

# NEOFILOLOG

---

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*

## Wymiary mediacji we współczesnej glottodydaktyce i tłumaczeniach



Pod redakcją:  
Aleksandry Kosteckiej-Szewc, Sylvii Maciaszczyk

# NEOFILOLOG

---

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*



## **Wymiary mediacji we współczesnej glottodydaktyce i tłumaczeniach**

Pod redakcją:

Aleksandry Kosteckiej-Szewc, Sylvii Maciaszczyk

### **Redakcja**

Bernadeta Wojciechowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – redaktor naczelny  
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy  
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy  
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy  
Beata Gałan (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji  
Joanna Górecka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – sekretarz redakcji  
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

### **Rada naukowa**

Dat Bao (Monash University)  
Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)  
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)  
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Terry Lamb (University of Westminster)  
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)  
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)  
Florence Mourlhon-Dallies (Université Paris Cité)  
Bonny Norton (University of British Columbia)  
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)  
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)  
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
David Singleton (Trinity College)  
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)  
Steve Walsh (Newcastle University)  
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)  
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)  
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

### **Redaktorzy językowi**

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki  
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski  
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski  
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

### **Redaktor statystyczny**

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

### **Projekt okładki**

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:  
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja elektroniczna

Adres redakcji  
Collegium Novum UAM  
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska  
poltowneo@gmail.com

© Polskie Towarzystwo Neofilologiczne  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki  
Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

## SPIS TREŚCI

Aleksandra Kostecka-Szewc, Sylvia Maciaszczyk <i>Wymiary mediacji we współczesnej glottodydaktyce i tłumaczeniach. Wprowadzenie</i> .....	213
--	-----

### ARTYKUŁY

Melanie Ellis <i>Applying the descriptors for “Facilitating the pluricultural space” (Council of Europe, 2020) in an action research study of an L3 English lingua franca tel-ecollaboration</i> .....	222
Emma Oki <i>Teaching students how to write clearly through mediation: task design for tertiary EFL writing</i> .....	248
Adriana Prizel-Kania, Beata Terka <i>The role of metalinguistic awareness in foreign language learning: Reporting research results</i> .....	266
Maciej Smuk <i>Redefinicja roli języka ojczystego w glottodydaktyce</i> .....	286
Dorota Kozakiewicz-Kłosowska <i>Neologizmy i nowe formacje. Słowotwórstwo w dydaktyce języka włoskiego w Polsce: obserwacje i wyzwania</i> .....	302
Jolanta Sujecka-Zajęc, Krystyna Szymankiewicz <i>Między obrazem a słowem – mediacyjny wymiar analizy materiałów ikonograficznych nacechowanych kulturowo na przykładzie studentów filologii romańskiej</i> .....	320
Anna Kowalik <i>Konstruowanie i ocenianie zadań z zakresu mediacji tekstu – na podstawie badania pilotażowego</i> .....	337
Dorota Pudo <i>Fanfiction jako mediacja – propozycja dydaktyzacji na użytek lekcji języka obcego</i> .....	357

Izabela Bigoraj <i>Polskojęzyczny słownik terminologii ogólnometaglottodydaktycznej jako narzędzie mediacji wewnątrzdydaktycznej</i> .....	372
Anna Kizińska <i>Translation techniques in German-Polish translation of civil mediation terms using AI tools versus human-developed terminology databases – a case study</i> .....	395
Marcin Szwed <i>Mediating meaning hierarchies: Thematic relations in English-Polish translations of literary, media, and public discourse</i> .....	417
Halina Chmiel-Bożek <i>Popularyzacja wiedzy o mediacji w klasie językowej na podstawie analizy treści artykułów opublikowanych na łamach Języków Obcych w Szkole w latach 2001–2025</i> .....	435
TABLE OF CONTENTS .....	452

**Aleksandra Kostecka-Szewc**

Uniwersytet SWPS

<https://orcid.org/0000-0002-2201-7802>

[akostecka-szewc@swps.edu.pl](mailto:akostecka-szewc@swps.edu.pl)

**Sylvia Maciaszczyk**

Uniwersytet SWPS

<https://orcid.org/0000-0002-7895-5208>

[smaciaszczyk@swps.edu.pl](mailto:smaciaszczyk@swps.edu.pl)

## ***Wymiary mediacji we współczesnej glottodydaktyce i tłumaczeniach. Wprowadzenie***

Z przyjemnością oddajemy w Państwa ręce tom dwunastu artykułów poświęconych mediacji.

Mediacja nie jest zjawiskiem nowym. Obecna w codziennej komunikacji, w spotkaniach na styku różnych kultur, transakcjach handlowych, dyplomacji i w wielu innych obszarach jest powszechną praktyką społeczną, mającą na celu interpretację znaczenia oraz odpowiednie przekazanie go odbiorcy, który z różnych względów ma trudności z jego zrozumieniem (Dendrinos, 2006, 2013; North, Piccardo, 2016). Procesy mediacyjne są kluczowe dla osiągnięcia porozumienia, co jest szczególnie ważne w obszarze glottodydaktyki.

Pojęcie mediacji było obecne już w pierwszej wersji *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CoE, 2001), nie poświęcono mu jednak wtedy dużo miejsca. Dopiero w tomie uzupełniającym, *Companion Volume*, opublikowanym przez Radę Europy w wersji roboczej w maju 2018 roku, a w wersji docelowej w roku 2020 (CoE, 2020), mediacja została ujęta obszernie i zoperacjonalizowana przy użyciu



wielu deskryptorów biegłości w trzech pojemnych kategoriach działań: mediacji tekstu, mediacji pojęć i mediacji komunikacji. Stworzenie tak licznych deskryptorów było wynikiem konsultacji trwających od 2015 roku, i w dużej mierze odpowiedzią na dążenia, by polityka językowa jeszcze lepiej uwzględniała różnorodność i wielojęzyczność Europy (Komorowska, Krajka 2020: 157). Obecnie, mediacja i opisujące ją wskaźniki stają się w rozważaniach i badaniach glottodydaktycznych coraz częstym punktem odniesienia (Gadomska, 2022, 2024; Gee Milan, Gee 2020; Janowska 2017; Janowska, Plak, 2021; Kucharczyk, 2020; Maciaszczyk, 2020; Szulc-Kurpaska, Nowak, 2022).

Rosnące zainteresowanie działaniami mediacyjnymi z jednej strony odzwierciedla różnorodną i wielojęzyczną rzeczywistość Europy, z drugiej – wskazuje kierunki rozwoju edukacji językowej. W dzisiejszym świecie coraz częściej i głośniej przypomina się, że służy ona budowaniu porozumienia. Podkreśla się też, że do skutecznej komunikacji wnosimy nie tylko umiejętności językowe, ale także empatię, kulturę i tożsamość, na równi z otwartością na tożsamość i kulturę rozmówcy. To wszystko czyni ją ciekawszą, ale i bardziej złożoną oraz wymagającą (Byram, 2021; Salter-Dvorak, 2026).

Dla badaczy i glottodydaktyków mediacja potrafi być wyzwaniem i jednocześnie fascynującym obszarem rozważań: dążymy do rozwijania umiejętności mediacyjnych i konstrukcji zadań temu służących, poszukujemy sposobów na ewaluację i ocenę tychże umiejętności, a także doskonalimy w tym zakresie programy kształcenia nauczycieli języków obcych. Teksty zebrane w niniejszym tomie tworzą wspólną panoramę „glottodydaktyki mediacyjnej”, która kładzie nacisk na świadomość językową, wrażliwość interkulturową i funkcjonalne wykorzystanie wszystkich zasobów (w tym języka ojczystego i popkultury) w procesie porozumiewania się. Spojrzenie Auterek i Autorów poniższych artykułów opiera się na przekonaniu, że język służy budowaniu pomostów (mediacji) między różnymi systemami znaczeń.

Tom otwiera tekst Melanie Ellis zatytułowany *Applying the descriptors for “Facilitating the pluricultural space” (Council of Europe, 2020) in an action research study of an L3 English lingua franca telecollaboration*, będący jednym z serii artykułów przedstawiających raporty z badań nad mediacją przeprowadzonych na uczelniach wyższych. Autorka omawia w nim badanie w działaniu (ang. *action research*), którego celem było rozwijanie kompetencji interkulturowych oraz umiejętności mediacyjnych poprzez zadania komunikacyjne realizowane w ramach projektu telekolaboracji. W międzynarodowej wymianie wzięli udział studenci posługujący się językiem angielskim jako trzecim (J3), reprezentujący uniwersytety z Polski oraz Kirgistanu. Jako narzędzie ewaluacji poziomu umiejętności mediacyjnych – koncentrujących się na rozumieniu innych, byciu rozumianym oraz budowaniu pełnych

empatii i szacunku postaw – wykorzystano kwestionariusz samooceny oparty na zaadaptowanych deskryptorach z tomu CEFR *Companion Volume*. Analiza wykazała wzrost samooceny uczestników w zakresie współpracy z osobami z innych kultur oraz dyskusowania na temat podobieństw i różnic w poglądach. Polscy studenci jednoznacznie ocenili projekt jako niezwykle cenne doświadczenie, które podniosło ich pewność siebie w komunikacji interpersonalnej. W sformułowanych wnioskach Autorka postuluje zarówno potrzebę dalszych badań w tym obszarze, jak i poszukiwań w zakresie pedagogicznym. Wskazuje także na potrzebę przygotowania zadań i aktywności, w ramach których studenci mieliby możliwość rozwijania umiejętności „okazywania empatii” czy „zachęcania innych do aktywnego udziału”.

Drugie badanie przeprowadzone z udziałem studentów anglistyki zostało opisane w artykule Emmy Oki zatytułowanym *Teaching students how to write clearly through mediation: task design for tertiary EFL writing*. Autorka proponuje w nim model projektowania zadań służący nauczaniu klarownego pisania w języku angielskim, łącząc koncepcję mediacji z ESOKJ (Rada Europy, 2003) oraz zorientowane na czytelnika zasady przejrzystości. Autorka zauważa, że tradycyjne ćwiczenia nastawione na przejrzystość, które często nie określają wyraźnie docelowego odbiorcy ani sytuacji komunikacyjnej, nie wspierają w pełni rozwoju tej umiejętności, przez co zasady jasnego formułowania myśli mogą wydawać się studentom zbyt abstrakcyjne lub słabo powiązane z realnymi wymogami pisania. Ramy mediacyjne rozwiązują ten problem poprzez bezpośrednie zaangażowanie czytelnika oraz wbudowanie luki komunikacyjnej w strukturę ćwiczenia. Tak skonstruowane zadania wymagają podejmowania decyzji dotyczących selekcji, organizacji i sformułowania treści w taki sposób, aby odbiorca mógł bez trudu zrozumieć zamierzone znaczenie. Innymi słowy, przejrzystość i klarowność tekstu wyłaniają się jako bezpośredni efekt procesu mediacji. Przedstawione przez Autorkę ćwiczenia stanowią elastyczny i możliwy do modyfikacji model dla wykładowców i nauczycieli uczących pisania w językach obcych.

W podobną tematykę wpisuje się również artykuł Adriany Prizel-Kani i Beaty Terki zatytułowany *The Role of Metalinguistic Awareness in Foreign Language Learning: Reporting Research Results*. Autorki podejmują w nim niezwykle istotną kwestię roli świadomości metajęzykowej – rozumianej jako zdolność do refleksji nad formą, strukturą i funkcjonowaniem języka – w procesie opanowywania języka obcego. W artykule zaprezentowano wyniki badania przeprowadzonego w dwóch grupach wielojęzycznych studentów nieposiadających żadnej wcześniejszej znajomości języka polskiego, który posłużył jako baza dla narzędzia badawczego. Pierwszą grupę stanowili studenci kierunków filologicznych i lingwistycznych, cechujący się wysoko rozwiniętą świadomością metajęzykową, natomiast grupę drugą

– międzynarodowi studenci medycyny, funkcjonujący na co dzień poza kontekstem świadomej refleksji nad językiem jako systemem. Analiza uzyskanych danych wykazała, że wyższa świadomość metajęzykowa istotnie koreluje z większą efektywnością rozumienia nowego języka. W sformułowanych wnioskach Autorki podkreślają, że rozwinięta zdolność traktowania języka jako systemu stanowi istotny potencjał dla osób różnojęzycznych, który może być systematycznie rozwijany i szerzej wykorzystywany we współczesnej glottodydaktyce poprzez jawne porównania systemów językowych, czy też zadania stymulujące intuicję oraz mediację międzyjęzykową. Wskazując na bezpośredni, choć wciąż rzadko weryfikowany empirycznie związek świadomości metajęzykowej z kompetencją mediacyjną, Autorki postulują potrzebę dalszych badań w tym zakresie.

Do zagadnienia języka jako systemu zasobów, w szczególności w odniesieniu do języka ojczystego, nawiązuje również Maciej Smuk w artykule zatytułowanym *Redefinicja roli języka ojczystego w glottodydaktyce*. Autor podejmuje problematykę ewolucji postrzegania języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – od jego całkowitego wykluczenia w metodach bezpośrednich po współczesne docenienie jego potencjału edukacyjnego i psychologicznego. W przedstawionym artykule prezentuje wyniki badania jakościowego przeprowadzonego wśród studentów filologii, analizując ich teorie subiektywne na temat funkcji języka rodzimego. Badanie pokazuje, że uczący się postrzegają język ojczysty jako nieodzowne narzędzie wspierające konceptualizację gramatyki, redukcję lęku oraz rozwój świadomości metajęzykowej. Tekst kończy postulat dotyczący redefinicji roli języka pierwszego w procesie poznawania języka obcego i traktowanie odniesień do niego za jako świadomej strategii dydaktycznej, a nie jedynie intuicyjnego wsparcia.

Podobne wnioski wyciąga Dorota Kozakiewicz-Kłosowska, analizując w sposób kontrastywny problematykę nauczania neologizmów na przykładzie języka włoskiego. W artykule zatytułowanym *Neologizmy i nowe formacje w dydaktyce języka włoskiego* Autorka omawia trudności związane z nauczaniem włoskiego słowotwórstwa w polskim kontekście akademickim, ze szczególnym uwzględnieniem neologizmów i derywatów powstających w dobie cyfrowej. Na podstawie analizy podręczników oraz ankiet przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców, wykazuje, że komponent słowotwórczy jest często marginalizowany w materiałach dydaktycznych. Proponuje w związku z tym wykorzystanie kreatywnych i kontrastywnych (polsko-włoskich) technik nauczania, które rozwijają intuicję morfologiczną i kompetencję mediacyjną uczniów powyżej poziomu A2+. Słowotwórstwo w jej ujęciu jest postrzegane jako kluczowe narzędzie do zrozumienia współczesnej, dynamicznie zmieniającej się leksyki, a co za tym idzie do świadomego i efektywnego uczenia się języka obcego.

Zagadnienie rozwijania świadomości językowej porusza także artykuł autorstwa Jolanty Sujeckiej-Zajac i Krystyny Szymankiewicz zatytułowany *Między obrazem a słowem – mediacyjny wymiar analizy materiałów ikonograficznych*. W swojej pracy Autorki zbadały potencjał mediacji intrapersonalnej w rozwijaniu krytycznej świadomości międzykulturowej studentów romanistyki. Z wykorzystaniem narzędzia Rady Europy (ARIMV), studenci dokonywali pisemnej refleksji nad wybranymi fotografiami nacechowanymi kulturowo. Analiza treści ich wypowiedzi pokazała, że kierowana praca z obrazem sprzyja decentralizacji perspektywy, podważaniu stereotypów oraz przejściu z konwencjonalnego na postkonwencjonalny poziom świadomości. Artykuł podkreśla rolę werbalizacji stanów wewnętrznych jako niezbędnej warunku efektywnej mediacji międzykulturowej.

Przykłady skuteczności konkretnych rozwiązań dydaktycznych z zakresu mediacji analizuje również Anna Kowalik w artykule *Konstruowanie i ocenianie zadań z zakresu mediacji tekstu*. Autorka koncentruje się na praktycznych wyzwaniach związanych z wdrażaniem działań mediacyjnych, zgodnie z wytycznymi tomu uzupełniającego do ESOKJ z 2020 roku. Opierając się na badaniu pilotażowym przeprowadzonym wśród studentów italianistyki, proponuje autorskie narzędzie oceny zadań mediacyjnych oparte na lingwistyce systemowo-funkcjonalnej. Narzędzie to uwzględnia trzy metafunkcje języka (ideacyjną, interpersonalną i tekstową) oraz aspekty interkulturowe, pozwalając na precyzyjne uchwycenie złożoności procesu mediacji. Artykuł wypełnia lukę badawczą w zakresie operacjonalizacji i ewaluacji działań mediacyjnych, wykraczających poza tradycyjne ćwiczenia produkcyjne.

Konkretne narzędzie umożliwiający rozwijanie kompetencji mediacyjnych omawia także tekst zatytułowany *Fanfiction jako mediacja – propozycja dydaktyzacji* autorstwa Doroty Pudo. Autorka stawia w nim tezę o mediacyjnej naturze fanfiction, postrzegając tę fanowską praktykę jako formę „twórczości przeobrażonej”. Jej zdaniem, pisanie fanfikcji wymaga od ucznia dogłębnej recepcji tekstu źródłowego, jego reinterpretacji oraz antycypowania potrzeb odbiorców, co wpisuje się w definicję mediacji tekstu. Artykuł zawiera propozycje konkretnych zadań dydaktycznych (promptów) dla poziomów A2-B1 oraz kryteria ich oceny, które kładą nacisk na dialog między tekstem ucznia a pierwowzorem. Fanfiction zostaje tu ukazane jako angażujące narzędzie do rozwijania sprawności mediacyjnych wewnątrz- i międzyjęzykowych.

Z kolei artykuł Izabeli Bigoraj zatytułowany *Polskojęzyczny słownik terminologii ogólnometaglottodydaktycznej jako narzędzie mediacji wewnątrz-dyscyplinowej* przenosi uwagę Czytelnika na niezwykle istotną kwestię komunikacji i mediacji pomiędzy badaczami. Autorka przedstawia w nim koncepcję słownika terminologicznego, którego celem byłoby usystematyzowanie pola

badawczego glottodydaktyków, a także wspieranie aktywności poznawczej, metapoznawczej i komunikacyjnej współczesnych badaczy. Jej zdaniem, wieloparadygmatyczność współczesnej glottodydaktyki i wynikające z niej zróżnicowania punktów odniesienia naukowców, mogą wywoływać nieporozumienia pojęciowe w dyskursie naukowym. Zaproponowane ramy mediacji wewnątrzdiscyplinowej na potrzeby projektowanego słownika mają na celu redukcję barier w komunikacji specjalistycznej wśród glottodydaktyków. Autorka widzi potrzebę systematycznego porządkowania i aktualizowania glottodydaktycznej aparatury pojęciowej i wskazuje przy tym na zasadność stworzenia w przyszłości wielojęzycznych wersji wyżej wspomnianego słownika, które mogłyby istotnie przyczynić się do umiędzynarodowienia dorobku polskiej myśli glottodydaktycznej.

Kolejne dwa artykuły dotyczą mediacji wykorzystywanej w obszarze tłumaczeniowym. Artykuł Anny Kizińskiej zatytułowany *Translation techniques in German-Polish translation of civil mediation terms using AI tools versus human-developed terminology databases – a case study* będzie interesujący dla tłumaczy tekstów dotyczących prawa cywilnego i mediacji. Autorka podejmuje w nim niezwykle aktualną i ważną kwestię przekładu terminologii z zakresu mediacji cywilnej z języka niemieckiego na polski, konfrontując tradycyjne bazy słownikowe z możliwościami narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. W badaniu przeanalizowała dziewiętnaście terminów prawnych oraz pojęć nieprzystawalnych wyekstrahowanych z niemieckiej ustawy o mediacji (*Mediationsgesetz*) oraz kodeksu postępowania cywilnego (*Zivilprozessordnung*). Głównym celem pracy była weryfikacja hipotezy, czy techniki stosowane w tłumaczeniu niemiecko-polskim odpowiadają opracowanej wcześniej przez autorkę (2018) klasyfikacji technik translacji nieprzystawalnych terminów prawa cywilnego. Drugim, ważnym aspektem badań było porównanie ekwiwalentów zarejestrowanych w bazach tworzonych przez ludzi (IATE, proz.com) z odpowiednikami wygenerowanymi przez systemy AI (DeepL oraz ChatGPT). Autorka szczegółowo opisuje specyfikę obu systemów AI, wskazując, że DeepL koncentruje się na wiernym i precyzyjnym odtworzeniu treści formalnych i technicznych, podczas gdy ChatGPT doskonale radzi sobie z parafrazowaniem, adaptacją stylistyczną oraz dopasowaniem tonu do kontekstu. W sformułowanych wnioskach Autorka podkreśla, że pomimo wysokiej sprawności operacyjnej, żadne z narzędzi AI nie gwarantuje pełnej precyzji, przez co nie mogą one zastąpić człowieka w tłumaczeniach poświadczonych czy obarczonych odpowiedzialnością cywilną. Jako najbardziej efektywne rozwiązanie w praktyce zawodowej postuluje model łączący potencjał generatywny sztucznej inteligencji z ekspercką korektą i weryfikacją terminologiczną dokonywaną przez wykwalifikowanego tłumacza.

Pozostajemy w obszarze tłumaczeń przy lekturze artykułu Marcina Szweda zatytułowanego *Mediating Meaning Hierarchies: Thematic Relations in English-Polish Translations of Literary, Media, and Public Discourse*. Autor podejmuje w nim niezwykle interesującą kwestię relacji między składnią a semantyką w kontekście przekładu traktowanego jako forma mediacji językowej. Głównym celem opisanego w nim badania było sprawdzenie dystrybucji ról tematycznych oraz określenie stopnia precyzji, z jaką kategorie syntaktyczne (takie jak podmiot i dopełnienie) odpowiadają głębokim strukturom znaczeniowym w procesie tłumaczenia z języka angielskiego na polski. Służyła temu analiza komputerowa przeprowadzona na trzech zróżnicowanych próbkach korpusowych: artykułach medialnych z serwisu BBC, tekstach prawnych Unii Europejskiej oraz literaturze pięknej. Najwyższy poziom retencji oryginalnych układów syntaktycznych jest obecny w tekstach medialnych oraz w dyskursie prawnym. Z kolei literatura piękna wykazała najwyższą tendencję do transformacji struktur zdaniowych, co Autor interpretuje jako wyraz dążenia tłumaczy do osiągnięcia hybrydowości tekstu i wejścia w *trzecią przestrzeń*. Mapowanie ról tematycznych na pozycje syntaktyczne okazuje się więc ściśle uzależnione od gatunku i dyskursu danego tekstu, a zachodzące przesunięcia struktur stanowią zamierzone techniki mediacyjne stosowane przez tłumaczy.

Tom zamyka artykuł autorstwa Haliny Chmiel-Bożek będący swoistym podsumowaniem refleksji nad mediacją w kontekście glottodydaktycznym. Tekst zatytułowany *Popularyzacja wiedzy o mediacji na łamach „Języków Obcych w Szkole”* stanowi diachroniczną analizę zawartości czasopisma z lat 2001–2025 pod kątem obecności w nim tematyki mediacyjnej. Autorka wyróżnia etapy ewolucji pojęcia: od wczesnego utożsamiania mediacji z tłumaczeniem i przetwarzaniem tekstu, po współczesne ujęcia uwzględniające wymiar społeczny, relacyjny i interkulturowy. Wyniki analiz wskazują na gwałtowny wzrost liczby publikacji poświęconych mediacji po 2018 roku, co wiąże się z ogłoszeniem przez Radę Europy tomu uzupełniającego do ESOKJ. W zakończeniu Autorka podkreśla istotną rolę czasopisma w kształtowaniu świadomości pedagogicznej nauczycieli, sugeruje także potrzebę popularyzacji mediacji pojęć i komunikacji.

Zebrane w niniejszym tomie artykuły wyraźnie wskazują, że mediacja, bez względu na kontekst, oznacza dążenie do zrozumienia i porozumienia. Jakość komunikacji w dużej mierze zależy od podjętych działań mediacyjnych, których wartościowe przykłady przytoczyli Autorzy tekstów. Z nadzieją, że staną się one inspiracją dla Czytelników, życzymy przyjemnej lektury!

Aleksandra Kostecka-Szewc  
Sylvia Maciaszczyk

## Bibliografia

- Byram M. (2021), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe, Strasbourg. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [DW 12.06.2026].
- Dendrinos B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Dendrinos B. (2013), *Testing and teaching mediation. Directions in Language Teaching and Testing*. Athens: RCeL publications, National and Kapodistrian University of Athens.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2017, s. 80–86.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gadomska A. (2022), *Learning by doing: Putting the CEFR Descriptors for Online Interaction and Mediation into Practice by Teacher Trainees*, (w:) B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis and B. Rüschoff (red.), “Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice”. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 278–285.
- Gadomska A. (2024), *Developing mediation skills at the tertiary level of education*. „Neofilolog”, nr 62/1, s. 170–191.
- Gee Milan E., Gee P. (2020), *Mediation: classroom activities for the skills needed for the 21st century*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2020, s. 15–19.
- Komorowska H., Krajka J. (2020), *The Culture of Language Education. Foreign Language Teaching in Diverse Instructional Contexts*. Berlin: Peter Lang.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2020. Online: [https://jows.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2021/07/21/emyttm/jows-2-2020-online.pdf](https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/emyttm/jows-2-2020-online.pdf) [DW 12.06. 2026].
- Maciaszczyk S. (2020), *Mediacja, inteligencja emocjonalna i NVC – w poszukiwaniu rozwiązań*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2020. Online: [https://jows.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2021/07/21/emyttm/jows-2-2020-online.pdf](https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/emyttm/jows-2-2020-online.pdf) [DW 12.06.2026].
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Education Policy Division.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Salter-Dvorak H. (2026), *‘Spectator’ ‘outsider’ or ‘intercultural citizen’? How learner identities are framed by teacher perspectives of culture in the English language classroom*, (w:) Maazoun E., Troudi S. (red.) *Crossing the Boundaries in ELT: Meeting*

Challenges and Building Opportunities. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 192–210.

Szulc-Kurpaska M., Nowak S.A. (2022), *Language Skills – Interaction and Mediation*, (w:) Gębal P. i in. (red.), *Teaching and Learning English: Education for life*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 241–270.

**Melanie Ellis**

Silesian University of Technology

<https://orcid.org/0000-0002-7274-0564>

[melanie.ellis@polsl.pl](mailto:melanie.ellis@polsl.pl)

## ***Applying the descriptors for “Facilitating the pluricultural space” (Council of Europe, 2020) in an action research study of an L3 English lingua franca telecollaboration***

An action research study, aimed to build intercultural competences and mediation skills through communicative language activities, was conducted by the author during a telecollaboration project between L3 students from universities in Poland (n = 22) and Kyrgyzstan (n = 21). As a pre-post measure of mediation skills, descriptors from the *CEFR Companion Volume* (CEFR CV) were adapted to create a self-assessment questionnaire. The skills focus was on understanding, being understood and developing positive, empathetic and respectful attitudes across cultures. Participants took part in synchronous computer-mediated communication in-class meetings with tasks to do in small, international groups, involving information exchange and comparing and contrasting. Offline they completed follow up tasks, working in the same groups, communicating as they wished. Data from the self-assessment questionnaires from the Polish students was triangulated with reflections written following the first online encounter, and extracts from interviews made at the end of the project. Statistically significant gains were found on only 2 of the self-assessment statements, and these were corroborated by quantitative



and qualitative oral and written data from the participants. Length of the telecollaboration and alignment between tasks and the questionnaire are suggested as possible factors for the moderate changes in mediation skills noted. Reflections are made on possible changes to procedure, tasks and the self-assessment instrument.

**Keywords:** action research, CEFR Companion Volume, mediation, facilitating pluricultural space, L3 English, telecollaboration

**Słowa kluczowe:** badania w działaniu, CEFR Companion Volume, mediacja, tworzenie przestrzeni różno-kulturowej, język angielski jako J3, telekolaboracja

## 1. Introduction

This article examines mediation within the context of communication between students of different cultures, with proficiency in English ranging from A2-B2+, meeting for the first time in an English as a lingua franca online telecollaboration. Bringing together young people from markedly different cultural contexts, European, predominantly Christian Poland and Central Asian, predominantly Muslim Kyrgyzstan, aimed to raise awareness, increase openness and build deeper understanding. Telecollaboration is defined as an “internet-based intercultural exchange between people of different cultural/national backgrounds set up in an institutional context with the aim of developing both language skills and intercultural communicative competence,” (Helm, 2013:28). In a short-term virtual exchange of this nature participants are initially not known to each other and are brought together for a specific purpose. Nothing can be assumed in this transient context (Kecskes, 2014). In order to cooperate successfully on joint productive tasks, everything must be negotiated (Canagarajah, 2007; Zhu, 2015), “explaining, learning, comparing across differences, revealing complexities, challenging assumptions, working out accommodations and solving problems” (Brownlie, 2017:48). In this paper these actions are understood a form of mediation, “Facilitating a pluricultural space” (Council of Europe, 2020) (CoE).

Mediation was included in the original Common European Framework of Reference (CEFR), (2001) in the specific context of enabling communication “between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly” (CoE, 2001:14). No scales were included. However, communication strategies were envisaged as ways in which a speaker used all their available resources to achieve successful communication in a specific

situation, or to complete a task. These strategies were considered “application of metacognitive principles: *Pre-planning, Execution, Monitoring, and Repair Action* to the different kinds of communicative activity: Reception, Interaction, Production and Mediation” (CoE, 2001:57). Mediation strategies specifically were “ways of coping with the demands of using finite resources to process information and establish equivalent meaning.” (CoE, 2001: 87). This suggests an interaction between notions of mediation, use of communication strategies and the developing, yet still limited resources of a learner. As will be shown, these aspects were to be further evolved and expanded by North (the lead author of CEFR) and colleagues in subsequent research to develop descriptors for mediation (2014-2017, see North, Piccardo, 2016), which provided the foundation for mediation in the revised versions of CEFR (CoE, 2018, 2020).

Mediation as envisaged in the Common European Framework Companion Volume (CEFR CV), (CoE, 2020) is a considerably more complex process (North, Docherty, 2016) involving understanding not only the words, but also the intention of a speaker, interpretation which, in turn, requires intellectual effort, pragmatic competence and interpersonal skills. As a reciprocal process, mediation also involves awareness of one’s own speech and the willingness and ability to strategically adapt to and accommodate the needs of the interlocutor. In this way mediation is not only transmission of information, but also achievement of successful communication through co-construction of an understandable version of the message, a “self-effacing bridging effort to ‘get something across’ and facilitate the (mutual) understanding of other people” (North, Docherty, 2016: 24).

CEFR CV (CoE, 2020) follows the approach of the Council of Europe, advocating for an open and inclusive attitude to languages and cultures, described as plurilingualism. The ideal is for a “plurilingual population able to accept otherness, to empathise and to communicate across linguistic and cultural barriers” (North, Panthier, 2016:18). Thus mediation “is all at once cognitive, communicative and intercultural” (Beacco et al, 2016: 54) with strong social and relational purpose. This plurilingual competence comprises holistic knowledge, attitudes and skills about languages and cultures which can be developed “when the classroom is a space where several languages and cultures- and the relationships among them- are encountered, explored and related to each other” (Candelier et al., 2012:8). In increasingly multicultural societies this is seen as a means of building concord between different groups.

In the project which is the subject of this paper the participants use English as a lingua franca (ELF) to communicate, “defined as uses of English by interlocutors who do not share an L1” (Mendes de Olivera, 2024: 106). In the

CEFRCV, (CoE, 2020), within the section on Mediation, language is viewed as a tool actively used in social contexts to co-construct meaning (Vygotsky, 1986) through interaction, facilitating learning and reflection. Mediation is understood not simply as a means of supporting language, but as bringing people together, by creating a space in which they are able to negotiate and come to an understanding, despite differences in assumptions, views, needs or intentions (North, Piccardo, 2016). In the classroom, mediation may also take the form of cognitive scaffolding for understanding of new concepts, or relational support by the teacher, while in collaborative work, members of the group may help to effect the mediation, or alternatively it may be led by an individual. The aim is to ensure that everyone understands the task to be done, the concepts involved, and all can contribute to a mutually acceptable resolution through a process of “*linguaging*”, “*a dynamic, never-ending process of using language to make meaning*” (Swain, 2006:96). It is this collaborative aspect of mediation which is the subject of the research project to be described.

In the CEFRCV (2020) mediation is divided into a series of activities, namely: mediating a text, mediating concepts, mediating communication, followed by mediation strategies. Mediating communication is divided into three subscales: “*Facilitating pluricultural space*”, “*Acting as an intermediary in informal situations*”, and “*Facilitating communication in delicate situations and disagreement*”. Cultural mediation, an aspect implied in “*Facilitating pluricultural space*”, is defined as “*understanding, explication, commenting, interpretation and negotiating various phenomena, facts, texts, behaviour, situations, feelings, emotions, etc., between people belonging to different cultures or subcultures*” (Zarate et al., 2004: 103).

Within an international telecollaboration participants are thrust into situations where they are ‘pushed’ to communicate (Swain, 1985) with unfamiliar international partners. Developing the ability to deal with “*otherness*” can take place when there is an appropriate “*space*” in which this is possible (Piccardo, North, 2016:27). This process of discovery of cultures and languages through identification, comparison and reflection encompasses both cultural and communicative mediation (CoE, 2020). The scale “*Facilitating a pluricultural space*”, part of the Mediating Communication set, is based on three key concepts: building understanding of the differing views, attitudes and assumptions among participants; showing respect and empathy towards the views and attitudes of others; and circumventing misunderstandings, or dealing constructively with such situations should they arise (CoE, 2020:114). The scale anticipates progress as the user broadens their linguistic and pragmatic repertoire, from the ability to show interest and empathy through questions and answers at B1, through increased

flexibility in response at B2+, which enables greater expression of sensitivity and more extended explanation (CoE, 2020:114). It was selected for use in an action research study of the telecollaboration project which is the topic of this paper, as it offered a focus for operationalization of the skills needed by participants in an intercultural virtual exchange. The study investigated development of these skills through student reported use, not only using the scale, but also in written and oral reflections. The mediation skills as such were not graded, rather, course assessment focused on students' ability to describe and discuss the ways they had applied mediation during the telecollaboration in an oral interview at the end of the course.

## **2. Literature review**

### **2.1. Mediation descriptors of the CEFRCV**

Development of the mediation scales and their publication in the CEFRCV, initially in 2018, and in their final form in 2020, has inspired a large number of publications explaining and discussing the extended interpretation of mediation. These include a number by the authoring team, some of which focus on the creation and validation of the descriptors (North, Docherty, 2016; North, Panthier 2016; North, 2020), others on explanation of underlying concepts (Piccardo 2022a, 2022b; Piccardo, North, 2019; Piccardo, North 2020; CEFR Expert Group, 2023) and on aspects relating to implementation of the descriptors (North, Piccardo, Goodier, Fasoglio, Margonis-Pasinetti, Ruschoff, 2022). As official translations of the CEFRCV were available only in English and French, local publications with explanation and commentary followed, such as Janowska and Plak (2021) in Poland.

The ways in which mediation is operationalized within the CEFRCV is however, not without criticism. Within English as a Lingua Franca (ELF) research distinct characteristics of discourse have been identified. Participants in new groups using English as a language of communication need to accommodate to each other's language and establish acceptable norms (Ehrenreich, 2009). Accommodation (Jenkins, 2022) includes phonological, linguistic and pragmatic aspects. In short, as their aim is successful communication, participants are flexible and agentive with language, using it to meet their own needs, rather than adhering to standard forms (Leung, Jenkins, 2020). Bearing this in mind, Leung and Jenkins (2020), discussing the initial version of the CEFRCV (2018), raise questions as to whether the scales for mediation of communication sufficiently allow for ELF or multilingual discourse. The scale "Facilitating a pluricultural space" is evaluated

positively in terms of affordance for agency and flexibility, yet reservations are expressed about “monolingually constituted descriptors” (Leung, Jenkins, 2020: 39). The main difficulty identified appears to be judging what is “good mediation” due to its contextualized, contingent and fluid nature. As the effectiveness of each mediation depends on those engaged in it, they argue that conception of standards is unrealistic. Deygers (2019) argues that for mediation to take place, at least two other communicative skills are required, and so suggests that separate scales in the CEFRCV may in fact be superfluous, querying whether mediation can be operationalized a fifth skill. The CEFR expert group (2023) go further, questioning whether the aspects contained in the “Facilitating a pluricultural space” scale and the “Facilitating communication in delicate situations and disagreements” scale require assessment at all. Dendrinou criticizes the approach taken by ELF researchers who focus narrowly on linguistic features of inter-lingual ELF communication, rather than studying the situational context of the interactions in which “linguistic hybridity” (2024:9) takes place.

The authors of the CEFRCV advocate using the descriptors to create Action-oriented scenarios for mediation (Piccardo, North, 2019; Piccardo, 2022a, 2023), envisaged as real-life tasks that can be introduced in the classroom, creating affordances for enactment, discussion and reflection. The descriptors provide both the inspiration for the scenario and the means for its assessment. In this vein, the volume edited by North et al. (2022) offers a series of 12 case studies of application of CEFRCV mediation descriptors across a variety of settings, involving learners of all levels of proficiency.

There is as yet, however, limited research available on application of the mediation scales of CEFRCV in teaching and learning contexts. Luis (2024) applied the mediation scales in analysis and classification of communicative mediation tasks in two ELT textbooks in use in Portugal. Some difficulty was found with classification due to interconnection between different scales. For example, tasks identified as having features from “Facilitating a pluricultural space” also involved interpretation and explanation of texts, and task implementation in groups required skills from the “Collaborative interactions with peers” scale. Indications were also made of the need for teachers to develop deeper understanding of “intercultural communication” (Luis, 2024:349) to better enable implementation of mediation in their teaching. Masats, Moore and Herrera (2024) used the CEFRCV scales from Mediating a text to examine use of languages and multimodal resources by Catalan secondary school learners of English in non-formal contexts. The study offers insights into teacher and learner mediation in use.

## 2.2. L3 lingua franca communication in telecollaboration

Intercultural telecollaborations are most often between foreign language students and first language users of the target language, with English the most frequently used language. Less common are so-called lingua franca projects where English is the language of communication (ELF), but not the first language of either group. While interest in this is now growing (O'Dowd, 2025), in a scoping review in 2018, Akiyama and Cunningham found only 9% of studies (out of 55 synthesized) were lingua franca.

Telecollaboration has been widely found to bring positive results in terms of language proficiency, lowering of negative affective factors, growth in cultural knowledge, awareness and sensitivity, and soft skills (see O'Dowd, 2021; Dooly, 2022 for overviews).

In lingua franca telecollaboration, there appears to be an absence of research focused specifically on mediation. However, the Soliya programme (Helm, 2013) employed a dialogic model which made use of trained facilitators who provided supportive linguistic and cultural mediation in discussion between international participants of deliberately chosen sensitive and controversial topics. The opportunity to express divergent views with respect and empathy was viewed as leading to deeper understanding of differences. The model of intercultural communicative competence (ICC) (Byram, 1997) includes aspects of mediation, interpreting and relating between cultures, although originally used with reference to text. The ICC model has been widely adopted for theorization in telecollaborations (Godwin-Jones, 2019) and yet is not without criticism (Hoff, 2020), despite its considerable contribution to the field. Baker, (2015) highlighted the need for studies of language use in ELF settings to include a broader understanding of what makes communication successful, going beyond the linguistic, to include student attitudes and cultural sensitivities. He pointed out that how students can be encouraged to make use of their whole semiotic resources in international encounters, purposefully and with empathy, is under-researched, and also under-represented in teacher education. Studies on intercultural pragmatics in telecollaboration also include some aspects of communication that occur within the CEFRCV mediation scales, (e.g. Cunningham, 2017). A small number of recent studies of online collaborations focus specifically on aspects of strategy use in communication. Cimeni, Sert and Jenks (2022) in multimodal conversation analysis of an L3 online collaboration for university students from Türkiye and Kazakhstan, with English as the lingua franca, examined how students managed to maintain the topic of discussion, finding use of strategies to compensate for limited

proficiency. Wach et al., (2025) in a telecollaboration between university students of Dutch from Poland and Hungary examined the type and use of communication strategies in Dutch to maintain interaction during three online discussions on cultural differences. “Time gaining and reduction strategies” were found to be most frequent, significantly more often used by lower proficiency learners, followed by “linguistic compensation”, within which “use of multilingual repertoires” was the most frequent occurring (p.85). Echoing findings from other studies (e.g. Cirit-Işıklı et al., 2023), online collaboration was found to stimulate use of communication strategies as a natural feature of authentic interaction.

According to Dendrinis (2024), there is little research into interaction which shows how learners mediate with each other to facilitate communication and understanding. As shown in this review, as yet there appears to be no research applying the Mediating communication scales for “Facilitating a pluricultural space” from the CEFRCV. In addition, there is relatively little research where English is the medium of communication (L3, ELF), which examines how learners negotiate mutual understanding in online telecollaboration and includes non-European participants. This study aims to contribute to filling that gap. To this effect the research questions are:

- 1) What specific mediation skills (understood specifically as making oneself understood, understanding others, developing positive, empathetic and respectful attitudes across cultures, based on the Facilitating a pluricultural space CEFRCV scale) do students report applying during the telecollaboration? What evidence of these do they give?
- 2) How do students’ self-reported mediation skills (as specified) develop during an L3 telecollaboration project?
- 3) To what extent does the self-assessment questionnaire based on the “Facilitating a pluricultural space” CEFRCV scale capture development in the specific mediation skills?

### **3. Methodology**

#### **3.1. Research design**

This was an action research project conducted by the author, who taught the Polish group (see 3.2). The pedagogic aims were to support students in developing mediation skills to enable them to communicate online empathetically and respectfully with international partners from a different culture, and conduct collaborative communicative tasks. The action re-

search aims were to *investigate* the process of mediation as reported by the students, *observe* and *measure* changes in student reported levels of the specific mediation skills, *evaluate* the self-assessment instrument, and *reflect* on the pedagogical outcomes (Kemmis, McTaggart, 1988). The organization of the telecollaboration did not allow for recording of the synchronous online encounters, therefore, data on mediation was collected through student report. This was structured for triangulation, quantitatively through a pre-post-self-assessment questionnaire on specific mediation skills to measure any development; qualitatively, immediate, and shortly following the event, through written student reflections on guided prompts to provide more descriptive data about the process, and distally, through students' retrospective oral reflections about their mediation skills in individual interviews conducted by the teacher-researcher. For reasons of space, however, the retrospective data is analysed and presented quantitatively.

### **3.2. Context and participants**

43 undergraduate students took part in the international telecollaboration. 22 were Year 3 (final) first language Polish students of Applied Linguistics, studying two foreign languages, with either L2 German/French as the lead language and English as L3. The target level for the lead language was C1 and B2 for English. The virtual exchange was part of a Practical Course (*Thematic conversations*) taught by author and was credit-bearing. Student oral communication skills were assessed. The international partners were 21 Year 2 first language Kyrgyz/Russian/Korean, students of Psychology from an English-medium university in Kyrgyzstan, taking a lecture course in *Multicultural studies*.

### **3.3. Telecollaboration design and implementation**

The telecollaboration took place during 8 weeks in spring 2023. It comprised three synchronous Zoom video conferences (30-45 minutes each) which took place in class with students working at individual computers. Students were organized randomly into groups of 2/3 from Poland and 2/1 from Kyrgyzstan. Out of class, students contacted each other between the synchronous encounters. The procedure is summarized in Table 1 below.

**Table 1. Telecollaboration procedure: overview**

Time	Event	Activity and Student Outputs	Topics
Week 0 Poland	Preparatory session	Pair and group discussion	Factors causing difficulty in comprehending someone speaking English; contributory factors, strategies to facilitate intelligibility of own speech.
Poland and Kyrgyzstan	Pre-questionnaire	Online	
Week 1 All	Synchronous online Encounter 1 Pre-questionnaire	Online approx. 30 minutes. Small groups 3-4 people.	Language learning experiences- similarities and differences
Week 2 Poland	Log 1 entry	Written responses to prompts, submitted via Moodle platform.	Guided reflections on Encounter 1
Weeks 2-3 All	Post-encounter tasks	International small groups produce poster, and 2-3 minute recording.	Poster/recording Language learning experiences- similarities and differences
Week 7 All	Synchronous online Encounter 2	Online approx. 30 minutes. Small groups 3-4 people.	Comparing cultures through images
Week 8 All	Synchronous online Encounter 3 Post-questionnaire	Videoconference for all participants. Online 1-minute oral presentations (read aloud)	Short summary of what was learned about the culture of the international partner’s country
Week 14 Poland	Interviews	In-person Extract 3-4 mins.	Mediation skills-Identify strengths and what to develop

Source: own work.

### 3.4. Data collection instruments

Data comprised: for both Polish and Kyrgyzstan students, pre/post self-assessment questionnaires; for Polish students only: written reflections to prompts completed after the first synchronous online encounter (Weeks 1 and 2), and students’ retrospective reflections about their mediation skills in individual interviews conducted by the teacher/author in week 14, where students identified their strengths in mediation skills from the questionnaire, and areas they felt they needed to develop. Thus, assessment of the media-

tion skills was made solely by the students. Student written reflective tasks were acknowledged, but not graded. Table 1 column 1 shows the timeline for the whole project. The instruments are described below.

### **3.4.1. Self-assessment Questionnaires**

As the CEFR is declared to be “open and flexible, so that it can be applied, with such adaptation as proves necessary, to particular situations” (CoE, 2001:7) a collaborative process between the author and the Kyrgyz partner was applied to create a self-assessment (can-do) questionnaire based on descriptors from the CEFRCV “Facilitating a pluricultural space” scale. This included agreeing the descriptor focus, levels and number. It was decided that each can-do statement should contain one idea, which entailed division of some descriptors. As the language of the descriptors was found too complex for the participant proficiency level, a simplified English as a lingua franca version was agreed as the target. Based on joint discussion, 12 statements from the original descriptors were selected and through iterative videoconferencing consultation, simplification and paraphrase, a final version of 11 can-do statements was agreed, with skills ranging from B1-B2+ arranged in ascending order (see Appendix).

Example of changes made:

The original version (B2) “Can work collaboratively with people who have different cultural orientations, discussing similarities and differences in views and perspectives.” (CoE, 2020), became two statements: Can-do 4, “I can work together successfully with people from different cultures” and Can-do 5 “With people from different cultures, I can discuss similarities and differences in our views and perspectives”. “Work collaboratively” was simplified to “work together with”, while “people who have different cultural orientation” became “people from different cultures”. Overall, the aim was to make statements distinct and remove possible overlap. The completed self-assessment questionnaire was accompanied by a 5-point Likert scale, from 5- I completely agree, to 1- I completely disagree. Questionnaires were conducted in English in week 1 and week 8, online on Google forms, with separate links for students from Poland and from Kyrgyzstan.

### **3.4.2. Student written reflections**

Following the first encounter, students received the following prompts (Log entry One) and were asked to write their reflections on the experience.

For the research, only reflections from students who had completed both pre-and post-questionnaires were included (n = 16).

Log entry one: Understanding each other. Challenges and how you dealt with them.

Before

How did you feel about working in an international group before the first encounter began?

How did you prepare for the first encounter? What did you do? Give as much detail as you can.

During

Try and answer these questions. Give examples whenever you can.

Could your interlocutor(s) understand you? Easily? (how do you know?)

Did you have to adjust your speech- your words, what you said, how you said it? If yes, what, how, why? Give examples.

Were there any points when you needed to ask your interlocutor to repeat, explain, clarify? – did you have to say you couldn't understand? How did you do that? What did you say?

Were there any moments that were difficult for some reason? If so, when, why? What did you do?

After

Looking back, how would you describe your first encounter? Explain why you think this.

Was there anything that surprised you? What? Why? Please explain.

Is there something you would like to do in order to improve the next encounter? If so, what, why? Please explain.

### 3.4.3. In-person interviews

Individual interviews were conducted by the author/teacher-researcher with all the Polish students in week 14, i.e. 6 weeks after the telecollaboration ended. This was part of the assessment of communicative skills, as the project was within a practical language course, with a B2 target level. (Their oral skills in this interview, plus completion of 3 written reflective tasks, formed the basis for a course credit, with the grade depending on the oral skills). Students were asked to re-read their log entries and think about the list of mediation skills two weeks prior to assessment, but exact questions were not given in advance. All interviews, which lasted from 5-7 minutes, were audio-recorded. The question analysed here was:

Which of these mediation skills do you think are your strengths? Which do you feel you still need to develop? Please explain.

Students were shown the full list of Can-do statements during the interview (see Appendix).

## **4. Data analysis procedures**

### **4.1. Pre/post-questionnaires**

As the questionnaires comprised ordinal Likert scales, median scores were calculated for each question for each sub-sample, Kyrgyzstan and Poland students, for both pre-and post-questionnaires. SPSS 28.0 (2021) was used for all the analyses. For the pre-questionnaires a Mann-Whitney test for non-parametric data was used to assess for significant differences between the sub-groups. For the post-tests, a Wilcoxon signed rank test was run to calculate for significant difference between the pre- and post-questionnaire results. However, due to low response rate for the Kyrgyzstan sub-sample, this was only conducted for the Poland group.

### **4.2. Student written reflections**

The Polish students' reflections were coded following Braun and Clarke (2006) in two ways, first, using initial coding following iterative reading, and second, using deductive codes based on the Can-do statements 1-4. For example, in initial coding, the following extract was coded "understand me" and the part from They.. onwards, as "Explains and justifies".

I think my interlocutors could understand me pretty well. They were able to answer all my questions, and they didn't ask me to repeat anything. I could also tell from their facial expressions and gestures (like nodding) that they didn't have much trouble understanding me.

In the deductive coding, Can-do 2 "I can show interest and empathy to people from other cultures, by asking and answering simple questions, and saying I agree and understand" was divided into a series of codes: shows interest; shows empathy; asks questions; answers questions; agrees; says understands. These codes were first analysed separately. Next the extract was read as a whole. Showing interest and empathy was taken as the primary motif. If individual codes could not be interpreted in this light, they were then discounted. The above extract was coded "asks questions" and attributed to Can-do 2.

Can-do 4 “I can work together successfully...” was operationalized as “can complete the tasks that were required”. (For reasons of space, the complete list of deductive codes is not given.) For both coding approaches a code-recode procedure, separated by a break of several days, was used to increase reliability. After iterative re-reading, examples felt to be representative were selected for the qualitative part of the data presentation.

### **4.3. In-person interview extracts**

The interview question (see 3.4.3.) was analysed. Interview segments were listened to several times and the Can-dos and mediation skills mentioned as “strengths” and to be “further developed” noted. As the author was the sole researcher, after a 3-day interval the analysis was repeated for reliability. Frequency for each of the Can-dos was calculated, separately for “strengths” and for “to be developed”. Rankings were created.

### **4.4 Ethical conduct**

Institutional ethical approval for the study was not required. Both the pre- and post-questionnaires included a question asking students for consent for use of their responses for research purposes. This was preceded by a statement assuring them of anonymity. (Student names are represented by their initials). In the final evaluation written questionnaire for the course (not discussed in this paper), Polish students were asked for consent for use of the written reflections, and, in a separate question, for permission to use data from the in-person interviews, both with assurance of anonymity.

## **5. Results**

### **5.1. Self-assessment questionnaire**

For pre-questionnaires, (see Appendix), 16 were collected from Polish students (73% response rate) and from the Kyrgyzstan participants, 13, (62%). 19 Poland post-questionnaires were received, but only 2 from Kyrgyzstan. Of the Polish post-responses, only those who had also completed the pre-questionnaire were included.

On the 5-point Likert scale self-assessment pre-questionnaire a median score of 4 (I agree) was found for each can-do statement. No significant

differences, however, were found in the results for any of the questions on the pre-test between the groups (Poland  $n = 16$ , Kyrgyzstan  $n = 13$ ) on a Mann Whitney test for non-parametric data.

Due to the low response rate from Kyrgyzstan students ( $n = 2$ ) on the post-questionnaire, comparison between the two groups was not made. The final encounter and post-questionnaire fell on the last day of the Kyrgyzstan academic year which likely explains the low response rate. Comparison of the pre- and post-telecollaboration self-assessments in the Polish group showed no change in most of the responses. However, responses to Can-dos 4 and 5 (see 3.4.1.) were found to have changed significantly (Can-do 4  $p = 0.032$ , and Can-do 5  $p = 0.034$ ) on a Wilcoxon signed rank test, with the median rising from 4.0 to 4.5 in the case of Can-do 4, and from 4.0 to 5.0 in the case of Can-do 5.

## **5.2. Written reflections from Polish students: quantitative analysis of deductive codes**

As described in 4.2, the written responses were deductively coded according to Can-dos 1-4 from the self-assessment questionnaire. Results were as follows:

Can-do 1 “I can communicate across cultures by starting a conversation” was overtly mentioned by 2 people.

Can-do 2 “I can show interest and empathy to people from other cultures, by asking and answering simple questions, and saying I agree and understand” was mentioned by 5 people. Two more incidences of asking questions were found, but as they did not meet the requirement for showing empathy and interest, one was disqualified because of negative comments towards the Kyrgyz partners, counted as showing lack of empathy; and a second instance which described asking “rote” questions, was removed as no empathy was evidenced.

Can-do 3 “When I work together with people from other cultures, I can adapt the way I work, so we can all work together” was mentioned by 12 people. Problems with internet connectivity or technology in general (headphones, sound) were mentioned by 14 people, in several cases with overt comments indicating that this had negative impact on task completion.

Can-do 4 “I can work together successfully with people from different cultures” was mentioned or implied by 7 people.

In sum, moderate support for the Can-dos 1-4 was found in the written reflections, with Can-dos 3 and 4 most frequently mentioned.

### 5.2.1. Qualitative evidence from student written reflections.

To offer more information, responses felt to be typical have been selected as illustrative examples of the specific mediation skills. Both mentions coded Can-Do 1 stated “we started with introducing ourselves” (Student NK), clearly indicating that they initiated the conversation.

As indicated in 4.2, Can-do 2 was subdivided into several codes. Of these, “Asking questions” was the most frequent. As this example illustrates, it was detailed:

I have asked many times “If things are clear? “Can you hear me?’ “Do you know what I mean by that?” They answered my all questions nodded their head and said “yes”. (Student KW)

The primary aspect of Can-do 2 was “Showing empathy”, as explained here:

I also tried to give some examples to make sure they knew what I was talking about or to give them some options to choose from. For example, “How did you learn the languages? Did you learn it only at school, did you go to any extra classes outside of school, or maybe you used any language learning apps [...]?” (Student AG)

The “Adapting” aspect of Can-do 3 was most frequent of all the codes. The following student representatively describes compensating for technical (frequently mentioned) and linguistic difficulties:

We also communicated on chat, in moments when they didn’t have good internet connection. I tried to say in very easy way, and use basics words, because they don’t know English in the same way as we so I tried to adapt my language to them. If they don’t understand me they ask me “could you repeat, please? [...] I explain some words, give synonyms, be patient and listen carefully, avoid sophisticated words. I didn’t give any pressure and I give them time to think about my question. (Student OZ)

Successful cooperation in Can-do 4 was mainly indicated by positive attitudes and emotions, e.g. “we were laughing and it was obvious that neither we nor the people from Kyrgyzstan were stressed or discouraged by the other party.” (Student KC). However, the main objective was that the task could be completed. The following extract indicates that although not all participants were engaged, completion of the task was achieved successfully:

Our Kyrgyzstan mates weren't the most helpful if I'm honest. [...] During our conversation only one person was speaking and the other kept talking in their language to the other, which we couldn't understand. We had a pleasant conversation about the boy's time in Poland and his memories from the visit. It was quite interesting getting to know about their experiences and we tried our best to ask them the prepared questions and get the needed information about the differences in our school learning. (Student KL)

### 5.2.2. Data from interview extracts

For reasons of space, interview extracts were analysed quantitatively, indicating only the mediation skills to which students referred as their strengths, or as ones they felt in need of development. The Can-do statements ranked highest are reported here. As strengths, the Polish students most frequently identified Can-dos 2, (n = 9), 4 (n = 7), 8, "During intercultural encounters I can explain things that are not clear" (n = 6). Can-dos 1, 3 and 7, "When I work with people from other cultures, I can encourage others to take an active part and give their opinions" were each identified by 5 people.

Mediation skills in need of development most frequently selected were Can-dos 1 (n = 5) and 6, "When I work with people from other cultures, I can encourage others to take an active part and give their opinions" (n = 5). It can be seen that Can-do 1 was selected as both a strength and in need of development. Those feeling it needed developing mentioned factors such as shyness, language proficiency and interpersonal skills to explain their answer.

Of the remaining, Can-do 5 was reported 4 times as a strength, while Can-dos 9-11 were mentioned as strengths by only one or two people (Can-do 10), and 11 by one as a skill to be developed.

## 6. Discussion

Each of the research questions (RQs) will be discussed in turn.

**RQ1:** What specific mediation skills do students report applying during the telecollaboration? What evidence of these do they give?

Evidence to answer this question came from the written reflections. Can-do 2 "I can show interest and empathy to people from other cultures, by asking and answering simple questions, and saying I agree and understand" was partly enacted in the preparation class prior to the first

encounter, where learners discussed the question of mutual intelligibility in English and actions taken to build it, and may be an indication of the benefits of a task-aligned approach. This seemed to be reflected in the number of mentions of linguistic mediation undertaken. Variation in participant levels of proficiency, both within and across the groups, meant that accommodation and linguistic adaptation (Jenkins, 2022) were frequently mentioned as a requisite for task completion.

Evidence for Can-do 3 “I can adapt the way I work so we can all work together” was given in reports of agentive use of synchronous chat or offline text messaging adopted in some groups to compensate for, or supplement, oral proficiency skills, but also as a response to poor internet connectivity, and background noise. Use of chat, however, needed negotiation as Kyrgyzstan L1 Russian speakers, finding the Polish participants appeared to be able to understand their oral comments to each other, began writing in Russian in the chat, only to discover that their partners could not read Cyrillic script. The Polish students demonstrated determination to complete the tasks, motivated, as evidenced in their writings, by the fact that the project output was needed to obtain a credit. Some reported having to work hard convince their international partners to cooperate, as obtaining responses from them was contingent to being able to complete the offline collaboration task which involved cross-cultural comparison (evidencing one of the skills for Can-do 6 “I can encourage others to take an active part”). Not all of the Kyrgyzstan participants were highly invested in the project and had no institutional incentive to be. However, lack of engagement also applied to some of the Polish students. Similar difficulties are not uncommon in telecollaborations (Dooly, Vinagre, 2022).

In the interviews, Can-do 1 “I can communicate across cultures by starting a conversation” and 6 “When I work with people from other cultures, I can encourage others to take an active part and give their opinions” were mediation skills reported as in need of development. To possibly explain the need for Can do 1 skills, one participant wrote that she found herself leading a conversation for the first time and became aware she was used to others accommodating to her, whereas in the exchange she was the one who had to make adjustments, which was challenging. Other studies stress the importance of preparatory work to support the beginning stages of a telecollaboration (Dooly, 2022; Helm, van der Velden, 2020). In Can-do 6 the “encourage others to take an active part” is a relational skill that requires diplomatic language, meaning that it may possibly have been inhibited by limited proficiency skills, contrasting with “encourage someone to give their opinions” which is linguistically simpler and probably more familiar. Pedagogically, these skills could also have been supported by introducing pre-encounter language focused activities.

**RQ 2:** How do students' self-reported mediation skills (as specified) develop during an L3 telecollaboration?

Data on changes in mediation skills came from the questionnaires and the interviews. The self-assessment can-do statements yielded almost uniformly positive responses of 4 on a 5-point Likert opinion scale both at the onset and following the telecollaboration, with no differences noted for the assigned CEFR level of the can-dos. The lack of increase for 9 of the 11 can-dos may possibly have resulted from the length of the telecollaboration, including only three live encounters over an 8-week period. However, as Godwin-Jones (2019) reports, this length is average for such an exchange.

The significant increase on Can-do 4 (B1+) "I can work together successfully with people from different cultures" reflects findings of other studies (O'Dowd, 2021; Helm, van der Velden, 2020). In the final interviews, which took place 6 weeks after the post-questionnaire, Can-do 4 was the second most frequently identified strength among the mediation skills, confirming the finding. This was despite the impediment of technical difficulties, as in other telecollaborations (O'Dowd, 2016), and time pressure in the synchronous meetings. Can-do 5 (B2) "With people from different cultures, I can discuss similarities and differences in our views and perspectives", also saw statistically significant gains. This may have been an artifact of design of the project tasks, as both online encounters 1 and 2 featured compare and contrast activities, with increasing complexity. Students were also asked to critically reflect on aspects of the tasks in later written log entries. Thus, Can-do 5 was enacted throughout the project. Piccardo (2022a), recommends use of the descriptors to create Action-oriented scenarios, while this project followed separate pathways for task design and creation of the Can-do questionnaire. It would appear, however, that where the two aligned, as in Can-do 5, the participants recognized and acknowledged growth in the associated skill. Overall, on reflection, student awareness of mediation skills would appear to have increased and there would seem to be possible scope for further change, with adjustments to tasks.

**RQ3:** To what extent does the self-assessment questionnaire based on the Facilitating a pluricultural space CEFRCV scale capture development in the specific mediation skills?

There were issues due to the fact that participants selected "I agree" to all the can-dos at the onset. As some differences were noted in the post-questionnaire, it seems that participants had responded thoughtfully, and random answering can probably be excluded. This leaves several possible explanations: that students did not have enough time, or opportunity to develop the specific skills; that linguistic proficiency may have precluded

development in the skills; that students were satisfied with the level of skills they had at the onset and so felt no need to work on those skills (a ceiling effect); or that they selectively focused on “developing positive, empathetic and respectful attitudes across cultures” to the exclusion of other skills. More findings and systematic research on selected variables would be needed to be able to comment further. One change to consider would be changing the wording of the response scale, by replacing level of agreement with evaluation of level of ability, e.g. Rate your ability in these skills on a scale from 1 (low) to 5 (very high). The scale might also be lengthened, to allow for smaller increments. In sum, although some developments were captured, in its present form, for this specific context, the questionnaire appears to have been limited, but with revision this might be amended. The value of the questionnaire for promoting awareness of mediational skills, was, however, in the context described, without question.

## 7. Conclusions

The pedagogical aim of this action research project was to build intercultural competences and mediation skills, with the emphasis in this paper on the specific mediation skills of making oneself understood, understanding others, and developing positive, empathetic and respectful attitudes across cultures. Polish participants in this project unanimously endorsed it as a memorable and worthwhile experience (data from course evaluation questionnaire), with individuals reporting improved confidence in interpersonal communication skills during the interviews. Pre-post use of the self-assessment “Facilitating the Pluricultural Space” scale, supported by reflective written and oral tasks, appears to have given the Polish participants the sense of a positive outcome, despite small measurable changes being recorded on the self-assessment scale. Amendments to the rating part of the questionnaire may be enough to increase its effectiveness.

There is scope for further research. From a pedagogical perspective, structured preparatory linguistic activities and discussion on how, for example, to “show empathy”, or “encourage others to take an active part” could increase participant confidence and self-efficacy. If implemented in a design where provision of support is applied in an experimental group contrasted with a control group, this might provide interesting outcomes on the self-assessment questionnaire, on the basis of the fact that pre-encounter work may have been a contributory factor in strong student perceptions of Can-do 2 as a strength in this study. Changes to the rating part of the self-assessment would need testing in new groups, possibly with L2 students

of English in contrast to L3 students, to investigate possible effects of linguistic proficiency on the mediation skills. This would need a language test for comparison.

The research is not without limitations. Above all, the data is one sided, with an unfortunate absence of comparative post-data from the Kyrgyzstan group. The data for Poland was also incomplete, with only 16 of the 22 participants supplying both pre- and post- questionnaires. This reflected diversified “investment” in the project by some participants, which impacted on information gathering, motivation, and emotions (Dooley, Vinagre, 2022). Contextual differences, with the project in Poland being credit-bearing in contrast to Kyrgyzstan, were also a factor. The mediation skills themselves were self-assessed by the participants, rather than rated objectively, which could be claimed to lower the reliability. However, triangulation of the questionnaire data was obtained, although also from student report, in both reflective writing and oral interview data. Observing mediation in action is problematic, as being watched affects participant performance (Hawthorne effect). A possible alternative would be filming the online encounters, although this would entail an increased number of exchanges to lower the observer effect through familiarization, and technically would require better internet connectivity than was available during this project. This was action-research and consequently had practical classroom limitations.

This study contributes to research on mediation according to the CE-FRCV (CoE, 2020) by describing the first application of part of the “Facilitating a pluricultural space” in an L3 telecollaboration between European and Central Asian students. Although using student report rather than direct data on use of specific mediation skills, it goes some way to fill the gap in providing information on how mediation operates in action in an international encounter between ELF learners.

### **Acknowledgement**

I would like to thank the anonymous reviewers for constructive suggestions which led to changes in the focus and organization of this paper.

### **Bibliography**

- Akiyama Y., Cunningham D. J. (2018). *Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review*. “Calico Journal”, 35, no. 1, pp. 49-76. <https://doi.org/10.1558/cj.33156>
- Baker W. (2015). *Research into Practice: Cultural and intercultural awareness*. “Language Teaching” 48, no. 1, pp.130-141. <https://do.org/10.1017/S0261444814000287>

- Beacco J-C. et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Braun V., Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. “Qualitative Research in Psychology”, 3, no.2, pp.77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brownlie S. (2017), *Mediation through an intercultural communication lens*. “Mediation Theory and Practice”, 2, no. 1, pp. 34-53. <https://doi.org/10.1558/mtp.32579>
- Byram M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canals L. (2022), *The role of the language of interaction and translanguaging on attention to interactional feedback in virtual exchanges*. “System” no. 105, Article 102721. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102721>
- Candelier M. et al. (2012), *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures Competences and resources*. Graz: European Centre for Modern Language/Council of Europe.
- Canagarajah S. (2007), *Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition*. “The Modern Language Journal”, no. 91, pp. 923-939.
- CEFR Expert Group. (2023). *A guide to action-oriented, plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680af9496>
- Cimenli B., Sert O. Jenks, C. (2022), *Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions*. “System”, no. 108, Article 102834. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102834>
- Cirit-Işıklıgil N.C., Sadler, R.W., Arica-Akkök, E. (2022). *Communication strategy use of EFL learners in videoconferencing, virtual world and face-to-face environments*. “ReCALL” FirstView, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000210>
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe publishing. Online: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) [Accessed 10.12.2025]
- Cunningham D.J. (2017), *Second language pragmatic appropriateness in telecollaboration: The influence of discourse management and grammaticality*. “System”, 64, pp.46-57.
- Dendrinos B. (ed.). (2024), *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*. Abingdon: Routledge.
- Deygers B. (2019), *The CEFR companion volume: Between research-based policy and policy-based research*. “Applied Linguistics”, 42, no. 1, pp. 186–191. <https://doi.org/10.1093/applin/amz024>.
- Dooly M. (2022), *Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity*. “International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)”, 12, no. 3, pp. 1-18. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.316459>

- Dooly M., Vinagre M. (2022), *Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning*. "Language Teaching", nr. 55, pp. 392–406.
- Ehrenreich S. (2009), *English as a lingua franca in multinational corporations – Exploring business communities of practice*. (in:) Mauranen, A., Ranta, E. (eds.), *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp. 126–151.
- Helm F. (2013), *A dialogic model for telecollaboration*. "Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature", 6, no. 2, pp. 28-48.
- Helm F., van der Velden, B. (2020), *Erasmus+ virtual exchange impact report 2019*. Online: [https://europa.eu/youth/erasmusvirtual/impact-erasmus-virtual-exchange\\_en](https://europa.eu/youth/erasmusvirtual/impact-erasmus-virtual-exchange_en). [Accessed 14.03.2026]
- Hoff H.E. (2020), *The evolution of intercultural communicative competence: conceptualisations, critiques and consequences for 21<sup>st</sup> century classroom practice*. "Intercultural Communication Education", 3, no. 2, pp. 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3i2.264>
- Godwin-Jones R. (2019), *Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence*. "Language Learning & Technology", 23, no. 3, 8–28. <http://hdl.handle.net/10125/44691>
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*. Biblioteka Glottodydaktyka „LingVariów” tom 22. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jenkins J., 2022, *Accommodation in ELF: Where from? Where now? Where next?* (in:) Walkinshaw, I. (ed.) *Pragmatics in English as a lingua franca: Findings and developments*. Berlin: De Gruyter. pp. 17-34.
- Kecskes I. (2014), *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemmis S., McTaggart, R. (1988), *The Action Research Planner*. Deakin University, Australia.
- Leung C., Jenkins J. (2020), *Mediating communication – ELF and flexible multilingualism perspectives on the Common European Framework of Reference for Languages*. "Australian Journal of Applied Linguistics", 3, no.1, pp. 26-41. Advance online publication. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.285>.
- Luís A. R. (2024), *Mediation Tasks across ELT Resources: An Analysis within the CEFR-CV Framework*. "Biblos", no. 10, pp. 327-352. [https://doi.org/10.14195/0870-4112\\_3-10\\_14](https://doi.org/10.14195/0870-4112_3-10_14)
- Masats D., Moore E., Herrera A. (2024), "Mediation-in-interaction in computer-enhanced non-formal contexts for learning English." (in:) Dendrinos, B (ed.). *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*. Abingdon: Routledge, pp. 131-152.
- Mendes de Oliveira M. (2024), *English as a lingua franca and interculturality: navigating structure- and process-oriented perspectives in intercultural interactions*. "Language and Intercultural Communication", 24, no. 2, pp. 105-117. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2254285>
- North B. (2020), *The CEFR illustrative descriptors: Validation reference paper for researchers*. Strasbourg: Council of Europe.

- North B., Docherty, C. (2016), *Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation*. “Cambridge English Language Assessment. Research Notes”, no. 63, pp. 24-29.
- North B., Panthier, J. (2016), *Updating the CEFR descriptors: The context*. “Cambridge English Language Assessment. Research Notes”, no. 63, pp. 16-23.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe.
- North B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R., Ruschoff, B. (eds.), (2022), *Enriching 21st century language education – the CEFR companion volume in practice*. Strasbourg: Council of Europe.
- O’Dowd R. (2016), *Emerging Trends and New Directions in Telecollaborative Learning*. “Calico Journal”, 33 no. 3, pp. 291–310. <https://doi.org/10.1558/cj.v33i3.30747>
- O’Dowd R. (2021), *Virtual exchange: moving forward into the next decade*. “Computer Assisted Language Learning”, 34, no. 3, 209-224, <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O’Dowd R. (2025), *Virtual Exchange in the new educational landscape: Challenges for foreign language teachers*. “Language Learning & Technology”, 29, no. 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.64152/10125/73659>
- Piccardo E. (2022a), *Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education*. “Italiano LinguaDue”, 14, no. 2, pp. 24–45. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568>
- Piccardo E. (2022b), *The mediated nature of plurilingualism*. (in:) Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., Lawrence, G. (eds.). Routledge handbook of plurilingual language education. New York: Routledge, pp. 65–81.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Piccardo E., North, B. (2020), *Plurilingualism: A developing notion. Creating and validating descriptors for the CEFR to describe plurilingual and pluricultural competence*. (in:) Lau, S.M., Van Viegen, S. (eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. New York: Springer International Publishing, pp. 279–301.
- Swain M. (2006), *Languageing, agency and collaboration in advanced language proficiency*, (in:) Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*, London and New York: Continuum, pp. 95-108.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. (in:) Gass, S., Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 235–253.
- Vygotsky L. S. (1986), *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wach A., De Louw, R., Buczak, M. & Loosen, G. (2025), *Strategies for effective communication in Dutch as a lingua franca telecollaboration*. “Language Learning & Technology”, 29, no.2, pp. 6–103. <https://hdl.handle.net/10125/73612>
- Zarate G. et al. (2004), *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Zhu H. (2015), *Negotiation as the way of engagement in intercultural and lingua franca communication: frames of reference and interculturality*. "Journal of English as a Lingua Franca", 4, no.1. pp. 63–90.

## **Appendix: Self-assessment Questionnaire: Mediating Communication: Facilitating Pluricultural space**

Please assess your skills from on the scale from 5- I completely agree, to 1- I completely disagree.

- 1) I can communicate across cultures by starting a conversation. (B1)
- 2) I can show interest and empathy to people from other cultures, by asking and answering simple questions, and saying I agree and understand. (B1+)
- 3) When I work together with people from other cultures, I can adapt the way I work, so we can all work together. (B1+)
- 4) I can work together successfully with people from different cultures. (B1+)
- 5) With people from different cultures, I can discuss similarities and differences in our views and perspectives. (B2)
- 6) When I work with people from other cultures, I can encourage others to take an active part and give their opinions. (B2)
- 7) I can help the cross-cultural communication by listening to the different ideas, feelings and opinions and by making suitable comments. (B2)
- 8) During intercultural encounters I can explain things that are not clear. (B2+)
- 9) During intercultural encounters I can suggest what was actually meant in order to make it clear. (B2+)
- 10) In intercultural encounters, I can show I appreciate other perspectives different than mine. (B2+)
- 11) In intercultural encounters, I can help others understand. (B2+)

Adapted from descriptors from CEFRCV (CoE, 2020).

Received: 10.12.2025

Revised: 29.04.2026

Accepted: 30.04.2026

**Emma Oki**

Uniwersytet SWPS

<https://orcid.org/0000-0002-5539-8672>

[eoki@swps.edu.pl](mailto:eoki@swps.edu.pl)

## ***Teaching students how to write clearly through mediation: task design for tertiary EFL writing***

Drawing on the CEFR's conceptualization of mediation (CoE, 2020) and the reader-oriented principles of clarity discussed by Williams and Bizup (2014), this article proposes a task design framework for teaching students how to write clearly in tertiary-level EFL writing instruction. It argues that clarity-focused writing tasks in which the target reader and the communicative situation are not made explicit may not fully support the development of clear writing. In such tasks, students may fail to see clarity as context-dependent, and the associated principles of clarity may appear abstract or weakly connected to the communicative demands of writing. Mediation tasks address this by including the target reader and the communicative gap in the task itself. Instead of asking students to “write clearly” for an imagined audience, they require students to decide what to select, how to formulate it, and how to organize it so that the target reader can (re)construct the intended meaning. In this way, clarity emerges as a product of mediation, since students must resolve a communicative gap through constrained decisions about selection and expression. The article shows how selected CEFR mediation activities (CoE, 2020) can be mapped onto clarity principles (Williams & Bizup, 2014), specifying how different task types may structure different writing decisions. It concludes with illustrative tasks for tertiary-level C1 students, demonstrating how the framework can be operationalized in classroom practice.

**Keywords:** CEFR, clarity, mediation, writing, tertiary education



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:** ESOKJ, przejrzystość, mediacja, pisanie, szkolnictwo wyższe

## 1. Introduction

“Above all, write to others as you would have others write to you,” advise Williams and Bizup (2014: 132) in *Style: The Basics of Clarity and Grace*. Ideally, this reader-oriented approach to writing results in texts that are readily understood by their intended audiences. In academic contexts, this expectation is commonly framed in terms of clarity, a term that often functions as a catch-all for a range of textual features (Nelson, 2013). However, despite its centrality, clarity is frequently treated as “self-evident” (Nelson, 2013) and is rarely taught explicitly (Medzerian, 2010: 186). This creates a pedagogical problem. Students are expected both to demonstrate what they know (McNamara et al., 2018: 18) and to communicate it clearly in writing (Nelson, 2013), but instruction often relies on general guidance that does not reliably translate into concrete linguistic decisions. Even when clarity is addressed explicitly, it is often presented as a set of abstract stylistic principles applied at the level of sentence revision. As a result, students may not know, or fully understand, how to achieve clarity and/or how important it is. The issue is more pronounced in EFL contexts, where clarity is often assumed to develop alongside language proficiency. However, clarity depends not only on linguistic resources but also on an understanding of what counts as clear written communication in English. These expectations are not acquired automatically; rather, they require explicit attention and guidance.

Crucially, clarity is also not a stable or neutral concept. What is seen as “clear” depends on audience, context, and communicative purpose (Thornycroft, 2025: 349), and appeals to clarity may reflect specific cultural and linguistic norms, as well as “ideological work” (Barnard, 2010: 434). For the present purposes, clarity is understood in a contextually specific way: as the ability to select, organize, and articulate information so that it is accessible to readers that do not share the writer’s contextual or background knowledge. The context is a university-level EFL setting in which C1-level English Studies students from diverse linguistic and educational backgrounds are learning to write for different audiences, using English as the sole language of instruction and production. Within this context, clarity in writing is not claimed as a universal good but as a locally defined communicative competence that can be taught through explicit instruction. The article brings together two frameworks to this end. The first is the concept of mediation from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which requires

learners to decide what information to include, how to organize it, and how to express it for a specific audience (CoE, 2020: 91). The second is the reader-oriented principles of clarity described by Williams and Bizup (2014), which make those decisions visible and actionable at the level of language.

This article argues that the difficulty in teaching students how to write clearly lies not in the absence of useful principles of clear writing, but in the lack of explicit task structures that require students to apply them meaningfully. It proposes that clarity can be more effectively taught when it is treated as the outcome of mediation. Thus, the central claim is that mediation tasks do something that typical clarity-focused writing tasks often do not: they embed communicative constraints that make certain clarity-related decisions necessary. By positioning the student between source material (such as a text, data, or concept) and reader that cannot access it (where access may refer not only to physical availability, but also to cognitive, linguistic, or contextual accessibility), mediation tasks create a structural gap that must be bridged. This gap generates pressure on form, requiring students to make explicit decisions about selection, organization, and formulation.

Although both mediation in the teaching of various skills, including writing (Fischer, 2024; Gadomska, 2024; Lontou and Braidwood, 2021), and the principles of clarity in university-level writing (Medzerian, 2010; Nunan and Choi, 2023) have been widely discussed, they have largely been treated as separate concerns. This article connects the two by proposing a framework that links CEFR mediation activities with Williams and Bizup's (2014) reader-oriented principles of clarity. It shows how different mediation activities may foreground specific writing decisions, and how clarity principles help guide the linguistic choices involved.

## 2. Mediation and clarity in the CEFR

In the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* (2020), mediation is conceptualized as a mode of communication and one of four communicative language activities and strategies, the other three being reception, production, and interaction (CoE, 2020: 32). It refers to the ways in which language users make meaning accessible to others by selecting, organizing, and reformulating information for a particular audience; this is done within or across languages and modalities (CoE, 2020: 90). Unlike production, mediation “involves handling new meaning” for others, moving away from simple “personal expression” (North, 2024: 55), which makes it a useful lens for thinking about teaching how to write clearly.

Before proceeding, it is worth clarifying how mediation in the CEFR is grounded theoretically. It is informed by a range of perspectives, including sociocultural theory, the ecological model, and complexity theories (North and Piccardo, 2016: 11), as well as broader socio-constructivist approaches to learning. Within this “richer model of mediation,” particular emphasis is placed on the “co-construction of meaning in interaction” and on the “movement between the individual and social level in language learning” (North and Piccardo, 2016: 5). From this perspective, the learner is understood as a social agent, and mediation “occurs where there is bridging and exchange between different elements and spaces, where the individual and the social interact” (North and Piccardo, 2016: 13).

The emphasis on mediation in the CEFR reflects a broader shift in the understanding of language use and education: instead of treating communication as the exchange of information between similar participants, the CEFR complicates this exchange, highlighting that it often occurs across differences in culture, knowledge, and language (Council of Europe, 2020: 91). While mediation is not new to teaching (Creanga, 2020; Goodier, 2020), its systematic conceptualization and integration within the CEFR mark a significant development in how it is understood and operationalized in language education. As Stathopoulou (2015: 1) notes, contemporary multilingual and multicultural contexts require language users not only to express themselves, but also to make meaning accessible to those that may not share the same background, particularly in conditions of increased cross-border mobility in Europe (Janowska, 2017: 84–85). This shift has important implications for language task design, as students are typically asked to express their own ideas in communicative situations where no asymmetry in understanding is built in. In mediation tasks, by contrast, they engage with an existing source for an intended audience that does not have direct access to it. Crucially, “[w]hen we assume the role of mediator, it is so as to participate in a communicative event, acting as a go-between, an intermediary whose job is to help someone understand the message delivered. We intervene to help the flow of interaction and facilitate the exchange” (Dendrinos, 2013). This creates a dual communicative demand and shows how language use is not the production of isolated messages, but participation in activities where meaning must be adapted across differences in knowledge or perspective. Within this framework, clarity can be understood as the effectiveness of that adaptation.

The CEFR operationalizes mediation through a set of mediation activities and strategies (CoE, 2020: 90; see Fig. 1). For the purposes of this article, the most relevant are text mediation activities, such as relaying specific information, explaining data, processing texts, and note-taking. These

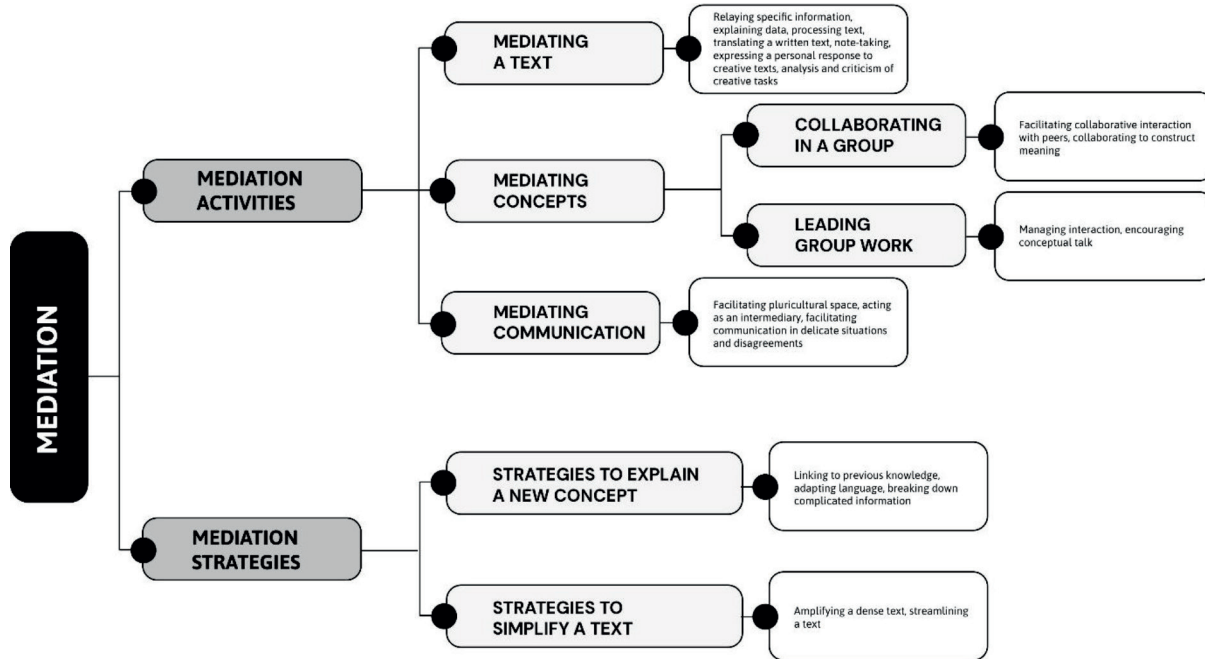


Figure 1. The CEFR model of mediation

Source: CoE, 2020: 90.

activities share a common structure: each requires the learner participating in a communicative event to transform source content for a particular recipient. Mediation strategies explain how this works; they include adapting language to the recipient and breaking down complex ideas into more accessible forms. Together, these activity types and strategies offer a practical guide for task design that can be aligned with clarity principles, a connection developed in the following sections.

Clarity itself is not defined as a separate construct in the CEFR. However, it appears consistently as a criterion of successful performance. In written production, for example, learners are expected to produce “*clear, detailed texts*” at B2 and “*clear, well-structured texts*” at C1 (CoE, 2020: 66; emphasis added). In mediation, clarity is more directly tied to transformation: learners are expected to “*convey clearly*” the key ideas of complex texts at C1 or to “*explain in clear, fluent, well-structured language*” how information is structured for others at C2 (CoE, 2020: 91; emphasis added). This pattern points to a gap: the CEFR characterizes successful performance as “*clear,*” but not how it is achieved. The present article addresses this gap.

### **3. A mediation-oriented approach to teaching clear writing**

If clarity is understood as an outcome of successful mediation, then writing instruction should foreground the decisions through which such mediation is achieved. Reader-oriented approaches in writing pedagogy already emphasize anticipating audience needs (Hartley, 1994; Kroll, 1984; Lingard, 2022; Mòcová, 2024). However, they typically conceptualize the reader as an external cognitive construct that writers are expected to keep in mind during composition. In practice, this awareness does not consistently lead to expected textual or linguistic choices: students may recognize the importance of audience without systematically adjusting sentence-level structure, information selection, or discourse organization.

The CEFR mediation construct offers a complementary perspective by embedding the reader within the task itself. In mediation-based activities designed to develop the ability to write clearly, learners not only are prompted to consider an audience, but are required to transform content for specific recipients that do not have direct access to the source, while applying particular principles of clarity. This introduces a structurally defined communicative gap between source, writer, and reader; it also creates opportunities for learners to operationalize principles of clarity. Within this configuration, meaning does not merely get expressed; it must be reconstructed

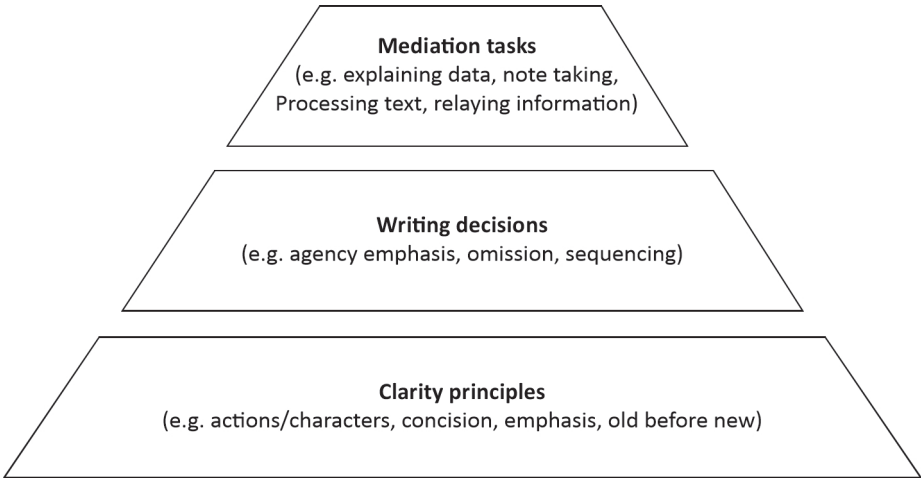
for a particular interpretive context. As a result, textual decisions become conditions for task completion.

Within the scope of this article, mediation is treated as a task-based framework, with its pedagogical relevance residing in the fact that it makes key writing decisions visible and meaningful. In particular, mediation tasks involve three interrelated decision types: selection of relevant information, organization of that information for a specific recipient, and linguistic formulation that ensures accessibility. This focus on decision-making aligns with research in reader-oriented writing, which shows that perceived clarity depends not only on lexical or grammatical correctness but on how information is structured for processing (Lingard, 2022; Mòcová, 2024). Clarity, in this sense, emerges from the alignment between textual structure and reader expectations, rather than from isolated stylistic features. Mediation tasks make this alignment operational by requiring writers to resolve a defined communicative problem: what must be conveyed, how it should be ordered, and how it can be expressed for a reader without access to the source.

A related emphasis on decision-making is evident in CEFR-informed discussions of mediation task design. Janowska (2023; 2024) highlights the need to specify participants, barriers to communication, and purposes as key parameters of mediation. These parameters do not simply provide context; they shape the conditions under which particular decisions must be made. When adapted to intralingual writing tasks, they involve specifying who the reader is, what knowledge or contextual access they lack, and what the text must enable them to understand or do. Under such conditions, choices about agency, information flow, concision, or emphasis cannot be treated as optional refinements. In this sense, the proposed mappings are best understood not as fixed correspondences, but as analytically motivated alignments between types of mediation activity and the clarity-related decisions that they are likely to foreground.

It is important to emphasize that this article does not propose a direct one-to-one mapping between specific mediation activities and individual clarity principles. Instead, it outlines a set of pedagogical correspondences that are analytically useful for task design (see Fig. 2). Different mediation tasks may prioritize different kinds of decisions, which, in turn, highlight particular aspects of clarity. Therefore, these correspondences should be understood as heuristic. To operationalize this relationship, the article draws on Williams and Bizup's (2014) principles of clarity as descriptive tools for identifying recurrent textual decisions. These principles are not treated as normative rules but as ways of making visible how clarity is constructed in writing, for example, through explicit agency, controlled information flow,

concision, or sentence-level emphasis. Thus, their function is diagnostic and pedagogical rather than prescriptive.



**Figure 2. The relationships among mediation tasks, writing decisions, and clarity principles**

Source: own work.

Two potential issues should be addressed. First, clarity is not a neutral or universally stable construct. As Barnard (2010: 434) and Thorneycroft (2025: 349) note, appeals to clarity can reflect disciplinary and ideological assumptions about what counts as “good” writing. In response, the present framework does not define clarity as an inherent textual property but as a context-dependent communicative outcome negotiated within specific task conditions. Mediation tasks make this negotiation explicit, thereby opening clarity to pedagogical discussion, rather than treating it as an unexamined norm. Second, the applicability of reader-oriented stylistic principles in EFL contexts requires caution, given cross-linguistic variation in rhetorical conventions (Matsuda, 2015: 140). Nevertheless, the framework does not assume that such principles are naturally acquired, or universally intuitive. On the contrary, it treats them as explicit analytical tools that may help students notice how English discourse distributes information and constructs readability. Their pedagogical value lies precisely in their explicitness, which allows students to reflect on, rather than implicitly reproduce, discourse conventions.

Overall, mediation is used here not as a theoretical replacement for existing writing pedagogy, but as a task-design principle that structures communicative constraints in ways that make writing decisions more visible,

accountable, and discussable. In this sense, clarity is not treated as an abstract writing ideal, but as the emergent result of successfully finding a solution to the constraints built into mediated communicative activity.

#### **4. Mapping mediation activities to clarity principles**

The task design in this article pairs selected mediation activities with specific clarity principles, with each pairing based on the type of communicative constraint that the activity introduces and the point at which a lapse in clarity would most directly affect the reader's ability to reconstruct meaning. Also, while writing tasks may engage several aspects of clarity at once, the purpose here is to make the underlying decisions more visible and easier to discuss, without suggesting that they operate in isolation in actual writing. In practice, clarity in texts may depend on the coordination of multiple clarity principles, often applied simultaneously; however, breaking them down can benefit students, as it allows them to see more clearly how different principles operate when considered separately.

In relaying specific information, the main challenge lies in reconstructing meaning for a reader. Here, unclear agency quickly becomes a problem: if the reader cannot identify who did what, the message is hard to interpret. This is why the activity is used to practice the actions/characters principle. Explaining data, by contrast, is seen as constrained less by ambiguity than by density. When space and attention are limited, the risk is that peripheral detail will obscure the main finding. Therefore, the relevant decision is what to omit, which makes concision the most useful principle to assign.

Processing a text shifts the difficulty again. As students must reorganize content, rather than follow the source, the task depends on how information is sequenced for a new reader. The old-before-new principle offers a way of managing this progression at sentence level, helping ideas unfold in a predictable and accessible order. Finally, in note-taking for a peer, the issue is not simply selection or sequencing, but sentence-level processing. Without access to the original lecture, the reader depends entirely on the notes. Sentences that delay the main point, or open with heavy, abstract material, become harder to follow. The principle of emphasis addresses this by encouraging writers to place key information where readers expect it: toward the end.

## 5. Sample tasks for developing clear writing through selected mediation scales

The argument so far has been that clarity can be taught by drawing students' attention to why and how they adapt information for a reader. The next step is to show what this may look like in practice. Each sample task combines a CEFR mediation activity with one of Williams and Bizup's (2014) principles of clarity. The aim is not to test their effectiveness empirically, but to illustrate how task constraints can be designed so that specific clarity-related decisions become necessary in the process of writing. Instructors can further adapt these tasks using existing CEFR guidance on mediation task design (CoE, n.d.), which provides practical tools for specifying audience, purpose, and conditions of use.

In each task, the student is positioned as a mediator working with source material and producing a text for readers that are unable to access it. This creates a concrete communicative problem that must be resolved through decisions about selection, organization, and expression. It also creates a task-based communicative scenario in assessment terms that is more "relevant, authentic and valid," which Fischer (2024: 87) identifies as key advantages of "meaningful mediation tasks." Therefore, clarity is embedded in the task structure: each task foregrounds a single clarity principle to make it more visible and teachable, even though multiple principles typically operate simultaneously in practice. The focus is not on teaching clarity as an abstract skill, but on task design that structures mediation in ways that make clarity necessary for successful communication.

These tasks are also designed as collaborative mediation events. Students' written work is read by their peers, who act as the intended audience. This creates an immediate feedback loop in which readers respond to the mediated text by, for example, commenting on choices and requesting clarification. Thus, students are not only practicing intralingual mediation and clear writing but also receiving immediate evidence, in real time, of how effectively their communication decisions bridge the communicative gap.

Peer feedback is intended to remain intralingual, taking place entirely in English, particularly in a diverse cohort where English may be the only shared language. However, depending on the group, it may also become cross-linguistic if students can draw on other shared languages, such as Polish, to negotiate meaning. Depending on task design, this mediation work happens in speech or in writing, through discussions, annotations, or comments, and may involve either individual responses or group interaction.

## 5.1. Relaying specific information in writing: practicing the actions/characters principle

Relaying specific information requires the learner to extract what is relevant from a source and reformulate it for a particular purpose (CoE, 2020: 93). Unlike processing a text (see 5.3), it is selective from the outset: what matters is not the whole text, but what a given reader needs to know. This selectivity brings sentence-level decisions into focus. When information is removed from its original context, references become less obvious, and the reader depends more heavily on explicit cues. This makes the actions/characters principle particularly relevant: key actions need to be expressed as verbs, and their agents need to be clearly identifiable as subjects. The task in Table 1 is designed so that students cannot rely on context or other content. To make the message usable, they must make “who did what” explicit in their sentences. The source material includes nominalized structures, as these are typical of academic input, but they often obscure agency.

**Table 1. Task 1: Relaying seminar content to an absent peer**

Mediation focus	Relaying specific information in writing
Clarity principle	Actions/characters
Source material	Seminar notes written in a nominalized, impersonal academic register
Level	C1
Communicative scenario	Your English-speaking peer missed last week’s seminar on visual narratives and has asked you to send a short message (40–60 words) explaining the role of music in one of the films discussed during the seminar. Read your notes, and select the most relevant points.
Instruction	Write a short message to your peer in which you explain those points clearly. Remember that she will be reading this without access to the slides or any other materials. For each key point, make sure she can tell who did what. Avoid nominalizations, which obscure agency (for example, “ <u>consideration</u> was given to...”). Instead, use verbs, and make the responsible person or group the subject of the sentence.
Mediation criterion	The student can select information relevant to a peer’s specific communicative need and reformulate content in a form accessible to the reader.
Clarity criterion	The student can produce clear sentences in which key actions are expressed as verbs and the agents (characters) of those actions are realized as grammatical subjects.
Feedback	During peer review, readers underline any sentence in which they cannot immediately identify who performed the key action. Writers then revise those sentences.

Source: own work.

To relay the information effectively, the student needs to unpack nominalized structures. Therefore, the task does not instruct them to “avoid nominalizations” in the abstract; it places them in a situation where unclear agency makes the message harder to use. The C1 specification is met by the combination of an academically demanding source text, the requirement to transform register appropriately for a peer context, and the word limit, which requires selection, rather than extraction. The peer review stage, which is optional, reinforces this by tying revision to reader response: when a reader cannot identify the agent, the sentence requires reformulation.

## 5.2. Explaining data in writing: practicing concision

Explaining data involves making visual or numerical information accessible to readers that do not have specialist knowledge. This requires identifying what is relevant, translating it into clear language, and avoiding unnecessary elaboration. In this context, concision is not simply about brevity; it is about ensuring that every element contributes to the reader’s understanding, under conditions (limited display space and limited reading time) that make redundancy problematic. The task in Table 2 introduces concision through a two-stage process.

**Table 2. Task 2: Explaining a graph for a reader**

Mediation focus	Explaining data
Clarity principle	Concision
Source material	A bar chart showing five-year graduate employment rates for a specific program, expressed as percentages and accompanied by a legend and methodological information
Level	C1
Communicative scenario	You are a student assistant helping to produce materials for an open day aimed at prospective international students. You have been asked to write a short explanation (50–100 words) of a graph showing graduate employment rates to be displayed alongside the graph on an information board. Visitors will have approximately one minute to read your explanation.
Instruction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stage 1: Draft a full explanation of the graph, covering everything that a prospective student might need to know to interpret it correctly. Do not worry about length at this stage.</li> <li>• Stage 2: Revise your explanation to meet the 50–100 word limit. Retain all information that a reader needs to understand the graph’s main finding and its relevance to their decision. Remove anything that does not contribute to this purpose. When revising each sentence, follow the principles of concision discussed in class.</li> </ul>

Mediation focus	Explaining data
Mediation criterion	The student can identify the information in a visual source that is relevant to a non-specialist reader's decision-making needs and make it accessible within a defined format and word limit.
Clarity criterion	The student can clearly explain a visual source to a non-specialist audience, using concise sentences.
Feedback	Pairs exchange Stage 2 and Stage 1 originals. They identify any point in the shortened version where they felt information was missing, or where a sentence still contained redundant material or was wordy. Writers then justify or further revise their choices.

Source: own work.

The first stage allows students to externalize their initial understanding of the data, without constraint. The second stage introduces limits that require them to decide what the reader actually needs, and what can be removed without loss. The requirement to justify revisions prevents concision from being treated as mechanical compression: the student must articulate why each removed element is dispensable for this reader in this context. The C1 level is reflected in the specificity of the communicative scenario: the need to interpret data and the requirement to decide what a non-specialist reader needs to understand the visual source.

### 5.3. Processing a text in writing: practicing the old-before-new principle

Processing a text requires the learner to understand a source as a whole and reorganize it for a new purpose (CoE, 2020: 98). Unlike relaying, it does not require preservation of the original structure: the learner may construct an independent sequence suited to the recipient's level of prior knowledge. This makes the old-before-new principle, which requires each sentence to begin with information already familiar to the reader and develop toward what is new, particularly useful. When the learner must build a coherent sequence from scratch, sequencing decisions that might otherwise remain implicit become unavoidable. The source material for this task (see Table 3), a podcast, does not consistently follow the old-before-new sequence; this is a deliberate feature of the design.

The student cannot simply extract and reproduce the sequence of the source; they must construct their own. The read-aloud and annotation stages make disruptions in information flow experientially noticeable, rather than abstractly identifiable. At C1, the task requires not only comprehension of a complex spoken source, but also the construction of a coherent

written reformulation for a non-specialist academic audience, with independent decisions about genre, register, and sequencing.

**Table 3. Task 3: Writing a student blog post from a video**

Mediation focus	Processing a text in writing
Clarity principle	Old-before-new principle
Source material	A podcast/transcript of a podcast
Level	C1
Communicative scenario	You write occasional posts for your university's student blog, which is aimed at English-speaking undergraduates across all disciplines. You have been asked to write a short blog post (150–200 words) explaining the key ideas from a podcast for readers that have not listened to it and have no background in cultural studies.
Instruction	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Listen to the podcast or read the transcript, and identify two or three ideas most relevant and accessible to a general student reader. Decide on the order in which to present them; you do not need to follow the structure of the original.</li> <li>2. As you draft, apply the following principle: each sentence should begin with information that will already be familiar to your reader and move towards new information. If a sentence begins with unfamiliar material, revise it so that familiar information comes first.</li> <li>3. After drafting, read your post aloud and identify any sentences that do not follow this pattern. Revise them so that each begins with familiar information and develops towards what is new.</li> </ol>
Mediation criterion	The student can identify the ideas most relevant to a non-specialist audience, independently determine a sequence appropriate to that audience's level of prior knowledge, and clearly reformulate the content in a genre and register suited to the communicative context.
Clarity criterion	The student can write clear paragraphs in which sentences begin with previously introduced information and move toward new information, supporting a clear progression of ideas.
Feedback	Readers mark the draft at any point where a sentence opening felt abrupt or unfamiliar, indicating what information they felt was out of place. Writers use this feedback to identify where the given-new chain breaks down and revise accordingly.

Source: own work.

#### 5.4. Note-taking in writing: practicing emphasis and sentence structure

Note-taking typically involves selecting and recording key information for later use (CoE, 2020: 105). When notes are written for others, they must be

self-contained: the reader cannot rely on shared memory or contextual access to reconstruct meaning. This shifts attention to the internal structure of individual sentences. If the sentence opens with a long, abstract subject, or key information is buried in the middle of a sentence, the reader must work harder to identify the point. The emphasis principle addresses this: sentences should begin with a short, familiar subject and place more complex or important information toward the end, where it is most easily retained. This is illustrated in Table 4.

**Table 4. Task 4: Taking lecture notes for a peer**

Mediation focus	Note-taking
Clarity principle	Emphasis
Source material	A recorded lecture segment on a topic relevant to the student's discipline, delivered in a style that does not follow the emphasis principle (simplicity to complexity), for example, by using long, abstract subjects with technical terminology and placing simple or less important information at the end of sentences
Level	C1
Communicative scenario	Your English-speaking friend has asked whether you could share your notes from an upcoming lecture, as he will need to leave early. He will use your notes to revise independently and will not have access to the recording or the slides. The lecture is approximately 10 minutes long.
Instruction	As you listen, take notes that your friend can use to revise the lecture content without any additional support. Select the key points, and do not transcribe everything. For each sentence, apply the following principle: begin with a short, familiar subject, and place the longer, more complex, or most important information toward the end of the sentence. When you have finished, review your notes, and identify the three sentences where the most important information appears. Check in each case whether key and complex information is positioned toward the end of the sentence, not in the middle, or placed at the start.
Mediation criterion	The student can select the information most essential for independent revision from a sustained spoken input, reformulate it in complete, self-contained sentences that do not rely on contextual knowledge, and organize it in a way that supports the recipient's use of the notes without further assistance.
Clarity criterion	The student can produce clear written notes in which sentences begin with short subjects and place more complex or more important information toward the end of the sentence.
Feedback	Peers read the notes and mark any sentence where they had to re-read the opening before the sentence made sense. Writers identify whether these cases involved a long or abstract sentence opening and revise accordingly.

Source: own work.

The lecture segment used as source material in this task is chosen or constructed so that it does not consistently follow the emphasis principle: it contains long, abstract subjects and places less important information at the end. This means the student cannot simply transcribe or paraphrase; they must transform. The feedback stage links structural choices directly to reader experience: sentences that require re-reading signal a problem in how information is organized, not merely in what it contains. At C1, the task requires sustained attention to a complex spoken input, selection of key points, and reformulation in self-contained sentences that serve the reader.

## 6. Conclusion

This article has proposed a framework for designing intralingual mediation-based writing tasks and has argued that clarity in writing can be taught by focusing on the decisions writers make when shaping information for a reader in a more defined way. By combining the CEFR's concept of mediation and the reader-oriented principles of clarity proposed by Williams and Bizup (2014), it has proposed a way of making these decisions explicit and teachable in EFL contexts. The central claim is that clarity can be understood as the outcome of mediational processes: selecting relevant information, organizing it for a particular reader, and expressing it in accessible language. The tasks in Section 4 illustrate how this framework can be translated into communicative scenarios. They are not intended as fixed teaching materials but as adaptable models that instructors can modify for different contexts and source types. What the framework offers is a rationale for such adaptation: a set of design principles based on the idea that clarity in writing may be better supported when it emerges from solving structured communicative problems, rather than being treated as a general instructional goal, paired with a specific principle of clarity to make linguistic decisions more informed.

Further research is needed to examine how learners engage with this approach, how it interacts with different proficiency levels, and how the mediation-clarity mappings proposed here hold up in practice. Even so, the approach suggests a practical way forward. When learners act as mediators, the requirement to make meaning accessible is built into the task itself, and clarity emerges from meeting that communicative demand.

## Bibliography

- Barnard I. (2010), *The ruse of clarity*. „College Composition & Communication”, No. 6 Vol. 13, pp. 434–451. Online: <https://www.jstor.org/stable/40593334> [Accessed 05.04.2026].
- Council of Europe. (2020), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [Accessed 05.09.2025].
- Council of Europe. (n.d.), *How to design mediation tasks: what to consider*. Online: <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment/Design-process> [Accessed 05.04.2026].
- Creanga O. (2020), *Mediation in English language teaching*. „Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)”, No. 139 Vol. 9, pp. 81–88. Online: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/116115](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/116115) [Accessed 05.09.2025].
- Dendrinos B. (2013), *Testing and teaching mediation*. „Directions in English Language Teaching and Testing”, No. 1. Online: [https://rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1\\_1f.htm](https://rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm) [Accessed 10.09.2025].
- Fischer J. (2024), *Developing mediation skills at university language centres: How meaningful tasks and scenarios make language learning relevant to the learner*, (in:) Dendrinos B. (ed.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*. London: Routledge, pp. 77–92.
- Gadomska A. (2024), *Developing mediation skills at the tertiary level*. „Neofilolog”, No. 62 Vol. 1, pp. 170–191. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/39560> [Accessed 10.09.2025].
- Goodier T. (2020), *An introduction to mediation Tim Goodier*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=e1dYitn0o0U> [Accessed 21.03.2026].
- Hartley J. (1994), *Three ways to improve the clarity of journal abstracts*. „British Journal of Educational Psychology”, No. 64 Vol. 2, pp. 331–343.
- Janowska I. (2023), *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*. „Acta Universitatis Lodzianensis”, No. 30, pp. 217–231.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki obce w szkole”, No. 3, pp. 80–86. Online: [https://jows.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2023/01/02/assh26/jows-3-2017-iwonajanowska.pdf](https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/01/02/assh26/jows-3-2017-iwonajanowska.pdf) [Accessed 01.09.2025].
- Janowska I. (2024), *Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice*. „Neofilolog”, No. 62 Vol. 1, pp. 155–169. Online: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/9d08d54c-9857-4fcd-a011-d893eb9d66ee/content> [Accessed 01.04.2026].
- Kroll B. (1984), *Writing for readers: Three perspectives on audience*. „College Composition & Communication”, No. 35 Vol. 2, pp. 172–185.
- Lingard L. (2022), *Writing for the reader: using reader expectation principles to maximize clarity*. „Perspectives on Medical Education”, No. 11 Vol. 4, pp. 228–231.

Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40037-022-00708-w> [Accessed 01.04.2026].

- Liontou M., Braidwood E. (2021), *Mediation in practice in an ESAP course: versions of the medical English student conference*. „CEFR Journal – Research and Practice”, No. 4, pp. 25–42. Online: <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR4-2> [Accessed 01.04.2026].
- Matsuda P.K. (2015), *Identity in written discourse*. „Annual Review of Applied Linguistics”, No. 35, pp. 140–159. Online: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/identity-in-written-discourse/E3B907B38185BAF2E55A558A421DBCE3> [Accessed 15.04.2026].
- McNamara T. et al. (2018), *Students’ accounts of their first-year undergraduate academic writing experience: Implications for the use of the CEFR*. „Language Assessment Quarterly”, No. 15 Vol. 1, pp. 16–28. Online: <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1405420> [Accessed 01.04.2026].
- Medzerian S. (2010), *Style and the pedagogy of response*. „Rhetoric Review”, No. 29 Vol. 2, pp. 186–202. Online: <http://www.jstor.org/stable/27862422> [Accessed 15.04.2026].
- Môcová L. (2024), *From complexity to clarity: Teaching plain English to PhD students*, (in:) Bohušová Z., Dove M.E. (eds.), *To understand is to be free: Interdisciplinary aspects of comprehensibility and understanding*. Vienna: Praesens VerlagsgesmbH, pp. 213–223.
- Nelson K. (2013), *And the greatest of these is clarity*. „Locutorium”, No. 8. Online: <https://locutorium.byu.edu/issues/volume-8-2013-2/and-the-greatest-of-these-is-clarity/> [Accessed 01.04.2026].
- North B. (2024), *Developing an action-oriented perspective on mediation: The new CE-FRCV descriptors*, (in:) Dendrinos B. (ed.), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*. London: Routledge, pp. 53–76.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/168073ff31> [Accessed 05.09.2025].
- Nunan D., Choi J. (2023), *Clarity and coherence in academic writing: Using language as a resource*. New York: Routledge.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Thorneycroft R. (2025), *Troubling the quest for clarity*. „Scandinavian Journal of Disability Research”, No. 27 Vol. 1, pp. 345–358. Online: [https://researchers-admin.westernsydney.edu.au/ws/portalfiles/portal/279448086/Thorneycroft\\_2025d.pdf](https://researchers-admin.westernsydney.edu.au/ws/portalfiles/portal/279448086/Thorneycroft_2025d.pdf) [Accessed 05.04.2026].
- Williams J.M., Bizup J. (2014), *Style: The basics of clarity and grace*, 5<sup>th</sup> edn. New York: Pearson.

Received: 04.02.2026

Revised: 09.05.2026

Accepted: 11.05.2026

## **Adriana Prizel-Kania**

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

[adriana.prizel-kania@uj.edu.pl](mailto:adriana.prizel-kania@uj.edu.pl)

## **Beata Terka**

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-0911-2047>

[beata.kiwit@uj.edu.pl](mailto:beata.kiwit@uj.edu.pl)

## ***The role of metalinguistic awareness in foreign language learning: Reporting research results***

The ability to perceive language as a structured system, identify its constituent elements and rules, and employ this understanding reflectively in communication, learning and mediation represents one of the most significant factors influencing success in foreign language learning and use. This understanding of metalinguistic awareness also constitutes a central concept related to plurilingual and intercultural competence. The article presents the results of a study conducted in two groups of participants: multilingual students from two foreign universities: Vilnius University and the University of Groningen, who, as representatives of philological and multilingualism-related programs, exhibit a highly developed metalinguistic awareness, and multilingual international students of the Jagiellonian University Medical College, who operate outside the context of conscious reflection on language as a system. The participants had no knowledge of the target language and no prior experience, even rudimentary, in learning it. The target language was Polish, which served as the basis for the language test



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

used as the research tool. The findings – especially the significantly better results of participants with enhanced metalinguistic awareness – provide a foundation for discussing the significance of developing and utilizing plurilingual competence and metacognitive strategies in the process of foreign language teaching and learning.

**Keywords:** metalinguistic awareness, plurilingual competence, foreign language learning, Polish glottodidactics, mediation

**Słowa kluczowe:** świadomość metajęzykowa, kompetencja różnojęzyczna, uczenie się języka obcego, glottodydaktyka polonistyczna, mediacja

## 1. Metalinguistic awareness and language acquisition

Metalinguistic awareness – understood as the ability to reflect on the form, structure and functioning of language – is one of the key factors supporting effective foreign language learning. Numerous studies in psycholinguistics and glottodidactics emphasise that the ability to consciously analyse linguistic phenomena significantly facilitates both the processing of linguistic information and the development of receptive and productive skills (Gombert, 1992; Bialystok, 2001). This competence extends beyond the intuitive use of language and involves conscious recognition of rules, grammatical categories, relations between linguistic units, and the rules governing the use of language in specific contexts.

Previous studies have shown that a higher level of metalinguistic competence correlates with greater efficiency in recognising grammar rules and developing an analytical approach to linguistic material (Andrews, 2007; Roehr, 2007). Not only do learners with well-developed metalinguistic abilities recognise regularities in the linguistic system more quickly, but they also monitor their own production more effectively and correct their errors, which facilitates more autonomous learning. Bialystok's research (1986, 2001) further indicates that the analytical and control components of metalinguistic competence are of particular importance for second or additional language learners, as they enable the conscious processing of forms and their functions that have no direct equivalents in the learners' native language. Comparative studies conducted among learners with different levels of metalinguistic competence show that those with more developed metalinguistic knowledge achieve better results in morphosyntactic processing, cope more successfully with tasks requiring error identification, and adapt learning strategies that require reflection on linguistic form more easily

(Elder, Manwaring, 2004; Kemp, 2007). Moreover, research conducted in the context of bilingualism suggests that exposure to more than one linguistic system may additionally enhance the development of metalinguistic competence, which in turn has a positive effect on the ability to learn further languages (Cenoz, 2003).

In spite of the growing number of empirical studies, there are still no clear findings concerning the mechanisms through which metalinguistic competence supports the process of foreign language learning. Some researchers highlight the importance of declarative knowledge, which forms the basis for the conscious learning of rules (Roehr-Brackin, 2018), whereas others emphasise the role of metacognitive processes, such as planning, monitoring and evaluating one's own linguistic production (Wenden, 1998). Therefore, further research is needed in order to clarify the relationships between metalinguistic knowledge and language learning strategies, as well as their impact on the development of communicative competence. This article forms part of research on the role of metalinguistic awareness, and the impact of the ability to use different languages, on the acquisition of an additional foreign language. The point of reference for presenting the methodology, the collected data and the results of the authors' own research is theoretical discussion in the field of applied linguistics and, in particular, the now well-established concept of plurilingual competence.

## **2. Towards plurilingual competence**

Life in multilingual societies has redefined approaches to communication, which in turn is reflected in approaches to language learning. The shift from the paradigm of building a multilingual and multicultural society, in which individuals speak several foreign languages, to the concepts of plurilingualism and pluriculturalism, and the development of plurilingual competence as one of the primary goals of language education, most clearly demonstrates the nature of the change that is taking place. Thus, more attention is being paid to the similarities between languages and their possible uses. Intercomprehension, or positive transfer, has consequently become one of the primary mechanisms for building plurilingual competence, and for developing linguistic potential and a repertoire of ways to cope with the reception and production of unfamiliar language in a communicatively effective way. The 2001 edition of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* mentions various ways of improving the effectiveness of language activities, where one can

switch from one language or dialect (or variety) to another; express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another; call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text; recognise words from a common international store in a new guise; mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even if possessing only a slight knowledge oneself; bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression; exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.) (CoE, 2001, Section 6.1.3.2).

In the updated edition of the CEFR *Companion Volume* (CoE, 2020), the concept of plurilingual and pluricultural competence is afforded a higher status and becomes a point of reference for didactic proposals. Mediation becomes a key concept, along with action-oriented language learning and teaching. Moreover, this new vision of language competence has become the subject of a number of additional studies, notably *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al., 2016), where we find the following description of the desired skills:

Plurilingual competence is defined as the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds and contexts, and enrich that repertoire while doing so. The repertoire consists of resources which individual learners have acquired in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages. The plurilingual perspective centres on learners and the development of their individual plurilingual repertoire, and not each specific language to be learnt (Beacco et al., 2016, 20).

However, this approach to language education requires a redefinition of its objectives: from the idea of speaking two or three languages, including at least one at a high level of proficiency, to the concept of plurilinguaging. The term *linguaging* was introduced in 2006 by Swain, who defined it as the “process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (Swain, 2006: 98). The use of the verb (or gerund) form *linguaging* points to the dynamic nature of language, as something that should be thought of in terms of ongoing activity, rather than perceived as a finished product to be mastered. As pointed out by Piccardo, the development of plurilingual competence “captures the dynamic interaction between language as an entity and language as a constantly dynamically developing construct, between ‘language’ and ‘linguaging’” (Piccardo, 2018: 9). Linguaging is “a dynamic, never-ending process of using language

to make meaning” (Swain, 2006: 96). This change in optics has given rise to a number of educational studies and experiments, some of which are described in the monograph *Languging in Language Learning and Teaching: A Collection of Empirical Studies*, edited by Suzuki and Storch (2020).

An interesting method to improve comprehension with an input in a new language is work on a written text with the use of the Seven Sieves Technique proposed by McCann, Klein, and Stegmann (2003). The theory underlying this technique relies on the assumption that “[n]o foreign language is totally unknown territory” (McCann, Klein, Stegmann, 2003: 8) and on the systemic use of one’s knowledge of a Romance language to read texts written in other languages in this family. To make this possible, one needs to rely on seven consecutive “sieves”: (1) International vocabulary, (2) Pan-Romance vocabulary, (3) Sound correspondence; (4) Spelling and pronunciation; (5) Pan-Romance syntactic structures; (6) Morphosyntactic elements; and (7) Prefixes and suffixes (Eurofixes). The technique is based on the use of intercomprehension at two levels: (1) linguistic relationships and (2) international words and expressions of similar lexical origin that are used in many social, professional and technical areas (McCann, Klein, Stegmann, 2003).

Despite its great potential, this proposal has not been fully developed for other language families, although it has inspired numerous educational experiments and research proposals. In the Polish context, the postulate of developing plurilingual competence with an exemplification of its implementation in Romance languages has been put forward by Kucharczyk (2018), while a very interesting example of adapting this method for Slavic languages, describing methods of its implementation using the example of a text in Czech, has been presented by Hofmański (2020).

We have devoted a separate article to issues related to positive language transfer and the impact of prior experience with foreign language learning, presenting the results of a study conducted among individuals with higher metalinguistic awareness (students of philological programmes and studies focused on multilingualism and language education) (Prizel-Kania, Terka, 2024). In the present publication, we compare the previously obtained data with the results produced by individuals whose interests and educational background are not related to linguistics.

### **3. Methodological design**

The present study, which constitutes the foundation of this article, involved two distinct groups of participants: students enrolled in philological and multilingualism-related programs (hereafter referred to, for simplicity, as

students of linguistics-oriented programs) at two European universities – Vilnius University and the University of Groningen – and international (mainly Norwegian) medical students at the Jagiellonian University Medical College, tested prior to their first classes in Polish as a foreign language. The dataset comprised 47 complete tests from the first group and 60 from the second. A shared characteristic among all participants was the absence of prior knowledge or learning experience in Polish; however, each spoke at least two foreign languages (to varying degrees), including English. The experiment was predicated on the expectation that participants' multilingual repertoires, together with their prior educational experience related to language learning, would provide an adequate foundation for undertaking the task, despite their lack of contact with Polish. These learner resources were coupled with a carefully constructed language test described in more detail below. The tasks were preceded by ten short comic panels offering participants an initial, visually supported exposure to key Polish lexical items and structures. The main text, on which participants subsequently worked, was similarly constructed to enhance comprehensibility. It relied on relatively simple and repetitive syntactic patterns, recycled vocabulary introduced in the comic panels, and made strategic use of internationalisms likely to be recognizable to learners with diverse linguistic backgrounds.

For the purpose of this study, the primary variable under consideration was the level of metalinguistic awareness. It was hypothesized that students from linguistics-oriented programs would exhibit, on average, a higher degree of metalinguistic awareness compared to their counterparts in medical studies. This assumption, although not empirically verified through a dedicated instrument, was grounded in several sources of evidence available to the researchers. Specifically, the inference drew on: (1) the participants' previously completed education, reported in the demographic section of the questionnaire; (2) their current field and year of study; (3) established knowledge of the curricula followed by the groups in question (particularly the inclusion, in philological and linguistically oriented programmes, of courses extending beyond practical language instruction and targeting theoretical, analytical, and reflective competencies); and (4) consultations with instructors teaching the students involved in the study. Together these indicators offered a reasonable basis for assuming group-level differences in metacognitive and metalinguistic awareness, even though the construct itself was not operationalized through a separate measurement tool. Both groups completed a bespoke language aptitude test inspired by MLAT-type instruments yet based entirely on Polish language material (with task instructions provided in English). The test comprised six tasks: the first five focused on text comprehension, while the final task required an attempt

at written production in Polish – a language entirely unfamiliar to the respondents<sup>1</sup>. Participants were allotted 60 minutes to complete the test. The working hypothesis assumed that respondents with greater metalinguistic awareness would achieve superior results.

For the purpose of this article, the results of both groups were compared across tasks III-VI<sup>2</sup>. Task III employed a true/false technique and was based on a 172-word Polish text describing two colleagues and basic aspects of their daily routines. Task IV required respondents to select, in nine sentences, one of three forms provided in parentheses (covering noun and verb inflection, recognition of personal pronouns and the use of prepositions). In Task V, participants were asked to match sentence beginnings with their corresponding endings; successful completion of this section was contingent upon combining lexical inference with reasoning about grammatical forms. Task VI posed the challenge of identifying Polish equivalents for 20 English words or expressions drawn from the language material used in the first two tasks of the test.

Quantitative variables were compared using the Mann-Whitney test, while relationships among these variables were analyzed with the Spearman's rank correlation coefficient. Given the adopted significance level of 0.05, all p-values below this threshold were interpreted as indicative of statistically significant associations. In each of the tasks subjected to analysis, a specific number of points could be earned; however, for the sake of clarity in presenting the results, raw scores were converted into percentages of correct answers. Consequently, each task score falls within the range of 0-100.

#### **4. Research results**

The overall test score (within the aforementioned range) was significantly higher among students enrolled in linguistics-oriented programs compared to those representing medical studies (see Table 1). Participants with greater metalinguistic awareness achieved, on average, results that were 15.05% higher than those of medical students. 75% of the former group successfully completed the relevant tasks at a level of at least 51.35% of correct answers, whereas for the latter group this value amounted to 41.56%. Among students of linguistics-oriented programs, one quarter attained a total score ex-

---

<sup>1</sup> The research tool was described in detail in previous publications (Prizel-Kania, Terka, 2024, 2025).

<sup>2</sup> The content of the tasks discussed herein is available in the appendix at the end of this paper.

ceeding 74.17%, while for medical students the corresponding cutoff for the top 25% was 56.51%.

**Table 1. Total test score**

Group	N	Total test score [% of correct answers]							p
		Mean	SD	Me- dian	Min	Max	Q1	Q3	
Linguistics-oriented	47	63.49	14.64	65.62	38.75	94.38	51.35	74.17	p < 0.001 *
Medical	60	48.44	11.16	48.02	21.25	85.00	41.56	56.51	

Source: own work.

The advantage of participants representing linguistics-oriented programs was evident across individual tasks – the difference in mean scores between the two groups consistently ranged within several percentage points, from 12.26% in Task V to 16.53% in Task VI, invariably in favour of students with higher metalinguistic awareness. It is worth noting that, regardless of participants’ profile, Task III (employing the true/false technique) proved to be the easiest, whereas Task V (requiring sentence matching) was the most challenging.

In Task III (see Table 2), as previously mentioned, students of linguistics-oriented programs achieved results that were, on average, 16.28% higher than those of medical students. Respondents with advanced metalinguistic awareness scored an impressive 83.78% in this task, while future doctors obtained 67.5%. Notably, ¾ of the former group completed the task with at least 75% accuracy, and as many as ¼ achieved the maximum score.

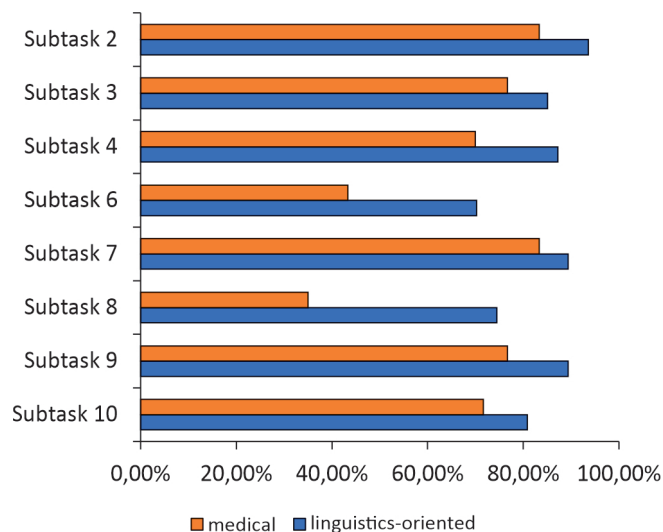
**Table 2. Results for Task III**

Group	N	Task III [% of correct answers]							p
		Mean	SD	Me- dian	Min	Max	Q1	Q3	
Linguistics-oriented	47	83.78	16.26	87.5	50.0	100	75	100	p < 0.001 *
Medical	60	67.50	16.79	75.0	37.5	100	50	75	

Source: own work.

In each subtask of Task III, students from linguistics-oriented programs outperformed their counterparts (see Figure 1); however, the difference between the two groups’ results proved statistically significant only in the case of two items: statement 6 (*Adam is younger, and Marek is older*) and statement 8 (*Anna works at a school*), which were, in fact, the most challenging

for both groups. It should be noted that subtask 5 was excluded from the analysis, as this initial stage of research – also intended to finalize the validation of the testing instrument – revealed it to be unsolvable due to the absence of the necessary information in the text.



**Figure 1. Comparison of results across individual subtasks of Task III**

Source: own work.

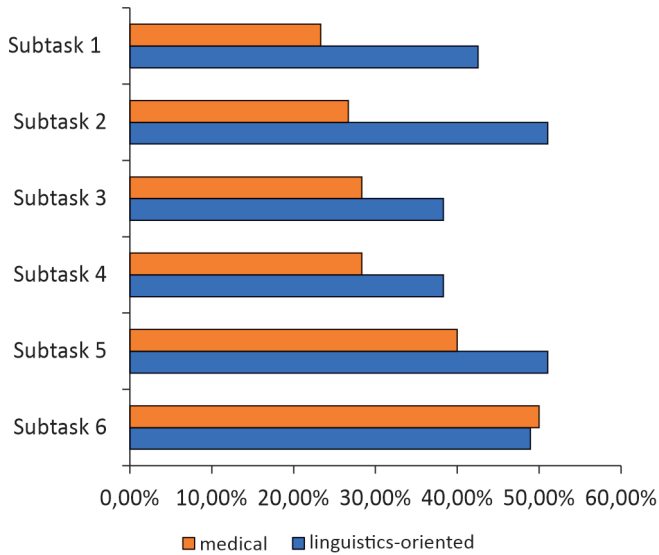
In Task IV (see Table 3), the difference between mean scores – in favour of students from linguistics-oriented programs – amounted to 15.13%.

**Table 3. Results for Task IV**

Group	N	Task IV [% of correct answers]							p
		Mean	SD	Me-dian	Min	Max	Q1	Q3	
Linguistics-oriented	47	68.88	18.03	75	25	100.0	56.25	87.50	p < 0.001 *
Medical	60	53.75	20.75	50	0	87.5	37.50	65.62	

Source: own work.

With regard to individual subtasks (see Figure 2), statistically significant differences were observed in items 2 (*Wojtek and Tadeusz [gotuję, gotuje, gotujecie]*), 7 (*Mam 53 [lata, lat, latami]*), and 9 (*Anna [pracuje, pracuję, pracować]*). In subtask 4 (*Paweł jest [kelnerem, kelnera, kelnerami]*), medical students performed slightly better by a few percentage points; however, this difference lacked statistical significance.



**Figure 2. Comparison of results across individual subtasks of Task IV**

Source: own work.

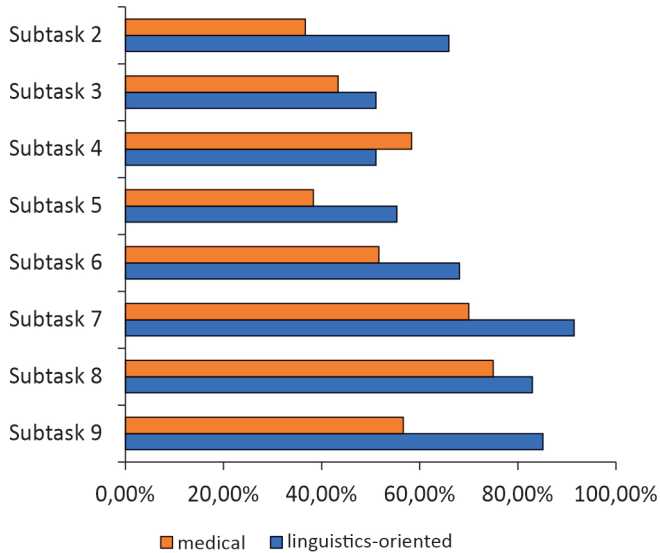
As previously noted, Task V proved to be the most challenging for all participants (see Table 4). The difference between the mean scores of the two groups was relatively the smallest here, yet still amounted to several percentage points – specifically, 12.26%. Students representing linguistics-oriented programs achieved an average score of 45.04% in this task, whereas medical students obtained 32.78%.

**Table 4. Results for Task V**

Group	N	Task V [% of correct answers]							p
		Mean	SD	Me-dian	Min	Max	Q1	Q3	
Linguistics-oriented	47	45.04	28.21	50.00	0	100	25.00	66.67	p = 0.02 *
Medical	60	32.78	19.88	33.33	0	100	16.67	50.00	

Source: own work.

It is important to highlight that a statistically significant difference occurred only in subtask 2 (*Interesuję się / hiszpańskimi winami.*); however, in all remaining subtasks students with higher metalinguistic awareness performed better – except for subtask 6 (*Teresa lubi / telefonować do siostry.*), where the second group held a minimal, statistically insignificant advantage (see Figure 3).



**Figure 3. Comparison of results across individual subtasks of Task V**

Source: own work.

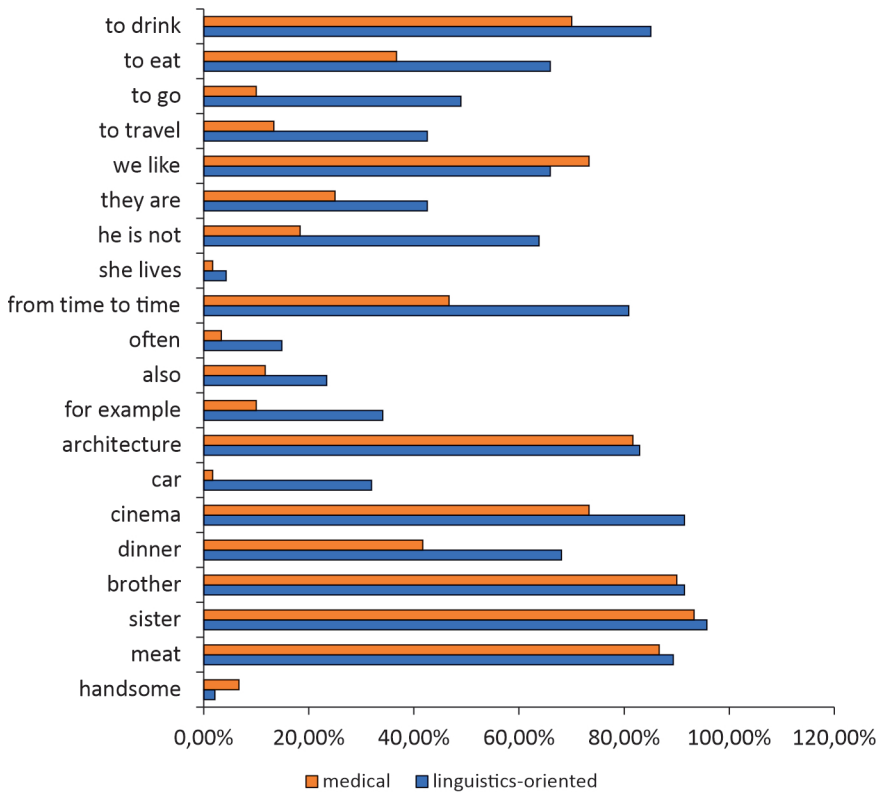
In the final task analyzed, namely Task VI (see Table 5), students enrolled in linguistics-related programs achieved an average score of 56.28%, whereas participants from medical studies obtained 39.75% of the possible points. The difference between the two groups' results was therefore – consistent with what has been noted earlier – the largest among all tasks, amounting to 16.53%.

**Table 5. Results for Task VI**

Group	N	Task VI [% of correct answers]							p
		Mean	SD	Median	Min	Max	Q1	Q3	
Linguistics-oriented	47	56.28	18.13	55	20	90	45	70	p < 0.001 *
Medical	60	39.75	13.64	40	5	70	30	50	

Source: own work.

A statistically significant difference (systematically favouring participants with higher metalinguistic awareness) concerned half of the words and expressions used in the task (see Figure 4): *to eat, to go, to travel, he is not, from time to time, often, for example, car, cinema, dinner*. In two cases among the remaining expressions, medical students proved marginally more successful (*handsome, we like*).



**Figure 4. Comparison of results across individual subtasks of Task VI**

Source: own work.

## 5. Conclusions and future research directions

The findings of this study leave little doubt that heightened metalinguistic awareness correlates with greater proficiency and effectiveness in foreign language learning. Both the overall test scores for the tasks analyzed here and the results within individual modules were consistently higher among respondents from linguistics-related programs than among their counterparts in medical studies. Although the distribution of task difficulty was similar for both groups, students with stronger metalinguistic awareness invariably outperformed the others. The most substantial performance gaps – exceeding 16% – occurred in Task VI, which required identifying Polish translation equivalents for selected words and expressions, and Task III, which involved verifying the accuracy of sentences paraphrasing information from the text. Both tasks demanded that respondents inte-

grate information from multiple sections and/or infer lexical and grammatical forms from context. The smallest difference – still notable at 12.26% – was observed in Task V, which proved to be the most challenging overall. As anticipated, the simultaneous deduction of meanings and structural rules for each specific form posed a considerable challenge; nevertheless, students with greater metalinguistic awareness managed this task more successfully. While a few subtasks (with the exception of Task III) were solved marginally better by medical students, these differences were statistically insignificant. Looking ahead, it would be worthwhile to examine in greater detail those subtasks within the test modules where students with higher metalinguistic awareness achieved statistically significant advantages. This issue will be addressed in a separate article.

The ability to reflect on language as a system – its form and its “functioning” – represents a considerable asset for multilingual individuals equipped with plurilingual competence and, additionally, a philological and/or linguistic background. This potential should be more effectively harnessed in contemporary language education. Achieving this requires systematic development of knowledge about language systems and metalinguistic awareness at all stages of language learning, as well as explicit demonstration of how these systems operate through comparison, cross-linguistic mediation, and activities designed to stimulate linguistic intuition and strengthen learners’ confidence in their language abilities.

All participants completed the test described in this article without prior preparation, without the reviewing or refreshing strategies typically employed in inter- and intralingual inference. Had they undergone even brief strategic training in this area beforehand, their results would likely have been even better. In view of increasingly diverse and unpredictable linguistic biographies among learners, it is essential to design tasks and teaching materials that provide them with universal tools for decoding meanings and structures. These tools can then be adapted by individual learners to fully exploit the potential of their unique linguistic repertoires – an approach that aligns closely with learner-centered pedagogy and that is grounded in authentic language experience.

The findings presented in this article underscore the role of metalinguistic awareness in enhancing foreign language learning outcomes. Given the results and observations discussed above, it is worth identifying a range of promising directions for future research. First, a more fine-grained analysis of individual subtasks within each module may reveal which specific cognitive processes are most strongly associated with metalinguistic competence. Second, longitudinal studies tracking the development of metalinguistic awareness and its impact on language over time would be

fruitful. Additionally, experimental interventions aimed at fostering metalinguistic awareness could provide evidence of causality and inform pedagogical practices in language education.

Moreover, as a final note, it is beyond doubt that metalinguistic awareness and the ability to use different languages constitute an important component of mediation competence. Although empirical studies analysing the relationship between metalinguistic awareness and mediation effectiveness are scarce, the findings of numerous publications on language acquisition, bilingualism and translation suggest an indirect positive relationship. Individuals with a higher level of metalinguistic awareness demonstrate greater flexibility in operating across linguistic systems, and use different codes more efficiently (Jessner, 2006). They also have better control over form and meaning, and monitor their production more effectively. These competences are of key importance in mediation, which requires the conscious simplification, paraphrasing, reorganisation and adaptation of content to the needs of the recipient (Council of Europe, 2020; North, Piccardo, 2016). In the literature on translation, metalinguistic awareness is presented as a factor supporting the identification of linguistic problems, the selection of appropriate strategies and quality control of the message (Hurtado Albir, 2017).

At the same time, there is a lack of studies that would directly and systematically test the relationship between metalinguistic awareness and the quality of performing mediation tasks. The available data are largely indirect and come from related fields, which indicates the need for experimental and corpus research combining the measurement of metalinguistic awareness with the analysis of the performance of authentic mediation tasks.

### **Acknowledgements**

This article was translated with funding support from the Jagiellonian University under the “Excellence Initiative” programme. The authors gratefully acknowledge Wojciech Pyć for his guidance in language matters.

### **Bibliography**

- Andrews S. (2007), *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> [Accessed 01.12.2025]

- Bialystok E. (1986), *Factors in the growth of linguistic awareness*. "Child Development", No 57(2), pp. 498–510.
- Bialystok E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz J. (2003), *The role of bilingualism in foreign language acquisition*, (in:) Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (eds.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 32–49.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Elder C., Manwaring D. (2004), *The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese*. "Language Awareness", No 13(3), pp. 145–162.
- Gombert J. E. (1992), *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hofmański W. (2020), *Jak (z)rozumieć obcy język pokrewny? Słowańska adaptacja „techniki siedmiu sit” (na materiale czesko-polskim)*. "Socjolingwistyka", No 34, pp. 215–230.
- Hurtado Albir A. (ed.) (2017), *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner U. (2006), *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kemp C. (2007), *Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?* "International Journal of Multilingualism", No 4(4), s. 241–261.
- McCann W., Klein H., Stegmann T. (2003), *EuroComRom – The Seven Sieves: How to Read All the Romance Languages Right Away*. Aachen: Shaker Verlag.
- North, B., Piccardo, E. (2016). *Developing CEFR illustrative descriptors of mediation*. Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/168073ff31> [Accessed: 01.12.2025]
- Piccardo E. (2018), *Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices*, (in:) Trifonas P., Aravossitas T. (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. New York: Springer International, pp. 1–19.
- Prizel-Kania A., Terka B. (2024), *Rozwijanie kompetencji różnorodycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Studia Językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny”, No 23, pp. 181–193.
- Prizel-Kania A., Terka B. (2025), *Od glottodydaktyki polonistycznej do edukacji różnorodności – badanie potencjału językowego. Raport z pilotażu*, (in:) Seretny A. (ed.), *Z zamiłowania i pasji: Monografia zbiorowa poświęcona Władysławowi T. Mioduncze*. Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 125–142.
- Roehr K. (2007), *Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners*. "Applied Linguistics", No 29(2), pp. 173–199.
- Roehr-Brackin K. (2018), *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. London/New York: Routledge.

- Suzuki W., Storch N. (eds.) (2020), *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Swain M. (2006), *Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning*, (in:) Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, pp. 95–108.
- Wenden A. (1998), *Metacognitive knowledge and language learning*. "Applied Linguistics", No 19(4), pp. 515–537.

## APPENDIX

I. Analyse the pictures and try to guess the meaning of the sentences. Pay attention to grammatical forms.

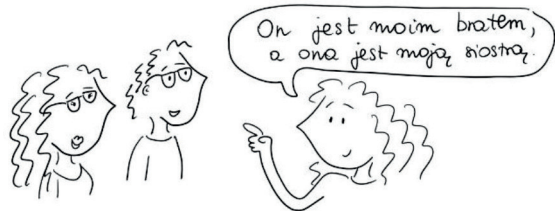




Teresa jest wysoka, a Maria niska.  
Teresa jest nauczycielką, a Maria jeszcze studuje



Teresa lubi jeść mięso i pić wino.  
Maria lubi owoce i warzywa.



To jest młody Francuz, a to jest stara Francuzka.  
Oni mieszkają w Paryżu.





### III. Read the text and decide if the sentences below are true or false.


Adam i Marek są kolegami z pracy. Oni są Polakami i mieszkają w Krakowie. Adam jest niski, sympatyczny i inteligentny. Marek jest wysoki, przystojny i ambitny. Adam i Marek pracują w międzynarodowej korporacji. Po pracy chodzą do pubu na piwo, do restauracji na obiad albo do kina na film. Na obiad Adam lubi jeść zupę pomidorową i sałatkę owocową ale nie lubi cytryny. On jest wegetarianinem. Marek często je mięso, makaron z sosem i warzywa: pomidory, sałatę i paprykę. Adam ma 33 lata, a Marek 35 lat. Adam interesuje się komputerami, muzyką i sportem, a Marek architekturą, polskim folklorem i samochodami.

Koledzy lubią też podróżować do egzotycznych krajów – na przykład do Tajlandii.

Adam ma młodszą siostrę – Annę. Ona ma 24 lata. Ona nie pracuje, bo jest studentką. Anna planuje być nauczycielką matematyki. Ona jest wesoła, romantyczna i bardzo zdolna. Marek ma starszą siostrę – Kasię. Ona ma 39 lat i jest konsultantką w dużej firmie farmaceutycznej. Marek ma też młodszego brata. Krzysztof ma 21 lat i jest pracownikiem fizycznym. Pracuje w firmie budowlanej.

- |   |   |
|---|---|
| 1. Adam jest studentem.                     |  TAK / NIE  |
| 2. Adam ma alergię na pomidory.             | TAK / NIE   |
| 3. Adam i Marek lubią filmy.                | TAK / NIE   |
| 4. Adam jest sympatycznym Polakiem.         | TAK / NIE   |
| 5. Marek nie pije wina.                     | TAK / NIE   |
| 6. Adam jest młodszy, a Marek jest starszy. | TAK / NIE   |
| 7. Anna lubi matematykę.                    | TAK / NIE   |
| 8. Anna pracuje w szkole.                   | TAK / NIE   |
| 9. Anna i Kasia są siostrami.               | TAK / NIE   |
| 10. Adam ma siostrę i brata.                | TAK / NIE   |

### IV. Choose the correct form or translate the words in brackets into Polish. In the last sentence write the correct form of the Polish words in brackets.

1. Teresa (studiować, studiuje, studiują)
2. Wojtek i Tadeusz (gotują, gotuje, gotujecie).
3. Interesuję się (filozofia, filozofii, filozofią).
4. Paweł jest (kelnerem, kelnera, kelnerami).
5. Idę (do, w, na) teatru.
6. Lubię chodzić (do, w, na) wino.
7. Mam 53 (lata, lat, latami).
8.  To jest (on, ona, oni).
9. Anna (pracuje, pracują, pracować).

**V. Match phrases 1-6 with A-F to form sentences.**

1. Pijemy	A. hiszpańskimi winami.
2. Interesuję się	B. mieszka w Polsce.
3. Michał i Tadeusz	C. małego kota.
4. Barbara	D. aromatyczną kawę.
5. Mamy	E. telefonować do siostry.
6. Teresa lubi	F. tańczy w dyskotecce.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

**VI. How to say the following words/phrases in Polish? Try to translate.**

- |                           |                      |
|---------------------------|----------------------|
| to drink - .....          | also - .....         |
| to eat - .....            | for example - .....  |
| to go - .....             | architecture - ..... |
| to travel - .....         | car - .....          |
| we like - .....           | cinema - .....       |
| they are - .....          | dinner - .....       |
| he is not - .....         | brother - .....      |
| she lives - .....         | sister - .....       |
| from time to time - ..... | meat - .....         |
| often - .....             | handsome - .....     |

Received: 09.12.2025

Revised: 13.03.2026

Accepted: 01.04.2026

**Maciej Smuk**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>

[m.smuk@uw.edu.pl](mailto:m.smuk@uw.edu.pl)

## ***Redefinicja roli języka ojczystego w glottodydaktyce***

### **Redefinition of the role of the mother tongue in glottodidactics**

The role of the mother tongue in foreign language teaching has evolved, reflecting dominant concepts and methods, ranging from full acceptance to complete exclusion. Today, its educational and psychological value is increasingly recognized. Limited research and classroom observations suggest that the native language fosters metalinguistic awareness, supports the acquisition of linguistic competences, and helps reduce anxiety and insecurity during learning.

Nevertheless, studies addressing subjective theories about the functions of the mother tongue in language education remain scarce. This paper aims to partly bridge this gap by presenting the results of a qualitative study involving philology students. Data were collected through focus group interviews and written self-narratives. Participants identified areas where, in their view, the use of the native language is indispensable and highlighted its various roles in the learning process. The research presentation is preceded by a concise analysis of how the mother tongue has been positioned within different teaching methods and in contemporary metadidactic reflection.

**Keywords:** mother tongue, subjective theories, monolingual approach, bilingual approach

**Słowa kluczowe:** język ojczysty, teorie subiektywne, podejście monolingwalne, podejście dwujęzyczne



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

Rola języka ojczystego<sup>1</sup> w glottodydaktyce zmieniała się w zależności od obowiązujących koncepcji i metod nauczania języków obcych – zarówno tradycyjnych, jak i niekonwencjonalnych – od pełnej akceptacji po całkowite wykluczenie. Współcześnie doceniany jest jego potencjał edukacyjny i psychologiczny. Systematycznie prowadzone podczas zajęć obserwacje uczniów wskazują, że język ojczysty wspiera rozwój ich świadomości metajęzykowej, sprzyja nabywaniu kompetencji *stricte* językowych, przyczynia się też do redukcji poziomu lęku i niepewności językowej.

Badania dotyczące przekonań na temat funkcji języka ojczystego w procesie uczenia się języków obcych są jednak nadal nieliczne (Woś, 2016). Moim celem jest częściowe wypełnienie tej luki poprzez prezentację wyników badania jakościowego, przeprowadzonego m.in. za pomocą wywiadów fokusowych i pisemnych autonarracji, w którym wzięli udział studenci filologii. Wskazywali oni obszary, w których korzystanie z języka ojczystego jest, ich zdaniem, nieodzowne oraz definiowali jego różnorakie role. Przedstawienie badania i jego wyników poprzedzi krótkie omówienie roli języka ojczystego w metodach nauczania języków obcych i w refleksji metadydaktycznej.

## 1. Między jedno- a dwujęzycznością – kontrowersje wokół roli języka ojczystego

Patrząc na nauczanie języków obcych z perspektywy diachronicznej, szybko okazuje się, że przez większą część jego historii język ojczysty odgrywał rolę szczególną. Od średniowiecza, początkowo wyłącznie w nauczaniu łaciny i greki, a od renesansu aż po wiek XX również w nauczaniu języków nowożytnych, dominuje metoda gramatyczno-tłumaczeniowa – w związku z dużym udziałem języka ojczystego nazywana też „metodą dwujęzyczną”. Język rodzimy uczniów służy w niej zarówno do objaśniania reguł gramatycznych, wokół których koncentruje się każda lekcja, jak i do wyjaśniania słownictwa (często stosuje się tzw. zeszyty słówek, które są grupowane tematycznie i zestawiane z odpowiednikami w języku ojczystym). Jak wskazuje nazwa metody, ważnym jej komponentem są ćwiczenia tłumaczeniowe: przekłada się, pisemnie i ustnie, zdania zawierające daną strukturę gramatyczną oraz – co specyficzne, a zarazem charakterystyczne dla tej koncepcji – teksty literackie, oryginalne lub uproszczone dla celów dydaktycznych.

Rolę języka rodzimego uczniów – tym razem głównie w warstwie psychologicznej – docenia się również w metodach niekonwencjonalnych,

<sup>1</sup> W literaturze przedmiotu funkcjonują konkurencyjne terminy, takie jak „język ojczysty”, „język rodzimy” czy „język pierwszy”, które w poniższym tekście będą stosowane wymiennie.

powstających od połowy lat 60. XX wieku. Jego waga ujawnia się wyraźnie w założeniach *community language learning* (metoda wspólnotowa; dalej: CLL), czerpiącej z koncepcji nauczania przez poradnictwo (*counseling-learning*) oraz doświadczeń terapii grupowych (Curran, 1976). Jedną z podstawowych zasad omawianej metody, wynikającą z jej źródeł, jest to, że uczniowie zaczynają zabierać głos wtedy, gdy czują się na to gotowi, a wypowiadają się na tematy, które są dla nich istotne. Nauczyciel zaś stwarza warunki sprzyjające poczuciu zrozumienia i bezpieczeństwa<sup>2</sup>, czego wyrazem jest m.in. tłumaczenie na język obcy słów lub zdań wypowiedzianych przez uczniów w ich języku ojczystym podczas spontanicznej interakcji (Curran, 1976: 5–6). Przetłumaczone zdania są rejestrowane i mogą stanowić materiał do nauki na kolejnych etapach. Język ojczysty jest również obecny w nauczaniu sugestopedią (Anisimowicz, 2000). Będące przedmiotem nauki dialogi są tłumaczone, a dołączone do nich listy obcych słów zawierają odpowiedniki w języku ojczystym, co ma zwiększać komfort uczniów.

Na drugim biegunie – jeśli chodzi o uwzględnianie języka ojczystego – znajduje się jednak zdecydowana większość metod nauczania języków obcych. Bezwzględnie eliminuje się język ojczysty w nauczaniu metodą bezpośrednią, pokrewną jej metodą naturalną (*the natural approach*) i metodą audiolingwalną. W każdym przypadku jego nieobecność uzasadniana jest teoretycznymi założeniami leżącymi u podstaw danej koncepcji. W *the natural approach*, autorstwa Krashena i Terrella (1983), nauka języka obcego ma przypominać naturalną akwizycję języka ojczystego przez dzieci<sup>3</sup>. Tak jak w metodzie CLL, tu również uczniowie są obdarzani pełną autonomią, jednak jej warunkiem nie jest zezwolenie na użycie języka ojczystego, lecz pozostawienie w ich rękach decyzji, kiedy zaczną się wypowiadać<sup>4</sup>. W metodzie bezpośredniej, stosowanej na początku XX wieku w szkolnictwie francuskim i niemieckim, koncentracja na rozwijaniu umiejętności mówienia w języku docelowym skutkuje eliminacją ojczystego już od pierwszej lekcji. Pociąga to za sobą niemożność wyjaśniania pojęć abstrakcyjnych i może wywoływać u uczniów poczucie dyskomfortu (Wilczyńska, 2005: 155). Z kolei w metodzie audiolingwalnej posiłkowanie się językiem ojczystym ma stanowić źródło błędów interferencyjnych. Co więcej, uwaga jest skupiona na wyraźnych

<sup>2</sup> „(...) the learner is clearly in the client «understandee» position, and the knower is the accepting counselor –«understander» (Curran, 1976: 5).

<sup>3</sup> Przypomnijmy, że Krashen wyróżnił dwa procesy: akwizycję (*acquisition*) i uczenie się (*learning*). Pierwszy dotyczy zdobywania kompetencji językowych w sposób nieświadomy, mimowolny; proces ten przypomina nabywanie języka ojczystego przez dziecko. Drugi jest procesem świadomym, formalnym, dotyczy „znajomości reguł” – „learning is «knowing the rules»” (Krashen, Terrell, 1983: 18).

<sup>4</sup> „(...) the students are not forced to speak before they are ready (...)” (Krashen, Terrell, 1983: 20).

różnicach pomiędzy strukturami obu języków, natomiast podobieństwa są ignorowane. Ćwiczenia strukturalne mają na celu wykształcenie nawyków i eliminację błędów wynikających z interferencji między językiem ojczystym a językiem obcym. Przekonanie o konieczności ograniczenia roli języka pierwszego utrzymuje się też w podejściu komunikacyjnym. Zgodnie z założeniami podejścia monolingwalnego (*monolingual approach*) język obcy ma być zarówno celem, jak i środkiem nauczania. Charakterystycznym i powszechnym symptomem tej koncepcji jest wyjaśnianie nowego słownictwa wyłącznie w języku obcym. Zbiega się to w czasie z rosnącą popularnością nauczycieli będących rodzimymi użytkownikami języka (*native speakers*) oraz promowaniem jednojęzycznych podręczników i materiałów dydaktycznych (Borecka, 2016: 152–153).

## 2. Ku ponownemu docenieniu języka ojczystego

Przełom XX i XXI wieku przynosi zmiany w podejściu do roli języka ojczystego. Symbolicznym sygnałem anonsującym te zmiany jest publikacja Butzkamma *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma* (2003), której sam tytuł zapowiada polemikę z obowiązującym wówczas paradygmatem. Autor zauważa, że język ojczysty stanowi zasób, z którego uczniowie, już w wieku siedmiu-ośmiu lat, powinni korzystać w formalnej nauce języków obcych (Butzkamm, 2003: 31). W tym samym artykule formułuje on dziesięć maksym, swoistych haseł, promujących podejście dwujęzyczne (*bilingual approach*), które parafrazuję poniżej:

- 1) Ucząc się języka obcego, należy odwoływać się do wiedzy i umiejętności uczniów zdobytych w języku ojczystym.
- 2) Techniki zastępcze (*ersatz-techniques*) podczas przekazywania znaczeń mogą okazać się mniej skuteczne niż użycie języka ojczystego, a niekiedy wręcz szkodliwe.
- 3) Użycie języka ojczystego może wspierać prowadzenie zajęć z języka obcego – uczniowie zyskują wówczas pewność siebie i – paradoksalnie – stają się mniej zależni od swojego języka rodzimego.
- 4) Użycie języka ojczystego może sprzyjać autentyczności oraz komunikacji zorientowanej na przekaz.
- 5) Obecność języka ojczystego pozwala nauczycielom szybciej sięgać po bogate teksty autentyczne.
- 6) Odwoływanie się do języka ojczystego umożliwia rezygnację z tradycyjnej progresji gramatycznej.
- 7) Podczas uczenia się należy łączyć nowe ze starym, co pozwala budować sieci międzyjęzyczne (*cross-linguistic networks*).

- 8) Świadome użycie języka ojczystego pozwala ograniczyć liczbę błędów wynikających z interferencji.
- 9) Paradoksalnie, niepożądanym skutkiem ubocznym doktryny podejścia monolingwalnego może być kontrproduktywne i chaotyczne włączanie języka ojczystego.
- 10) Wszystkie nowo nabyte elementy języka obcego muszą się zakorzenić na tyle głęboko, by mogły funkcjonować niezależnie od języka ojczystego.

Od czasu opublikowania artykułu Butzkamma podejście monolingwalne w nauce języków obcych podlega nie tylko relatywizacji, ale i krytyce. Współcześnie podkreśla się iluzoryczność założenia o możliwości całkowitego wyeliminowania języka ojczystego. Na niemal każdym poziomie zaawansowania znajomości języka trudno wyobrazić sobie skuteczny rozwój kompetencji leksykalnej, semantycznej, gramatycznej, pragmatycznej czy socjolingwistycznej bez choćby minimalnego odwołania do języka ojczystego. Mimo że nie zawsze jest on stosowany jawnie, to staje się „niemy towarzyszem” przyswajania nowych struktur, jak m.in. ma to miejsce w przypadku „cichego” tłumaczenia słów, nawet jeśli ich znaczenia są oficjalnie przekazywane wyłącznie w języku obcym. Co więcej, świadome czerpanie z języka ojczystego uczniów może wspierać naukę języka obcego i refleksję o charakterze metajęzykowym. Uwypuklenie roli działań i strategii mediacyjnych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, nadanie im niezależnego statusu również wpłynęło na rewaloryzację języka ojczystego w procesie nauki języka obcego. W najnowszej wersji dokumentu – *CEFR Companion volume*, opublikowanej w 2020 roku – zasadność i zalety odwoływania się do języka ojczystego są wielokrotnie przytaczane, zarówno w kontekście tłumaczenia *sensu stricto*, jak i w odniesieniu do takich działań, jak korzystanie z przekładów w celu lepszego rozumienia tekstów źródłowych czy relacjonowanie informacji zdobytych w języku obcym. W swoim artykule przeglądowym, dotyczącym miejsca tłumaczeń w glottodydaktyce, Janowska (2016) sygnalizuje paradoks: w większości koncepcji marginalizowano lub odrzucono je, podczas gdy w rzeczywistości tłumaczenie to jedna z najbardziej naturalnych („autentycznych”) czynności w procesie nauki języków obcych i komunikacji obcojęzycznej.

Ponowne docenienie języka ojczystego nie oznacza przyzwolenia na jego ekstensywne i nieadekwatne<sup>5</sup> stosowanie w nauce języków obcych. Należy jednak mieć świadomość poznawczych i afektywnych korzyści wynikających z jego wykorzystywania. Wymieniam je poniżej:

<sup>5</sup> Na przykład: prowadzenie zajęć wyłącznie/głównie w języku ojczystym, korzystanie jedynie z polskich odpowiedników wprowadzanych słów, tłumaczenie na język ojczysty całych tekstów („słowo po słowie”), unikanie języka obcego podczas przekazywania komunikatów niezwiązanych bezpośrednio z tematem zajęć (np. „Czy ktoś może zamknąć okno?”).

- 1) Zgodnie z hipotezą współzależności (*linguistic interdependence hypothesis*) Cumminsa (1979)<sup>6</sup> oraz hipotezą deficytu kodowania językowego (*linguistic coding deficit hypothesis – LCDH*) Sparksa i Ganschowa (1991)<sup>7</sup> istnieją zależności między stopniem opanowania języka ojczystego i języka obcego. Uwidaczniają się one m.in. w zakresie kompetencji okołojęzykowych (np. związanych z przetwarzaniem tekstu, strukturą narracji czy świadomością fonologiczną), jak i w typach trudności pochodzenia biologicznego doświadczanych w nauce języków. Język ojczysty stanowi „naturalny zasób” każdego ucznia, do którego – świadomie bądź nieświadomie, jawnie bądź ukrycie – nieustannie odwołuje się on, np. porównując struktury obu języków.
- 2) Nie tylko należy zaakceptować odwołania do języka ojczystego, lecz także uczynić z niego jeden z istotnych punktów odniesienia. Analizy komparatywne, obejmujące poszukiwanie podobieństw i kontrastów między językami, mogą skutkować pozytywnymi transferami międzyjęzykowymi oraz wspierać rozwój świadomości językowej i metajęzykowej uczniów. Na marginesie warto odnotować, że polska podstawa programowa dla II etapu edukacyjnego (klasy IV-VIII) i III etapu edukacyjnego w zakresie języka obcego nowożytnego uwzględnia, jako niezależny punkt, rozwijanie świadomości językowej, rozumianej m.in. jako dostrzeganie podobieństw i różnic między językami, zatem *explicite* uwzględnia także znaczenie języka rodzimego<sup>8</sup>.
- 3) Warto rozważyć posiłkowanie się językiem ojczystym w fazie poprzedzającej realizację danego zadania językowego. Działania takie

<sup>6</sup> Według hipotezy współzależności istnieją obszary niezwiązane z konkretnym językiem, które stanowią podstawę rozwoju kompetencji w różnych językach. Sytuację tę obrazuje zaproponowany przez J. Cumminsa schemat lodowca o podwójnym wierzchołku – odnoszą się one do (co najmniej) dwóch języków będących przedmiotem nauki, które mają jednak wspólną podstawę rozwoju językowego (*common underlying proficiency*).

<sup>7</sup> Hipoteza deficytu kodowania językowego zakłada istnienie specyficznych deficytów językowych, niezależnych od innych sprawności intelektualnych czy dyspozycji psychologicznych, które wyjaśniają trudności w opanowywaniu kompetencji w nauce języków. Obejmują one trzy obszary: fonologię, składnię i semantykę. Trudności te są jednak często na tyle subtelne, iż nie dostrzega się ich w nauce języka ojczystego.

<sup>8</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.*

- jak lektura tekstu o podobnej tematyce, burza mózgów na dany temat, analiza materiałów źródłowych czy sporządzanie w języku rodzimym planu np. dłuższej wypowiedzi narracyjnej mogą przełożyć się na lepsze wykonanie zadania docelowego. Mechanizm ten można częściowo wyjaśnić efektem torowania (*priming effect*)<sup>9</sup>.
- 4) Zastąpienie języka obcego językiem ojczystym podczas formułowania złożonych poleceń i instrukcji, których rozumienie – na poziomie językowym i merytorycznym – istotnie obciąża pamięć roboczą, może być szczególnie uzasadnione w przypadku uczniów o niższych kompetencjach. Restrykcyjne zakazywanie użycia języka rodzimego może też prowadzić do „sztuczności” komunikacyjnej i zmniejszać zaangażowanie uczniów; praktyka podpowiada, że jeśli nie można wyrazić wątpliwości lub zadać pytania w języku ojczystym, lepiej w ogóle zrezygnować z prób komunikacji (Yurekli, 2022).
  - 5) Język ojczysty może, a często powinien, być wykorzystywany w nauce konkretnych zagadnień językowych, m.in. w celu eliminowania nadmiernych uproszczeń lub nieporozumień semantycznych, które pojawiają się, gdy nauczyciel korzysta wyłącznie z języka obcego. W kontekście dydaktyki gramatyki Wach (2017a: 24) obnaża powszechną wiedzę: „Dla wielu uczniów dopiero przetłumaczenie zdania lub jego fragmentu ilustrującego zastosowanie struktury gramatycznej jest ostatecznym potwierdzeniem, że naprawdę ją rozumieją”. W innym miejscu ta sama badaczka podkreśla konieczność świadomego, zaplanowanego i pozytywnego wykorzystania języka ojczystego podczas nauczania gramatyki i w trakcie treningu strategicznego – aby jednak jego użycie nie sprowadziło się do strategii minimalnego wysiłku poznawczego, konieczne jest ze strony nauczyciela metodyczne wkomponowanie wiedzy o roli języka rodzimego w realizowane podczas zajęć aktywności (Wach, 2017b).
  - 6) Niestusznie marginalizuje się tzw. tłumaczenia dydaktyczne, którym w literaturze przypisywane są różne funkcje. Mogą one służyć doskonaleniu poprawności w zakresie różnych kompetencji językowych. Pozwalają rozwijać i pogłębiać świadomość językową i meta-językową. Właściwie dobrane mogą przeciwdziałać interferencjom, np. „falszywym przyjaciółom”. Są narzędziem weryfikowania stopnia opanowania treści językowych. Ponadto rozwijają kulturę języka, m.in. poprzez uwrażliwianie na językowe subtelności. Sprzyjają namysłowi nad różnicami kulturowymi wyrażonymi w języku.

<sup>9</sup> Efekt torowania polega na uaktywnianiu się ścieżek skojarzeniowych w pamięci. Zgodnie z nim pierwszy napotkany bodziec (np. wyraz, obraz) wpływa na reakcję na kolejny bodziec, czyli „utorowuje ją”. Proces ten zachodzi bez udziału świadomości (Kahneman, 2012: 73).

Wyrabiają nawyk korzystania ze słowników (Kubicka, Bağfajewska-Miglus, 2022: 107–109).

- 7) Podkreślić też należy, że wykorzystanie języka ojczystego wpływa korzystnie na różne aspekty pozajęzykowe. W wymiarze organizacyjnym pozwala ono zwiększyć tempo zajęć. Z psychologicznego punktu widzenia może wpływać na poczucie bezpieczeństwa i redukować lęk u uczniów. Jest wskazane podczas przekazywania informacji zwrotnych czy niestandardowych uwag dyscyplinujących. Poza tym wspiera nawiązywanie głębszych relacji interpersonalnych i budowanie tożsamości grupowej (Karafil, Uysal Ilbay, 2023).

Trzeba w tym miejscu dodać, że pomimo argumentów przemawiających za korzystaniem z języka ojczystego podczas nauki języków obcych wyniki badań wskazują na umiarkowany optymizm nauczycieli wobec tej praktyki. Położenie nacisku na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej ma rzekomo wykluczać język ojczysty, co jednak podyktowane jest głównie przekonaniem, w mniejszym stopniu – faktami (Chmiel-Bożek, 2020). Ponadto „(...) użycie języka pierwszego (...) bywa dla nauczycieli sprawą kłopotliwą, wstydliwą i rodzącą poczucie winy” (Róg, 2014: 161). Wydaje się również, że nie doceniają oni wartości i zasadności zadań o charakterze mediacyjnym, co może wynikać z niedostatecznej świadomości istoty i typów mediacji, pomimo że działania mediacyjne są powszechnie stosowane w komunikacji obcojęzycznej.

### 3. Perspektywa osób uczących się: badanie własne

#### 3.1. Cele badania i metodologia

Jak wynika z danych przytoczonych w poprzedniej sekcji, współczesna refleksja metadydaktyczna ukazuje ewolucję w postrzeganiu roli języka ojczystego w nauce języków obcych, przyznając mu kilka funkcji z kategorii poznawczych i afektywnych. Również praktyka nauczycielska kwestionuje konieczność pozostawiania wiernym językowi obcemu na każdym etapie nauczania. Obszarem niewystarczająco zbadanym pozostają m.in. przekonania uczniów. Czy dysponują oni ugruntowanymi teoriami subiektywnymi (osobistymi)<sup>10</sup> dotyczącymi funkcji języka rodzimego w nauce języków obcych lub wybranego języka obcego? Czy identyfikują obszary, w których odwoływanie się do niego przynosi szczególne korzyści? Jakie są źródła ich teorii subiektywnych o roli

<sup>10</sup> W dużym uproszczeniu można stwierdzić, że teorie subiektywne są najbardziej złożoną, także z punktu widzenia swojej genezy, formą przekonań i reprezentacji społecznych. Autorskie zestawienie różnych konceptów nazywanych potocznie „przekonaniami” omawiam w monografii *Od przekonania do teorii subiektywnych w nauce języków obcych* (Smuk, 2025).

języka ojczystego w nauce obcego? Powyższe trzy pytania przyjęto jako pytania badawcze.

Wyjaśnić też należy, że opisane badanie stanowi część szerszego projektu badawczego realizowanego od września 2022 do lutego 2023 roku, który dotyczył reprezentacji społecznych i teorii subiektywnych na temat różnych aspektów nauki języków obcych, podzielanych przez studentów filologii (Smuk, 2025). Jednym z wątków podjętych w badaniu była rola języka ojczystego. Przytoczone dalej dane mają charakter przekrojowy – analiza uwzględnia bowiem fragmenty wypowiedzi, w których odniesienia do języka ojczystego pojawiały się w różnych kontekstach tematycznych.

Materiał badawczy, o charakterze jakościowym, został pozyskany od trzydziestu trzech studentów filologii i obejmował trzy źródła danych:

- 1) pisemne odpowiedzi na pytania otwarte, które ukierunkowywały refleksję, ale pozwalały zarazem na swobodne kształtowanie odpowiedzi i akcentowanie aspektów istotnych z perspektywy badanych, np. „Czy widzi Pani/Pan związek między nauką języka ojczystego a nauką języka obcego?” lub „Czy warto odwoływać się do języka ojczystego podczas zajęć z języka obcego?”;
- 2) wywiady fokusowe o charakterze niedyrektywnym i częściowo ustrukturyzowanym, w ramach których pogłębiano wypowiedzi uzyskane na etapie wcześniejszym; wywiady te umożliwiły również weryfikację i doprecyzowanie niejednoznacznych fragmentów wypowiedzi pisemnych;
- 3) pisemne autonarracje, w których badani – już z perspektywy czasu – dzielili się swoimi refleksjami na temat wcześniejszych wypowiedzi oraz komentowali aktualny stan wiedzy w zakresie poruszanych aspektów.

## **3.2. Wyniki badania**

Poniżej przedstawiono wyniki badania uporządkowane według kryterium popularności różnych wątków. Analiza koncentruje się na treści teorii subiektywnych i ich argumentacji. Każda sekcja rozpoczyna się cytatem reprezentatywnym dla dominującego wątku tematycznego.

### **3.2.1. „Zajęcia wyłącznie w języku obcym? To jest dobre tylko w teorii. Nigdy to na dobre nie wychodzi”**

Podejście monolingwalne jest najczęściej formułowanym zarzutem wobec praktyki nauczycielskiej, zwłaszcza w odniesieniu do początkowych eta-

pów nauki. Respondenci zgodnie podkreślają, że całkowite wykluczenie języka ojczystego, nieintencjonalne lub świadomie dokonywane, skutkuje deficytami na dalszych etapach nauki. „Trzeba znać podstawy, zanim się przejdzie do całościowego zanurzenia w języku” – mówi jedna z badanych, zaś kolejne osoby, posługując się analogiczną metaforą, opisują doświadczenie immersji raczej jako „zatopienie” niż „zanurzenie”, co sugeruje dezorientację i utratę kontroli. Ponadto badani zwracają uwagę na blokadę psychologiczną, wynikającą z całkowitego zakazu użycia języka ojczystego – jeden z nich ilustruje to następująco: „Uczeń nie rozumie, ale się nie spyta, bo pomyśli: «Jezus Maria, ja nie wiem, jak to pytanie zadać po francusku!»”. Ich zdaniem taki scenariusz może być charakterystyczny dla polskiej kultury edukacyjnej, w której brakuje przestrzeni na niepewność i popełnianie błędów.

Tylko nieliczni widzą w podejściu monolingwalnym skuteczną metodę nauki języka. „Ja wyjechałam do Kanady bez znajomości angielskiego i francuskiego, a po trzech miesiącach byłam w stanie jako tako się dogadać” – relacjonuje uczestniczka badania, a podobne przypadki przywołują dwie czy trzy inne osoby. Trzeba jednak podkreślić, że wszystkie miały wczesny kontakt z językiem w środowiskach dwu- lub wielojęzycznych za granicą, gdzie poznawały język obcy w tzw. naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Poza tym szczególnym doświadczeniem żadna inna przesłanka nie wyjaśnia celowości wykluczenia języka ojczystego w nauce języka obcego. Teoria ta nie bazuje również w żadnej mierze na świadomym porównaniu dwóch trybów nauki: nieformalnego i formalnego; stoi za nią wyłącznie indywidualna praktyka językowa za granicą.

### **3.2.2. „Zajęcia z gramatyki w języku obcym to jest po prostu jak grochem o ścianę”**

Badani szczególnie sceptycznie (a nawet krytycznie) wypowiadają się na temat nauczania gramatyki wyłącznie w języku obcym. Co więcej, uwaga ta odnosi się do każdego poziomu zaawansowania językowego. Teorię tę uzasadniają przede wszystkim przesłanki pragmatyczne:

- zastosowanie języka rodzimego uczniów redukuje liczbę nieporozumień i zapobiega dokonywaniu uproszczeń („tworzeniu skrótów myślowych”);
- posługiwanie się nim przyspiesza tempo zajęć bądź partii zajęć poświęconych gramatyce;
- jego użycie może zwiększać autentyczność sytuacji dydaktycznych – jedna z badanych puentuje: „Nawet jeśli zajęcia są prowadzone po francusku, to studenci tłumaczą sobie wszystko na język polski”.

### 3.2.3. „Warto porównywać języki, bo szukanie podobieństw może być kluczem do języka”

Uzupełniając powyższą sekcję, należy podkreślić, że zdecydowana większość badanych pozytywnie ocenia podejście komparatywne i kontrastywne w nauce języków obcych. Odwoływanie się do języka ojczystego i do innych znanych języków – zarówno poprzez wskazywanie podobieństw, jak i różnic – ułatwia zrozumienie i zapamiętywanie nowych struktur: „Najłatwiej jest zrozumieć język obcy, odnosząc go do naszego ojczystego. Takie przykłady najłatwiej zapamiętać i dostrzec różnice”. Zgodnie z wynikami moich wcześniejszych badań (Smuk, 2018; 2021) odwoływanie się do języka rodzimego w nauce gramatyki pełni dwojaką funkcję: zwiększa poczucie bezpieczeństwa oraz – co kluczowe – wspomaga konceptualizację zagadnień, takich jak funkcjonowanie trybów, czasów, przedimków czy determinantów.

Nie można jednak pominąć pojedynczych głosów sprzeciwu, według których porównywanie języków niesie za sobą ryzyko interferencji: „Porównywanie innych języków może tylko namieszać w głowie” czy „Uważam, że nie warto odwoływać się do języka ojczystego. (...) Nowy język w większości przypadków rządzi się swoimi zasadami” to przykładowe wypowiedzi ilustrujące to stanowisko. Warto jednak zauważyć, że prezentują je osoby uczące się języka za granicą. One również nie doświadczyły świadomej refleksji nad funkcjonowaniem określonych struktur w dwóch lub większej liczbie języków.

### 3.2.4. „Czasami bez sensu nauczyciele objaśniają wszystkie słowa w języku obcym. Część i tak nie wie, o co chodzi”

Kolejnym elementem krytycznie ocenianym przez badanych jest posługiwanie się wyłącznie językiem obcym podczas objaśniania materiału leksykalnego, w tym słownictwa, idiomów i przysłów. Opinie respondentów wskazują na niską efektywność tej techniki z dwóch powodów. Z jednej strony – jej stosowanie powoduje niezrozumienie, a w konsekwencji niemożność późniejszego posłużenia się danym słowem czy wyrażeniem w komunikacji obcojęzycznej. Z drugiej strony – użycie języka obcego w tym przypadku nie przyczynia się do rozwoju kompetencji językowych, ponieważ uwaga ucznia koncentruje się na rozszyfrowywaniu znaczenia nowego elementu. Ilustruje te opinie kilka wypowiedzi:

Nigdy nie widziałem w tym większego sensu, bo jakby nigdy nie pomogło mi to za bardzo.

Więcej nie rozumiem, niż rozumiem.

Problem jest większy, bo ja często nie rozumiem też słów, których nauczyciel używa do wyjaśnienia jakiegoś wyrażenia (...). A teraz, na początku nauki, to w ogóle nie ma sensu. To jest sztuka dla sztuki.

Dystans wobec tego stanowiska mają pojedyncze osoby z doświadczeniem długiego pobytu za granicą.

### **3.2.5. „Tłumaczenia są genialne, ale za mało jest takich ćwiczeń”**

Żadnych kontrowersji w całej populacji uczestników badania nie budzi natomiast przekład zdań z języka ojczystego na język obcy. Nawet osoby sceptyczne wobec porównywania języków dostrzegają wartość ćwiczeń translatorских. Zasadniczo jedna przesłanka stoi za poparciem dla nich: tłumaczenie, nawet na poziomie zdań pojedynczych, pozwala integrować wiele kompetencji i sprawności językowych. W tym kontekście badani nie traktują więc przekładu jako narzędzia rozwijania kompetencji tłumaczeniowej jako takiej, lecz jako sposób weryfikacji stopnia opanowania kompetencji językowych w znaczeniu ścisłym. Wydaje się jednak, że tego typu ćwiczenia proponuje się zbyt rzadko.

### **3.2.6. „Gdy ocena jest przekazywana w języku obcym, to cała uwaga skupia się na języku, nie na treści”**

Do ostatniej grupy argumentów przemawiających za wykorzystaniem języka ojczystego w procesie nauki języka obcego są te o charakterze pozajęzykowym. Respondenci sygnalizują potrzebę posługiwania się językiem rodzimym w sytuacjach wymagających wsparcia emocjonalnego, np. podczas rozmów o lęku językowym czy strategiach radzenia sobie z trudnościami poznawczymi, jak również podczas przekazywania informacji zwrotnych. Podobnie jak w przypadku wybranych wcześniejszych wątków, koszt poznawczy wynikający z równoczesnego skupienia się na zrozumieniu komunikatu i oceny merytorycznej jest, zdaniem badanych, zbyt wysoki.

### **3.2.7. „Ja generalnie popieram akcenty, bo to jest część tożsamości narodowej każdego”**

Kwestia obecności języka ojczystego uczniów, a w szczególności – jak mówią respondenci – „ojczystego akcentu”, pojawia się w refleksji o rozwijaniu kompetencji fonologicznej. Zarówno cytaty otwierający tę sekcję, jak i kolejne przytoczone wypowiedzi odzwierciedlają poglądy większości:

Akcenty, jeśli nie utrudniają to zrozumienia, są dla mnie bardzo przyjemne. I to zawsze coś innego, ciekawego.

Uważam, że wszelkie naleciałości czy akcent z języka ojczystego są normalne i nie powinny być wyśmiewane, szczególnie kiedy ktoś uczy się języka dla siebie i żeby tylko się porozumieć.

Akcent to jest coś bardzo indywidualnego, taka cecha rozpoznawcza danej osoby, więc nie powinno się z niej rezygnować. Bo to jest takie nasze.

(...) nie każdy, kto uczy się języka, jest w stanie opanować jego fonetykę w tak wysokim stopniu, żeby wyzbyć się swojego akcentu. Nie uważam tego natomiast za nic złego, akcenty dodają wypowiedzi indywidualny charakter i stanowią sposób wyrażania siebie.

Jak wynika z wypowiedzi badanych, deklarują oni akceptację dla rodzimego akcentu w języku docelowym, postrzegając go nawet jako element tożsamości kulturowej bądź indywidualnej. Relatywizacja normy w zakresie kompetencji fonologicznej wybrzmiewa w wielu opiniach, zwłaszcza gdy mowa o języku angielskim. W tym kontekście niektórzy formułują krytyczne uwagi pod adresem nauczycieli „starej daty”, którzy propagują, a niekiedy mitologizują tzw. *Received Pronunciation*, czyli tradycyjny akcent brytyjski. Jednocześnie zauważalne jest przekonanie, że „ładna wymowa” – subiektywnie definiowana – jest traktowana jako „robienie sobie dobrego PR-u”, jak ujmuje to jeden z respondentów. Takie podejście jest jednak częstsze w odniesieniu do języka francuskiego niż angielskiego, którego wariantowość jest bardziej akceptowana, według badanych.

## Wnioski

Dostrzeżenie, a nawet docenienie roli języka ojczystego nie może przesłaniać ryzyka jego nadmiarowego, a niekiedy bezrefleksyjnego wykorzystywania jako „lekkiego, łatwego i przyjemnego” (*sic!*) rozwiązania w nauce dowolnego języka obcego. Odwoływanie się do języka rodzimego uczniów musi bowiem stanowić jedną ze strategii dydaktycznych, opartą na wiedzy – nie zaś wyłącznie na przekonaniach czy tzw. intuicji – dotyczącej celów i kontekstów jego użycia. Równocześnie należy postulować częstsze wykorzystywanie języka obcego w rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, których potencjału nauczyciele mogą nie dostrzegać, m.in. podczas formułowania komunikatów niezwiązanych z celami zajęć, jak np. „Czy ktoś może zamknąć okno?” lub „Proszę schować telefony”.

Praktyka dydaktyczna unaocznia zarazem, że nadal silnie obecne jest przekonanie o niekwestionowanych zaletach podejścia monolingwalnego. Opinie nauczycieli wskazują, że sięganie po język ojczysty budzi kontrowersje, nawet obawy czy wyrzuty sumienia. Zgodnie z moją interpretacją jest to jeden z przejawów niedoceniań roli języka pierwszego w nauce języków obcych. Wydaje się, że także działania o charakterze mediacyjnym – pomimo podkreślenia ich roli w dokumentach europejskich, jak i w dorobku polskich glottodydaktyków (np. Janowska, 2024; Janowska, Plak, 2021; Kucharczyk, 2020, 2024) – nadal nie zostały dostatecznie spopularyzowane.

Zarówno dokonany wyżej przegląd literatury przedmiotu, jak i wypowiedzi uczestników badania wskazują nie tylko na praktyczną użyteczność stosowania języka ojczystego w procesie nauki języków obcych, na swoistą wygodę związaną z jego obecnością, lecz także uzasadniają to merytorycznie. Analizując dane holistycznie, można wyodrębnić trzy rozległe obszary, w których użycie języka ojczystego jest uzasadnione:

- wspomaganie procesu nauki języka obcego, zwłaszcza w zakresie rozwijania kompetencji gramatycznej, leksykalnej i semantycznej – język ojczysty może wspierać konceptualizację zasad, rozumienie znaczeń, a także sprzyjać pozytywnemu transferowi międzyjęzykowemu;
- rozwijanie świadomości metajęzykowej, która może być przenoszona na naukę innych języków;
- udzielanie wsparcia emocjonalnego, przekazywanie informacji zwrotnych.

Choć przytoczone w tym artykule teorie subiektywne, ze względu na liczbę uczestników badania, trudno uznać za reprezentatywne, znamienne jest to, że nawet studenci filologii dostrzegają korzyści płynące z użycia języka ojczystego, i to niezależnie od poziomu zaawansowania językowego. Są skłonni uznać je za działania strategiczne – jeśli jest intencjonalnie i metodycznie wkomponowane w konkretne aktywności, przynosi długofalowe, pozytywne skutki, np. z punktu widzenia głębszego rozumienia określonych koncepcji językowych (w tym kontekście podkreślają wagę analiz kontrastywnych i tłumaczeń dydaktycznych). Znakiem zmian społecznych jest też, według mnie, nie tylko akceptacja dla obecności rodzimego akcentu, ale traktowanie go jako elementu tożsamości – zarówno kulturowej, jak i indywidualnej. Wątek ten zasługuje na dalsze, pogłębione badania. Nową perspektywę badawczą otwiera także koncepcja *translanguaging*, która w społecznościach wielokulturowych może zastępować tradycyjne podejście dwujęzyczne.

W świetle przedstawionych danych wydaje się, że konieczne jest także cykliczne redefiniowanie roli języka ojczystego w procesie nauki języków obcych. Zmiany mogą być podyktowane zarówno czynnikami natury

makro (np. społecznymi), jak i czynnikami związanymi z lokalnym kontekstem. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabiera analiza teorii subiektywnych nauczycieli języków obcych. Ich postawa jest bowiem czynnikiem kluczowym dla rzeczywistej zmiany praktyk glottodydaktycznych.

## Bibliografia

- Anisimowicz B. (2000), *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Suggestopedia*. Warszawa: Wyd. DiG.
- Borecka V. E. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.
- Butzkamm W. (2003), *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma*. „Language Learning Journal”, nr 28, s. 29–39.
- Chmiel-Bożek H. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka francuskiego na poziomie szkolnym – między teorią a praktyką pedagogiczną (na przykładzie nauczycieli języka francuskiego w województwie śląskim)*. „Acta Neophilologica”, nr XXII (2), s. 97–108.
- 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.
- Cummins J. (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. „Review of Educational Research”, nr 49 (2), s. 222–251.
- Curran C. A. (1976), *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Illinois: Apple River Press.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, Biblioteka „LingVariów”, Glottodydaktyka, t. 12, s. 38–53.
- Janowska, I. (2024). *Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice*. „Neofilolog”, nr 62/1, s. 155–169.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka, Biblioteka „LingVariów”, Glottodydaktyka.
- Kahneman D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina.
- Karafil B., Uysal Ilbay Ö. (2023), *The Role of L1 in EFL and ESL Classes: A Literature Review*. „International Journal of Language and Education Research”, nr 5(1), s. 25–45.

- Krashen S.D., Terrell T.D. (1983), *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kubicka E., Baǳajewska-Miglus E. (2022), *Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2022, s. 105–114.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2020, s. 5–14.
- Kucharczyk R. (2024), *Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego*. „Neofilolog”, nr 62/2, s. 365–378.
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Róg T. (2014), *Poglądy polskich nauczycieli na użycie języka pierwszego w rozwijaniu obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej*. „Neofilolog”, nr 43/2, s. 153–167.
- Smuk M. (2018), *Représentations envers les difficultés de la grammaire française – cas de futurs philologues polonais*. „SHS Web of Conferences, 6e Congrès Mondial de Linguistique Française”, nr 46,  
Online: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf\\_cm1f2018\\_13004/shsconf\\_cmlf2018\\_13004.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cm1f2018_13004/shsconf_cmlf2018_13004.html) [DW 11.09.2025].
- Smuk M. (2021), *Perception et conceptualisation de la grammaire française: donnons la parole aux apprenants*, (w:) Lacassain-Lagoin Ch., Marsac F., Schmitt F., Dańko M., Vaxelaire B., Sock R. (red.), *Sens (inter)dits*, Collection Dixit Grammatica, t. 4: Didactique des langues et phonétique. Paris: L’Harmattan, s. 29–40.
- Smuk M. (2025), *Od przekonañ do teorii subiektywnych w nauce języków obcych*. Kraków: TAIWPN UNIVERSITAS.
- Sparks R.L., Ganschow L. (1991), *Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?* „Modern Language Journal”, nr 75(1), s. 3–16.
- Wach A. (2017a), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2017, s. 22–27.
- Wach A. (2017b), *Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 73–88.
- Wilczyńska W. (2005), *Introduction à la didactique du français langue étrangère (Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego)*. Kraków: Wydawnictwo FLAIR, wyd. 2.
- Woś M. (2016), *Język ojczysty w procesie akwizycji języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Yurekli A. (2022), *English Medium Instruction and the role of Students’ use of L1*. „Journal of Language Teaching and Learning”, nr 12(2), s. 78–100.

Received: 30.11.2025

Revised: 13.02.2026

Accepted: 26.03.2026

**Dorota Kozakiewicz-Kłosowska**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-6187-6100>

[d.kozakiewicz@uw.edu.pl](mailto:d.kozakiewicz@uw.edu.pl)

## ***Neologizmy i nowe formacje. Słotwórstwo w dydaktyce języka włoskiego w Polsce: obserwacje i wyzwania<sup>1</sup>***

**Neologisms and new lexical formations. Word formation  
in Italian language teaching in Poland: Some observations  
and challenges**

The article discusses the difficulties associated with teaching and learning new Italian vocabulary as a foreign language in the Polish context. The research material includes lexical data from contemporary Italian language observatories and the results of two surveys: one conducted in 2025 among students and lecturers at Italian universities, and the other concerning the needs of Italian learners at the Faculty of Applied Linguistics, University of Warsaw. The article emphasizes the importance of creative word formation and mediation skills as key elements in teaching Italian vocabulary in the context of new multilingualism, in which neologisms and resemantizations function as communication and cultural tools. The considerations present the process of language learning as dynamic and requiring going beyond the framework of textbooks. The conclusions presented include proposals

<sup>1</sup> Prezentowane badania zostały zrealizowane dzięki stażowi naukowemu Visiting Fellow (kwiecień-maj 2025) w ramach programu CECIL, na Uniwersytecie w Pizie, przy okazji realizacji projektu *Esplorare la linguistica contrastiva: uno studio sulle strutture del polacco e dell'italiano per un migliore uso pratico della competenza linguistica*.



for solutions supporting language teaching that is sensitive to the complexity of contemporary contrastive communication.

**Keywords:** word formation, neologisms, cross-linguistic mediation, Italian as a foreign language

**Słowa kluczowe:** słownotwórstwo, neologizmy, mediacja międzyjęzykowa, język włoski jako obcy

## 1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest podkreślenie znaczenia wieloaspektowego nauczania słownotwórstwa na kursach języka włoskiego jako obcego w Polsce, przede wszystkim w kontekście akademickim. Kluczowe dla dydaktyki leksyki w perspektywie przemian, którym podlega współczesny język włoski, jest podejście progresywne, uwzględniające złożoność czynników wpływających na procesy słownotwórcze. Równie ważne jest systematyczne wprowadzanie komponentów także tych zjawisk, które nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w klasycznych podręcznikach dla obcokrajowców.

Rozbudowany system derywacji umożliwia stosunkowo łatwe poszerzanie włoskiego zasobu leksykalnego poprzez generowanie, zgodnie z (licznymi) zasadami transformacji, nowych jednostek określanych mianem *neoformazioni*, czyli nowych derywatów (Dardano, Trifone, 2011: 588). Procesy, które w ostatnich dwóch dekadach wywierają największy wpływ na rozwój leksyki, pozostają w ścisłym związku z rozwojem przestrzeni cyfrowej. Zasadniczym elementem tego środowiska komunikacyjnego jest tzw. *mentalità dei nativi digitali* (mentalność pokolenia epoki cyfrowej; zob. Dardano, 2014: 19), charakterystyczna dla przedstawicieli generacji Millennials, Gen Z oraz Gen Alpha, mających obecnie znaczący udział w kształtowaniu tendencji językowych. Na gruncie włoskim zjawisko to wykazuje charakter złożony i wielopoziomowy. Z jednej strony obserwujemy postępującą „technicyzację”, która polega na przenikaniu specjalistycznej terminologii do codziennej, niespecialistycznej komunikacji, wywołując zmiany w strukturach języka ogólnego<sup>2</sup>. Charakterystycznym przykładem takiej dynamiki jest wzrost częstości stosowania stylu nominalnego (obecnie konstrukcji typowych dla współczesnego włoskiego standardowego), między innymi za sprawą języka biurokratycznego i ekonomii językowej<sup>3</sup>. Tendencję tę ilustrują formacje typu: *fattibile*>*fattibilità* (wykonalność), *inammissibile*>*inammissibilità*

---

<sup>2</sup> Zob. np. Gualdo (2025), Lubello (2025).

<sup>3</sup> Por. w kontekście polskim np. Bizior, Suska (2010).

(niedopuszczalność), *governabile*>*governabilità* (możliwość sprawowania rządów), *dealfabetizzazione* (dealfabetyzacja) czy *decarcerazione* (dekarceracja)<sup>4</sup>. Jak twierdzi Dardano (2014: 21) nominalizacja stanowi naturalną konsekwencję konieczności „przyswajania dyskursywnego wymiaru rzeczywistości, z którą użytkownik języka ma do czynienia”<sup>5</sup>, a wynika, między innymi, z szerszego niż kiedykolwiek, powszechnego dostępu do tekstów specjalistycznych, takich jak np. dokumentacja medyczna i techniczna, teksty prawne/prawnicze i administracyjne, naukowe (dyskursy różnych środowisk zawodowych), teksty instytucji i administracji publicznej, polityki, oraz obejmujące wiele innych obszarów. Równolegle zaobserwować można dynamiczne rozpowszechnianie się w dyskursach publicznych użyć form języka potocznego<sup>6</sup>, żargonizmów, regionalizmów, a także elementów dialektalnych. Proces ten wiąże się z italianizacją leksyki nacechowanej socjolektalnie i diatopijnie<sup>7</sup>. Skalę i tempo zmian umożliwia przede wszystkim szybki obieg treści w Internecie, zwłaszcza w mediach społecznościowych, dzięki którym określone warianty, w tym innowacje językowe, przekraczają kontekst lokalny, docierając w czasie rzeczywistym do użytkowników języka nie tylko na całym Półwyspie Apenińskim, ale i na świecie również do odbiorców polskich.

Powyższe procesy stanowią istotne wyzwanie w kontekście dydaktyki języka i kultury poza granicami Włoch: brak znajomości struktur leksykalnych będących w powszechnym użyciu, ale nieobecnych w podręcznikach do nauki języka obcego, może bowiem znacząco utrudniać rozumienie i produkcję tekstów, nawet na poziomie podstawowym. Zmiany, którym podlega współczesny język włoski można uporządkować, uwzględniając zakres i charakter czynników wpływających na poszczególne jego odmiany. Poniżej przedstawiono pięć z nich, wyodrębnionych na podstawie portali i publikacji poświęconych innowacjom leksykalnym i zjawiskom takim jak *neoformazioni*<sup>8</sup>.

Pierwszym czynnikiem jest intensywny przepływ informacji, który przyczynia się do szybkiego powstawania (oraz niekiedy równie szybkiego zanikania) nowych jednostek leksykalnych. Zjawisko to obejmuje m. in. odmianę

<sup>4</sup> Przykłady za Dardano (2009: 60 i nn.), zob. też Lo Duca (2020).

<sup>5</sup> Zob. także Waszakowa (2012; 2015/7).

<sup>6</sup> Zob. *varietà popolare* (np. Cerruti, 2024: 51), *l'italiano popolare* (np. De Mauro, 1970: 47, Guerini, 2024: 67), czyli język włoski używany przez osoby o niskim poziomie wykształcenia, a także *l'italiano colloquiale* (np. Ballarè, 2024: 81-84), czyli włoski nieformalny.

<sup>7</sup> Termin ten odnosi się do zróżnicowania językowego uwarunkowanego geograficznie, do opisu dialektów, regionalizmów oraz odmian terytorialnych języka.

<sup>8</sup> Między innymi: “Osservatorio neologico della lingua italiana”, [https://www.iliesi.cnr.it/publicazioni/Temi-01-Adamo\\_DellaValle.pdf](https://www.iliesi.cnr.it/publicazioni/Temi-01-Adamo_DellaValle.pdf) [DW 21.11.2025], “Parole nuove della Crusca”, <https://accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/parole-nuove/> [DW 21.11.2025], Nesi (2022), Rati (2023), Cristalli (2024).

określaną *politichese*<sup>9</sup>, pozostającą pod wpływem bieżących wydarzeń geopolitycznych: pandemii, konfliktów zbrojnych, polityki zagranicznej, sytuacji społeczno-gospodarczej, kryzysu migracyjnego, polityki inkluzywności, zmian klimatycznych. Przykłady neologizmów mediolektalnych<sup>10</sup> i jednostek semantycznie aktualizowanych są niezliczone: *amichettismo*, *arciterrorismo*, *codice calore*, *covidiota*, *ecoansia*, *ecodisastro* *iperturismo*, *granchio blu*, *tampone*, *vacansia*<sup>11</sup>.

Czynnikiem drugim jest obserwowany we włoskim języku standardowym (ogólnokrajowym) dynamiczny wzrost obecności dialektalizmów lub regionalizmów (np. z neapolitańskiego czy rzymskiego<sup>12</sup>), które m.in. za sprawą produkcji audiowizualnych, podcastów, ekranizacji powieści, komiksów (np. „Genialna Przyjaciółka”, „Oderwij wzduż linii”, „Świat mnie nie pokona”, „Moje 3 grosze”, „Pragnienie wybawienia” i inne) osiągają zasięg globalny. Niektóre z nich<sup>13</sup> przenikają do standardowych użyć na całym półwyspie: *abbocco*, *bischerò*, *caciara*, *daje*, *intrallazzo*, *minchia*, *mortacci*, *pucciare*, *sciocco*, *scroccare*, *sfizio*, *sgamare*, *trucido* lub *amìo* (zob. Cristalli, 2024: 14, Rati, 2023: 2.1.-2.3.). Zjawisko to dobrze obrazuje przykład *maranza* (z dial. mediolańskiego), funkcjonującego zarówno jako rzeczownik, jak i przymiotnik o konotacjach zbliżonych do *sborone* lub *bullo*, choć jego znaczenie jest nieco inne<sup>14</sup>. Od kilkudziesięciu lat ma również miejsce wielkoskalowa ekspansja leksyki włoskiej związanej z lokalnymi tradycjami (np. kulinarnymi), których nazwy stanowią dziś część międzynarodowych zasobów leksykalnych<sup>15</sup>. Należą do nich m.in.: *panettone*, *grissini*, *cassata*, *suppli*, *caponata*, *agnolotti*, *saltimbocca*, *orecchiette* i wiele innych.

Istotną rolę w dynamice zmian, i to jest czynnik trzeci, odgrywa (nadal) literatura i publicystyka popularno-naukowa. Do leksyki upowszechnionej dzięki sensotwórczym tekstom ostatnich dziesięcioleci należą m.in.: *scialla*

<sup>9</sup> A także analogiczna odmiana *burocratese*, albo *linguaggio giornalistico*, charakterystyczne dla prasy codziennej (zob. Lubello, 2025: 19) i inne tzw. *occasionalismi*, czyli słowa o krótkotrwałym użyciu z uwagi na odnośnienie się do konkretnej, specyficznej lub nietrwalej sytuacji (<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/occasionalismi-o-parole-meritevoli-di-visualizzazione-nei-dizionari/35671> [DW 23.03.2026]).

<sup>10</sup> O mediolingwistyce szeroko pisze Skowronek (2024).

<sup>11</sup> Por. pol. *ekozagłada*, *biedawakacje*, *patodeweloperka* itp.

<sup>12</sup> Od XIX wieku, nawet przed zjednoczeniem Włoch, przenikanie regionalizmów i elementów dialektalnych do włoskiego ogólnego dotyczyło przede wszystkim regionów północnych, takich jak Piemont, Weneto, Lombardia.

<sup>13</sup> Niekiedy noszące znamiona kulturemów (zob. np. Godzich, 2023) lub wulgaryzmów.

<sup>14</sup> Zgodnie z definicją Treccani (2025), *maranza* nosi znamiona osoby młodej, należącej do głośnych grup ulicznych, charakteryzującej się zachowaniem ostentacyjnym, skłonnością do konfliktów, wyróżniającej się markowym strojem ([https://www.treccani.it/vocabolario/neo-maranza\\_\(Neologismi\)](https://www.treccani.it/vocabolario/neo-maranza_(Neologismi)) [DW 22.11.2025]).

<sup>15</sup> Zob. np. Berezowski, Ciesielska (2023).

(Bendotti), *cabasisi* (Camilleri), *fantozziano* (Villaggio, Salce), *posto fisso* (Zalone), *supercazzola* (Monicelli), a także formacje wywodzące się ze spopularyzowanych dyskursów specjalistycznych, jak *sclerare* (od *arteriosclerosi*). Z literatury pochodzą funkcjonujące w języku potocznym pojęcia takie jak *smarginatura* (Ferrante), opisująca stan psychiczny między wyobcowaniem a rozproszeniem. Do nowszych przykładów należy *barberismo*, od nazwiska znanego historyka słynącego z popularnych podcastów. Włoskie kino, reklama oraz telewizja od dekad wnoszą rozpoznawalne w wielu językach jednostki jak: *dolcevita*, *paparazzo*. Popularność niektórych wynika z rozpowszechnienia twórczości artystów (np. piosenki transmitowane podczas popularnego festiwalu Sanremo, Eurowizji). Do takich form w obiegu popkulturowym z ostatnich lat należą m.in.: *bella raga!*, *boiata*, *fiori*, *fra*, *tuta gold*, *piotta*, *scicchieria*, *zozzone*.

Ważnym zjawiskiem (czynnik czwarty) jest również reaktywacja lub resemantyzacja jednostek archaicznych. Do tych kategorii należą m.in. *tampone* (wymaz z nosa), *infame* (nikczemny), *evviva!* (hurra!), a także innowacyjne użycia metaforyczne: *rottamare un'impresa*, *blindare una trattativa*, *finestra di legge* (zob. Dardano, 2014). Analogicznie we współczesnej polszczyźnie młodzieżowej obserwować można słowa, które zyskują „drugie życie” i nowe zastosowania: kajet, sztos, zbożny, drzewiej, sromota, niechybnie, dzban, okienko prawne (zob. słowo roku i młodzieżowe słowo roku PWN).

Czynnikiem ostatnim (i być może najbardziej produktywnym) jest szczególnie szybki rozwój obserwowany w obrębie *e-italiano* (zob. Lubello, 2018), który obejmuje szeroko pojęty język mediów społecznościowych gier wideo, a także generatywnej sztucznej inteligencji (zob. De Cesare, 2026: 7 i nn.). Odmianny te charakteryzują się efemerycznością, hybrydycznością i syntetycznością, tworząc kontinuum leksykalne wymykające często się systematycznym (i systematyzującym) opisom. Przykłady nowo powstających jednostek obejmują głównie neologizmy i zapożyczenia z języka angielskiego, takie jak: *bannare*, *blastare*, *buggare*, *dissare*, *droppare*, *essere in creativa*, *flexare*, *nabbo*, *no cap*, *shieldino*.

## 2. Czynniki utrudniające systematyczną naukę derywacji

Kształcenie kompetencji derywacyjnych w języku włoskim jako obcym napotyka szereg trudności. Po pierwsze, pomimo względnej regularności, zestawy reguł słowotwórczych nie dają gwarancji derywacyjnej (zob. Lo Duca, 1991: 8-10; Bisetto, Scalise, 2008: 2-20). Np. sufiks *-ata* może pełnić funkcję formantu procesualnego lub rezultatywnego (*gomitata*, *spaghetтата*, *pizzata*, *nevicata*, *spazzolata*), w innych przypadkach tworzy nazwy kumulatywne (*mattinata*, *giornata*) czy formacje zbiorowe (*scalinata*) lub inne (*puntata*). Prefiks *s-* może

wskazywać na werbalną funkcję iteratywną, intensyfikującą lub pozbawiającą (*scarcerare, sgocciolare, snocciolare, svendere*), lecz w wielu czasownikach nie pełni żadnej funkcji słownotwórczej (*sniffare*). Klasyczne formanty tworzą neologizmy, jak *-ame: vippame* (zbiorowość osób określanych jako VIP<sup>16</sup>), intuicyjnie interpretowane przez użytkowników poprzez analogię do końcówek tworzących nazwy zbiorowe (*sciame, fogliame*). Drugim obszarem trudności jest wysoka produktywność złożeń (*autonoleggio, capofamiglia doposcuola, papamobile, paraurti*), często trudnych do kategoryzacji rodzajowej i tzw. *parole macedonia* – hybryd. Elastyczność słownotwórcza umożliwia tworzenie licznych neologizmów *ad hoc*, często o charakterze innowacyjnym, ekspresywnym lub humorystycznym: *camicissima, divergenza, fattananza morbistezza, squisilizioso*. Trzeci obszar obejmuje zjawisko *troncamento* i *suffisso zero*<sup>17</sup>, prowadzące do skrótów odzwierciedlających mechanizmy (młodzieżowej) ekonomii językowej, typu *raga, tranqui, vaffa*, porównywalnych do polskich: alko, nara, korpo. Kolejna grupa wyzwań dotyczy systemu alteracji (zdrobnienia, zgrubienia, augmentatywy, pejoratywy), niezwykle produktywnego, lecz bogatego w *falisi alterati* – „fałszywe” alteraty jak *focaccia* czy *tacchino*, które nie pochodzą od *foca* i *tacco*. Zjawisko, które stanowi następne wyzwanie dydaktyczne wiąże się z istotną rolą, jaką odgrywają akronimy i skrótownice (*DAD, VIA, GF, DPCM, CNR, PM, INAIL, RIS*), stające się niekiedy podstawą nowych derywatów (*piemme, gieffino*<sup>18</sup>). Wreszcie, jedno z istotnych źródeł trudności stanowi także podatność języka włoskiego na przyjmowanie anglicyzmów, o której wspomniano wyżej i tworzenie z nich włoskich derywatów: *baby-sitter>babysitteraggio, chill>chillamento*. Większym problemem niż wymowa, często odbiegająca od angielskiej (*deregulation, headquarters, par condicio, single, skin care, spread*), jest niepewność dotycząca rodzaju gramatycznego i określoności zapożyczeń (*la challenge, la performance, il selfie*), która wpływa na kompetencję recepcyjną i produkcyjną. Poprawne stosowanie nowych jednostek wymaga szczególnego uwrażliwienia w przypadku procesów zapożyczeniowych, jak przy opozycji jednostek wymawianych identycznie – *ship-pare vs scippare* /ʃ'jippare/: pierwszy czasownik, wywiedziony z ang. *relationship/friendship*, funkcjonuje w języku włoskim w znaczeniu wchodzenia w relację z drugą osobą. Zgodnie z opisem Gheno (2018)<sup>19</sup> jest to typowa jed-

<sup>16</sup> Por. pol: Vipostwo.

<sup>17</sup> Dla osób polskojęzycznych uczących się włoskiego jako obcego zjawisko uciętego sufiksu jest szczególnie trudne ze względu na fałszywe podobieństwa sprzyjające kalkom językowym (np. autoimmunologiczny to *autoimmune*, nie *autoimmunologico*).

<sup>18</sup> Pol: prokurator, uczestnik programu *Grande Fratello* (Wielki Brat).

<sup>19</sup> <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/lingua-italiana-cosi-evolve-sui-social-network/> [DW 11.11.2025], Vera Gheno, *Le lingue italiane su Facebook, galassia in espansione*, Treccani.it (2018).

nostka nowomowy (*neolinguaggio*) mediów społecznościowych towarzysząca terminom takim jak *shipping* oraz powstałym konstrukcjom hybrydowym, np. *situationship* – określeniu, które opisuje relację niejednoznaczną, między związkiem a przelotną znajomością (zob. Gallo, 2023<sup>20</sup>). Forma *scippare* pochodzi zaś od łacińskiego *excipere* (wyrwać, oderwać), a jej współczesne użycie ogólnowłoskie wywodzi się z dialektu neapolitańskiego i oznacza kradzież dokonaną poprzez gwałtowne wyrwanie przedmiotu. Analogiczne trudności pojawiają się przy przyswajaniu kalek semantycznych. *Red flag* funkcjonuje w dyskursie nowych mediów jako sygnał ostrzegawczy, wskazujący na niepokojące zachowania interpersonalne (manipulacja, zazdrość, agresja). Historycznie *bandiera rossa* (czerwona flaga) posiada jednak w języku włoskim silne konotacje polityczne, związane przede wszystkim z agresywnymi ruchami lewicowymi. Ewolucję zakresu semantycznego można zaobserwować na przykładzie jednostki (*la*) *new entry*, która pierwotnie funkcjonowała głównie w dyskursie muzycznym jako określenie nowo wydanego singla. Współcześnie uległa znacznemu poszerzeniu znaczeniowemu i jest stosowana szeroko w odniesieniu do „nowego elementu w systemie” lub „nowej osoby w grupie” i co stanowi przykład integracji zapożyczenia w strukturze morfologicznej. Różnice tego typu ujawniają konieczność rozpoznawania warstw semantycznych i kulturowych, które ulegają zmianie wraz z rozwojem zapożyczeń, a także globalnych innowacji językowych.

### 3. Próg biegłości słowotwórczej

W procesie przyswajania języka włoskiego jako obcego przekroczenie progu kompetencji na poziomie A2+ jest szczególnie istotne, jako że etap ten stanowi swoisty punkt zwrotny, w którym uczący się, po początkowej intuicyjnej nauce i emocjonalnym „zachłyśnięciu się” językiem i kulturą Włoch, przechodzą do fazy pogłębionej. Moment ten stanowi pomost do poziomu B wymagającego szerszego kontaktu z kulturowym i pragmatycznym wymiarem komunikacji, zetknięcie się z szerokim zakresem zróżnicowania włoskiego systemu językowego (w tym gestykulacji). Uczący zaczynają rozumieć jak ważne jest rozwijanie kompetencji związanych z elementami mediacji, które w kulturze włoskiej odgrywają szczególnie ważną rolę, prowadzą do wychwytywania subtelności i niuansów warunkujących efektywną komunikację kodów estetycznych, humorystycznych i społecznych. Kompetencje te obejmują nie tylko rozumienie, lecz także przeżywanie języka: doświadczanie ironii, komizmu, wzruszenia. Jednocześnie pozwalają unikać niekie-

<sup>20</sup> *La Repubblica*, 9 maggio 2023 [DW 25.22.2025].

dy drobnych, lecz istotnych błędów, które w kontaktach interkulturowych mogą prowadzić do nieporozumień i lapsusów. Elastyczność w operowaniu środkami słowotwórczymi, obejmująca m.in. umiejętność wychwytywania różnic semantycznych (np. w nazwach rodzajów deszczu: *pioggerella*, *piovigine*; albo pomiędzy przymiotnikami związanymi z wodą: *acquoso*, *acquatico*, *acqueo*), jak również rozumienie niuansów semantycznych i form humorystycznych lub celowo niepoprawnych: *singletudine*, *bambinità*, *qualunquemente*, stanowi ważny element motywacyjny w kolejnych etapach nauki, od poziomu B1.

W tym kontekście warto przypomnieć głośny przykład *petaloso* (2016), sprawa tego neologizmu pokazuje bowiem działanie kompetencji słowotwórczej w praktyce. Forma utworzona zgodnie z regułami włoskiej derywacji (na bazie *petalo* z użyciem produktywnego sufiksu *-oso*, dosłownie „płatkowy”), została uznana przez Accademia della Crusca za poprawną strukturalnie i potencjalnie akceptowalną w systemie języka<sup>21</sup>. Podkreślono, że o jej ewentualnej stabilizacji w uzusie decyduje nie sankcja instytucjonalna, lecz stopień rozpowszechnienia w praktyce komunikacyjnej. Przypadek ten ukazuje kluczową rolę uzusu w procesie utrwalania innowacji leksykalnych i ilustruje ważny aspekt italoфоничności, jakim jest produktywność i kreatywność w obszarze leksyki.

Pojawia się zatem pytanie o zakres kompetencji leksykalnych, które należy rozwijać u uczących się włoskiego jako języka obcego w Polsce, tak aby mogli w sposób świadomy obcować ze współczesnymi tekstami o dużej gęstości semantycznej. Rozumienie złożonych form wymaga wyjścia poza znajomość reguł i uwrażliwienia na mediację znaczeń. Jednocześnie użytkownicy języka włoskiego mają do czynienia z rzeczywistością określaną mianem *neoplurilinguismo*<sup>22</sup> – nową wielojęzycznością, charakteryzującą się intensywnym umiędzynarodowieniem, spowodowanym migracjami i silnym wpływem języka angielskiego. W rezultacie podczas nauki konieczne staje się oswojenie z zapożyczeniami, których rozumienie jest niezależne od poziomu przyswojenia włoskiej morfologii: *dress code*, *spoiler*>*spoilerare*, *bullo*>*bullizzare*, *target*>*targ(h)ettizzare*, *scrollare*, *cringe*>*cringiare* i wiele innych. Dwa równoległe procesy: z jednej strony konieczność interpretacji zakorzenionych w kulturze włoskiej (ogólnokrajowej i dialektalno-regionalnej) mechanizmów leksykalnych, a z drugiej ekspozycja na globalizację form, stanowią obecnie wyzwanie dydaktyczne na poziomie nauczania powyżej A2+.

W celu ustalenia, w jakim stopniu współczesne podręczniki do nauki języka włoskiego jako obcego uwzględniają zagadnienia słowotwórstwa,

<sup>21</sup> <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/titolo/37694> [DW 29.03.2026].

<sup>22</sup> Por. [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/domani/Palermo.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/domani/Palermo.html), [DW 15.11.2025], *superdiversità linguistica italiana* (Vedovelli, Barni (2011: 182-191).

przeprowadzono analizę około dwudziestu podręczników wykorzystywanych na poziomach A2–B2 na lektoratach i kierunkach filologicznych w Polsce (wykaz w bibliografii). Wstępne wyniki<sup>23</sup> wskazują na niejednorodność podejścia autorów do derywacji: w części podręczników zagadnienie to jest omawiane (okazjonalnie) w ramach gramatyki, w innych zaś w sekcjach leksykalnych (por. badania Seretny i Stefańczyka, 2015: 46). Większość analizowanych pozycji nie wprowadza progresywnie i systematycznie elementów słowotwórczych ani zadań rozwijających zarówno recepcję, jak i produkcję neologiczną, a elementy morfologii pojawiają się jedynie incydentalnie, np. przy omawianiu nazw kategorii semantycznych. Odmienne przedstawia się sytuacja w materiałach specjalistycznych do nauki języka w celach zawodowych (np. *Convergenze. Italiano per affari, Italiano per economisti, Italiano per giuristi, Italiano medico*), w których jednostki dydaktyczne poświęcone słowotwórstwu występują regularnie z uwagi na charakter języka fachowego, opartego na wysokiej produktywności derywacyjnej. Warto jednak zauważyć, że starsze polskie podręczniki (np. Zawadzka, 1991; Widłak, 2002; Storni, 1987) zawierają rozbudowane moduły dotyczące derywacji, co wskazuje na zmianę podejścia i stopniową marginalizację komponentu słowotwórstwa we współczesnych materiałach dydaktycznych.

#### 4. Badania ankietowe z udziałem studentów

W celu uzupełnienia badań o element subiektywny przeprowadzono ankietę. Pierwszy etap dotyczył studentów Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW (n = 52, poziomy A2–B2, rok akademicki 2024/25), obejmując grupy zaawansowane na I i II roku, III rok studiów licencjackich oraz I rok studiów magisterskich.

Wyniki ujawniły istotne braki w meta świadomości słowotwórczej ankietowanych. Zaledwie około 30% (n = 15) uczestników badania potrafiło poprawnie zidentyfikować podstawowe mechanizmy słowotwórcze, takie jak *derivazione a ventaglio*, *derivazione a catena*, *composizione*<sup>24</sup>. Jednocześnie 90% badanych prawidłowo rozpoznawało hybrydy obcego pochodzenia (*softwarista*, *linkabile*, *smella*), choć trudności sprawiały im jednostki obco brzmiące, niebędące zapożyczeniami (*smartworking* czy *zapping*). Umiejętność objaśniania procesów adaptacji zapożyczeń (graficznych, fonetycznych, morfologicznych) utrzymywała się na poziomie około

<sup>23</sup> Zob. Grochowska-Reiter, Kozakiewicz-Kłosowska (2026) – w druku.

<sup>24</sup> Pytanie polegało na dowolnym wyprowadzeniu derywatów od prostych leksemów: *leggere*, *lavorare*.

50% (n = 23)<sup>25</sup>. Około 80% (n = 42) studentów potrafiło intuicyjnie zidentyfikować znaczenia nowych leksemów takich jak *ecoansia*, *skillato*, *vaccinista*, *complessificare*. Wynik ten świadczy o aktywnym wykorzystywaniu strategii kognitywno-interpretacyjnych oraz potwierdza znaczenie wrażliwości metalingwistycznej jako kluczowego komponentu mediacji znaczeń w sytuacji kontaktu z wcześniej niespotkanym słownictwem. Co istotne, wszyscy ankietowani (100%) uznali, że wprowadzanie elementów *neolinguaggio* do programów kursów uniwersyteckich jest niezbędne. Odzwierciedla to świadomość dynamicznej natury języka oraz potrzebę uelastycznienia i progresywności dydaktyki słownictwa.

W drugim badaniu ankietowym (kwiecień i wrzesień 2025) zebrano opinie łącznie n = 48 studentów i wykładowców kierunków językoznawczych Uniwersytetów w Pizie i Bari. Respondenci wskazywali przykłady nowych formacji i nowej leksyki, które uznają za istotne dla współczesnej komunikacji i warte (według nich) włączenia do kursów języka włoskiego jako obcego. Przykłady z tej ankiety wykorzystano w ćwiczeniach przytoczonych w ostatniej części niniejszego artykułu. Pojawia się jednak kwestia kryteriów doboru neologizmów podczas kursów akademickich. Trudność polega na określeniu, które jednostki mają rzeczywisty zasięg ogólnowłoski, które zaś funkcjonują wyłącznie lokalnie lub w dyskursach środowiskowych. Ważne w kontekście dydaktycznym jest ustalenie stopnia ich akceptowalności, refleksja nad zmiennością współczesnego języka oraz wskazanie czynników utrudniających systematyczną naukę neoformacji.

## 5. Propozycje kreatywnej dydaktyki słowotwórstwa włoskiego w perspektywie kontrastywnej

W świetle powyższych rozważań i wyzwań istotne wydaje się wprowadzanie kreatywnych, częściowo kontrastywnych metod oraz technik glottodydaktycznych na kursach uczelni wyższych w Polsce. Podejście integrujące nauczanie twórcze, biorące pod uwagę elementy mediacji znaczeń nowych formacji, umożliwi otwieranie się na nowe znaczenia przy równoczesnym poszanowaniu reguł słowotwórczych. Na kierunkach takich jak lingwistyka, tłumaczenia czy filologia zasadne jest, przy wprowadzaniu zasad od pierwszych etapów nauki, równoległe porównywanie ich z systemem polskim, co sprzyja rozwijaniu intuicji morfologicznej. Takie podejście pomaga zarówno

<sup>25</sup> Pytanie polegało na zidentyfikowaniu odpowiedniego procesu adaptacji zapożyczeń (*integrale*, *adattato*, *di lusso*, *di necessità*, *calco*) takich jak: *grattacielo*, *souvenir*, *flirt*, *bullizzato*, *targetizzazione*, *extension*, *performance*, *reception* i inne (zob. Zoppetti, 2009; Vedovelli, 2016).

w rozpoznawaniu znaczeń derywatów, jak i przyswajaniu nowych jednostek wymagających świadomej analizy. Poniżej przedstawiono praktyczne propozycje kilku jednostek dydaktycznych.

Język włoski dysponuje szerokim repertuarem prefiksów pochodzenia łacińskiego (i greckiego), co może ułatwiać polskojęzycznym studentom rozpoznawanie niektórych leksemów. Praca z przedrostkami umożliwi budowanie klasycznej morfemicznej świadomości przy jednoczesnym szukaniu analogicznych prawidłowości w przypadku wielu formantów takich jak *arci-*, *auto-*, *circum-*, *-cyber*, *ex-*, *extra-*, *inter-*, *meta-*, *post-*, *sub-* i wielu innych. Oprócz ćwiczeń polegających na tworzeniu i tłumaczeniu derywatów oraz złożzeń na polski (np. *mezzogiorno*, *mezzanotte*) można wprowadzać przykłady niespotykane w podręcznikach, np. *mezzaluna*, *mezzosangue*, *mezzovuoto* (z obserwacją, o występowaniu podobnego znaczeniowo przedrostka typowo przymiotnikowego *semi->semifreddo*, *semicolto*). W tym samym duchu przy wprowadzaniu przedrostka *auto-*: *automobile* warto wspomnieć o jego znaczeniu przy formacjach *autostima*, *autolesionismo* itp. Podobnie *extra-* (*extraterrestre*)>*stra-* jest prefiksem o wysokiej produktywności, zwłaszcza w slangach młodzieżowych. Na zajęciach (również w celach motywacyjnych) wskazane jest zestawianie z polskimi odpowiednikami: *strafatto* – meganaćpany, *strafigo* – (mega)wypasiony – na wypasie<sup>26</sup>; a także z czasownikami jak *stravedere* (*per qualcuno*) – być wpatrzonym w kogoś. Podobnie *arci->arcistanco* – arcy/superzmęczony, *arcibellissimo* – „najprzepiękniejszy”; *ultra->ultrarapido* – ultraszybki; *gli ultras* – kibole. Produktywny w polskim przedrostek eko- (ekofaktura) może być zestawiony z porównywalnymi włoskimi *ecoansia*, *ecosostenibile*, *ecobolario*<sup>27</sup>. Tego typu ćwiczenia mają potencjał wzmacniania świadomości w zakresie rozpoznawania i tworzenia derywatów.

Praca z sufiksami stanowi istotny element dydaktyki włoskiego słowotwórstwa i już na wczesnych etapach nauki (A2) powinna obejmować takie zagadnienia jak np.: tworzenie form zdrobniałych, zgrubiałych, augmentatywnych i pejoratywnych, oraz *falsa alterazione*, w której formalne podobieństwo do struktur alteracyjnych nie przekłada się na znaczenie leksykalne. Oba obszary mają wymiar pragmatyczny, ponieważ niosą wartości emotywne i konotacyjne. Dla studentów polskojęzycznych ponownie efektywne okazuje się wykorzystanie zestawień kontrastywnych z językiem polskim, które pozwalają uruchomić zarówno zasoby intuicyjne, jak i emocjonalne. Polskie formacje takie jak:

buty > buciska, buciory, butki, buciki

mogą stanowić naturalny punkt wyjścia do analizy włoskich:

<sup>26</sup> Oprócz klasycznych: *straordinario* – wyjątkowy.

<sup>27</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=9jYmGKWZrNc](https://www.youtube.com/watch?v=9jYmGKWZrNc;); <https://campagne.dante.global/parole-verdi>.

*scarpe>scarponi*<sup>28</sup>, *scarpacce*, *scarpine/scarpette*, *scarpettine*.

Warto uwzględnić przekształcenia przymiotnikowe oraz iteratywność czasownikową, często pomijane w podręcznikach mimo ich wysokiej produktywności. Przymiotniki odcieniowe, takie jak *giallastro* czy *gialliccio*, odpowiadają polskim formom typu żółtawy, żółciutki. Takie zestawienie pozwala dostrzec funkcje sufiksów wartościujących. Z kolei iteratywność czasownikową wyrażaną sufiksami *-acchiare*, *-ucchiare*, *-ellare* można zestawić z polskimi formami prefiksalnymi: kraść>podkraść – *rubare>rubacchiare*, jeść>podjadać – *mangiare>mangiuccchiare*, skakać>podskakiwać – *saltare>saltellare*. Tego rodzaju ćwiczenia wspomagają świadome operowanie aspektowością, umiejętność istotną w mediacji i przekładzie. Szczególnie wartościowa dydaktycznie okazuje się analiza ciągów derywacyjnych obejmujących wspomniane *falszywe alteraty*. Praca na grupach leksemów pozwala uchwycić różnice semantyczne mimo podobieństw formalnych, a także ocenić stopień produktywności semantycznej: *cavallo>cavallino*, *cavalletto*, *cavalluccio*; *naso>nasino*, *nasello*, *nasuccio*, *nasetto*; *vaso>vasino*, *vasetto*, *vasuccio*, *vasello*<sup>29</sup>. Uzupełnienie stanowią mogą ćwiczenia kreatywne oparte na odgadywaniu znaczeń i użyciu nieoczywistych przez analogię słownotwórczą, np. z produktywnym i wieloznacznym sufiksem *-ata* (*ragazzata<ca\*\*ata*, *cavolata*) i alteratami: *fare le cosacce<cosce*; *occhiataccia di giustizia<occhiata<occhio*; *fattarello<fatto*; *alberguccio<albergo*; *piscinotta<piscina*; *catenella<catena*; lub tworzenie własnych derywatów (ćwiczenie copywriterskie) Przedstawione przykładowe zadania rozwijają kompetencję metalingwistyczną już od poziomu A2+, uczą rozpoznawania relacji formy i znaczenia oraz pokazują, że podobieństwo strukturalne nie zawsze implikuje pokrewieństwo semantyczne.

Przy okazji typowych ćwiczeń słownotwórczych, pozwalających analizować procesy produktywne (np. tworzenie czasowników odrzeczownikowych: *onda>ondeggiare*), słuszne wydaje się wprowadzanie neoformacji czasownikowych takich, jak: *attenzione>attenzione*; *scadenza>scadenzare*, *efficienza>efficientare*, *indietro>indietreggiare*, a także zapożyczeń, których formę warto skonfrontować z polskim odpowiednikiem: skan(er)>(ze) skanować – *scanner>scansionare*, *post>postare*, *loggare*, *crashare*, *hackerrare*, *spoilerare*, *stalkerare*, *shazamare* itp. Przydatne jest też omówienie i ćwiczenie polegające na tłumaczeniu polskich nowych derywatów denominalnych na włoski, np. ZUS>ozusować, moneta>(z)monetyzować – *monetizzare*, chill>(wy)chillować – *chillare*, ban>zbanować - *bannare*, update>apdejtować – *fare un update*, polajkować – *mettere un like/mettere mi piace*.

<sup>28</sup> Z uwzględnieniem *scarponi da montagna/da sci*.

<sup>29</sup> Derywaty choć wdają się formami alteracyjnymi, w rzeczywistości posiadają odrębne znaczenie, bardziej lub mniej powiązane z leksemem wyjściowym.

Inne ćwiczenie tłumaczeniowe pozwala studentom odtworzyć styl nominalny: *assumere>assunzione* – przyjęcie, *modificare>modifica* – modyfikacja, *disboscare>disboscamento* – wylesie/anie, *toast>toasteria*, *godere>il goding*. Wprowadzanie przykładów odzwierciedlających tendencje nominalizacji stanowi motywacyjną wartość dodaną przy zestawieniu z polskimi formacjami humorystycznymi: plażing, parawaning, kocing, popołudning.

Rozwijanie umiejętności analizy par leksemów o minimalnych kontrastach znaczeniowych oraz praca z formami bliskoznacznymi (o odmiennych funkcjach, zakresie użycia i uwarunkowaniach pragmatycznych) sprzyjają kształtowaniu precyzji semantycznej. W konsekwencji umożliwiają świadome i kontrolowane operowanie włoskimi formacjami derywacyjnymi, w szczególności tymi, które w podręcznikach są reprezentowane rzadko lub ujmowane niesystematycznie. Przykładowe kontrasty mogą obejmować grupy rzeczownikowe, np. *cancellazione/cancellamento*, *concentrazione/concentramento*, *determinazione/determinanza*, *cambiamento/cambio*, *influsso/influenza*, *innocente/innocuo*, *proposta/proposizione*, *classificazione/classifica*, *rilevazione/rilevamento*, *specificità/specialità/specializzazione* itp.

Ważny element nauczania kreatywnego stanowią zadania z wyrazami złożonymi oraz formacjami hybrydowymi (tzw. *parole macedonia*), które, jak wspomniano, obejmują dość produktywny obszar współczesnego języka włoskiego. Różnorodne ćwiczenia polegać mogą m.in. na: segmentacji strukturalnej, określeniu relacji semantycznych między członami, na przekładzie na język polski czy wyjaśnieniu motywacji metaforycznej, ironicznej itp. Przykłady: *bagnasciuga* (V+V>N); *grattacapo* (V+N>N); *guastafeste* (V+N>N); *schizoposting* (*schizofrenia* + *shitposting*), *infodemia* (*informazione* + *epidemia*), *denatalizzazione* (*de+natale+izzazione*), *sovradosaggio* (*sopra+dose+aggió*), *instagrammabile* (*Instagram+utilizzabile*), *scioccobasito* (*scioccato+basito*), *ventordici* (20+14)<sup>30</sup>. Wprowadzenie takich form zwraca uwagę na współczesne formacje, które wymykają się podręcznikowym przykładom.

Kolejny krok stanowić mogą ćwiczenia polegające na ustaleniu właściwego rodzaju gramatycznego oraz przypisaniu odpowiedniego rodzajnika do zapożyczeń i nowych form, co stanowi istotną trudność dla uczących się. Zadanie polega na szukaniu przykładów w źródłach i omawianiu poszczególnych form na zajęciach praktycznych (może to być np. rodzaj, tworzenie liczby mnogiej, derywatów). Lista przykładowych wyrazów powinna obejmować łatwe do identyfikacji leksemy: *baby-gang*, *bubble-tea*, *cover*, *crush*, *deadline*, *escape-room*, *fake*, *gap*, *headline*, *hype*, *meeting*, *performance*, *selfie*, *showroom*, *vocale*, *woke* itp. Ćwiczenie to jest istotne z punktu widzenia praktyki komunikacyjnej, gdyż niepoprawne stosowanie

<sup>30</sup> Zob. Roscia (2025: 142, 228, 292).

rodzaju stanowi częsty błąd u osób, uczących się w środowisku egzolingwalnym. Ostatni etap polega na interpretacji innowacji leksykalnych, a w dalszych krokach, na tłumaczeniu, wyprowadzeniu znaczeń nowych jednostek leksykalnych na podstawie ich struktury morfologicznej i kontekstu. Przykłady mogą obejmować istniejące lub wymyślone leksemy: *mammitudine*, *terraformare*, *miserabilismo*, *smaniare*, *disiscriversi*, *prioritizzare*, *zoomabile*. Ćwiczenia tego typu aktywizują strategie kognitywno-interpretacyjne i kształtują kompetencję mediacji znaczeń. Rozwijające są także próby przekładu polskich neologizmów (często nacechowanych kulturowo) na język włoski, najlepiej poprzez tworzenie nowych derywatów zgodnych z włoskimi zasadami słownotwórczymi (np. *betonoza*, *blockers*, *dziaders*, *dresiarz*, *lathon*, *typiara*, *megazmęczony*).

## 6. Wnioski

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania podkreślają, że specyfika systemu słownotwórczego języka włoskiego powinna zachęcać do stosowania elastycznych metod nauczania (nowej) leksyki włoskiej jako obcej na polskich uczelniach. Rozumienie reguł rządzących derywacją, świadome interpretowanie nieznanymi lub nowych leksemów, stanowi ważny element rozwijania kompetencji leksykalnej, pragmatycznej i mediacyjnej od początku nauki. Jak podkreślają Seretny i Stefańczyk (2015), refleksja metajęzykowa umożliwia uczącym się twórcze użycie języka, wykraczające poza jego czysto komunikacyjną funkcję. Brak takiej refleksji prowadzi do jedynie odtwórczego przyswajania struktur, bez zrozumienia ich potencjału znaczeniowego.

Artykuł ukazuje, że w dydaktyce języka włoskiego jako obcego warto uwzględnić zarówno produktywne mechanizmy derywacyjne, jak i dynamikę rozwoju współczesnej leksyki: zjawiska neologiczne, resemantyzacje oraz hybrydy słownotwórcze w zestawieniu z analogicznymi lub podobnymi zjawiskami we współczesnej polszczyźnie. Potrzeba ta związana jest z faktem, że:

- uczący się muszą rozumieć, jak powstają nowe słowa, zwłaszcza w kontekście szybko rosnącej liczby jednostek odnotowywanych w słownikach (edycje *Lo Zingarelli 2024-26* odnotowują ponad 1000 nowych jednostek<sup>31</sup>),
- neologizmy stanowią istotny wskaźnik zmian kulturowych i społecznych, odzwierciedlając żywą ewolucję języka.

Proponowane podejście dydaktyczne oparte na kompleksowym rozwijaniu świadomości słownotwórczej od poziomu A2+, na nauczaniu

<sup>31</sup> <https://www.zanichelli.it/ricerca/prodotti/lo-zingarelli-2026> [DW 29.03.2026].

kontrastycznym oraz ćwiczeniach jedno- i dwujęzycznych może stanowić częściową odpowiedź na te wyzwania. Opracowanie w przyszłości spójnej ścieżki obejmującej kolejne poziomy nauczania słowotwórstwa pozwoli wyposażyć studentów polskich w narzędzia potrzebne nie tylko do odbioru, ale także do aktywnego i kreatywnego posługiwania się włoską leksyką. Wyniki badań i przedstawione rozwiązania mogą okazać się przydatne przy opracowywaniu materiałów dydaktycznych, przy kształceniu przyszłych tłumaczy i mediatorów językowych, dla których świadomość procesów derywacyjnych stanowi ważny element profesjonalnej kompetencji.

## Bibliografia

- Berezowski Ł., Ciesielska J. (2023), *Italiano vero. Leksyka włoska w polszczyźnie XXI wieku*. Łódź: WUŁ.
- Bizior R., Suska B. (red.) (2010), *Zjawisko ekonomii w języku, tekście i komunikacji*. Częstochowa: WUJD.
- Bisetto A., Scalise S. (2008), *La struttura delle parole*. Bologna: Il Mulino.
- Burkacka I. (2010), *Klasyfikacja słowotwórcza nowszych zapożyczeń*, (w:) Grochowski M. (red.) „Linguistica Copernicana”, nr 2(4), Toruń, s. 229–240.
- Cerruti M. (2024), *L'italiano regionale*, (w:) Ballarè S., Fiorentini J., Miola E. (red.) *Le varietà dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, s. 49–66.
- Cristalli B. (2024), *Dizionario per boomer. Capire le parole delle nuove generazioni*. Milano: BUR, Rizzoli.
- Dardano M. (2009), *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Dardano M., Trifone P. (2011), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Bologna: Zanichelli.
- Dardano M. (2014), *La lingua italiana di oggi. Tra innovazione e conservazione*, (w:) Rosatti S., Gargiulo M., Hagen M., *Studi di italianistica nordica*, Aracne, Online: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:727373/FULLTEXT01.pdf> [DW 15.11.2025].
- De Cesare A.M. (2026), *L'italiano sintetico dell'intelligenza artificiale generativa*. Firenze: Cesati.
- Gualdo R. (2025), *La lingua dei giornali*. „Italiano di oggi”, nr 20, Firenze: Franco Cesati.
- Guerini F. (2024), *L'italiano popolare*, (w:) Ballarè S., Fiorentini J., Miola E. (red.) *Le varietà dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, s. 81–98.
- Godzich A. (2023), *Komponent kulturowy w nauczaniu słownictwa na zajęciach z języka obcego na poziomie akademickim na przykładzie języka włoskiego – watykańskie kulinaryzmy jako kulturemy i elementy socjolektalne*. „Neofilolog”, nr 60/1, s. 244–257, Online: <https://doi.org/10.14746/n.2023.60.1.18> [DW 16.11.2025].

- Lubello S. (red.) (2018), *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*. Firenze: Cesati.
- Lubello S. (2025), *Lingua o antilingua? Il sempreverde burocratese*. „Italiano di Oggi”, nr 21, Firenze: Cesati.
- Lo Duca M. G. (1991), *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Lo Duca M.G. (2020), *Italiano: la formazione delle parole*. Roma: Carocci.
- Nesi, A. (2022), *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followwo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Rati, M. S. (2023), *I giovani e l'italiano*. Firenze: Cesati.
- Roscia M. (2023), *Boomerario. Manuale semiserio di sopravvivenza linguistica*. Roma: Rai Libri.
- Seretny A., Stefańczyk W. (2015), *Między gramatyką a słownikiem – słownictwo w perspektywie glottodydaktycznej*. „Postscriptum polonistyczne”, nr 2(16), s. 45–60. Online: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10211/7904> [DW 16.11.2025].
- Skowronek B. (2024), *Mediolingwistyka dekadę później*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UKEN.
- Vedovelli M, Barni M. (2011), *Contesti di 'superdiversità' linguistica: una sfida per la politica linguistica Italiano*. Firenze: Le Monnier.
- Vedovelli M. (2016), *Latino e italiano nel mondo della superdiversità linguistica*. „Italia”, Vol. 93, nr 4, s. 792–815.
- Waszakowa K. (2012), *Kognitywno-komunikatywna funkcja motywacji słownictwowej*, Warszawa: PAN.
- Waszakowa K. (2015/7), *Kognitywno-komunikacyjne aspekty słownictwa. Wybrane zagadnienia derywacji w języku polskim*. Warszawa: Wydział Polonistyki UW.
- Zoppetti A. (2018), *L-etichettario. Dizionario di alternative italiane a 1800 parole inglesi*. Firenze: Cesati.

## Netografia

- <https://www.sfogliami.it/fl/283442/169vg9k2tryh4y1rngku3jt8ppg8z#page/1> [DW 10.10.2025].
- <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/prefissoidi-e-suffissoidi-o-primo-e-secondo-elemento/128> [DW 10.10.2025].
- <https://learnn.com/blog/slang-italiano-espressioni-acronimi-piu-utilizzati-in-italia/> [DW 15.11.2025].
- [https://www.ansa.it/canale\\_lifestyle/notizie/teen/2024/01/20/oltre-boomer-le-nuove-parole-dei-ragazzi-italiani-da-sapere\\_3f736723-6e11-43e4-ab40-f8ebc0df2239.html](https://www.ansa.it/canale_lifestyle/notizie/teen/2024/01/20/oltre-boomer-le-nuove-parole-dei-ragazzi-italiani-da-sapere_3f736723-6e11-43e4-ab40-f8ebc0df2239.html) [DW 15.11.2025].
- <https://www.agi.it/cronaca/news/2024-01-15/treccani-pubblicato-libro-anno-neologismi-24840463/> [DW 15.11.2025].
- <https://lumsa.it/sites/default/files/link/GlossarioGiov.pdf> [DW 10.11.2025].
- <http://grzegorz.jagodzinski.prv.pl/gram/pl/slowotw04.html> [DW 25.09.2025].

La formazione delle parole in italiano - 2. Schemi formativi e restrizioni - Treccani [DW 11.11.2025].

Categoria: La formazione delle parole | Zanichelli Aula di lingue [DW 08.11.2025].

“Chissene”, “fiodena” e altre 22 parolacce accorciate | Parolacce [DW 16.12.2025]

Slengo | Dizionario di Strada [DW 16.12.2025].

<https://www.ilpost.it/2023/09/29/neologismi-zingarelli-2024/> [DW 22.12.2025].

<https://dizionariapiu.zanichelli.it/tag/neologismi/> [DW 22.12.2025].

### **Podręczniki**

Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., (2023), *Nuovo Contatto*, Torino: Loescher. (poziomy A1-C2).

Cherubini, N. (2012), *Convergenze: iperlibro di italiano per affari B2-C2*, Roma: Bonacci.

Chiappini L., De Filippo N., (2024), *Un nuovo giorno in Italia*, Torino: Loescher. (poziomy A1-B2).

De Giuli A., Guastalla C., Nadeo C. M. (2013), *Nuovo Magari*, Firenze: Alma. (poziomy B2-C2).

Errico R., Esposto M. A., Grandi N., *Campus Italia*, Perugia: Guerra. (poziomy A1-B2).

Forapani D. (2004), *Italiano per medici B1-C1*, Firenze: Alma.

Forapani D. (2012), *Italiano medico B1-B2*, Roma: Edilingua.

Frattegiami M. T., Gigliarelli V. (2019), *Vivere in Italia B1*, Perugia: Guerra.

Guglielmino L., Paterna E. (2005), *Una parola tira l'altra*, Perugia: Guerra. (poziomy A1-C2).

Jafrancesco E. (2001), *Parla e Scrivi A1-C1*, Firenze: Cendali.

Katerinov K. (2000), *Bravissimo*, Milano: Mondadori.

La Grassa, Delitala M., Quercioli F. (2013), *L'italiano all'università*, Roma: Edilingua. (poziomy A1-B2).

Latino A., Muscolino M. (2005/6), *Una grammatica italiana per tutti*, Roma: Edilingua. (poziomy A1-C1).

Marin T., (2021), *Nuovissimo Progetto italiano*, Roma: Edilingua. (poziomy A1-C2).

Mezzadri M., Balboni P.E. (2007), *Italiano: pronti, via!*, Perugia: Guerra. (poziomy A1-C1).

McLoughin-Incalcaterra L., Pla-Lang L., Schiavo-Rotheneder G. (2015), *Italiano per economisti A2-C2*, Firenze: Alma.

Naddeo C. M., Orlandino E. (2021), *Dieci lezioni d'italiano*, Firenze: Alma. (poziomy A1-B2).

Nocchi S. (2002), *Grammatica Pratica della lingua italiana A1-B2*, Firenze: Alma.

Nocchi S., Bertoni S. (2003), *Le parole italiane*, Firenze: Alma.

Piantoni M., Bozzone Costa R., Fumagalli L. (2022), *Volentieri!*, Torino: Loescher. (poziomy A1-B2).

Piotti D., de Savorgnani G., Carrara E., (2018), *Universitalia 2.0*, Firenze: Alma. (poziomy A1-B2).

Quardini P., Zannirato A. (2015), *Colori d'Italia C1-C2*, Roma: Edilingua.

Tommasini M. G. Diaco M. F. (2022), *Spazio Italia* Torino: Loescher. (poziomy A1-B2).

Trifone M., Sgaglione A. (2023), *Italia Sempre*, Atene: Ornimi. (poziomy A2-C1).

- Troncarelli D., La Grassa M. (2017), *Grammatica avanzata della lingua italiana*, Roma: Edilingua.
- Widłak S. (2002), *Gramatyka języka włoskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zawadzka D. (1991), *Język włoski dla Polaków*, Warszawa: PWN.
- Ziglio L., Rizzo G. (2014-2017), *Nuovo Espresso*, Firenze: Alma. (poziomy A1-C2).

Received: 17.12.2025

Revised: 28.02.2026

Accepted: 30.03.2026

**Jolanta Sujeczka-Zajac**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

[jolanta.zajac@uw.edu.pl](mailto:jolanta.zajac@uw.edu.pl)

**Krystyna Szymankiewicz**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-8598-3418>

[k.szymankiewicz@uw.edu.pl](mailto:k.szymankiewicz@uw.edu.pl)

## ***Między obrazem a słowem – mediacyjny wymiar analizy materiałów ikonograficznych nacechowanych kulturowo na przykładzie studentów filologii romańskiej***

**Between image and word – the mediative dimension of the analysis of culturally-marked iconographic materials based on the example of romance philology students**

Developing personal and intercultural awareness and sensitivity is an inherent element of contemporary language education, while remaining a challenge in terms of the forms and methods of its implementation in language classes. The impulse for this analysis is the Council of Europe publication *Images of Others: An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* (AIEVM), (fr. *Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels* 2013), in which, through guided reflection, the student carries out a written reflection regarding culturally significant iconographic material that they have chosen. This offers an opportunity for conducting intrapersonal mediation (Janowska, 2017), whose aim is not only to



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

know and understand the Other, but above all one's own Self and to develop higher levels of consciousness (Kielar, 2015). The analysed corpus will include selected statements from participants of the processes of language teaching/learning classes, held in the summer semester of 2024/2025 at the Institute of Romance Studies at the University of Warsaw. The aim of the study is to categorize manifestations of intrapersonal mediation in student work focused on interpreting an image related to cultural otherness, as well as to critically analyse the *Autobiography...* as a tool for intercultural reflection in terms of developing critical cultural (self-) awareness.

**Keywords:** intercultural competence, intrapersonal mediation, critical intercultural awareness, culture-oriented process of language teaching and learning

**Słowa kluczowe:** kompetencja interkulturowa, mediacja intrapersonalna, krytyczna świadomość interkulturowa, glottodydaktyka kulturowa

## 1. Wprowadzenie

Refleksja glottodydaktyczna w drugiej dekadzie XXI wieku prowadzona jest wokół złożonych, interdyscyplinarnych pojęć, takich jak różnojęzyczność i różnokulturowość, kompetencje, strategie oraz interesująca nas tutaj mediacja. Charakteryzuje je wieloaspektowe ujmowanie zagadnień związanych z nauczaniem / uczeniem się języków obcych, akcentują zarówno rolę czynników indywidualnych, osobowościowych, jak i kulturowych czy społecznych, wynikających z kontekstu, w jakim ma miejsce proces kształcenia. Prowadzone obecnie analizy teoretyczne i praktyczne skoncentrowane są wokół ważnej dla glottodydaktyki triady koncepcyjnej: *komunikacja – interakcja – mediacja*. Ostatnia dekada przyniosła intensywny rozwój badań nad mediacją, która – jak zauważa Janowska (2017: 80) – stała się kluczowym pojęciem współczesnej dydaktyki języków obcych. Potwierdzają to zarówno liczne analizy prowadzone przez badaczy krajowych i zagranicznych (np. Janowska, 2016; de Gioia & Marcon, 2020; Cocton, Favreau, 2023; Kucharczyk, 2023), jak i publikacja *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2020), w której szczegółowo omówiono typologie i deskryptory kompetencji mediacyjnej, podkreślając jej znaczenie dla efektywnej nauki języków obcych.

Niniejsza refleksja odnosi się do teoretycznych ram mediacji nakreślonych we wspomnianych publikacjach, ale koncentruje się na rzadziej analizowanym aspekcie, jakim jest mediacja intrapersonalna (Cardinet, 2014; Janowska, 2017), którą wykorzystujemy tutaj jako działanie rozwijające krytyczną

świadomość międzykulturową i osobistą wrażliwość uczących się. Perspektywę teoretyczną dopełnia psychologiczna koncepcja konstruktywistyczno-rozwojowa osób dorosłych, której celem jest jakościowe przeobrażenie świadomości, wynikające ze zmiany przyjętej perspektywy postrzegania rzeczywistości (Debold, Kegan, 2002; Cook-Greuter; 2004, Kielar, 2015). Celem prowadzonego badania wykorzystującego dokument Rady Europy *Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels* (Barrett i in., 2013) było poszukiwanie odpowiedzi na trzy główne pytania badawcze:

- W jakim stopniu kierowana refleksja pisemna, inspirowana materiałem ikonograficznym, wpływa na krytyczną świadomość międzykulturową studentów?
- Jakie efekty mediacji intrapersonalnej są najbardziej widoczne w odniesieniu do świadomości kulturowej uczestników badania?
- Jaka jest rola wykorzystanego w badaniu dokumentu Rady Europy w rozwijaniu krytycznej świadomości kulturowej?

Wnioski płynące z badania, choć ograniczone skalą uczestnictwa i profilem wykorzystanego narzędzia, wskazują na ważną rolę namysłu indywidualnego, umiejętności różnicowania perspektyw i zadawania pytań wykraczających poza pierwszy, czysto wizualny, etap odbioru fotografii nacechowanej kulturowo.

## **2. Rola mediacji intrapersonalnej w refleksji nad kulturowo nacechowanym obrazem**

W konstruktywistycznej teorii rozwoju osób dorosłych w ujęciu Cook-Greuter (2004) rozwój może zachodzić na płaszczyźnie horyzontalnej oraz wertykalnej. Ta pierwsza jest standardowym powiększaniem zasobów wiedzy wynikającym z edukacji szkolnej i doświadczeń życiowych, ta druga, mówi o zmianach w postrzeganiu rzeczywistości, o przyjmowanej innej perspektywie możliwej dzięki „nowej parze oczu”, o innej interpretacji własnych doświadczeń.

Czynnikiem wywołującym wspomnianą zmianę mogłaby być pogłębia, osobista refleksja w odniesieniu do pewnego wycinka rzeczywistości, oparta na intersemiotycznej analizie<sup>1</sup> kulturowo nacechowanej fotografii, co

---

<sup>1</sup> W przekładzie intersemiotycznym, zgodnie z modelem kognitywistycznym, (Langacker, 1995), przejście od percepcji obrazu do jego formy językowej wywołuje określoną sekwencję działań: widok (przedmiot percepcji), jego „obraz mentalny” (konceptualizacja oraz językowa ekspresja (opis) (Tabakowska, 2011: 20). W ujęciu Langackera (1995) są to „wymiar obrazowania”, których ostatnim ogniwem jest „subiektywizacja vs obiektywizacja” roli obserwatora.

staje się przyczynkiem do prowadzenia szczególnego typu mediacji, jakim jest mediacja intrapersonalna (Cardinet, 2014). Na gruncie glottodydaktyki, Janowska (2017) przedstawia ten koncept jako specyficzny rodzaj mediacji społecznej,

gdzie użytkownik języka ma na celu nadanie znaczenia tekstowi (mówionemu lub pisanemu), z którym się zetknął. To działanie ma charakter społeczny, ponieważ wchodzi w relację piszący i czytający oraz mówiący i słuchacz (Janowska, 2017: 84).

Wydaje się więc uzasadnione, by, *per analogiam*, zaliczyć do działań mediacyjnych o charakterze intrapersonalnym także odczytywanie i interpretację fotografii. Przemawia za tym jej pojmowanie w ujęciu semiologicznym jako „zjawiska komunikacji” czy też „faktu komunikacji” (Eco, 1996: 35). W przypadku odczytywania obrazu powstałego w innym kontekście kulturowym niż własny, można zatem mówić o swoistej formie komunikacji międzykulturowej – „komunikacji pomiędzy wcześniejszymi wyobrażeniami/znaczeniami odbiorców a wyobrażeniami/znaczeniami obecnymi w samym obrazie” (Brown, Habegger-Conti, 2022: 52). Według Brown i Habegger-Conti, fotografia w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej w nauczaniu języka obcego może stać się narzędziem służącym budowaniu złożonych, wieloperspektywicznych i osobistych doświadczeń międzykulturowych, o ile praca z nią jest krytyczna, refleksyjna i dialogowa, a nie jedynie ilustracyjna (Brown, Habegger-Conti, 2022: 54).

Takie podejście jest ściśle związane z umiejętnością werbalizacji własnych przemyśleń oraz metapoznawczym podejściem do przeżywanych doświadczeń. Wypowiedź pisemna, którą realizowali badani studenci, zachęcała do precyzyjnego nazywania własnych stanów umysłowych oraz pozwalała na ogólne różnicowanie dwóch głównych poziomów świadomości, wyróżnianych w rozwoju osób dorosłych, czyli konwencjonalnego i postkonwencjonalnego<sup>2</sup> (Pffaffenberger, 2013). Osoby ze świadomością postkonwencjonalną, w przeciwieństwie do etapu konwencjonalnego, zauważają więcej szczegółów, uwzględniają wiele punktów widzenia, są bardziej świadome własnych procesów myślowych i emocjonalnych.

---

<sup>2</sup> Psychologowie wyróżniają dwa typy rozwoju człowieka: horyzontalny i wertykalny (Cook-Greuter, 2004). Pierwszy oznacza stopniowy przyrost i gromadzenie informacji właściwych dla kolejnych lat życia i doświadczeń, drugi natomiast wskazuje na zmiany w interpretacji świata i własnego postrzegania rzeczywistości wraz z upływem lat. Rozwój wertykalny obejmuje kolejno etapy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny lub postformalny oraz metasymboliczny lub transpersonalny. Dwa środkowe etapy charakteryzują większość ludzi, a odróżnia je stopień złożoności poznawczej, świadomość własnego wnętrza, chęć rozwoju według jasno określonych kryteriów (Pffaffenberger, 2013).

### 3. *Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels* (ARIMV) jako narzędzie rozwijania świadomości międzykulturowej

Punkt wyjścia w przedstawionych poniżej badaniach, związanych z rozwojem krytycznej świadomości międzykulturowej w procesie mediacji intrapersonalnej stanowiła praca z europejskim dokumentem – *Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels* (Barrett i in., 2013). Dokument Rady Europy (dalej: ARIMV) to narzędzie refleksji mające na celu stopniowe rozwijanie kompetencji potrzebnych do komunikacji międzykulturowej. Podczas pracy z ARIMV użytkownicy dokonują wielowymiarowej interpretacji wybranego przez siebie obrazu medialnego przedstawiającego osoby przynależące do innej kultury, by następnie poddać analizie swój sposób przeżywania tego swoistego, międzykulturowego spotkania.

Dokument bazuje na rozwiniętym modelu kompetencji międzykulturowej Byrama (1997), obejmującym 11 składowych: szacunek dla odmienności, empatię, uznawanie tożsamości, tolerancję dla niejednoznaczności, wiedzę, umiejętności porównawcze i relacyjne, umiejętności odkrywcze i interakcyjne, elastyczność w zachowaniu, świadomość komunikacyjną, krytyczną świadomość kulturową oraz zorientowanie na działanie (Byram i in., 2009: 27-30). Interesująca nas tutaj szczególnie krytyczna świadomość kulturowa została zdefiniowana jako „umiejętność krytycznego oceniania – na podstawie jasno określonych kryteriów – perspektyw, praktyk i wytworów funkcjonujących we własnej kulturze i we własnym kraju oraz w kulturze i krajach innych ludzi” (Byram i in., 2009: 29). Ze względu na ogólny charakter przytoczonej definicji, w naszej analizie wykorzystujemy zestawienie kategorii i wskaźników odpowiadających umiejętnościom, jakie wchodzi w skład krytycznej świadomości kulturowej, zaproponowane przez Cierpisz (2022).

**Tabela 1. Składowe krytycznej świadomości kulturowej (na podstawie Cierpisz, 2022: 175)**

Kategoria	Wskaźnik
A. Samopoznanie	a. umiejętność określenia własnej tożsamości kulturowej b. umiejętność określenia własnego systemu wartości c. wiedza na temat własnego dziedzictwa kulturowego d. rozumienie istotności własnego dziedzictwa kulturowego
B. Umiejętność decentralizacji	a. umiejętność podważenia wzorców etnocentrycznych b. umiejętność podważenia wzorców stereotypowych c. umiejętność poddania w wątpliwość własnych osądów d. umiejętność zaakceptowania różnic kulturowych

Kategoria	Wskaźnik
C. Umiejętności wymagające refleksji i metaświadomości procesów zachodzących w trakcie interakcji międzykulturowej	a. umiejętność analizowania sytuacji z różnych perspektyw b. umiejętność krytycznej oceny własnego zachowania c. umiejętność przyjęcia odległej perspektywy d. zdolność do działania w oparciu o wyraźne wspólne koncepcje, np. etnocentryzm, stereotypizacja, system wartości itp. e. gotowość do porównywania kultury własnej i obcej f. zdolność do relatywizacji
D. Umiejętność rozumienia innych kultur	a. zrozumienie szerokiego i złożonego pojęcia kultury b. rozumienie różnorodności jako stanu naturalnego c. rozumienie i poszanowanie prawa do posiadania odmiennej opinii d. zrozumienie złożoności relacji międzykulturowych
E. Postawy	a. ciekawość nieznanego b. poczucie równości i szacunku c. gotowość do interakcji z ludźmi z różnych środowisk kulturowych d. umiejętność współodczuwania z przedstawicielami innych kultur

Źródło: opracowanie własne.

Przywołane powyżej typologie zostały wykorzystane do identyfikacji umiejętności rozwijanych przez pracę z ARIMV, co ukazuje Tabela 2.

**Tabela 2. Tematyka pytań i zakres rozwijanych umiejętności międzykulturowych w ARIMV (Barrett i in, 2013)**

Sekcje tematyczne	Rozwijane umiejętności
0. Kim jestem? (fakultatywna) zalecany jest powrót do pytania po wypełnieniu kilku kolejnych sekcji (sekcja 6: Identyczni i różni)	– samopoznanie – świadomość własnej tożsamości kulturowej
1. Fotografia	– świadomość emocji towarzyszących spotkaniu międzykulturowemu
2. Zawartość fotografii	– umiejętność analizy na poziomie denotacji obraz – świadomość reakcji na poziomie emocjonalnym
3. Twoje wrażenia	– decentralizacja – świadomość podłoża reakcji emocjonalnych – umiejętność przyjęcia perspektywy innej osoby – świadomość własnej gotowości komunikacyjnej w sytuacji międzykulturowej

Sekcje tematyczne	Rozwijane umiejętności
4. Wrażenia innych osób	<ul style="list-style-type: none"> <li>– decentralizacja</li> <li>– umiejętność przyjęcia innej perspektywy</li> <li>– umiejętność empatii</li> </ul>
5. Refleksja nad komunikacją	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gotowość komunikacyjna w sytuacji międzykulturowej</li> <li>– wrażliwość na sygnały komunikacji werbalnej i niewerbalnej w innej kulturze</li> <li>– umiejętność użycia strategii komunikacyjnych</li> <li>– metaświadomość procesów zachodzących w trakcie interakcji międzykulturowej</li> </ul>
6. Identyczni i różni	<ul style="list-style-type: none"> <li>– decentralizacja</li> <li>– świadomość różnorodności kulturowej</li> </ul>
7. Przemyslenie interpretacji fotografii	<ul style="list-style-type: none"> <li>– decentralizacja</li> <li>– umiejętność interpretacji obrazu</li> <li>– krytyczna świadomość kulturowa, metaświadomość procesów zachodzących w trakcie interakcji międzykulturowej</li> </ul>
8. Refleksja dotycząca twórcy zdjęcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność odczytywania i krytycznej interpretacji obrazu (ang. <i>visual literacy</i>)</li> <li>– myślenie krytyczne/krytyczna świadomość kulturowa</li> <li>– metaświadomość procesów zachodzących w trakcie interakcji międzykulturowej</li> </ul>
9. Poszukiwanie dalszych informacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– postawa otwartości i ciekawości wobec innych kultur</li> <li>– świadomość potrzeby pogłębiania wiedzy nt. innej kultury w celu jej zrozumienia</li> </ul>
10. Refleksja nad tym, co zostało zrobione i pójście dalej	<ul style="list-style-type: none"> <li>– samopoznanie</li> <li>– umiejętność samooceny</li> <li>– samoświadomość w zakresie rozwoju wiedzy, własnych opinii, gotowości do działania</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na obszerność ARIMV, nasza analiza skupi się na kilku wybranych sekcjach tematycznych, najściślej powiązanych z rozwijaniem krytycznej świadomości kulturowej.

#### 4. Podstawy metodologiczne badania własnego

W przeprowadzonym badaniu odwołujemy się do dwóch nurtów wywodzących się z metodologii jakościowej: antropologii obrazu oraz analizy treści. W antropologii obrazu, stanowiącej część antropologii społeczno-kulturowej, każdy obraz może być odczytywany według zasady denotacji i/ lub konotacji (Jędrzejewska, 2008). W pierwszym przypadku „[d]ekodować obraz to przetłumaczyć elementy obrazowe na język komunikacji werbal-

nej, mówionej bądź pisanej” (Olechnicki, 2003: 221). Na poziomie konotacji natomiast, odbiorca odwołuje się do kontekstu, tradycji, ukrytych znaczeń związanych z reprezentacjami społecznymi i osobistymi, prowadzącymi do różnych sposobów odczytania obrazu. W aparacie terminologicznym antropologii obrazu ważne jest ponadto pojęcie projekcji, czyli „przeniesienie z wewnątrz człowieka na zewnątrz, czyli w istocie uzewnętrznienie cech podmiotowych” (Sęk, 1984: 99), co oznacza „rzutowanie na obiektywny materiał rzeczywistości, własnych postaw i poglądów oraz interpretowanie, zgodnie z nimi, rzeczywistych faktów” (Sęk, 1984: 9).

Zaproponowana badanym studentom analiza fotografii, kierowana pytaniami zawartymi w ARIMV, wpisuje się w opisany wyżej schemat metodologiczny, uwzględniając działania dekodująco-konotacyjne oraz projekcję w pracy z obrazem. W badaniach brak hipotez, gdyż pozostają w paradygmacie eksploracyjnym, indukcyjnym<sup>3</sup>, opartym na małej próbie badawczej (N = 6). Wypowiedzi pisemne studentów zostały poddane analizie zgodnie z ogólną zasadą jakościowej analizy treści, definiowaną „jako metoda interpretacji treści danych tekstowych poprzez systematyczny proces klasyfikacji kodowania i identyfikacji tematów lub wzorców” (Hsieh, Shanon, 2005, za: Seklecka, 2023: 202).

## 5. Charakterystyka próby badawczej i korpusu badawczego

Badanie zostało przeprowadzone w semestrze letnim roku akademickiego 2024/2025 w dwóch grupach zajęć dydaktycznych „Konwersatorium glottodydaktycznego” na II roku studiów I stopnia w Instytucie Romanistyki UW. Dobór próby badawczej był celowy. Jedna z grup (I) uczestniczyła w zajęciach poświęconych rozwijaniu umiejętności uczenia się, zaś zajęcia drugiej (II) dotyczyły rozwijania kompetencji międzykulturowej. W obu przypadkach studentów poproszono, by, w ramach pracy domowej, wypełnili ARIMV, a następnie zaprezentowali wybraną fotografię wraz z komentarzem podczas zajęć. Ze względu na to, iż część uczestników znała język francuski na poziomie A2 (ESOKJ, 2003) dopuszczalne było użycie języka polskiego. Praca odbywała się w parach lub zespołach trzyosobowych. Po przeprowadzeniu ćwiczenia uzyskano dobrowolną zgodę uczestników na wykorzystanie materiałów w celach badawczych.

---

<sup>3</sup> W badaniu jakościowym przyjmuje się założenia i metody związane z określonymi ramami teoretycznymi, co umożliwia wyodrębnienie problemu, ale nie narzuca formułowania i weryfikowania hipotez, jak to ma miejsce w paradygmacie badań ilościowych (Flick, 2010). Badacze w paradygmacie eksploracyjnym pogłębiają rozumienie badanej sytuacji uwzględniając jej wieloaspektowy wymiar. Podstawą tego typu badań jest refleksyjność oraz konsekwencja (Jemieliński, 2012).

Do analizy wybrano po trzy formularze ARIMV z każdej grupy. Autorki prac były kobietami w wieku 20-22 lata. Należy dodać, że ze względu na różny profil obu konwersatoriów, osoby uczęszczające do grupy II (prace oznaczone A1, A2, A3) miały większą wiedzę i umiejętności z dziedziny komunikacji międzykulturowej niż studentki z grupy I (prace A4, A5, A6). Okoliczność ta mogła mieć wpływ na ich wypowiedzi.

## 6. Przebieg i wyniki analizy

Pierwsza lektura korpusu badawczego służyła wyborowi tych pytań z ARIMV, które odnosiły się do krytycznej świadomości kulturowej, a jednocześnie wskazywały na różne aspekty mediacji intrapersonalnej. Ostatecznie do dalszej analizy zakwalifikowanych zostało siedem pytań z blisko 40, jakie zawiera omawiany formularz. W tabeli poniżej znajduje się ich lista wraz z odniesieniem do obszarów mediacji, w jakie dane pytanie wprowadza odbiorcę:

**Tabela 3. Wybrane do analizy pytania z ARIMV i odpowiadające im obszary mediacji intrapersonalnej**

Pytanie	Obszar mediacji
1. Dlaczego wybrałeś(aś) to zdjęcie?	– refleksja nad dokonaniem wyborem i jego uzasadnienie – perspektywa osobista
2. Gdybyś był(a) osobą na zdjęciu, czy chciał(a)byś, aby ludzie myśleli o tobie w ten sam sposób? Dlaczego lub dlaczego nie?	– refleksja zakładająca zmianę perspektywy z osobistej na społeczną wraz z uzasadnieniem
3. Czy chciał(a)byś poznać osobę(y) przedstawioną(e) na zdjęciu? Dlaczego lub dlaczego nie?	– refleksja dotycząca relacji interpersonalnych w perspektywie osobistej wraz z uzasadnieniem
4. Patrząc na fotografię, ludzie często zestawiają aspekty innych grup lub kultur z podobnymi aspektami w ich własnej kulturze. Czy ty też to zrobiłeś/aś?	– refleksja dotycząca porównań kulturowych w perspektywie społecznej
5. Ponowne przemyślenie treści zdjęcia. Czy jakieś cechy osoby (osób) na zdjęciu są wyolbrzymione lub podkreślone? Jeśli tak, to jakie?	– refleksja zorientowana na niuansowanie osądów
6. Czy zobaczenie i przeanalizowanie tego zdjęcia zmieniło nieco Twoją opinię? Jeśli tak, to w jaki sposób?	– metarefleksja na temat sposobu odczytywania treści obrazu w perspektywie osobistej
7. Czy uważasz, że odpowiedzi na pytania zawarte w tej ARIMV wpłynęły na Ciebie w jakikolwiek sposób?	– metarefleksja dotycząca osobistej wrażliwości kulturowej

Źródło: opracowanie własne.

Następnie przeprowadzona została analiza odpowiedzi zapisanych w poszczególnych pracach pod kątem przejawów krytycznej świadomości kulturowej według cytowanego powyżej zestawu wskaźników autorstwa Cierpisz (2022). Tabela 4 przedstawia przykład zapisu tego etapu badania dla pierwszego z wybranych pytań<sup>4</sup>.

**Tabela 4. Kategorie badawcze w odniesieniu do wypowiedzi uczestników badania**

PYTANIE 1: DLACZEGO WYBRAŁEŚ TO ZDJĘCIE?		
	Odpowiedzi w poszczególnych pracach <sup>1)</sup>	Kategorie
A1	[Fotografia „Ślub po koreańsku” <sup>2)</sup> Po raz pierwszy zobaczyliśmy tego typu obraz. Uważamy, że jest urzekający, zupełnie inny niż europejskie tradycje ślubne. Poczułam też pewną fascynację, gdy spojrzalam na ten obraz, ponieważ ilustruje on minioną epokę i sposób życia, który jest nam dziś obcy. Kontrast między tragarzami, którzy wykonują intensywną pracę fizyczną, a osobą przewożoną w palankinie pokazuje nierówności społeczne tamtych czasów. Estetyka obrazu, z jego kolorami i staromodnym stylem, wzmacnia jego historyczny charakter i sprawia niemal ponadczasowe wrażenie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– postawa ciekawości nieznanego</li> <li>– samopoznanie</li> <li>– refleksyjność i metaświadomość - gotowość do porównywania własnej kultury z kulturą odmienną</li> </ul>
A2	[Fotografia „Szukając talizmanu”/„Nagie szczęście” <sup>3)</sup> Dzieje się tak, ponieważ japońska kultura jest binarna. Jesteśmy przyzwyczajeni do postrzegania Japończyków jako przykładu dyscypliny, perfekcjonizmu, głębokiego tradycyjnego szacunku i dystygowanej uprzejmości. Z jednej strony Japończycy koncentrują się na indywidualnym sukcesie, są bardzo poważni i zdeterminowani. Ale z drugiej strony, jeśli chcesz znaleźć coś niezwykłego, musisz szukać w Japonii. – Bez kontekstu nie jest wystarczająco oczywiste, że jest to festiwal. – Na pierwszy rzut oka można by pomyśleć, że to zdjęcie zostało zrobione podczas orgii.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– decentralizacja,</li> <li>– postawa ciekawości</li> <li>– świadomość perspektywy</li> </ul>

<sup>1)</sup> Tytuły fotografii pochodzą z prac badanych studentów.

<sup>2)</sup> <https://collections.vam.ac.uk/item/O1536673/postcard-shoseido/no-7-the-palankin-of-postcard-shoseido/> [DW: 15.03.2026]

<sup>3)</sup> <https://www.bbc.com/news/world-asia-47271181> [DW: 15.03.2026]

<sup>4</sup> Wypowiedzi uczestników badania są cytowane z zachowaniem ich oryginalnej formy.

PYTANIE 1: DLACZEGO WYBRAŁEŚ TO ZDJĘCIE?		
	Odpowiedzi w poszczególnych pracach <sup>4)</sup>	Kategorie
A3	[Fotografia „Osoba protestująca w Nantes” <sup>5)</sup> Fotografka miała wielkie szczęście co do chwili robienia tego zdjęcia i wyszło jej ono fenomenalnie. Kiedy znalazłyśmy to zdjęcie z podpisem, że osoba odbija puszkę z gazem łzawiącym przy użyciu rakiety do tenisa poczułyśmy zdziwienie, ponieważ nie jest to codzienny widok. Później uświadomiłyśmy sobie, że osoba protestująca musiała się spodziewać, że może być rzucany gaz, więc przygotowała sobie raketę do obrony. Dodatkowo uznałyśmy za ciekawe, że autorka zdjęcia musiała być w środku tej „walki”.	– samopoznanie – metaświadomość perspektywy
A4	[Fotografia „Erasmus - pozytywne doświadczenie” <sup>6)</sup> Wybrałyśmy to zdjęcie, ponieważ uważamy, że przedstawia ono pozytywny obraz integracji międzykulturowej między studentami.	– samopoznanie
A5	[Fotografia „Zjednoczona siła kobiet dla następnych pokoleń” <sup>7)</sup> To zdjęcie sprawiło, że pomyślałyśmy o czymś, o czym wcześniej nie myślałyśmy. To zdjęcie idealnie oddaje charakter protestów kobiet i ich walkę o równouprawnienie. Obrazuje, że w obliczu problemów kobiety z różnych środowisk są w stanie się zjednoczyć dla sprawy. Ta fotografia wywołuje poczucie bliskości z przedstawionymi kobietami. Widać u nich życie chociaż najpewniej się nie znają. Myślmy, że to zdjęcie daje nam nadzieję, że w obliczu problemów zawsze jesteśmy zjednoczone z kobietami które też się z nimi borykają.	– postawa równości i szacunku – samopoznanie – umiejętność określenia własnego systemu wartości
A6	[Fotografia „Złożoność tradycji” <sup>8)</sup> To zdjęcie skłoniło nas do zastanowienia się nad różnicami kulturowymi. Jedną z rzeczy, która przykuła naszą uwagę na tym zdjęciu, była paleta kolorów, zwłaszcza dominująca czerwień. Podziwiliśmy również piękne rysunki na dłoniach kobiety.	– samopoznanie – świadomość różnych perspektyw

<sup>5)</sup> [https://www.facebook.com/reuterspictures/photos/a-protester-uses-a-tennis-racket-to-return-a-tear-gas-canister-during-a-demonstr/1030964946994061/?locale=ro\\_RO&\\_rdr](https://www.facebook.com/reuterspictures/photos/a-protester-uses-a-tennis-racket-to-return-a-tear-gas-canister-during-a-demonstr/1030964946994061/?locale=ro_RO&_rdr) [DW: 15.03.2026]

<sup>6)</sup> Zdjęcie pochodzi ze zbiorów prywatnych i przedstawia międzynarodową grupę studentów podczas nieformalnego spotkania.

<sup>7)</sup> <https://www.gettyimages.com/detail/news-photo/view-of-a-line-of-women-at-the-head-of-the-strike-for-news-photo/181944846> [DW: 15.03.2026]

<sup>8)</sup> <https://www.planujemywesele.pl/wordpress/wp-content/uploads/2017/07/Indie1-894x604.jpg> [DW: 15.03.2026]

Źródło: opracowanie własne.

Zbiornicze zestawienie liczbowe wyabstrahowanych z odpowiedzi kryteriów właściwych dla krytycznej świadomości kulturowej wygląda następująco (tabela 5):

**Tabela 5. Zbiornicze zestawienie liczbowe przejawów krytycznej świadomości kulturowej w analizowanych odpowiedziach na wybrane pytania z ARIMV**

Pytanie	A. Samopoznanie	B. Umiejetność decentralizacji	C. Umiejetności wymagające refleksji i metaświadomości procesów zachodzących w trakcie interakcji międzykulturowej	D. Umiejetność rozumienia innych kultur	E. Postawy
1.	4	1	3	0	3
2.	4	0	1	0	3
3.	0	1	2	1	5
4.	3	2	3	0	0
5.	0	1	1	0	0
6.	1	0	3	0	0
7.	2	1	2	0	0
Łącznie	14	6	15	1	11

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zebranego materiału dla wymienionych pytań wskazuje ogólnie, że w wypowiedziach studentek najczęściej pojawiają się:

- refleksje dotyczące gotowości do akceptacji różnic kulturowych czy rozważania sytuacji z odmiennych punktów widzenia (15 odniesień), np.:  
Oczywiście Saidai-ji Eyo jest bardzo wyjątkowym japońskim festiwalem, ale można znaleźć pewne podobne aspekty w kulturze polskiej i ukraińskiej, zwłaszcza w odniesieniu do obrzędów zbiorowych (...) Pyt. 4, A2.
- odniesienia do procesów samopoznania (14 odniesień), np.:  
Gdybyśmy to były my przedstawione na tej fotografii, to z pewnością chciłybyśmy być taką inspiracją dla młodszego pokolenia, tak jak kobiety na fotografii są dla nas. Pyt. 2, A5.
- deklaracje ciekawości wobec nieznanego (11 odniesień), np.:  
Tak, ponieważ moglibyśmy zadawać jej pytania dotyczące jej kultury, religii i dowiedzieć się tych rzeczy nie z podręcznika, ale od

osoby, która dorastała w otoczeniu tej kultury i która naprawdę ją zna. Pytanie 3, A6.

Jednocześnie należy zauważyć, że faktyczne przejawy głębszego rozumienia innych kultur pojawiają się sporadycznie (1 odniesienie) i mają charakter marginalny. Również przejawy decentralizacji występują rzadko (6 odniesień), np.:

Uważamy, że pytania skłoniły nas do zastanowienia się nad wartością społeczeństwa i rolą, jaką odgrywa ono w naszym postrzeganiu samych siebie. Ogólnie uważamy, że jesteśmy autonomicznymi indywidualistami w społeczeństwie, ale po opisanu obrazu zastanawiamy się, w jaki sposób grupa, w której żyjemy, wpływa na nas. Pytanie 7, A1.

Osoby badane w niewielkim stopniu podejmują refleksję nad zasadnością własnych ocen i interpretacji.

Porównanie ze sobą poszczególnych prac pozwala zauważyć występowanie różnic w zakresie przejawów krytycznej świadomości kulturowej zarówno, jeśli chodzi o wachlarz możliwych do zidentyfikowania w tekście umiejętności oraz postaw, jak i o dominujący poziom świadomości (konwencjonalnej / postkonwencjonalnej). W tym ostatnim przypadku opierałyśmy się na kryteriach takich jak: złożoność narracyjna odpowiedzi, poziom szczegółu, dostrzeganie nowych elementów rzeczywistości czy zmiany w interpretacji własnych doświadczeń. Postkonwencjonalny poziom świadomości najczęściej ujawniany jest w pracach A1 i A5, które wykazują wieloperspektywiczność, identyfikowanie własnych wartości i empatię. W odpowiedziach w pracy A2 dobrze widoczna jest decentralizacja, polegająca na akceptacji różnic między kulturami i podważaniu stereotypów oraz postawa ciekawości. Praca A3 pokazuje krytyczne samopoznanie (rozpoznawanie własnych wartości) i zdolność relatywizacji, ale często pozostaje na poziomie opisowym. Pojawiają się przejawy metaświadomości, które wiążą się z prowadzeniem analizy z różnych perspektyw. Z kolei praca A6, łączy ciekawość poznawczą z refleksją nad różnicami kulturowymi, jednak zauważalna w odpowiedziach świadomość krytyczna często formułowana jest ogólnie. Natomiast wyraźnie konwencjonalny poziom świadomości odnajdujemy w pracy A4, prezentującej pozytywną otwartość, ale bez złożonych analiz i bez zmiany w interpretacji własnych doświadczeń:

Myślmy, że przed odpowiedzią na pytania miałyśmy podobne poglądy – czyli otwartość na inne kultury. Pyt. 7, A4.

## 7. Wnioski i implikacje glottodydaktyczne

Przedstawiona tu problematyka badawcza związana jest z rozwijaniem krytycznej świadomości międzykulturowej poprzez mediację intrapersonalną, wywołaną refleksją pisemną w odniesieniu do dokumentu Rady Europy, który wykorzystuje pracę z materiałem ikonograficznym. Analiza wypowiedzi studentów umożliwiła znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące wpływu refleksji pisemnej na rozwój krytycznej świadomości międzykulturowej, widocznych w tym obszarze efektów mediacji intrapersonalnej oraz roli omawianego dokumentu w tym procesie. ARIMV posiada znaczący potencjał umożliwiający rozwijanie krytycznej świadomości kulturowej, prowadzenie pogłębionej narracji w odniesieniu do kompetencji międzykulturowej oraz rozwijanie świadomości typu post-konwencjonalnego u osób badanych. Proponowana refleksja jest wielopoziomowa: przechodzi od perspektywy osobistej do społecznej, inspirowane do zadawania sobie nieoczywistych pytań oraz poddawania w wątpliwość własnych przekonań i szybkich osądów (np. Czy chciałbym poznać osobę/osoby na zdjęciu? Co mógłbym jej/im powiedzieć? Czy odpowiadałby mi taki sposób reprezentowania aspektów kulturowych odnoszących się do tożsamości?). Kierowanie refleksją na wczesnym etapie rozwoju krytycznej świadomości kulturowej wydaje się niezbędne do uzyskania pożądanych nawyków w myśleniu o inności kulturowej, a cały proces zachodzi w ramach analizowanej tutaj mediacji intrapersonalnej, w której mediatorem staje się obraz w połączeniu z dyskursem wewnętrznym i zewnętrznym użytkownika ARIMV. Umożliwia to wykształcenie nowego kanału komunikacyjnego, który charakteryzuje się synergią słowa, obrazu i emocji, uzewnętrznionego w wypowiedzi pisemnej, co jest istotnym warunkiem prowadzonej tu mediacji. Możemy wyróżnić trzy poziomy oddziaływania wspomnianej mediacji:

- na poziomie pierwszym użytkownik ARIMV uczy się niuansowania swojego sposobu analizowania kulturowo nacechowanego obrazu,
- na poziomie drugim – kształtuje swoje rozumienie inności poprzez refleksję dotyczącą swojej i cudzej tożsamości, uwrażliwia się na z pozoru nieistotne szczegóły, poddaje w wątpliwość, to, co wydaje się oczywiste,
- na poziomie trzecim – zmienia zaś swój sposób patrzenia na inną kulturę w szerszym wymiarze, zarówno w odniesieniu do rozmaitych mediów wizualnych, które go otaczają w realnym i wirtualnym świecie, jak i do innego typu obecności kulturowej poza obrazem.

Praca z ARIMV prowadzi do ważnych dla jej użytkowników implikacji glottodydaktycznych. Przede wszystkim wyraźnie zauważalna była lepsza jakość prowadzonej refleksji u studentek z grupy konwersatorium o tematyce

międykulturowej w porównaniu do grupy z konwersatorium o uczeniu się. Wcześniejsze omawianie na zajęciach treści poruszających zagadnienia międzykulturowe, opisywanie tych zjawisk, dyskusowanie o ich roli i wpływie na własną tożsamość daje pewne narzędzia koncepcyjne i dyskursywne przydatne do pracy z ARIMV.

Kolejnym wnioskiem płynącym z naszych analiz jest wybór zdjęcia, które poddane zostaje kierowanej refleksji. Nasi użytkownicy mieli dowolność wyboru „swojego” obrazu, uwzględniając jedynie ogólny wymóg „treści kulturowych”, jakie powinien zawierać. Ponieważ dokonane wybory miały znaczący wpływ na jakość prowadzonej refleksji, wskazane wydaje się, by w pierwszym kontakcie z ARIMV, oprócz wspomnianego wprowadzenia do pracy nad krytyczną świadomością kulturową, zaproponować wspólny dla wszystkich materiał ikonograficzny, dobrany pod kątem tych elementów, które inspirują do refleksji właściwej dla mediacji intrapersonalnej (zob. Tabela. 3). Po indywidualnym wypełnieniu ARIMV można zaprosić studentów do dyskusji i wymiany refleksji, które pojawiły się w osobistej analizie, co pozwala na krytyczną refleksję odnośnie do własnej pracy. Przy powtórnym wykorzystaniu ARIMV wybór fotografii mógłby już pozostać w gestii każdego użytkownika i prowadzić wyłącznie do osobistej refleksji, co oznacza co najmniej dwukrotną pracę z omawianym narzędziem w trakcie semestru.

W glottodydaktyce wiele mówi się o potrzebie uwrażliwiania uczących się na kulturowe treści obecne w materiałach językowych i pozajęzykowych, z którymi mają okazję spotkać się na zajęciach. Wdrożenie tych zaleceń wymaga szczególnego typu przygotowania do pracy ze względu na trudności w dydaktyzacji kompetencji międzykulturowych. W tej perspektywie omówiona w artykule sekwencja działania dotycząca ARIMV jest przykładem dobrej praktyki, wskazującej jednocześnie na konieczność adaptacji zastosowanego narzędzia do własnego kontekstu edukacyjnego. Wnioski płynące z przedstawionego tu badania, ze względu na małą liczbę analizowanych przypadków i specyficzny kontekst obowiązkowych zajęć w kursie akademickim, mają przede wszystkim inspirować do namysłu nad możliwościami rozwijania krytycznej wrażliwości międzykulturowej poprzez zaplanowaną mediację intrapersonalną. Warto zauważyć, że ostatecznie to werbalizacja własnych myśli, stopień jej złożoności, adekwatności do podejmowanego tematu i dyskursywnej precyzji stanowi o efektywności podejmowanych działań.

## Bibliografia

Barrett M., Byram M., Iprgrave J., Seurrat A. (2013), *Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais de médias visuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Online: <https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others> [DW 18.03.2025]
- Brown C.W., Habegger-Conti J. (2022), *Intercultural learning and images in ELT: Exploring cultural imaginaries through photographs*, (w:) Dypedahl M. (red.), *Moving English Language Teaching Forward*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 45–67. Online: <https://doi.org/10.23865/noasp.166.ch3> [DW 20.02.2025]
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M., Barrett M., Iprgrave J., Jackson R., Méndez García M.C. (2009), *Autobiographie de rencontres interculturelles*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Online: <https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters> [DW 20.02.2025]
- Cardinet A. (2014), *Quelles médiations aujourd'hui?* „Diversité”, nr 175, s. 49–54. Online: <https://doi.org/10.3406/diver.2014.3872> [DW 18.03.2025]
- Cierpisz A. (2022), *Looking closer at critical cultural awareness: diagnosing and implementing the concept of critical cultural awareness in the EFL context*, (w:) Szczyrbak M., Mazur Z. (red.), *New Perspectives in English and American Studies. Volume Two: Language*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 171–191.
- Cocton M.N., Favreau H. (red.) (2023), *Médiation(s) et médiatisation(s) en classe de langue... Quelle(s) mise(s) en œuvre? Quelles conséquences?* Paris: L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe (2020), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Online: <https://www.coe.int/lang-cecr>
- Cook-Greuter S.R. (2004), *Making the case for a developmental perspective*. „Industrial and Commercial Training”, nr 36(7), s. 275–281.
- Debold E. (2002) (Interview with R. Kegan), *Epistemology, Fourth Order Consciousness, and the Subject-Object Relationship or... How the Self Evolves*. „What is enlightenment”, nr 22, s. 143–154.
- De Gioia M., Marcon M. (red.) (2020), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Bruxelles: Peter Lang.
- Eco U. (1996), *Nieobecna struktura*. Tłum. A. Weinsberg, P. Bravo. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hsieh H.F., Shannon S.E. (2005), *Three approaches to qualitative content analysis*. „Qualitative Health Research”, nr 15, s. 1277–1288. Online: <http://dx.doi.org/10.1177/1049732305276687> [DW 20.08.2025]
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 38–53.

- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jędrzejewska P. (2008), *Antropologiczna analiza obrazu na przykładzie fotografii*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IV/1. Online: <https://doi.org/10.18778/1733-8069.4.1.03> [DW 18.08.2025]
- Jemielniak D. (red.) (2012), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Tom I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar M.B. (2015), *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*. „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56), s. 53–70.
- Kucharczyk R. (2023), *La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie*. „Neofilolog”, nr 60(2), s. 417–439.
- Langacker R.W. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Olechnicki K. (2003), *Antropologia obrazu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Pfaffenberger A.H. (2013), *Exploring the pathways to postconventional personality development*. „Transdisciplinary Leadership Review”, nr 13(3). Online: <https://transdisciplinaryleadership.org/past-issues/june-volume-13-number-3-2013> [DW 20.03.2025]
- Seklecka A. (2023), *Metodologie łączenia analizy treści z analizą dyskursu. Przykład badań nad dyskursem medialnym dotyczącym inwigilacji i prywatności*. „Athenaeum – Polskie Studia Politologiczne”, nr 78(2), s. 195–208. Online: <https://doi.org/10.15804/athena.2023.78.11> [DW 16.04.2025]
- Sęk H. (1984), *Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tabakowska E. (2011), *Słowo i obraz: tytuł i opis obrazu jako przykład przekładu intersemiotycznego*, (w:) Kwiatkowska A. (red.), *Przestrzenie kognitywnych poszukiwań*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 19–28.

Received: 09.12.2025

Revised: 17.04.2026

Accepted: 17.04.2026

**Anna Kowalik**

Uniwersytet Szczeciński

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

[anna.kowalik@usz.edu.pl](mailto: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)<sup>1</sup> 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, opatrzony 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-

---

<sup>1</sup> 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 weryfikacji<sup>2</sup>. 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].

<sup>2</sup> 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 międzyjęzycznych, jak i w obrębie jednego języka. Kramsch (1993, 2009) nazywa tę perspektywę „trzecim miejscem” (*third place*), rozumianym jako miejsce kontaktu lub spotkania między użytkownikami języka pochodzącymi z dwóch różnych kultur (Kramsch, 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” (Kramsch, 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 (Kramsch, 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 przewycięzania 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 redukcji 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**

<b>Kryterium 1 – Przekazanie treści i kluczowych znaczeń</b>	<b>Pytania pomocnicze</b>
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?

<b>Kryterium 2 – Relacja z odbiorcą i dostosowanie przekazu</b>	<b>Pytania pomocnicze</b>
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.?
<b>Kryterium 3 – Organizacja, spójność i poprawność językowa tekstu</b>	<b>Pytania pomocnicze</b>
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?
<b>Kryterium 4 – Aspekt interkulturowy i mediacja na poziomie dyskursu i rejestru</b>	<b>Pytania pomocnicze</b>
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 nią 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 nietolerancję 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
	<b>Selekcja i przekształcanie informacji</b>	
	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	

<b>Dostosowanie tekstu do odbiorcy</b>		
<b>Kryterium 2 – Relacja z odbiorcą i dostosowanie przekazu</b>	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
	<b>Intencja komunikacyjna</b>	
	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**

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

<b>Budowanie mostów między systemami kulturowymi oraz dyskursywno-językowymi</b>		
<b>Kryterium 4 – Aspekt interkulturowy i mediacja na poziomie dyskursu i rejestru</b>	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
	<b>Neutralność, adekwatność rejestrowa i dyplomacja komunikacyjna</b>	
	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**

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

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](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](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](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

**Dorota Pudo**

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5402-6308>

[dorota.pudo@uj.edu.pl](mailto:dorota.pudo@uj.edu.pl)

## ***Fanfiction jako mediacja – propozycja dydaktyzacji na użytek lekcji języka obcego***

### **Fanfiction as mediation: A proposal for didactic application in Foreign Language class**

Mediation is an important language activity first introduced to the Second Language Acquisition field (SLA) through the Common European Framework of Reference (CEFR) in 2001 and further developed in subsequent years. In this article, we explore the relationship between mediation and fanfiction, an extracurricular fan practice that transforms popular cultural artifacts into fictional texts shared in dedicated online spaces. We argue that, although creating fanfiction may appear to be a productive activity at first glance, its inherently transformative nature makes it a particularly effective tool for practicing mediation. As practiced by fans, fanfiction writing involves a thorough reception of the original cultural text, the development of a personal interpretation of it, the anticipation of the needs and reactions of a potential audience (other fans), and the crafting of a text that is original yet firmly grounded within the fictional universe of its source. The article presents examples of foreign language tasks involving fanfiction prompts, focusing on their potential to practice mediation, as well as proposes criteria for their evaluation.

**Keywords:** fanfiction, mediation, CEFR, transformative works, L2 task

**Słowa kluczowe:** fanfikcja, mediacja, ESOKJ, twórczość przeobrażona, zadanie językowe w języku obcym



## 1. Wprowadzenie

Niniejszy tekst proponuje zestawienie ze sobą mediacji oraz fikcji fanowskiej (fanfiction, fanfikcja) w kontekście lekcji języka obcego. Mediacja, rozumiana jako czwarte działanie językowe obok produkcji, recepcji i interakcji, po raz pierwszy pojawiła się w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ; Rada Europy, 2003). Choć w tym dokumencie nie została ona zdefiniowana ani opisana w sposób wystarczająco precyzyjny czy kompleksowy, z czasem coraz liczniejsze prace badawcze oraz krytyczne, które zostały jej poświęcone, znacząco poszerzyły jej glottodydaktyczne rozumienie (Coste, Cavalli, 2015; North, Piccardo, 2016). Podsumowanie i ukoronowanie wielu z nich znalazło się w nowym, rozszerzonym wydaniu ESOKJ (dalej: CEFR-CV, 2020), w którym oprócz rozszerzonej definicji i klasyfikacji działań mediacyjnych zamieszczono skale biegłości dla jej różnych aspektów, rozpisano także strategie im towarzyszące.

Mediacja to działanie złożone, a jego wprowadzenie do praktyki dydaktycznej nastąpiło później niż w przypadku recepcji czy produkcji, składających się na tradycyjne cztery sprawności: słuchanie, czytanie, mówienie, pisanie. Dlatego wciąż potrzebne i wartościowe wydają się ujęcia eksplorujące nowe, łatwe do praktycznego wykorzystania sposoby rozwijania kompetencji mediacyjnych na zajęciach. Fanfiction wydaje się dobrze nadawać do tego celu. Jest to fanowska działalność kreatywna, polegająca na tworzeniu tekstów narracyjnych osadzonych w wybranym fikcyjnym uniwersum (świecie przedstawionym) oraz anonimowym zamieszczaniu ich w sieci. Ogromny potencjał edukacyjny i glottodydaktyczny praktyk fanowskich został zauważony przez badaczy, zaś próby ich włączenia do dydaktyki szkolnej i akademickiej stają się coraz bardziej zauważalne (Brunel, 2018; Sauro, 2021; Pudo, 2024).

W niniejszym tekście chciałabym postawić tezę, że fanfiction, po adaptowaniu go do celów edukacji obcojęzycznej, może być z powodzeniem stosowane do rozwijania działań mediacyjnych, a nie tylko produktywnych czy receptywnych. Co więcej, będę argumentować, że praktyka fanfiction sama w sobie posiada częściowo mediacyjną naturę. Aby to osiągnąć, zacznę od zwięzłego przedstawienia pojęcia mediacji w glottodydaktyce, szczególnie w ujęciu ESOKJ (2003) wraz z tomem towarzyszącym (CEFR-CV, 2020). Następnie, w części teoretyczno-koncepcyjnej, poprzez szczegółowe porównanie działań fanowskich z glottodydaktycznymi ujęciami mediacji, postaram się pokazać, w jakim zakresie fanfiction można uznać za przykład mediacji i z jakimi wiąże się to ograniczeniami. W ostatniej części, o charakterze praktycznym, zaproponuję kilka przykładów dydaktycznej adaptacji fanfiction w postaci gotowych zadań mediacyjnych z wykorzystaniem

promptów (scenariuszy fanfiction). Zaproponuję także przykładowe kryteria ewaluacji ich wykonania, kładące nacisk na mediacyjny charakter fanfiction.

## 2. Mediacja w glottodydaktyce

Mediacja jest wielostronnym i złożonym zjawiskiem, które wymyka się łatwej i jednoznacznej definicji. Jako rodzaj ludzkiej działalności jest ona obecna w wielu dziedzinach życia: w prawie, filozofii, komunikacji społecznej, mediach czy edukacji (zob. Janowska, Plak, 2021: 17-26). Istotą wszystkich tych ujęć, widoczną w samej etymologii pojęcia mediacja ('bycie w środku') jest relacja między dwiema rzeczywistościami które z różnych powodów nie mogą spotkać się bezpośrednio, więc wymagają trzeciego elementu, np. do rozwiązania sporu, osiągnięcia porozumienia, zbudowania świadomości lub wiedzy, nadania znaczenia.

W glottodydaktyce mediacja rozumiana jako działanie językowe została wprowadzona wraz z publikacją ESOKJ, w którym zaproponowano następujące jej ujęcie:

W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla odbiorcy (Rada Europy, 2003: 8).

Definicja ta kładzie nacisk na aspekt pośredniczenia między dwiema rzeczywistościami (rozmówcami lub tekstem i czytelnikiem), lecz w praktyce, po publikacji tego dokumentu „mediację kojarzono głównie z transkodowaniem językowym, bardzo często utożsamiając ją z tłumaczeniem” (Janowska, Plak, 2021: 27).

W tekście rozszerzającym i pogłębiającym ujęcie mediacji z ESOKJ (2003), North i Piccardo (2016: 8-11) wyróżnili jej cztery rodzaje. Mediacja językowa (*linguistic mediation*) może być wewnątrzjęzykowa (między komunikatami w tym samym języku) i międzyjęzykowa (między komunikatami w różnych językach) i obejmuje takie działania jak tłumaczenie, streszczanie, wyjaśnianie czy rozwijanie komunikatu w tym samym lub obcym języku. Mediacja kulturowa (*cultural mediation*) uwzględnia świadomość kulturową, wrażliwość na niuanse kulturowe niezbędną do przekazania komunikatu wyrażonego w innym języku. Mediacja społeczna (*social mediation*) obejmuje facylitację komunikacji na różnych jej etapach oraz pomoc w rozwiązywaniu

konfliktów i nieporozumień. Mediacja pedagogiczna (*pedagogic mediation*) natomiast ma aspekt poznawczy (ułatwianie dostępu do wiedzy, współtworzenie znaczenia) oraz relacyjny (tworzenie, organizowanie i monitorowanie przestrzeni kreatywnej współpracy).

Uzględniając te ustalenia, tom towarzyszący ESOKJ (CEFR-CV, 2020) uszczegóławia i różnicuje wcześniejszą definicję w następujący sposób:

W mediacji użytkownik/uczeń pełni rolę podmiotu społecznego, który buduje mosty i pomaga tworzyć lub przekazywać znaczenie – czasem w obrębie tego samego języka, czasem pomiędzy różnymi modalnościami (np. z mowy na język migowy lub odwrotnie, w komunikacji międzymodalnej), a czasem z jednego języka na inny (mediacja międzyjęzykowa). Nacisk kładzie się na rolę języka w takich procesach jak tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca przy konstruowaniu nowego znaczenia, zachęcanie innych do jego tworzenia lub rozumienia oraz przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie (CEFR-CV, 2020: 90), [tłumaczenie własne]<sup>1</sup>.

Nowa definicja zwraca uwagę na niebezpośredni charakter komunikacji mediowanej („budowanie mostów”), a oprócz mediacji wewnątrz- i międzyjęzykowej wyróżnia mediację międzymodalną (między komunikatami wyrażonymi w różnych modalnościach, np. pisanymi i audiowizualnymi); jednocześnie rozszerza jej znaczenie: z mediacji skupionej głównie na tekstach na obejmującą również inne obszary. Obok mediacji tekstu mamy więc mediację pojęć oraz mediację komunikacji. W ramach każdej z tych kategorii wyróżnione są konkretne działania wraz z zeskalowanymi wskaźnikami biegłości językowej (CEFR-CV, 2020: 91-117; zob. też Janowska, Plak, 2021: 88-127).

W niniejszym artykule chcę ukazać pracę dydaktyczną z fanfiction przede wszystkim jako przykład mediacji językowej, a konkretnie mediacji tekstu, która może być wewnątrz- lub międzyjęzykowa, a także międzymodalna. Według CEFR-CV (2020), na mediację tekstu składają się następujące działania: przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych (np. graficznych), przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu pisanego (nieprofesjonalne), notowanie, wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym

<sup>1</sup> „In mediation, the user/student acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form” (CEFR-CV, 2020: 90).

literackie), analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym literackich) (CEFR-CV, 2020: 92-108; zob. Janowska, Plak, 2021: 88-110). Ważne jest także to, że jako działanie złożone i wszechstronne, mediacja mieści w swoich ramach wszystkie inne działania językowe, tj. recepcję, produkcję i interakcję (CEFR-CV, 2020: 34). Nie da się mediować (tłumaczyć, streszczać, parafrazować) bez kompetentnej, dogłębnej recepcji tekstu źródłowego. Natomiast produkt końcowy wymaga przygotowania tekstu własnego bądź innej wypowiedzi, takiej jak przekład lub streszczenie. Uwzględnienie potrzeb odbiorców, na rzecz których dokonuje się mediacja, zawiera w sobie z kolei element interakcyjny, istotny dla wszystkich typów mediacji, choć najlepiej widoczny w mediacji komunikacji i pojęć. Granice między konkretnymi działaniami językowymi nie zawsze są ostre, a działania wielokierunkowe, zawierające w sobie zarówno odbiór, jak i nadawanie komunikatów (zob. Janowska, Plak 2021: 38) z definicji mieszczą w sobie działania jednokierunkowe (recepcję i produkcję).

### 3. Fanfiction jako mediacja

Fanfiction, jak wspomniano we wprowadzeniu, jest to praktyka fanowska polegająca na tworzeniu i anonimowym publikowaniu online fikcyjnych utworów literackich, których akcja nawiązuje do wybranego uniwersum fikcyjnego, zazwyczaj zaczerpniętego z kultury popularnej. Zafascynowani określonym filmem, serialem, grą czy książką, fani dopisują kolejne przygody ukończonych bohaterów lub przenoszą ich w inne światy, korygują ich losy, łączą w pary z postaciami, które ich zdaniem najlepiej do nich pasują (tzw. *shipping*), opowiadają historię z perspektywy postaci pobocznych itp. Choć sam gatunek tekstu źródłowego, fabuła, postaci, czas i miejsce akcji mogą zostać przez fana zmienione, przynajmniej część elementów świata przedstawionego musi zostać zachowana i odwzorowana w tekście docelowym, żeby można było w ogóle mówić o fanfikcji. Jednym z największych repozytoriów fanowskiej twórczości jest *Archive of Our Own* (AO3, [www.archiveofourown.org](http://www.archiveofourown.org)), niekomercyjna, założona i administrowana przez wolontariuszy strona, na której można znaleźć i bezpłatnie wyświetlić lub pobrać ponad 14 milionów fanfikcji w różnych językach<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Kilka przykładowych fanfikcji w języku francuskim to: *Ivy Potter Et La Lettre Au Fond Du Grenier* zamieszczona przez użytkownika EllanaSan 12.07.2025, rozgrywająca się w świecie *Harry'ego Pottera*; *Harry Lokison* zamieszczona przez użytkownika Minmare 02.05.2022, łącząca fikcyjne światy *Harry'ego Pottera* i Marvelowskiego filmu *Avengers*; *Le survivant des mondes* zamieszczona przez użytkownika Laorus2289 03.10.2016, łącząca fikcyjne światy *Harry'ego Pottera* i *Władcy Pierścieni*. Na dzień 1 kwietnia 2026 roku, na AO3 znajduje się 76 688 fanfikcji w języku francuskim.

Choć fanfiction jest aktywnością hobbistyczną i dotyczy osób w każdym wieku, jego edukacyjny potencjał związany jest z faktem, że aktywni twórczo fani spontanicznie podejmują wiele działań rozwijanych także w edukacji szkolnej, szczególnie w kontekście językowym: krytycznie czytają media, planują i redagują teksty, dokonują korekty językowej i merytorycznej (tzw. *beta-reading*), argumentują na rzecz wybranych interpretacji tekstu źródłowego, itp. (zob. Lisowska-Magdziarz, 2017: 153-160). Coraz liczniej pojawiają się studia glottodydaktyczne zarówno nad nieformalnym uczeniem się języków obcych poprzez czytanie i tworzenie fanfiction (Black, 2008; Li, 2012; Sauro, 2020; Pudo, 2024) jak i nad możliwością użycia tej formy wypowiedzi na zajęciach z języka obcego (Brunel, 2018; Aronsson, 2019; Sauro, 2021; Pudo, 2024). Fanfiction może być bowiem wykorzystywane na wszystkich etapach edukacji – od nauczania wczesnoszkolnego po uniwersytet, gdzie może służyć zarówno jako pomoc dydaktyczna (czytanie tekstów fanowskich), jak i zadanie do wykonania (tworzenie, ocenianie, komentowanie, poprawianie fanfikcji).

Kwestią rozważaną w niniejszym artykule jest nie tyle samo wprowadzenie fanfiction na zajęcia – co bywało już przedmiotem rozważań wyżej wymienionych badaczy – ile działanie językowe, które tworzenie tego rodzaju tekstu reprezentuje i pozwala rozwijać na lekcji. Postawiona we wprowadzeniu teza, iż fanfiction można traktować jako przykład mediacji, w świetle omówionych tutaj koncepcji może wydawać się kontrowersyjna. Działania językowe fanów, którzy czytają tekst kultury popularnej lub inny tekst fanowski, tudzież pracują nad swoim własnym fikcyjnym opowiadaniem, mogą kojarzyć się bardziej z recepcją i produkcją. Jeśli na zajęciach poprosimy uczniów o przeczytanie lub napisanie opowiadania o Harrym Potterze czy przygodach braci Winchesterów z serialu *Supernatural*, można przypuszczać, że będą to typowe zadania receptywne i produktywne, odpowiadające skalom „czytanie dla przyjemności” (CEFR-CV, 2020: 59) oraz „pisanie twórcze” (CEFR-CV, 2020: 69).

Zrozumienie mediacyjności fanfiction jako zjawiska kulturowego – a w konsekwencji także jako zadania na lekcji języka obcego – wymaga uwzględnienia natury tej praktyki jako tzw. twórczości przeobrażonej (*transformative work*, zob. Lisowska-Magdziarz, 2017: 37). Lisowska-Magdziarz wyjaśnia jej istotę następująco:

Fani zawłaszczają pozornie gotowy i skończony produkt medialny i przedłużają jego życie, twórczo go zmieniają, rozwijają, wzbogacają, reinterpretują, czasem przenoszą do innego medium lub całkowicie zmieniają jego znaczenie. Przeobrażenie może polegać na kreatywnej modyfikacji lub rozwijaniu treści, formy, medium, estetyki, linii narracyjnej czy interpretacji aksjologicznej ulu-

bionej historii – w sposób narracyjny lub nienarracyjny, przy pomocy rozmaitych dostępnych narzędzi (Lisowska-Magdżiarz, 2017: 19).

Z przytoczonej definicji wynika, że nie są to ani teksty w pełni oryginalne, ani całkowicie naśladowcze. Fan piszący opowiadanie rozgrywane się w danym fikcyjnym uniwersum powinien to uniwersum dobrze poznać i zrozumieć, żeby móc je odwzorować w swoim utworze, podobnie jak tłumacz przygotowujący przekład tekstu literackiego. Musi też mentalnie zmapować najważniejsze współrzędne utworu źródłowego, w których osadzi własny tekst i wykorzysta do podejmowania własnych rozstrzygnięć. Najważniejszymi współrzędnymi dla wielu fanów bywają postaci, a ich charakteryzacja w fanfiction budzi najwięcej emocji – jeśli postać nie przypomina swojego oficjalnego pierwowzoru, tekst ma duże szanse spotkać się z krytyką innych fanów (Pugh, 2005: 70-71). Jednak gatunek tekstu, kluczowe elementy świata przedstawionego czy fabuły to również istotne parametry, do których tworzący fan odnosi się niezależnie od tego, czy postanawia je odwzorować czy zmodyfikować. Fanfiction jest więc utworem zależnym: zarówno w momentach zgodności z pierwowzorem, jak i we wprowadzonych względem niego zmianach pozostaje z nim w dialogu. Każdy tekst fanfiction, podobnie jak tłumaczenie, parafraza czy inne teksty powstałe w wyniku mediacji, znajduje się zatem w charakterystycznej dla mediowania przestrzeni pomiędzy – w tym przypadku, tekstem popkulturowym a odbiorcą, który wprawdzie zna ów tekst, lecz jest gotów spojrzeć na niego inaczej, przez pryzmat nowego utworu fanowskiego. Pisanie fanfiction jest zatem czymś zupełnie innym niż tworzenie własnego fikcyjnego świata „od zera”. Bez uważnej recepcji i dogłębnego przetworzenia tekstu źródłowego nie da się stworzyć ani zrozumieć fanfiction.

Warto także podkreślić, że piszący fan uwzględnia nie tylko parametry tekstu źródłowego oraz własne interpretacje i preferencje artystyczne, ale także gusta, upodobania i nawyki czytelnicze wspólnoty fanów, do której adresuje swój fanfik. Jeśli wprowadzi w nim zbyt dużo elementów narracyjnych lub stylistycznych, które z różnych powodów nie podobają się fanom pierwowzoru, jego tekst nie będzie czytany i nie zdobędzie odzewu. Takie właśnie antycypowanie potrzeb, możliwości i potencjalnych reakcji odbiorców stanowi istotę mediacji. Jak precyzuje tom towarzyszący ESOKJ:

Osoba podejmująca działanie mediacyjne powinna dysponować dobrze rozwiniętą inteligencją emocjonalną lub otwartością na jej rozwijanie, aby móc wykazać się wystarczającą empatią wobec punktów widzenia i stanów emocjonalnych innych uczestników sytuacji komunikacyjnej (CEFR-CV, 2020: 91)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> „A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the

Wiele wyżej wymienionych cech twórczości fanowskiej zbliża ją więc do mediacji: zależny i intertekstualny charakter, dialogiczność, przeobrażanie tekstów źródłowych przez przeplatanie imitacji i transformacji. Jednak analiza konkretnych działań, które CEFR-CV przypisuje mediacji tekstu, pozwala wyodrębnić pewne różnice między fanfiction a większością z nich. Tłumaczenie, notowanie, przetwarzanie, objaśnianie czy przekazywanie informacji wymagają od osoby mediującej wiernego oddania określonych aspektów tekstu, przy jednoczesnym zawieszeniu – na ile to możliwe – własnych sądów, preferencji i interpretacji. Mediacja jest więc używana, gdy „zachodzi potrzeba tworzenia znaczenia dla kogoś, kto z różnych względów nie jest w stanie komunikować się lub zrozumieć innych osób” (Nowak, 2023: 213) [tłumaczenie własne]<sup>4</sup>. Innymi słowy, jej podejmowanie wynika z istnienia luki informacyjnej między przetwarzanym przez mediatora komunikatem a odbiorcą (Stathopoulou, 2015: 34). Jedynym wyjątkiem są dwa ostatnie działania wyróżnione w tej kategorii, odnoszące się do tekstów artystycznych i mające znamiona recenzji – bardziej subiektywnej (reakcja osobista) lub bardziej analitycznej (reakcja krytyczna).

Fanfiction, choć wymaga przetworzenia tekstu, wydobycia z niego najważniejszych informacji, zinterpretowania ewentualnych wieloznaczności, sformułowania osobistej reakcji – nie pokrywa się całkowicie z żadnym z działań mediacyjnych wyróżnionych w CEFR-CV (2020). Tworzenie fanfiction nie ma na celu wypełnienia istniejącej luki informacyjnej: odbiorcy fanfiction bardzo dobrze znają tekst źródłowy, a tym, co ich interesuje, jest osobista interpretacja tego tekstu przez autora danego fanfika – dlatego samo napisanie fanfiction dopiero tworzy tę lukę. Fikcja fanowska to raczej coś pośredniego między niektórymi działaniami właściwymi mediacji tekstu (przetwarzanie, wydobywanie informacji, notowanie, osobista reakcja i recenzja) a działaniami receptywnymi (czytanie dla przyjemności) i produktywnymi (pisanie twórcze). Sama mediacja jest już działaniem zawierającym w sobie elementy działań jednokierunkowych (receptji i produkcji), więc taka złożona, hybrydowa natura fanfiction jest zgodna z wielokierunkową naturą mediacji. Trzeba ponadto pamiętać, że zaproponowane przez Radę Europy działania językowe, dla których przygotowano skale biegłości mają charakter przykładowy i nie wyczerpują wszystkich możliwych działań podejmowanych przez ludzi. Można zatem potraktować tworzenie fanfiction jako przykład kolejnego działania mediacyjnego: tworzenie własnego tekstu kreatywnego na podstawie innego, w odniesieniu do niego i w dialogu z nim. W tej samej kategorii wraz

---

viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation” (CEFR-CV, 2020: 91).

<sup>4</sup> „when there is a need to create meaning for someone who is not able to communicate or understand other people for whatever reasons” (Nowak, 2023: 213).

z fanfiction mogłoby znaleźć się także tworzenie pastiszu, parodii czy też dopisywanie alternatywnych zakończeń do istniejących historii.

Dobłą ilustracją mediacyjnego charakteru fanfiction mogą być przykłady włączenia tego medium do nauczania literatury, tak jak w badaniu Smol (2018), która podczas swojego seminarium tolkienowskiego wprowadziła projekt polegający na stworzeniu fanfikcji lub fanartu (fanowska sztuka graficzna), opartych na twórczości tego pisarza. Fanfikcja jest tutaj rozumiana jako „kolejne ogniwo w łańcuchu adaptacji” (Smol, 2018: 19), co pozwala lepiej dostrzec jej mediacyjny charakter. Choć „adaptowanie tekstu” również nie pojawia się dosłownie na liście działań mediacyjnych CEFR-CV, jest ono bardzo bliskie niektórym z nich (tłumaczeniu, przetwarzaniu tekstu), zaś „adaptowanie języka” do potrzeb odbiorcy docelowego zostało uwzględnione jako jedna ze strategii mediacyjnych (CEFR-CV, 2020: 118-120).

#### **4. Fanfiction na lekcji języka obcego – przykłady zadań mediacyjnych**

W świecie fanów jednym ze źródeł inspiracji do pisania fanfiction na określone tematy są tzw. prompty, czyli proponowane przez fanów sugestie tematów, motywów czy scen, które mają zostać uwzględnione w opowieści rozgrywającej się w danym fikcyjnym uniwersum. Można je porównać do poleceń lub zadań na lekcji języka obcego, które w ten sposób, mimo adaptacji dydaktycznej, zachowują pewną autentyczność w odniesieniu do pozalekcyjnej praktyki fanfiction. Prompty (jak i same fanfikcje) mogą być bardziej lub mniej zbliżone do oryginału (przewaga logiki imitacji lub transformacji).

Typowe zadanie mediacyjne powinno spełniać szereg kryteriów, z których najważniejsze to:

- uwzględnianie zainteresowań uczących się,
- dopasowanie do poziomu wymagań,
- określenie sytuacji, w której ma nastąpić mediacja,
- nawiązanie do potrzeb adresata,
- klarownie skonstruowane polecenia, uwzględnienie treści międzykulturowych, osadzenie w tematyce zajęć,
- przejrzyste kryteria oceny (Pfeiffer, 2013: 52, za: Janowska, Plak, 2021: 154).

Specyfika zadań mediacyjnych polega na uzasadnieniu konieczności przetworzenia komunikatu, wskazaniu luki informacyjnej, którą mediacja ma wypełnić, na dokładnym zdefiniowaniu kontekstu komunikacji i potrzeb adresata, a także międzykulturowego charakteru zadania (Janowska, Plak, 2021: 155). Niektóre z tych kryteriów wypełnione są implicite w fanowskiej twórczości: jako aktywność podejmowana z własnej inicjatywy w czasie

wolnym, dotyczy ona z założenia zainteresowań fanów; sytuacja jest jasno określona kontekstem typowych praktyk fanowskich, w których ich uczestnicy są mniej lub bardziej biegli; oczekiwania publiczności mogą być antycypowane w oparciu o jej zainteresowanie tekstem źródłowym oraz innymi tekstami fanowskimi; internetowe fora fanfiction mają charakter międzynarodowy, co czyni z nich przestrzenie międzykulturowe; luka informacyjna bierze się stąd, że – choć czytelnicy znają tekst źródłowy – są zainteresowani indywidualną interpretacją zawartych w nim wydarzeń lub konkretną, odmienną realizacją danego motywu.

Adaptując fanfiction na potrzeby lekcji języka obcego, nauczyciel może skorzystać z istniejącego kontekstu sytuacyjnego, w którym fanfiction funkcjonuje jako indywidualne przeobrażenie znanego popkulturowego pierwowzoru. Powinien on zadbać dodatkowo o przejrzyste kryteria oceny, osadzenie w tematyce zajęć oraz dostosowanie do poziomu biegłości językowej grupy. Fanfiction nadaje się do pracy na każdym poziomie zaawansowania, poczynając od A1, kiedy uczniowie mogą pisać bardzo proste formy tekstów, takie jak wizytówka czy drzewo genealogiczne ulubionej postaci czy też lista zakupów na piknik lub przyjęcie w określonym fikcyjnym uniwersum.

Wyższy poziom biegłości daje więcej możliwości. Poniższe przykłady zadań przeznaczone są dla poziomu A2/B1 przy założeniu, że teksty pisane będą w języku obcym na podstawie źródeł znanych uczniom w języku obcym lub ojczystym, niekiedy też w innej modalności (film, gra komputerowa). Mamy więc do czynienia, odpowiednio, z mediacją wewnątrzjęzykową, międzyjęzykową lub międzymodalną. Ze względu na poznawczą złożoność tych zadań, będą przydatne w pracy ze starszymi nastolatkami (ostatnie klasy liceum) lub młodymi dorosłymi (lektoraty, zajęcia na filologii). Kolejną istotną decyzją jest rozstrzygnięcie, na jakim materiale źródłowym uczniowie mają pracować. Jedną z opcji jest wybór tekstu należącego do kultury języka docelowego, z którym uczniowie mogliby zapoznać się na lekcji, lub który znają z własnych lektur w oryginale lub tłumaczeniu. Inną możliwością jest wybór jakiegoś szeroko rozpowszechnionego zjawiska globalnej popkultury (książki, filmu lub gry komputerowej), dobrze znanego uczniom, najczęściej w języku ojczystym. Wreszcie można pozostawić wybór materiału źródłowego uczącym się, co jest rozwiązaniem najbliższym nieformalnym praktykom fanowskim. Poniższe zadania zilustrują kolejno te trzy możliwości.

Jedną z potencjalnych strategii pozwalających wydobyć mediacyjność zadania jest sformułowanie promptu pozostającego w logice imitacyjnej. Daje to większą pewność, że uczący się poświęcą dostatecznie dużo uwagi recepcji tekstu źródłowego, która jest istotnym elementem składowym takich działań mediacyjnych jak przetwarzanie, streszczanie czy tłumaczenie tekstu.

Pierwsze przykładowe zadanie do wykonania w języku obcym oparte jest na obcojęzycznej lekturze szkolnej, czytanej również w języku obcym (mediacja wewnątrzjęzykowa). Polecenie do tego zadania brzmi następująco:

Przykład 1: Mały Książę odwiedził wiele planet zanim trafił na Ziemię. Na każdej z nich czegoś się nauczył. Dopisz jeszcze jedną przygodę, starając się zachować styl autora. Czego nauczył się Mały Książę na Twojej planecie? (150-300-słów).

Kolejny fragment, jak sugeruje polecenie, ma wpisać się jak najdokładniej w logikę i estetykę utworu, konieczne jest więc przemyślenie, co jest istotą przygód Małego Księcia na kolejnych planetach oraz zanalizowanie wyborów stylistycznych Saint-Exupéry'ego, przynajmniej w podstawowym zakresie (np. czy język jest złożony czy prosty? Czy wypowiedzi narratora różnią się od wypowiedzi postaci oraz postaci między sobą? Czy coś w sposobie wyrażania się postaci jest zaskakujące lub nietypowe?). Zadanie ma charakter kreatywny i, podobnie jak typowe fanfiction, zostawia uczącym się duży margines wolności: wybór, kogo Mały Książę spotka i czego się nauczy, zależy w całości od nich. Dopisana przygoda może być oryginalna, wyrażać coś osobiście interesującego lub ważnego dla osoby piszącej, lecz formalnie, strukturalnie i językowo powinna wpisywać się w pierwowzór. Jako kolejny przykład spotkań Małego Księcia, utwór ucznia mediuje – komentuje, interpretuje – tekst wyjściowy.

Inną strategią może być zamaskowanie któregoś z kluczowych elementów pierwowzoru i jego zamiana w zagadkę dla potencjalnych czytelników.

Przykład 2: Napisz krótkie opowiadanie (150-300 słów), którego akcja dzieje się w świecie Harry'ego Pottera. Uwaga! Zamiast imion postaci, wpisz liczby / kolejne litery alfabetu / nazwy owoców itp. Czytelnicy będą musieli domyślić się, która postać jest która.

Takie sformułowanie promptu ma za zadanie skłonić uczących się do refleksji nad tym, co stanowi istotę poszczególnych postaci z tekstu źródłowego, żeby – mimo braku elementu identyfikującego (imienia) – pozostały one rozpoznawalne dla czytelników (np. pozostałych uczniów w klasie, nauczyciela). Napisanie takiej fanfikcji wymaga wnikliwej analizy postaci pierwowzoru pod kątem ich sposobu wystawiania się, specyficznych zachowań, motywacji i relacji z innymi postaciami. Mimo pozornego oddalenia od źródła (usunięcie imion), wykonanie zadania wymaga dogłębnego zrozumienia i odwzorowania obecnych w nim charakterystyk. Podobnie jak w przypadku autentycznego promptu opublikowanego w środowisku fanów, za kontekst służy znajomość pierwowzoru współdzielona przez nadawcę i odbiorców komunikatu, umożliwiająca klasie udział w zgadywance. Jednocześnie polecenie pozostawia uczniom swobodę wyboru tematyki i stylistyki wypowiedzi.

Trzecia propozycja promptu pozwala uchwycić mediacyjność fanfiction w aspekcie uwzględniania potrzeb odbiorców.

Przykład 3: Pomyśl o jakimś filmie, serialu lub książce, którą kochasz. Chcesz zarazić tą pasją swojego francuskiego kolegę lub koleżankę. Napisz krótki fanfik (150-300 słów) rozgrywający się w świecie tego utworu, który pozwoli ukazać jego najbardziej wartościowe cechy (takie jak barwne postaci, humor, wartka akcja czy też głębia emocjonalna).

Powyższe zadanie, podobnie jak przykład 1, zaprasza uczniów do refleksji nad oryginałem, lecz nie w celu jak najwierniejszej imitacji, a dostrzeżenia tego, co w tekście jest szczególnie wartościowe dla nich samych, a co mogłoby w nim zainteresować rówieśnika z kraju języka docelowego. Poza odniesieniem do siebie i refleksją nad własną reakcją na tekst kreatywny – które są istotnymi elementami dwóch działań mediacji tekstu uwzględnionych w CEFR-CV (2020) – takie sformułowanie promptu wymaga uwzględnienia antycypowanej reakcji docelowej publiczności. Chodzi bowiem o to, aby wymyślić opowiadanie, które nie tylko spodoba się rówieśnikowi, lecz także będzie reprezentatywne dla tekstu pierwotnego w sposób, który zachęci tego konkretnego odbiorcę do zapoznania się z nim. Wymaga to zastanowienia się, jakie są zalety tekstu, które najbardziej ceni sam uczeń, oraz zadecydowania, czy koledze / koleżance z innego kraju spodoba się te same aspekty, a jeśli tak, to jak najlepiej ukazać je w opowiadaniu. Ten prompt jest zatem najbliższy kulturowym i społecznym ujęciom mediacji.

Jak wspomniano powyżej, jedną z zasad tworzenia poprawnych zadań mediacyjnych jest precyzyjne określenie kryteriów oceny pracy uczniów. Jak zauważają Janowska i Plak:

ewaluacja zadań mediacji językowej musi się opierać na innych kryteriach niż w przypadku konwencjonalnych zadań produkcji językowej. Dobrze wykonane zadanie mediacji to nie takie, które cechuje nienaganna poprawność językowa, ale takie, w którym wypowiedź w języku obcym jest precyzyjna pod względem treści i komunikacyjnie odpowiednia (Janowska, Plak, 2021: 164).

Przy ocenie zadań mediacyjnych, autorki proponują wziąć pod uwagę przede wszystkim: wykonanie zadania (zgodność z poleceniem), sprawność kognitywną (selekcję i strukturyzację informacji), sprawność interkulturową, oraz sprawność językową (Janowska, Plak, 2021: 163). W odniesieniu do powyżej zaproponowanych zadań, będzie to oznaczało, że głównym kryterium oceny nie będzie poprawność językowa czy bogactwo użytych środków, ale:

- zrozumienie i interpretacja pierwowzoru oraz umiejętność odwzorowania stylu (przykład 1), charakteryzacji (przykład 2) czy rozpoznania potrzeb odbiorcy (przykład 3),
- selekcja aspektów pierwowzoru kluczowych dla stworzenia przekonującej kreacji świata przedstawionego we własnym tekście,
- uwzględnienie różnic kulturowych między kulturą pierwowzoru a kulturą własną i odbiorców,
- użycie języka pozwalające na skuteczne przeprowadzenie wymienionych operacji.

Kryteria akcentujące mediacyjny charakter fanfiction są także obecne w opracowaniach dotyczących wprowadzania tego gatunku na lekcję języka obcego. Przykładowo, grupa FanTALES (2020: 45), badająca i promująca wprowadzanie fanfiction do edukacji językowej, proponuje następujące kryteria oceny uczniowskich fanfikcji:

- 1) elementy fikcyjne (obecność fabuły, narracji, postaci itp.),
- 2) zgodność z poleceniem,
- 3) oryginalność (odrębność względem tekstu źródłowego),
- 4) zgodność z tekstem źródłowym (wpisywanie się w wybrane fikcyjne uniwersum),
- 5) język (dopasowanie się do języka pierwowzoru),
- 6) spójność wewnętrzna.

Kryteria 1, 3 oraz 6 dotyczą bardziej tekstu ucznia jako samodzielnej kreacji, akcentują stronę produktywną działania językowego. Kryterium 2 jest typowe dla wszelkich zadań szkolnych. Natomiast kryteria 4 i 5 są tymi, które najbardziej akcentują związek fanfikcji z pierwowzorem, skuteczność przetworzenia tekstu wyjściowego w celu stworzenia własnego, stąd będą one najistotniejsze w przypadku oceniania fanfiction jako mediacji.

## 5. Wnioski

Jak wynika z powyższych rozważań, fanfiction może być wykorzystane do rozwijania działań mediacyjnych na lekcji języka obcego, pomimo że definicja tej fanowskiej praktyki nie pokrywa się ściśle z żadnym z działań mediacyjnych wyróżnionych w tomie towarzyszącym ESOKJ (CEFR-CV, 2020). Zgodnie z zaprezentowaną argumentacją, fanfiction jako tzw. twórczość przeobrażona, sytuuje się w przestrzeni pomiędzy popkulturowym źródłem a fanami, którzy chcą przeczytać coś nawiązującego do znanego im materiału, lecz jednocześnie nowego i wyjątkowego. Napięcie między kreacją a imitacją jest wpisane w istotę tekstu fanfiction, który nie może funkcjonować samodzielnie, w oderwaniu od swojego pierwowzoru.

Jednocześnie wypada zwrócić uwagę na różnice między praktyką fanowską a typową mediacją, szczególnie w ujęciu CEFR-CV (2020). Po pierwsze, fanfiction nie jest próbą neutralnego przekazania znaczenia pierwotnego tekstu. Osobiste, w miarę możliwości oryginalne spojrzenie na pierwowzór ma tutaj ogromne znaczenie. Jak wskazano powyżej, wierność pierwowzorowi w sensie poprawnego odwzorowania jego kluczowych parametrów takich jak charakteryzacja, styl czy świat przedstawiony jest tylko jednym z wielu kryteriów jakości fanfikcji. Po drugie, czytelnicy, dla których pisze fan, znają i kochają tekst źródłowy, i właśnie dlatego pragną przeczytać kolejną wersję, dodatkową przygodę, czy nowe spojrzenie – podczas gdy w typowej mediacji, kontakt publiczności docelowej z pierwotnym tekstem jest niemożliwy lub utrudniony bez udziału mediatora. Po trzecie, w tym artykule interesowała nas wyłącznie mediacja tekstu, w sensie pomostu, jaki stanowi utwór fanfiction między tekstem popkultury a fantazjami fanów. Mediacja pojęć oraz komunikacji w odniesieniu do fanfiction stanowi osobny temat. Analiza działań językowych podejmowanych przez fanów na międzynarodowych i wielokulturowych forach fanfiction, ich komentarze, dyskusje, spory o interpretacje były już tematem analiz (Pudo, 2024: 142-145). Na pewno jednak problematyka ta zasługuje na rozwinięcie, szczególnie pod kątem ewentualnej adaptacji dydaktycznej.

## Bibliografia

- Aronsson M. (2019), *La fanfiction et le FLE: Une manière d'enrichir l'enseignement de la littérature à l'Université?* „Bergen Language and Linguistics Studies”, nr 10(1), s.1–14. Online: <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1438> [DW 08.02.2025].
- Black R. W. (2008), *Adolescents and Online Fan Fiction*. New York: Peter Lang.
- Brunel M. (2018), *La fanfiction, une ressource pour lire l'œuvre intégrale*. „Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français”, nr 69, s. 51–70. Online: [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2020/12/051-070\\_R69\\_Brunel.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2020/12/051-070_R69_Brunel.pdf) [DW 06.12.2025].
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg. Online: <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-themediation-functions-of-schools/16807367ee> [DW 20.09.2021].
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- FanTALES Group (red.) (2020), *FanTALES Teacher Handbook*. Leuven: FanTALES Project Publication. Online: <https://www.fantales.eu/results/> [DW 02.04.24].
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka. Biblioteka LingVariów, Glottodydaktyka.

- Li G. (2012), *Literacy Engagement Through Online and Offline Communities Outside School: English Language Learners' Development as Readers and Writers*. „Theory into Practice”, nr 51(4), s. 312–318.
- Lisowska-Magdziarz M. (2017), *Fandom dla początkujących. Część I: Społeczność i wiedza*. Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej UJ.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Strasbourg. Online: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-forthe-co/1680713e2c> [DW 20.08. 2020].
- Nowak S.A. (2023), *Mediation*, (w:) Gębal P.E., Kiński C., Mercer S., Nowak S.A., Szulc-Kurpaska M. (red.), *Teaching and Learning English. Education for Life*. Warszawa: PWN, wydanie elektroniczne.
- Pfeiffer A. (2013), *Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht*, (w:) Reimann D., Rössler A. (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, s. 44–64.
- Pudo D. (2024), *Fani popkultury na lekcji języka obcego. Glottodydaktyczny potencjał fanfiction*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pugh S. (2005), *The Democratic Genre. Fan Fiction in a Literary Context*. Glasgow: Seren.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Sauro S. (2020), *Fan Fiction and Informal Language Learning*, (w:) Dressman M., Sadler R. W. (red.), *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: Wiley–Blackwell, s. 139–151.
- Sauro S. (2021), *Online Fanfiction for Language Teaching and Learning*. „Alsic”, nr 24(2), Online: <http://journals.openedition.org/alsic/5763> [DW 02.04.2024].
- Smol A. (2018), *Adaptation as Analysis: Creative Work in an English Classroom*, (w:) Howell K.A. (red.), *Fandom as Classroom Practice: A Teaching Guide*. Iowa: University of Iowa Press, s. 17–31.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. „New Perspectives on Language and Education”, Bristol.

### Przykładowe fanfikcje

- EllanaSan (2025), *Ivy Potter Et La Lettre Au Fond Du Grenier*, Online: [https://archiveofourown.org/works/59476948?view\\_full\\_work=true](https://archiveofourown.org/works/59476948?view_full_work=true) [DW 01.04.2026].
- Laorus2289 (2016), *Le survivant des mondes*, Online: [https://archiveofourown.org/works/5563195?view\\_full\\_work=true](https://archiveofourown.org/works/5563195?view_full_work=true) [DW 01.04.2026].
- Minmare (2022), *Harry Lokison*, Online: [https://archiveofourown.org/works/36226003?view\\_full\\_work=true](https://archiveofourown.org/works/36226003?view_full_work=true) [DW 01.04.2026].

Received: 09.12.2025

Revised: 13.03.2026

Accepted: 02.04.2026

**Izabela Bigoraj**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-0239-6160>

[izabela.orchowska@amu.edu.pl](mailto:izabela.orchowska@amu.edu.pl)

## ***Polskojęzyczny słownik terminologii ogólnometaglottodydaktycznej jako narzędzie mediacji wewnątrzdyscyplinowej***

### **A Polish-language dictionary of general meta-glottodidactic terminology as a tool for intradisciplinary mediation**

In this article, we present a preliminary reflection on our idea of developing a Polish-language dictionary of general meta-glottodidactic terminology as a tool for intradisciplinary mediation. Such a representation of knowledge in contemporary glottodidactics would serve to systematize and organize the field and could, in our opinion, support scholars' (meta)cognitive and communicative activity, thereby facilitating specialized communication between glottodidacticians. In the first part of the article, we define the concept of intradisciplinary mediation from the perspective of specialized scientific dialogue between glottodidacticians and justify the need to develop a dictionary of general meta-glottodidactic terminology as a tool for this type of mediation. We then analyze the definitions of the term "glottodidactics" provided in Aleksander Szulc's *Dictionary of foreign language didactics* and in already existing Polish-language glossaries containing general (meta)glottodidactic terms. We also propose our own definition, which takes into account various approaches to the scientific nature of glottodidactics and to its subject matter. In our view, such a definition would be useful in intradisciplinary mediation, because its function would be



to make researchers aware of the diversity of ways of understanding and practicing language teaching within the framework of a scientific discipline. It would also contain information about the epistemological foundations of these differences. The article concludes by formulating concrete objectives that could guide further work on our dictionary project and its implementation.

**Keywords:** dictionary of general meta-glottodidactic terminology, intersubjective communicability of meta-glottodidactic assumptions, intradisciplinary mediation, specialized communication between glottodidacticians

**Słowa kluczowe:** intersubiektywna komunikowalność założeń metaglottodydaktycznych, słownik z terminologią ogólnometaglottodydaktyczną, specjalistyczna komunikacja pomiędzy glottodydaktykami, wewnątrzdyscyplinowa mediacja

## 1. Uwagi wstępne

W niniejszym artykule pochylimy się nad problematyką wewnątrzdyscyplinowej mediacji terminologiczno-pojęciowej. Będziemy ją rozpatrywać z perspektywy wyzwań, które stoją przed współczesnymi glottodydaktykami w zakresie intersubiektywnej komunikowalności założeń, na jakich opierają się koncepcje ogólnometaglottodydaktyczne. W sferze tego rodzaju wyzwań identyfikujemy się ze stanowiskiem Gruczy (2017 [1983]: 17), które zakłada, że każda nauka, w tym glottodydaktyka, jest zobligowana do możliwie dokładnego wyjaśniania tego, co rozumie pod pojęciem nauki oraz do „rekursywnego samookreślenia swej naukowości i permanentnego uściślenia swojego autoobrazu”, a „[u]ściślanie to winno z jednej strony towarzyszyć rozwojowi nauki, a z drugiej strony rozwój ten wyznaczać”. Jednocześnie obserwujemy, że dzisiaj na poziomie rozważań metanaukowych stosunkowo rzadko dochodzi do wymiany myśli i polemik pomiędzy glottodydaktykami, jak gdyby kwestie związane z fundamentami naukowości glottodydaktyki i zadaniami stojącymi przed nią w tej sferze poznania naukowego zostały już rozstrzygnięte. Poza tym, naukowcy, którzy podejmują zagadnienia o charakterze ogólnometaglottodydaktycznym, ograniczają się na ogół do swoich autorskich koncepcji, czemu nie zawsze towarzyszy precyzyjne definiowanie i uzasadnianie ich podstaw epistemologicznych, czy wynikających z nich implikacji terminologiczno-pojęciowych. To zaś utrudnia adekwatną rekonstrukcję takich ujęć przez badaczy, którzy opierają swoje rozumienie nauki na odmiennych epistemologicznie źródłach odniesienia (por. np. Pfeiffer, 2010; Dakowska, 2014; Castellotti, 2017).

Co więcej, można odnieść wrażenie, że z jednej strony we współczesnym dyskursie glottodydaktycznym nie docenia się w wystarczającym stopniu kwestii metaglottodydaktycznych, a z drugiej strony obserwujemy znaczącą, wręcz spektakularną, popularność wśród naukowców, zwłaszcza (trans)humanistów, tzw. podejść inter- i transdyscyplinarnych do nauki i do kształcenia akademickiego studentów, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli. Konstrukcjonizm i szeroko pojmowany konstruktywizm społeczno-kulturowy są często przywoływane przez pedagogów, a także przez glottodydaktyków, jako teorie odniesienia w zakresie uczenia się i kształcenia, rzadziej zaś jako koncepcje wiedzy naukowej w wymiarze metodologicznym (zob. np. Piaget, 1972; Wygotski, 1989 [1934]; Dylak, 2000; Szymankiewicz, 2017; Górecka, 2022). Inter- i transdyscyplinarne podejścia do budowania wiedzy naukowej mają ogromny potencjał wiedzotwórczy i mogą prowadzić do pogłębionej refleksji także o charakterze wewnątrzdyscyplinowym (zob. Karpińska-Musiał, Orchowska, 2019; Pieklarz-Thien, 2025). Niosą też jednak ze sobą ryzyko interdyscyplinarnego zdominowania glottodydaktyki przez modele i teorie zapożyczone z innych dziedzin nauki, przed czym przestrzega Wilczyńska (2010).

Zasygnalizowane powyżej postawy, jakie przyjmuje znacząca część współczesnych glottodydaktyków w odniesieniu do kwestii metanaukowych, nie ułatwiają dialogu naukowego ani tym bardziej konsolidacji wiedzy wewnątrz dyscypliny (zob. Wilczyńska, 2010), która jest powiązana z porządkowaniem i aktualizowaniem glottodydaktycznej aparatury terminologiczno-pojęciowej. Jak słusznie zauważyli Lukaszyn i Zmarzer (2006: 30),

[t]erminy naukowe oznaczają obiekty operacji intelektualnych, w związku z czym są znakami mniej lub bardziej sprecyzowanych teorii. Nieprecyzyjność teorii znajduje swoje odbicie w quasi-terminach, a w skrajnych wypadkach powoduje takie zjawisko, jak pseudoterminy, czyli terminopodobne wyrazy, których znaczenie nie jest wyprowadzane z odpowiedniego systemu (wiedzy).

Można powiedzieć, że przypisywanie znaczenia terminom glottodydaktycznym bez świadomego odnoszenia się do szczegółowych teorii naukowych czy konkretnych koncepcji metanaukowych skutkuje dowolnością ich interpretacji. Równocześnie intersubiektywna komunikowalność wiedzy budowanej i transferowanej w polu badawczym glottodydaktyki zależy w dużym stopniu od (u)konstituowania się precyzyjnej terminologii (meta)naukowej w tej dyscyplinie. Innymi słowy, precyzyjna, spójna a zarazem adekwatna ontologicznie i epistemologicznie aparatura terminologiczno-pojęciowa może przełożyć się na jakość komunikacji specjalistycznej pomiędzy glottodydaktykami, a tym samym na wartość poznawczą budowanych i transferowanych przez nich teorii oraz modeli naukowych.

Jako glottodydaktycy jesteśmy ponadto zobowiązani, aby pamiętać o tym, że wszelkim transferom pojęć z innych dziedzin wiedzy powinna towarzyszyć nie tylko refleksja nad ich operacyjnością w płaszczyźnie aplikatywnej, ale w pierwszym rzędzie konieczna jest ich odpowiednia adaptacja do epistemologicznej specyfiki dyscypliny przyjmującej, co oznacza ich przededefiniowanie w nowych kategoriach poznawczych (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Ze względu na złożoność i wieloaspektowość przedmiotu poznania w glottodydaktyce nie możemy abstrahować od wpływu osadzenia epistemologicznego naukowców zarówno na podejście do podejmowanych przez nich cząstkowych problemów badawczych, jak i na ujęcia ogólnometaglottodydaktyczne, z jakimi się utożsamiają. Należy tutaj doprecyzować, że przymiotnikiem „(ogólno)meta-glottodydaktyczny” określamy refleksję glottodydaktyki, a dokładniej refleksję podmiotów tej nauki, nad nią samą. Ponadto, przypisujemy wiedzy, pojęciom i terminom charakter ogólnometaglottodydaktyczny, jeżeli odnoszą się one do ogólnych koncepcji glottodydaktyki jako nauki, a zatem do zagadnień istotnych dla całości dyscypliny, czyli takich jak np. definiowanie i modelowanie jej ogólnego przedmiotu poznania, specyficzne dla niej aspekty teleologiczne czy fundamenty epistemologiczne wyznaczające kryteria jej naukowości.

Jednocześnie musimy mieć świadomość, że we współczesnej refleksji nad naukowością glottodydaktyki badacze odwołują się już nie tylko do koncepcji z obszaru filozofii nauki czy metaglottodydaktyki jako metanauki szczegółowej, ale także do propozycji zapożyczanych z innych (meta)nauk szczegółowych, takich jak np. (meta)pedagogika (zob. Zajac, 2010), psychologia kognitywna i kognitywna koncepcja nauki (zob. Dakowska, 1998, 2013, 2014), analiza dyskursu (zob. Wilczyńska, 2012), ekolingwistyka (Sujecka-Zajac, 2020) czy – zdecydowanie rzadziej dzisiaj przywoływana przez glottodydaktyków – (meta)lingwistyka<sup>1</sup> (zob. Pieklarz-Thien, 2021). Glottodydaktycy budują swoje metanaukowe ujęcia, inspirując się też transdyscyplinarną teorią złożonych systemów dynamicznych (zob. np. Grabowska, 2022), fenomenologią hermeneutyczną (zob. Castellotti, 2017) czy epistemologią neopragmatyzmu, zgodnie z którą poznanie zarówno naukowe, jak i filozoficzne ma być pewnym rodzajem praktyki, metodą działania, której wartość należy oceniać ze względu na jej praktyczne efekty (zob. Galisson, Puren, 1999; Pawlak, 2005).

W naszej refleksji interesuje nas wewnątrzdyscyplinowa mediacja terminologiczno-pojęciowa pomiędzy glottodydaktykami, którą rozumiemy jako zamierzone działania ukierunkowane na skrócenie dystansu poznawczego

---

<sup>1</sup> O ile jeszcze w latach 70. i 80. minionego stulecia polscy glottodydaktycy stosunkowo często podejmowali kwestię relacji pomiędzy dydaktyką języków a (meta)lingwistyką (zob. np. Grucza, 1978b; Dakowska, 1987), to dzisiaj ich poszukiwania inspiracji (meta)naukowych stosunkowo rzadko są skierowane ku lingwistyce, zwłaszcza w porównaniu z ich otwarciem na inne dyscypliny naukowe.

pomiędzy naukowcami poprzez zredukowanie ograniczeń językowych i konceptualnych w komunikacji specjalistycznej pomiędzy nimi (zob. Coste, Cavalli, 2014). Innymi słowy, będziemy rozpatrywać mediację z perspektywy dialogu naukowego pomiędzy glottodydaktykami jako podmiotami nauki. W naszym przekonaniu tak ukierunkowane działania mediacyjne są dzisiaj szczególnie potrzebne ze względu na różnorodność modeli naukowości i związaną z tym zjawiskiem wieloparadygmatyczność na wszystkich poziomach współczesnej refleksji glottodydaktycznej. Takie w mniejszym lub większym stopniu uświadomione przez badaczy różnicowanie ich epistemologicznych odniesień znajduje swoje odzwierciedlenie w terminologii glottodydaktycznej i może prowadzić do nieporozumień o charakterze terminologiczno-pojęciowym w sferze komunikacji specjalistycznej pomiędzy glottodydaktykami (zob. np. Wilczyńska, 2016; Aleksandrak, 2021). Problemy tego rodzaju nie dotyczą tylko rozumienia terminów odnoszących się do zjawisk empirycznych z rzeczywistości pozanaukowej, takich jak: *język*, *komunikacja*, *kompetencja* czy *dyskurs* (zob. Cockiewicz, 2013; Wilczyńska, 2016), mamy z nimi do czynienia również w obszarze terminologii bardziej abstrakcyjnej, metanaukowej, w tym ogólnometaglottodydaktycznej (zob. Bigoraj, 2026).

Z uwagi na ograniczenia objętościowe niniejszego tekstu nie jest możliwe przywołanie tutaj wszystkich, ani nawet większości źródeł inspiracji dla myślenia o naukowości współczesnej glottodydaktyki. W naszych rozważaniach skoncentrujemy się więc na zarysowaniu zależności pomiędzy wielością i różnorodnością współczesnych ujęć ogólnometaglottodydaktycznych i ich epistemologicznym osadzeniem a wyzwaniem terminologiczno-pojęciowymi, jakie stoją przed współczesnymi glottodydaktykami na płaszczyźnie komunikacji specjalistycznej oraz naukowej pracy poznawczej. Mamy tutaj na myśli w szczególności kwestię intersubiektywnej komunikowalności terminów (ogólno)metanaukowych, takich jak *nauka autonomiczna*, *autonomia poznawcza nauki*, *nauka empiryczna* czy *prakseologiczna*, *przedmiot poznania*, *implikacje* i *aplikacje*, a także rozumienie pojęć (ogólno)metaglottodydaktycznych, właściwych dla poszczególnych szkół myślenia o glottodydaktyce i przedmiocie jej badań, jakimi są np. *glottodydaktyka antropocentryczna* Gruczy (1993) czy *glottodydaktyka w ujęciu realistyczno-personalistycznym* Wilczyńskiej (1999, 2002, 2016). Warto podkreślić, że w swoich autorskich ujęciach naukowcy posługują się odmienną aparaturą terminologiczno-pojęciową, która powinna być uwzględniana w wewnątrzdiscyplinowej mediacji, a narzędziem wspierającym ją w komunikacji pomiędzy rodzimymi glottodydaktykami mógłby być wieloautorski słownik terminologii (ogólno)metaglottodydaktycznej opracowany w języku polskim. W przyszłości powinien on doczekać się wersji dwu- a nawet kilkujęzycznych, których powstanie mogłoby przyczynić się do umiędzynarodowienia dorobku polskiej glottodydaktyki.

W toku dalszych rozważań uwzględnimy implikacje z krytycznej analizy wyselekcjonowanego na potrzeby niniejszego tekstu materiału terminologiczno-pojęciowego, zawartego w dotychczas opublikowanych opracowaniach z terminologią (ogólno)metaglottodydaktyczną w języku polskim. W szczególności omówimy atuty i ograniczenia *Słownika dydaktyki języków obcych* autorstwa Szulca (1994 [1984]) oraz definicje hasła *glottodydaktyka* z trzech glosariuszy, które stanowią integralną część większych prac naukowych z dziedziny glottodydaktyki (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Dakowska, 2014; Łukasik, 2017). Zaproponujemy też nasz autorski opis tego hasła, w którym uwzględnimy różnorodność sposobów rozumienia i praktykowania glottodydaktyki jako dyscypliny akademickiej, co – naszym zdaniem – warunkuje wewnątrzdiscyplinową mediację terminologiczno-pojęciową w komunikacji naukowej pomiędzy glottodydaktykami. Naszą refleksję podsumujemy wskazaniem kierunków konkretnych działań, jakie należałoby podjąć w ramach dalszej pracy nad projektem słownika i jego realizacją.

## **2. Słowniki i glosariusze z terminologią (ogólno)metaglottodydaktyczną jako reprezentacje wiedzy naukowej oraz narzędzia mediacji wewnątrzdiscyplinowej**

Jak pisze Michta:

słownik pozostaje nie tyle lustrzanym odbiciem wiedzy (w tym wiedzy językowej), co jej pewną aproksymacją, której charakter jest wypadkową wielu czynników, takich jak docelowa grupa odbiorców, projektowane funkcje oraz sposób ich uwzględnienia w słowniku. Każda z tych zmiennych może w rozmaity sposób rzutować na jego ostateczny wygląd oraz dokładność, z jaką reprezentuje odpowiednią porcję wiedzy (Michta, 2022: 119-120).

Rozumienie zasadniczej różnicy między glosariuszem terminologicznym a słownikiem terminologicznym przyjmujemy za Lukaszynem i Zmarzer (2006: 143), uznając, że ma ona charakter pragmatyczny. Glosariusze są opracowywane w celu zapobiegania bieżącym zakłóceniom w komunikacji specjalistycznej, podstawowym zadaniem słowników terminologicznych jest natomiast określenie oraz przekazanie treści wiedzy w danej dziedzinie i na danym etapie jej rozwoju, samo usunięcie ewentualnych nieporozumień werbalnych jest zaś ich funkcją wtórną.

Główne zadanie słowników z terminologią naukową ma więc charakter poznawczy i polega na usystematyzowaniu epistemicznej bazy teorio-twórczej, jaka służy naukowcom do ujmowania eksplorowanych przez nich

obszarów rzeczywistości. Wymaga to od autorów tego typu opracowań quasi-całościowej wiedzy a przynajmniej całościowej orientacji merytorycznej w dziedzinie, stąd są one zazwyczaj dziełem uznanych na jej gruncie autorzytetów epistemicznych i powstają często w ramach współpracy pomiędzy badaczami, jak to było w przypadku francuskojęzycznego *Dictionnaire de didactique des langues* (Galissou, Coste red. 1976) czy kolejnych wydań *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics* (zob. Richards, Schmidt red. 2010 [1985]). Z kolei glosariusze mają przede wszystkim zredukować problemy komunikacyjne w zakresie terminologii i to w pewnym tylko obszarze wiedzy z danej dziedziny będącej przedmiotem namysłu naukowego w konkretnej publikacji, której stanowią integralną część. Przeformułując definicję Michty (2022: 9) na potrzeby niniejszego tekstu, przyjmujemy, że zarówno słowniki, jak i glosariusze z terminologią (ogólno)metaglottodydaktyczną stanowią określoną formę reprezentacji wiedzy w naszej dyscyplinie, która jako narzędzie mediacji wewnątrzdydiscyplinowej może wspierać aktywność językowo-komunikacyjną i (meta)poznawczą naukowców. Mamy tutaj na myśli możliwość stworzenia nowej sytuacji komunikacyjnej, tj. sytuacji, w której komunikujący się ze sobą badacze dysponują narzędziem wspierającym ich we wzajemnym (z)rozumieniu i wymianie myśli poprzez uświadamianie sobie swoich odmienności, ale i punktów wspólnych, a zwłaszcza epistemologicznych fundamentów różnic i podobieństw pomiędzy nimi.

Jednocześnie konieczne przy pracy nad słownikiem terminologii naukowej jest zrozumienie relacji pomiędzy terminami naukowymi a pojęciami, do których się odnoszą. Warto przytoczyć w tym kontekście stwierdzenie Gruczy (1991: 34) na temat funkcji kognitywnej terminów naukowych, których rola nie sprowadza się jedynie do funkcji etykietowania pojęć. Jak pisze,

[i]ch prymarna i zarazem główna rola polega na tym, że są one narzędziami mentalnego przetwarzania świata, czyli najpierw narzędziami wytwarzania i zarazem przetwarzania informacji o świecie, tworzenia i przekształcania mentalnego i intelektualnego obrazu świata, a następnie także urzeczywistniania tego ostatniego.

Inaczej mówiąc, jak zauważył Michta (2022: 8), to „właśnie w sferze pojęć należy doszukiwać się specyfiki terminów, zwłaszcza że forma językowa terminu nie jest kryterium rozstrzygającym o jego terminologicznym statusie”. Co więcej,

terminy nie stanowią bytów względem siebie niezależnych. Przeciwnie – zakłada się, że za sprawą pojęć, do których się odnoszą – terminy wchodzą ze sobą w różnego rodzaju relacje, które przekładają się na spójność odpowiedniego zbioru terminologicznego (ibidem).

Jeśli zatem zamierzamy pochylić się w naszych rozważaniach nad reprezentacjami wiedzy specjalistycznej w słownikach terminologii (ogólno)metaglottodydaktycznej widzianych jako narzędzia mediacji wewnątrzdydaktycznej, to powinniśmy rozpatrywać terminy i powiązane z nimi artykuły hasłowe przez pryzmat pojęć, do jakich się one odnoszą. Musimy także założyć, że funkcją systemów pojęć (meta)naukowych jest takie organizowanie wiedzy specjalistycznej, które ma przyczyniać się do utrzymywania spójności i komplementarności pomiędzy terminami w ramach poszczególnych koncepcji i ujęć (meta)naukowych.

Przyjrzymy się teraz polskojęzycznym opracowaniom z terminologią (ogólno)metaglottodydaktyczną, które są rezultatem naukowej pracy poznawczo-transferencyjnej polskich naukowców. Postaramy się zidentyfikować ich mocne strony i ograniczenia z perspektywy ich funkcjonalności jako narzędzi wewnątrzdydaktycznej mediacji terminologiczno-pojęciowej. Skoncentrujemy się zwłaszcza na treści objaśnień hasła *glottodydaktyka / dydaktyka języków obcych* w badanym słowniku oraz wybranych przez nas glosariuszach terminologicznych.

### **3. Atuty i ograniczenia przykładowych opracowań leksykograficznych w zakresie terminologii (ogólnometaglottodydaktycznej w języku polskim**

Kwestia znaczenia różnorodności koncepcji ogólnometaglottodydaktycznych dla myśli glottodydaktycznej i jakości wewnątrzdydaktycznej komunikacji naukowej nie jest dzisiaj w wystarczającym stopniu uwzględniana w naukowej pracy poznawczo-transferencyjnej glottodydaktyków. Świadczy o tym chociażby fakt, że ostatni polskojęzyczny słownik ze specjalistyczną terminologią glottodydaktyczną ukazał się w roku 1994 i było to drugie wydanie słownika z roku 1984. Mamy tutaj na myśli *Słownik dydaktyki języków obcych* autorstwa Szulca, który w pierwszym wydaniu miał tytuł *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego: dydaktyka języków obcych* (Szulc, 1994 [1984]).

#### **3.1. Słownik terminów i pojęć dydaktycznych autorstwa Aleksandra Szulca**

Nie sposób nie docenić skrupulatności, z jaką autor *Słownika dydaktyki języków obcych* (Szulc, 1994 [1984]) zdefiniował w nim terminy z obszaru poznania lingwistyki, psychologii czy pedagogiki, takie jak np. *gramatyka*

*stratyfikacyjna, gramatyka uniwersalna, behawioryzm, mentalizm, psychologia postaci czy wychowanie*. Jeśli chodzi jednak o terminy *stricte* glottodydaktyczne, to jest ich w tym opracowaniu – wbrew jego tytułowi – niewiele i są to przede wszystkim terminy będące nazwami metod nauczania języków obcych: *metoda audiolingwalna, audiowizualna strukturalno-globalna, bezpośrednia* i inne. Szulc (1994: 110-111) proponuje też rozbudowany artykuł hasła *kompetencja komunikatywna*. W pierwszych trzech akapitach informuje o genezie tego pojęcia, wprowadzonego w 1972 roku przez Hymesa, którego koncepcja rozwinęła się z krytyki pojęcia kompetencji językowej w ujęciu Chomsky’ego i definiuje je jako termin oznaczający „umiejętność rodzimego użytkownika dostosowywania swoich wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej”. Dopiero w ostatnim akapicie autor sytuuje swoją definicję w perspektywie dydaktyki językowej i stwierdza, że kompetencja komunikatywna jest „ostatecznym celem nauki języka obcego na szczeblu zaawansowanym”, a także przywołuje konkretne metody nauczania, oceniając je pod kątem ich zgodności z teorią działań mownych. Warto dodać, że samej teorii działań mownych Szulc poświęca osobny artykuł hasłowy, gdzie nakreśla jej związek z teorią aktów mowy i pragmatyką lingwistyczną.

Z perspektywy wewnątrzdiscyplinowej mediacji istotne jest podejście autora słownika do kwestii ogólnometaglottodydaktycznych. Odzwierciedla je zaproponowana przez Szulca definicja terminu *dydaktyka języków obcych*, który traktowany jest zresztą jako synonim nazwy *glottodydaktyka*. Poniżej przywołujemy kompletny artykuł interesującego nas hasła tak, jak został on sformułowany w analizowanym opracowaniu:

**Tabela 1. Artykuł hasła *dydaktyka języków obcych* ze słownika Szulca (1994: 53)**

<b>Dydaktyka języków obcych (= Glottodydaktyka)</b>
ang. <i>foreign language teaching / instruction</i> , franc. (une) <i>didactique</i> / (un) <i>enseignement des langues (étrangères)</i> , niem. (die) <i>Fremdsprachendidaktik</i> , (die) <i>Fremdsprachenunterweisung</i> (nauk języków obcych), ros. <i>prepodawanije inostrannykh jazykov</i> .
Dyscyplina pedagogiczna, zajmująca się w nawiązaniu do ↑dydaktyki ogólnej procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany. Jest ona m.in. wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, ↑psycholingwistyka, ↑psychologia, ↑socioilingwistyka, ↑socjologia, fizjologia mowy, akustyka, ↑logopedia.
Zob. również: Język prymarny, Dwujęzyczność, Metoda. Lit.: Aaronstein 1929, Christopherson 1973, Closset 1965, Corder 1973, Fried 1972, de Grève / van Passel 1968, Grucza 1974, Hüllen 1971, 1976, Ippold 1925, Marton 1976, 1978, 1978a, Müller 1985, Nikiel 1964, Szulc 1976.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Słownika dydaktyki języków obcych* Szulca (1994 [1984])

Zważywszy na fakt, że termin *glottodydaktyka* możemy uznać za naukowy, decydujące znaczenie ma jego wartość systemowa, która określa jego pozycję i relacje wewnątrz systemu terminologiczno-pojęciowego konkretnej dziedziny nauki, co nie wyklucza jego powiązań interdyscyplinarnych. Innymi słowy, nie należy rozpatrywać znaczenia terminu *glottodydaktyka* tylko jako pojedynczego słowa, ale należy go traktować jako element systemu wiedzy specjalistycznej, w ramach którego dana dyscyplina nauki funkcjonuje i się rozwija. W przypadku dyscypliny, na gruncie której nie ma konsensusu pomiędzy naukowcami co do jednej ogólnej koncepcji jej naukowości, opis hasła *glottodydaktyka* powinien – w naszym przekonaniu – uwzględniać różnorodność ujęć ogólnometaglottodydaktycznych albo przynajmniej zawierać informację, że zaproponowane w słowniku znaczenie jest jednym z możliwych. Należałoby zwłaszcza odnotować, że według znaczącej grupy uznanych w dziedzinie badaczy termin ten odnosi się do nauki przynajmniej względnie autonomicznej poznawczo, w stosunku do której dydaktyka ogólna, językoznawstwo, psychologia itp. są tylko dyscyplinami pomocniczymi.

Trzeba w tym miejscu doprecyzować, że już w latach 70. minionego stulecia polscy glottodydaktycy wypracowali epistemologiczne fundamenty ogólnej koncepcji glottodydaktyki jako nauki empirycznej, mającej tylko sobie właściwy przedmiot poznania i specyficzne aspekty teleologiczne (zob. np. Grucza, 1978a, 1978b; Pfeiffer, 1977). W konsekwencji, w opisie hasła *glottodydaktyka*, powinno się więc uwzględnić fakt, że w języku polskim termin ten odnosi się do nazwy dyscypliny naukowej względnie autonomicznej poznawczo, a przynajmniej, że jednym z desygnatów tego terminu jest konkretna dyscyplina akademicka, której autonomiczna koncepcja została zdefiniowana przez polskich naukowców. Można również wspomnieć, że w latach 80. XX wieku, francuscy badacze wypracowali fundamenty tzw. dydakologii / dydaktyki języków-kultur (fr. *didactologie / didactique des langues-cultures*), która również miała być nauką autonomiczną poznawczo, a jednocześnie ukierunkowaną prakseologicznie na dostarczanie nauczycielom i uczniom tzw. wiedzy praktycznie użytecznej (Galissou, 1986, 1989; por. Dakowska, 2014).

Tymczasem w artykule hasła sformułowanym w słowniku Szulca, czytamy, że jest to „[d]yscyplina pedagogiczna, zajmująca się w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany”. Co więcej, ma ona być „wypadkową innych nauk” (Szulc, 1994: 53). W takim ujęciu nie ma mowy o autonomii poznawczej glottodydaktyki, lecz chodzi raczej o niesamodzielną poznawczo subdyscyplinę pedagogiki i z takim to rozumieniem terminu *dydaktyka języków obcych* autor opracowania prawdopodobnie się utożsamiał. Tego typu podejście odnajdujemy także w jego przedmowie do drugiej, rozszerzonej wersji słownika

z roku 1994, gdzie uzasadnia zmianę wcześniejszego tytułu *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych na Słownik dydaktyki języków obcych* (Szulc, 1994 [1984]: 5) ogromnym postępowaniem, jaki dokonał się wówczas w takich pozajęzykoznawczych dziedzinach wiedzy, jak psycho-, socjo- i pragmalingwistyka, co wydatnie miało zwiększyć ich wkład w dydaktykę języka – zarówno ojczystego, jak i obcego.

Już ta krótka analiza treści hasła *dydaktyka języków obcych* (= *glottodydaktyka*) pozwala nam sformułować wniosek, że słownik Szulca należałoby dzisiaj uaktualnić, a nawet dokonać jego istotnych modyfikacji w celu dostosowania go do aktualnego stanu rozwoju myśli (meta)glottodydaktycznej. Co więcej, już w momencie jego opublikowania, nie uwzględnił on ówczesnego bogactwa koncepcji i ujęć ogólnych glottodydaktyki. Autor nie przywołał w nim chociażby wypracowanej w Polsce koncepcji glottodydaktyki jako autonomicznej nauki empirycznej (Grucza, 1987a, 1978b) ani tzw. dydakologii-dydaktyki języków-kultur, czyli ogólnej koncepcji dydaktyki językowej jako aspirującej do autonomii poznawczej dyscypliny prakseologicznej (zob. Galisson, 1989). Poza tym, nawet jeśli uważał koncepcję dydaktyki języków obcych jako dyscypliny pedagogicznej za jedynie uzasadnioną, to powinien był poinformować użytkowników słownika, o tym, że nie wszyscy glottodydaktycy się z nią identyfikują. Mógł też przynajmniej przywołać inne ujęcia ogólnometaglottodydaktyczne, odsyłając jednocześnie zainteresowanych do konkretnych opracowań naukowych w dziedzinie.

Słownik z terminologią ogólnometaglottodydaktyczną jako narzędzie mediacji wewnątrzdyscyplinowej powinien uwrażliwiać jego użytkowników na różnorodność podejść ogólnych do glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej, na złożoność jej przedmiotu poznania, która nie tylko implikuje zapotrzebowanie na dialog interdyscyplinarny, ale przede wszystkim wiąże się z potrzebą dialogu pomiędzy glottodydaktykami. Ograniczenie się w glottodydaktycznym opracowaniu terminologicznym do definicji hasła *glottodydaktyka* jako terminu odnoszącego się wyłącznie do dyscypliny pedagogicznej nie uwzględnia obecnego, ale i ówczesnego stanu wiedzy w dziedzinie, a co za tym idzie wyklucza jako podmioty tej nauki badaczy, którzy nie identyfikują się z ideą jej zależności od pedagogiki. Poza tym, autor nie tylko nie wchodzi w dialog z liczną grupą uznanych autorytetów w dziedzinie, lecz także nie dostarcza konkretnych argumentów przemawiających na rzecz uznawanej przez siebie koncepcji. Utrudnia to naukowcom o odmiennych poglądach polemikę i nawiązanie z nim wewnątrzdyscyplinowego dialogu na płaszczyźnie ogólnometaglottodydaktycznej.

### 3.2. Glosariusze (meta)glottodydaktyczne

Należy zauważyć, że dotychczas nie został wydany żaden polskojęzyczny słownik z terminologią (meta)glottodydaktyczną poza opracowaniem Szulca (1994). Brakuje więc dzisiaj w języku polskim słownika, który ujmowałby całościowo złożoność przedmiotu poznania naszej dyscypliny, różnorodność reprezentacji jej naukowości i odniesień epistemologicznych badaczy. W pewnym zawężonym zakresie funkcję komunikacyjną i poznawczą takiego słownika przejęły glosariusze, stanowiące integralną część większych glottodydaktycznych publikacji naukowych i naukowo-dydaktycznych. Pośród współczesnych glosariuszy z terminologią ogólnometaglottodydaktyczną warto – naszym zdaniem – przyjrzeć się trzem, w których zostało zdefiniowane hasło *glottodydaktyka*. Są to opracowania autorstwa Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010), Dakowskiej (2014) oraz Łukasika (2017). W przypadku tej ostatniej propozycji trzeba jednak zaznaczyć, że odnosi się ona do idiolektu metanaukowego F. Gruczy a nie do autorskiego metajęzyka Łukasika.

W tabeli poniżej zestawiamy ze sobą informacje o przywołanych glosariuszach, a także cytujemy zaproponowane w nich opisy hasła *glottodydaktyka*:

**Tabela 2. Artykuły hasła *glottodydaktyka / dydaktyka języków obcych* z trzech glosariuszy (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Dakowska, 2014; Łukasik, 2017)**

Typ opracowania, jego osadzenie na gruncie glottodydaktyki i docelowi adresaci	Definicje hasła <i>glottodydaktyka / dydaktyka języków obcych</i>
<p><i>Glosariusz</i> będący integralną częścią opracowania skierowanego do adeptów pracy naukowej w zakresie glottodydaktyki; hasła zawarte w glosariuszu zostały zdefiniowane w perspektywie poznawczo-metodologicznej glottodydaktyki, jaka została przyjęta przez Wilczyńską i Michońską-Stadnik (2010: 279) wyłącznie na użytek problematyki ich monografii.</p>	<p>Dziedzina → nauk humanistycznych zajmująca się procesem <i>uczenia się/nauczania języków drugich</i>, tj. nieprymarnych dla uczącego się. Charakterystyczny zapis <i>uczenie się/nauczanie</i> wskazuje tu na dwie strony procesu (tj. działania nauczającego i nauczanych), jako powiązane i wzajemnie się determinujące. Takie, zespolone ujęcie wynika z przekonania o możliwości racjonalnej, tj. opartej na wiedzy glottodydaktycznej, organizacji N/U J2, w celu podniesienia efektywności tego procesu przy uwzględnieniu danego → kontekstu (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 282).</p>
<p><i>Wyjaśnienie ważniejszych terminów</i> jako integralna część monografii naukowej Dakowskiej (2014); praca sytuuje się w dydaktyce języków obcych jako dziedzinie naukowej, szczególnie w odniesieniu do dydaktyki języka</p>	<p><b>Dydaktyka języków obcych</b> – względnie autonomiczna, empiryczna dyscyplina naukowa, która zajmuje się procesami przyswajania i nauczania języków obcych na poziomie sobie właściwych badań czystych i stosowa-</p>

Typ opracowania, jego osadzenie na gruncie glottodydaktyki i docelowi adresaci	Definicje hasła <i>glottodydaktyka / dydaktyka języków obcych</i>
angielskiego jako obcego / międzynarodowego; jest przeznaczona, według autorki, dla studentów studiów językowych, dla magistrantów i doktorantów oraz nauczycieli i innych specjalistów zajmujących się dziedziną przyswajania i nauczania języków obcych (2014: 13-14).	nych; <b>glottodydaktyka</b> może być uważana za synonim dydaktyki języków obcych, jednak w tej pracy odnosi się wyłącznie do koncepcji prof. F. Gruczy (Dakowska, 2014: 138).
<i>Słownik wyrażeń metanaukowych, metalingwistycznych i metakulturologicznych Profesora Franciszka Gruczy</i> (Łukasik, 2017) ma w zamiarze jego autora utrwalić idiolekt metanaukowy Franciszka Gruczy; ekscerpcji najważniejszych terminów dokonano na podstawie analizy statystycznej korpusu 50 tekstów jego autorstwa opublikowanych w języku polskim w latach 1976-2013; lista statystyczna została uzupełniona na podstawie analizy istotnych powiązań terminów w ramach prezentowanych koncepcji i definicji sformułowanych przez badacza. Łukasik traktuje materiał zawarty w słowniku jako pewien wybór terminów, ilustrujący dorobek myśli naukowej profesora Gruczy, który może być pomocny czytelnikom jego prac i nie jest w żaden sposób zamknięty.	[D]ziedzina naukowa, której zainteresowania badawcze koncentrują się na funkcjonowaniu (działaniach, procesach) jednego ze szczególnych rodzajów (pewnej kategorii) UKŁADÓW KOMUNIKACYJNYCH nazywanych UKŁADAMI GLOTTODYDAKTYCZNYMI. Prymarnym zadaniem glottodydaktyki jest rekonstrukcja specyficznych właściwości (zdolności, umiejętności) obu konstytutywnych współczynników tych układów, a więc nie tylko NAUCZYCIELI (ich właściwościami nauczycielskimi/dydaktycznymi <i>sensu stricto</i> ), lecz także, a w gruncie rzeczy w pierwszej kolejności, uczniów (ich właściwościami uczniowskimi/akwizycyjnymi) występujących w tego rodzaju układach komunikacyjnych. Dlatego też glottodydaktyka, jeśli chce spełnić swe zadania społeczne, musi zająć się przede wszystkim i w pierwszej kolejności badaniami podstawowymi (Łukasik, 2017: 261).

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, tym co łączy definicje hasła *dydaktyka języków obcych / glottodydaktyka* zaproponowane w trzech zacytowanych powyżej fragmentach glosariuszy, jest założenie, że chodzi o względnie autonomiczną naukę empiryczną, która może przyczynić się do racjonalizacji procesów uczenia się/nauczania języków (drugich) w oparciu o teorię glottodydaktyczną, a nie na drodze transferu konstruktów naukowych z innych dyscyplin. Jednocześnie zacytowani badacze inaczej rozkładają akcenty w swoich definicjach. Wilczyńska i Michońska-Stadnik kładą nacisk na powiązania i wzajemne oddziaływanie na siebie działań nauczającego i nauczanych w modelowaniu glottodydaktycznym. Dakowska natomiast podkreśla rozróżnienie, jakie zastosowała w swojej pracy pomiędzy terminem *glottodydaktyka*, który ma odnosić się wyłącznie do metaglottodydaktycznej koncepcji prof. Franciszka Gruczy, a terminem *dydaktyka języków obcych*, oznaczającym tę dyscyplinę naukową całościowo, bez względu na założenia odnoszące się do konkretnej

koncepcji jej naukowości (Dakowska, 2014: 138). Z kolei definicja odtworzona w opracowaniu Łukasika (2017) ogranicza treść znaczeniową terminu *glottodydaktyka* do zakresu terminu wprowadzonego i zdefiniowanego przez Gruczę, jakim jest *glottodydaktyka antropocentryczna*. Dobrze odzwierciedla to część definicji odnosząca się bezpośrednio do aspektów teleologicznych przypisywanych tej dziedzinie nauki:

[p]rymarnym zadaniem glottodydaktyki jest rekonstrukcja specyficznych właściwości (zdolności, umiejętności) obu konstytutywnych współczynników tych układów, a więc nie tylko NAUCZYCIELI (ich właściwościami nauczycielskimi/ dydaktycznymi *sensu stricto*), lecz także, a w gruncie rzeczy w pierwszej kolejności, uczniów (ich właściwościami uczniowskimi/ akwizycyjnymi) (Łukasik 2017: 261).

Podsumowując zestawienie trzech przywołanych powyżej definicji, możemy stwierdzić, że zaprezentowane w nich podejścia do znaczenia terminu *glottodydaktyka* nie uwzględniają w wystarczającym stopniu potrzeby wewnątrzdiscyplinowej mediacji terminologiczno-pojęciowej w zakresie intersubiektywnej komunikowalności założeń ogólnometaglottodydaktycznych, jakie zawiera w sobie nazwa tej dyscypliny naukowej. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010) proponują na tyle ogólną definicję dydaktyki języków obcych, że użytkownicy glosariusza nie mogą na jej podstawie wypracować sobie pogłębionego oglądu różnych koncepcji naukowości, z jakimi mamy do czynienia na gruncie tej nauki. Takie ujęcie uzasadnione jest – w dużej mierze – faktem, że opracowanie adresowane jest głównie do początkujących badaczy, od których nie oczekuje się jeszcze podmiotowego udziału w refleksji naukowej usytuowanej na poziomie ogólnometaglottodydaktycznym. Również Dakowska proponuje ogólną definicję dydaktyki języków obcych, a założenia realistyczno-kognitywnej koncepcji tej dyscypliny nauki, z jaką identyfikuje się autorka, czytelnik może poznać, czytając całą monografię. Zdecydowanie bardziej precyzyjna jest definicja glottodydaktyki sformułowana w glosariuszu opracowanym przez Łukasika, co możemy wiązać z faktem, że autor definiuje *glottodydaktykę* zgodnie z założeniami autorskiej koncepcji Gruczy, jaką jest *glottodydaktyka antropocentryczna*. W naszym przekonaniu lektura hasła w opracowaniu Łukasika pozwala czytelnikowi zrozumieć główne założenia ontologiczne, epistemologiczne i teleologiczne tej koncepcji. Z perspektywy mediacji wewnątrzdiscyplinowej warto byłoby jednak, aby autor przynajmniej zasugerował, że nie jest to jedyna koncepcja ogólna glottodydaktyki jako autonomicznej poznawczo nauki empirycznej i wskazał kilka pozycji z literatury przedmiotu dla osób zainteresowanych poznaniem również innych ujęć naukowości dydaktyki językowej.

### 3.3. Wyzwania stojące przed autorami nowego opracowania z terminologią ogólnometaglottodydaktyczną

Powyższe rozważania upoważniają nas do stwierdzenia, że brakuje dzisiaj polskojęzycznego słownika z terminologią (ogólno)metaglottodydaktyczną, który mógłby (po)służyć współczesnym glottodydaktykom za narzędzie mediacji terminologiczno-pojęciowej w zakresie intersubiektywnej komunikowalności ich założeń ogólnometaglottodydaktycznych. Poddane przez nas krytycznej minianalizie artykuły hasłowe terminu *glottodydaktyka* z czterech opracowań terminologicznych stanowią systematyzujące wiedzę i wartościowe poznawczo przykłady ujęć metaglottodydaktycznych, ale opracowania te nie są operacyjne jako narzędzia mediacji pomiędzy glottodydaktykami o odmiennych odniesieniach epistemologicznych, którzy dążyliby do dialogu naukowego w kwestiach ogólnometaglottodydaktycznych. Szulc (1994) ogranicza się w swoim słowniku wyłącznie do definicji glottodydaktyki jako dyscypliny pedagogicznej, pomijając milczeniem pozostałe metanaukowe ujęcia tej dziedziny nauki. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010) stwierdzają natomiast we wstępie do swojego opracowania, że glottodydaktyka może być dzisiaj dość różnie pojmowana jako dziedzina poznania naukowego i jednocześnie proponują bardzo ogólną definicję tej dyscypliny nauki, zaadoptowaną prawdopodobnie do możliwości poznawczych i kompetencji merytorycznych adresatów ich publikacji, jakimi są głównie adepci pracy naukowej w zakresie glottodydaktyki. Z kolei Dakowska (2014) stara się podkreślić autorski charakter swojego ujęcia dydaktyki języków obcych, odróżniając je od autonomicznej koncepcji glottodydaktyki Gruczy, ale sama definicja z glosariusza nie dostarcza precyzyjnych informacji o założeniach metaglottodydaktycznego ujęcia, z jakim badaczka się identyfikuje. Natomiast Łukasik (2017) proponuje opis hasła *glottodydaktyka* oparty na konkretnych założeniach glottodydaktyki antropocentrycznej, tak jak została ona zdefiniowana przez Gruczę, nie nawiązując w żaden sposób do innych ujęć naukowości tej dyscypliny.

Reasumując, przeanalizowane definicje terminu *glottodydaktyka*, jakie zostały zaproponowane w glosariuszach, łączy założenie, że jest to nauka, która posiada tylko sobie właściwy przedmiot poznania oraz związane z nim specyficzne dla niej cele, co odróżnia je od interdyscyplinarnych ujęć tej dziedziny jako obszaru aplikacji wiedzy z innych (sub)dyscyplin naukowych (zob. Szulc, 1994 [1984]; Niżegorodcew, 2009; Gębał, 2019). Jednocześnie przywołane w tych opracowaniach ujęcia różnią się między sobą w podejściu do tego, na czym polega naukowość glottodydaktyki, zwłaszcza w rozumieniu poznania naukowego i hierarchizacji zadań, jakie stoją przed tą nauką. Odmienne jest w nich również definiowana problematyka centralna glottodydaktyki

oraz relacja pomiędzy nauką (teorią naukową) a praktyką dydaktyczną. To wszystko przekłada się na modelowanie (ogólnego) przedmiotu poznania glottodydaktyki i na aparat terminologiczno-pojęciowy, przy pomocy którego poszczególni badacze opisują układ glottodydaktyczny oraz wyjaśniają, projektują i/lub dokonują interpretacji zachodzących w nim zależności czy też nadają sens indywidualnym doświadczeniom w zakresie przyswajania języków. Naszym zdaniem precyzyjne informacje o założeniach epistemologicznych i teleologicznych autorytetów w dziedzinie są niezbędne dla zrozumienia ich aparatury terminologiczno-pojęciowej, stąd w słowniku z terminami (meta)glottodydaktycznymi powinny być one jasno sformułowane.

Nie ulega wątpliwości, że przy pracy nad słownikiem z terminologią ogólnometaglottodydaktyczną należałoby wziąć pod uwagę adresatów takiego opracowania, ponieważ to do ich kompetencji merytorycznych oraz potrzeb poznawczych i komunikacyjnych trzeba będzie dostosować zaproponowany w nim system haseł i ich opisów. W naszym przekonaniu, jeśli użytkownikami słownika mieliby być glottodydaktycy o różnym poziomie zaawansowania kompetencji merytorycznych w dziedzinie, to powinien on zawierać komentarze o nachyleniu dydaktycznym. Można też opracować słownik dla specjalistów w dziedzinie a następnie na jego bazie wypracować słownik dla początkujących badaczy, zawierający rozbudowane objaśnienia dydaktyczne i zadania weryfikujące rozumienie haseł w nim zawartych. Adeptci w dziedzinie glottodydaktyki mogliby traktować tego typu opracowanie jako pewnego rodzaju układ odniesienia, wspomagający ich w (u)sytuowaniu siebie w polu badawczym glottodydaktyki oraz w budowaniu swoich bardziej dojrzałych, uświadomionych reprezentacji tej dyscypliny nauki.

#### **4. Propozycja treści hasła „glottodydaktyka” z projektowanego przez nas słownika**

W pracy nad hasłami projektowanego słownika, należałoby opierać się na zebranych wcześniej, ale jednocześnie otwartym na nowe nabytki korpusie tekstów (ogólno)metaglottodydaktycznych, czemu sprzyjałaby np. jego forma *online*, pozwalająca na ciągłe monitorowanie i uaktualnianie jego zawartości. Na pewno warto byłoby (s)konsultować definicje pojęć z innymi glottodydaktykami, jak i z terminologami. Wyjściowy opis hasła *glottodydaktyka* zamierzamy więc poddać wstępnej ocenie z strony innych badaczy; przy czym na obecnym, początkowym jeszcze etapie pracy nad autorskim projektem słownika proponujemy roboczą wersję tego hasła, opartą na zebranych przez nas korpusie francusko- i polskojęzycznych tekstów ogólnometaglottodydaktycznych z lat 1975-2025. Brzmi ona następująco:

Tabela 3. Opis słownikowego hasła *glottodydaktyka* w jego roboczej wersji

<b>Glottodydaktyka (= Dydaktologia / dydaktyka języków-kultur fr. <i>Didactologie/didactique des langues-cultures</i>)</b>
<p>usytuowana na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych dyscyplina nauki, której – przedmiotem poznania są naukowe ujęcia (modele) procesów nauczania-uczenia się języków nieprymarnych dla uczącego się lub języków dla niego prymarnych (ojczystych, rodzimych, rodzinnych) i nieprymarnych (zob. Grucza, 1978b; Galisson, 1989; por. Komorowska, 1982), jakie mają miejsce w kontekstach formalnych i/lub nieformalnych (zob. np. Grabowska, 2022). Działania poznawcze i transferencyjne glottodydaktyków jako podmiotów nauki ukierunkowane są na naukową racjonalizację – procesu glottodydaktycznego (poznanie i zrozumienie istoty zjawiska oraz zależności zachodzących w układzie glottodydaktycznym poprzez ich opis, wyjaśnienie i prognozowanie), na interpretację indywidualnych doświadczeń w zakresie przyswajania języków(-kultur) i/lub na optymalizację opanowywania języka w warunkach szkolnych a nawet – szerzej – mają przyczyniać się (pośrednio lub bezpośrednio) do poprawy jakości edukacji, komunikacji językowej i kształcenia nauczycieli języków (zob. Dakowska, 2014; Wilczyńska, 2016; Castellotti, 2017; Galisson, Puren, 1999).</p> <p>■ We Francji i w Polsce w latach 70. i 80. XX wieku ukształtowały się niezależnie od siebie ogólne koncepcje glottodydaktyki jako nauki (względnie) autonomicznej poznawczo, a przynajmniej do autonomii poznawczej aspirującej: – dydaktyka / dydaktyka języków-kultur jako dyscyplina prakseologiczna (zob. Galisson, 1989) oraz glottodydaktyka jako – nauka empiryczna (zob. Grucza, 1978a, 1978b; Zabrocki, 1979 [1968]). Paralelnie dydaktyka językowa była uprawiana przez innych badaczy np. jako lingwistyka stosowana (zob. Niżegorodcew, 2009) czy też jako dyscyplina pedagogiczna (zob. Szulc, 1994 [1984]).</p> <p>■ Współcześnie mamy do czynienia z różnorodnością ujęć naukowości glottodydaktyki jako autonomicznej poznawczo dyscypliny naukowej, a jednocześnie dla znaczącej grupy badaczy nadal stanowi ona integralną część pedagogiki (zob. Germain, 2022), naukę na pograniczu glottodydaktyki i pedagogiki, tzw. – glottopedagogikę interkulturową (zob. Pfeiffer, 2010) lub jest szeroko rozumianym, interdyscyplinarnym obszarem badań i aplikacji, który łączy w sobie subdyscypliny językoznawcze z psychologią, pedagogiką, antropologią kulturową oraz socjologią edukacji (Gębał, 2019). Jeszcze inaczej podchodzą do dziedziny nauczania/uczenia się języków obcych dydaktycy języka angielskiego, którzy raczej nie podejmują w swoich publikacjach zagadnień związanych z autonomią poznawczą tego obszaru badań (wyjątkiem wśród ujęć wypracowanych przez anglistów jest koncepcja Dakowskiej zob. Dakowska 2014), ale za to przywiązują dużą wagę do przydatności glottodydaktycznych teorii naukowych i wyników badań empirycznych w praktyce zawodowej nauczycieli (zob. Pawlak, 2005).</p> <p>■ Ze względu na usytuowanie epistemologiczne badaczy możemy wyróżnić odmienne ujęcia ogólne glottodydaktyki jako nauki (względnie) autonomicznej poznawczo. Są to m.in.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– glottodydaktyka antropocentryczna (zob. F. Grucza, 1993),</li> <li>– glottodydaktyka fenomenologiczno-hermeneutyczna (zob. Castellotti, 2017),</li> <li>– glottodydaktyka w ujęciu neopragmatystycznym (zob. Puren, 1997, 2024),</li> <li>– glottodydaktyka w ujęciu realistyczno-kognitywnym (zob. Dakowska, 1998, 2013, 2014),</li> <li>– glottodydaktyka w ujęciu realistyczno-personalistycznym (zob. Wilczyńska, 1999, 2002, 2016),</li> <li>– glottodydaktyka w ujęciach konstruktywistycznych, np. glottodydaktyka mediacyjna (zob. Sujecka-Zajęc, 2016).</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

W przytoczonej powyżej definicji, glottodydaktyka została usytuowana na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, a jej cechą dystynktywną jest unikatowy przedmiot badań. Tym, co odróżnia tę definicję od wcześniej przez nas omówionych, jest uwzględnienie w niej różnych podejść do naukowości glottodydaktyki, a zwłaszcza do jej przedmiotu poznania oraz jej zadań i ich hierarchizacji. Zawiera też ona cechy definicji ekstensjonalnej, ponieważ wyróżnione w niej zostały różne ujęcia ogólne (nurty) glottodydaktyki jako nauki autonomicznej, bez pretendowania do ich kompletnego zestawienia z uwagi chociażby na dynamiczny rozwój nauki oraz permanentną potrzebę jej autorefleksji nad nią samą, zapośredniczoną przez jej podmioty.

Wyróżnione ujęcia nie są zdefiniowane w haśle *glottodydaktyka*, ale użytkownicy docelowego opracowania terminologicznego będą mogli zapoznać się z ich złożeniami w następujących hasła słownika: *glottodydaktyka antropocentryczna*, *glottodydaktyka fenomenologiczno-hermeneutyczna*, *glottodydaktyka w ujęciu neopragmatystycznym*, *glottodydaktyka w ujęciu realistyczno-kognitywnym*, *glottodydaktyka realistyczno personalistycznym* czy *glottodydaktyka w ujęciach konstruktywistycznych*. Swoją konstrukcją hasła te będą zbliżone do opisu hasła *glottodydaktyka* z opracowania Łukasika (2017). Powinno to zapewnić sformułowanym w nich założeniom ontologicznym i epistemologicznym intersubiektywną komunikowalność, przy jednoczesnym uniknięciu dogmatyzmu, który dopuszczałaby tylko jedną, uznaną za adekwatną, wizję naukowości glottodydaktyki. Tym samym, zakładamy, że projektowany przez nas słownik będzie mógł pełnić funkcję tak bardzo dzisiaj potrzebnego w komunikacji pomiędzy glottodydaktykami narzędzia wewnątrzdzyscyplinowej mediacji terminologiczno-pojęciowej. W naszym zamierzeniu tego typu opracowanie terminologiczne powinno przyczynić się do skrócenia dystansu poznawczego i komunikacyjnego pomiędzy badaczami, którzy nazbyt często nie są świadomi epistemologicznych fundamentów różnic i podobieństw pomiędzy poszczególnymi koncepcjami naukowości współczesnej glottodydaktyki.

## 5. Uwagi końcowe

Podsumowując nasze rozważania, możemy stwierdzić, że jeżeli docelowy słownik z terminologią ogólnometaglottodydaktyczną miałby (po)służyć za operacyjne narzędzie wewnątrzdzyscyplinowej mediacji terminologiczno-pojęciowej pomiędzy glottodydaktykami, to powinien uwzględniać różnorodność podejść ogólnych do glottodydaktyki jako nauki i zawierać hasła, które informowałyby użytkownika o konkretnych założeniach ontologicznych, epistemologicznych i teleologicznych badaczy oraz o ich epistemologicznych

fundamentach. Dlatego byłoby uzasadnione, aby nie tylko projekt takiego słownika, ale i jego realizacja zostały oparte na współpracy naukowców, którzy podpisują się pod ideą (względnej) autonomii poznawczej glottodydaktyki, a jednocześnie mogą identyfikować się z odmiennymi ujęciami naukowości tej dyscypliny i przedmiotu jej badań. Można wręcz stwierdzić, że byłoby wskazane, aby zespół badawczy, który pracowałby nad słownikiem, składał się z uczonych o bardzo różnorodnych podejściach do kwestii ogólnometaglottodydaktycznych i reprezentujących dodatkowo różne glottodydaktyki szczegółowe. W ten sposób współpracujący ze sobą naukowcy tworzyliby narzędzie wewnątrzdyscyplinowej mediacji, opierając się na własnych doświadczeniach nie tylko o charakterze poznawczym, ale także mediacyjnym w zakresie prowadzenia dialogu naukowego z innymi glottodydaktykami i współtworzenia nowej sytuacji komunikacyjnej, w której świadomość odmienności i ich źródeł przyczyniałaby się do skracania dystansu poznawczo-komunikacyjnego pomiędzy podmiotami nauki.

Zamykając wstępną jeszcze refleksję nad pomysłem opracowania nowego, polskojęzycznego słownika z terminologią ogólnometaglottodydaktyczną, warto odnieść się do kwestii konkretnych zadań do zrealizowania w ramach dalszej pracy nad tym projektem. Konieczne wydaje się:

- skompletowanie zespołu glottodydaktyków, którzy będą wykonawcami projektu i wstępne podzielenie się zadaniami w podzespołach (najlepiej ze względu na orientację epistemologiczną poszczególnych naukowców, uwzględniając jednocześnie ich kompetencje merytoryczne oraz przynależność do konkretnej glottodydaktyki szczegółowej);
- zdefiniowanie potencjalnych użytkowników słownika i szczegółowych funkcji, do realizacji których mógłby służyć jako narzędzie wewnątrzdyscyplinowej mediacji terminologiczno-pojęciowej;
- zebranie korpusu tekstów ogólnometaglottodydaktycznych, jego wstępna analiza pod kątem terminologii, przeprowadzenie analizy statystycznej a następnie dokonanie w zespole i w podzespołach selekcji terminów, których artykuły hasłowe pojawią się w słowniku;
- zaplanowanie etapów pracy z uwzględnieniem kwestii językowych; szczególnie ważne jest tutaj podjęcie decyzji, czy po opracowaniu słownika w języku polskim hasła w nim zawarte zostaną przetłumaczone na inne, znane autorom języki;
- pochylenie się nad wskazówkami dla potencjalnych użytkowników, które nadałyby słownikowi charakter narzędzia wewnątrzdyscyplinowej mediacji terminologiczno-pojęciowej pomiędzy glottodydaktykami o różnym poziomie kompetencji merytorycznych w dziedzinie.

Poza tym, byłoby warto konsultować się na poszczególnych etapach pracy nad słownikiem także ze specjalistami z obszaru terminologii, terminografii czy leksykografii.

Wreszcie trzeba podkreślić, że skracanie dystansu poznawczego i komunikacyjnego pomiędzy glottodydaktykami, nie ma na celu dążenia do unifikacji myślenia o naukowości glottodydaktyki. Podobnie jak Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 13), uważamy, że różnorodność podejść i koncepcji to w nauce „zjawisko tyleż naturalne, co i pożyteczne”, zwłaszcza w przypadku nauk humanistycznych o wieloaspektowym, złożonym przedmiocie poznania, którego zakresy badawcze ciągle się poszerzają a granice pomiędzy dyscyplinami są trudne do jednoznacznego zdefiniowania i rzeczywistego wyznaczenia. Niemniej jednak, aby możliwy był autentyczny dialog naukowy i wzbogacająca poznawczo wymiana myśli pomiędzy badaczami, powinni oni być świadomi różnic i podobieństw w założeniach oraz epistemologicznych odniesieniach, na jakich opierają się w swoich koncepcjach. Szczególnie ważne jest tutaj świadome i odpowiedzialne posługiwanie się specjalistycznym aparatem terminologiczno-pojęciowym, a jednocześnie adekwatne identyfikowanie pojęć, do jakich odnoszą się inni badacze za pośrednictwem specyficznej dla nich terminologii naukowej.

Fundamentalne dla komunikacji pomiędzy naukowcami w naszej dziedzinie jest identyfikowanie założeń (ogólno)metaglottodydaktycznych innych specjalistów zgodnie z ich intencją oraz klarowne i spójne definiowanie podejmowanych przez siebie problemów glottodydaktycznych, zarówno o charakterze metanaukowym, jak i bardziej szczegółowych. Na obecnym etapie rozwoju myśli glottodydaktycznej wspieranie dialogu wewnątrzdiscyplinowego poprzez mediację terminologiczno-pojęciową, zapośredniczoną przez odpowiednio do tego celu opracowane słowniki terminologiczne, wydaje się szczególnie potrzebne. Byłoby też wskazane, aby początkujący badacze, poznający dopiero epistemologiczne podstawy dyscypliny naukowej, jaką jest glottodydaktyka, nie ograniczali się tylko do czytania haseł ze słownika, ale aby sięgali także do innego rodzaju publikacji (meta)glottodydaktycznych, do czego słownik terminologii ogólnometaglottodydaktycznej powinien zachęcać.

## Bibliografia analityczna

- Dakowska M. (2014), *Wyjaśnienie ważniejszych terminów*, (w:) Dakowska M. (2014). O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 138-140.
- Łukasik M. (2017), *Słownik wyrażeń metanaukowych, metalingwistycznych i metakulturologicznych Profesora Franciszka Gruczy*, (w:) Grucza S. i in. (red.),

O nauce profesora Franciszka Gruczy. Franciszek Grucza. Dzieła zebrane, Tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytet Warszawski, s. 251-347.

Szulc A. (1994 [1984]), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Glosariusz*, (w:) Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wprowadzenie. Kraków: Avalon/Flair, s. 279-293.

### Bibliografia ogólna

Aleksandrak M. (2021), *Problemy terminologiczne w glottodydaktyce – źródła, przykłady, konsekwencje*. „Neofilolog”, nr 56/1, s. 123-140.

Bigoraj I. (2026), *De la diversité des représentations de la scientificité de la DL-C sur l'exemple de l'analyse comparative de trois approches contemporaines de la discipline*. „Glottodidactica”, nr 53/2, s. 119-144.

Castellotti V (2017), *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier.

Cockiewicz W. (2013), *Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?*. „LingVaria”, nr 1/15, s. 201-213.

Coste D., Cavalli M. (2014), *Extension du domaine de la médiation didactique*. „Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation”, nr 1/1-2, s. 101-117.

Dakowska M. (1998), *Glottodydaktyka u progu XXI wieku*. „Glottodidactica”, nr 26, s. 43-56.

Dakowska M. (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa: PWN.

Dakowska M. (2013), *Foreign language didactics as a human science*, (w:) Gabryś-Barker D., Ewa Piechurska-Kuciel E., Zybert J. (red.), *Investigations in Teaching and Learning Languages. Studies in Honour of Hanna Komorowska*. Springer, s. 19-33.

Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP, s. 63-82.

Galisson R. (1986), *Éloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC*. „Études de linguistique appliquée”, nr 64, s. 97-110.

Galisson R. (1989), *Problématique de l'autonomie en didactique des langues*. „Langue française”, nr 82, s. 95-115.

Galisson R., Coste D. (red.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Galisson R., Puren Ch. (1999), *La formation en questions*. Paris: CLE International.

Germain C. (2022). *Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes*. Louvain-la-Neuve: EME Editions.

Gębał P. E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.

- Górecka J. (2022), *Konstruowanie wiedzy w pisemnych i asynchronicznych interakcjach online. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grabowska M. (2022), *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan.
- Grucza F. (1978a), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 1, s. 29-44. [Franciszek Grucza. Dzieła zebrane. 2017, Tom 5, 135-147].
- Grucza F. (1978b), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) Grucza F. (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa UW, s. 7-26 [Franciszek Grucza. Dzieła zebrane. 2017, Tom 5, 117-133].
- Grucza F. (1991), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) Grucza F. (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław: Ossolineum, s. 11–43.
- Grucza F. (1993), *Języki, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) Piontek J., Wiercińska A. (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 151-174.
- Grucza F. (2017 [1983]), *Zagadnienia Metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, (w:) Grucza S., Olpińska-Szkiełko M., Płużyńska M., Banasiak I., Łączek M. (red.), *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane, Tom 8*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I. (2019), *Międzykulturowość jako przestrzeń dla interdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola współ-/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia*. „Neofilolog”, nr 52/2, s. 389-410.
- Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (2006), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: KJS UW.
- Michta T. (2022), *Systemy pojęć w terminologii i słowniku*. Białystok: Wydawnictwo PRYMAT.
- Niżegorodcew A. (2009), *Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego*. „Neofilolog”, nr 32, s. 7-16.
- Pawlak M. (2005), *Teoria, badania empiryczne a dydaktyka – osiągnięcia i wyzwania*, (w:) Karpińska-Szaj K. (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji*. Łask: Leksem, s. 15-25.
- Pfeiffer W. (1977), *Toward a Theory of Glottodidactics. Some Methodological Remarks*. „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 24 (2-3), s. 361-369.
- Pfeiffer W. (2010), *Esej o przywracaniu równowagi w glottodydaktyce polskiej*, (w:) Wąsik Z., Wach A. (red.), *Heteronomie glottodydaktyki: Domeny, granice i specjalizacje nauczania języków obcych*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej, s. 75-85.
- Piaget J. (1972), *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Pieklarz-Thien M. (2021), *O różnicach w opisie języka językoznawstwa i glottodydaktyki – przyczynek do dyskusji*. „Linguodidactica”, nr 25, s. 179-195.

- Pieklarz-Thien M. (2025), *Rywalizacja pomiędzy rodzeństwem – o tym, co łączy i dzieli językoznawstwo i dydaktykę językową*. „Neofilolog”, nr 65/1, s. 14-35.
- Puren Ch. (1997), *Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire*. „Études de Linguistique Appliquée”, nr 105, s. 111-125.
- Puren Ch. (2024), *Essai de théorie générale de la recherche qualitative de terrain en didactique des langues-cultures*. <https://www.researchgate.net/publication/38369343>. [DW 21.11.2025].
- Richards J. C., Schmidt R. (red.) (2010 [1985]), *Longman Dictionary of teaching and applied linguistics*. London and New York: Routledge.
- Sujecka-Zajęc J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Sujecka-Zajęc J. (2020), *Czy jesteśmy gotowi na ekoglottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 11-26.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51-67.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. „Neofilolog”, nr 34, s. 21-35.
- Wilczyńska W. (2012), *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce?* „Neofilolog”, nr 38/1, s. 7-25.
- Wilczyńska W. (2016), *Pojęcie kompetencji komunikacyjnej i jego przydatność poznawcza dla glottodydaktyki*, (w:) Jaroszewska A., i in. (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 25-51.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon/Flair.
- Wygotski L. S. (1989 [1934]), *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Zabrocki L. (1979 [1968]), *Dydaktyka ogólna a dydaktyka języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975*. Warszawa: PWN, s. 259-286.
- Zajęc J. (2010), *Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym*, „Neofilolog”, nr 34, s. 37-48.

Received: 09.01.2026

Revised: 20.03.2026

Accepted: 24.03.2026

**Anna Kizińska**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-9775-1251>

[anna.kizinska@uw.edu.pl](mailto:anna.kizinska@uw.edu.pl)

## ***Translation techniques in German-Polish translation of civil mediation terms using AI tools versus human-developed terminology databases – a case study***

In the research paper German civil law terms related to mediation that appear in the *Mediationgesetz* (Act on Mediation) and the *Zivilprozessordnung* (Code of Civil Procedure) were analysed and their Polish equivalents identified. The terms analysed were *incongruent terms* (according to the definition by Šarčević) and legal terms (according to the definition by Morawski). The National Corpus of Polish (*Narodowy Korpus Języka Polskiego*) was examined for occurrence of equivalents. Firstly, translation techniques used in formulating the Polish equivalents were classified according to a catalogue of techniques used in the translation of incongruent civil law terms from Polish into English, developed in 2018. The second aim of the research was to compare the translation techniques used in formulation of the equivalents present in human-developed databases *versus* the equivalents appearing in AI-generated translations. It was found that the AI tools generated equivalents for all the source terms in question, while the human-developed databases did not include equivalents for all of the source terms.

**Keywords:** translation, translation technique, AI tools, mediation in civil law, legal term, incongruity



**Słowa kluczowe:** przekład, technika przekładowa, narzędzie AI, media-cja w prawie cywilnym, termin prawny, nieprzystawalność

## 1. Introduction

It has always been time-consuming to translate terms referring to institutions characteristic of a specific legal system, that is terms “designating concepts and institutions specific to the reality of a particular legal system or legal systems” (Šarčević, 2000: 233). Translators should amass and update legal knowledge of source and target legal systems and devote time to finding the most accurate equivalents. Furthermore, it is often challenging to find an equivalent for incongruent legal terms that refer to a legal institution similar to the one referred to by the source term (Šarčević, 2000: 233).

While examining German-Polish translation, it should be emphasised that the German legal system is a civil law system, as is the Polish legal system, while legal systems in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (hereafter referred to as the United Kingdom) are common law systems. As there is no single legal system in the United Kingdom, it should be stressed that the classification of techniques used in the typology of this paper applies to terms that refer to institutions of the three legal systems, i.e. England, Wales, Scotland and Northern Ireland, which are referred to as British law terms.

## 2. Literature review

### 2.1. Methods for translating legal terms

Several categorisations of translation methods/techniques applied when translating legal terms have been published globally, including Covacs (1982: 89), Harvey (2003: 1-9), Hejwowski (2007: 77) and Newmark (1988: 81-93). The listed categorisations are classifications of methods of culture-specific items translation and culture-specific items include system-bound legal terms. The classification by Weston (1993: 21) encompasses the translation methods applied when translating legal terms. For the research the typology by Kizińska (2018) was chosen, as it was used when translating civil law terms, and the mediation terms in the present research are also civil law terms.

## 2.2. AI tools in German-Polish translation of legal terms

Communication among professionals in science, technology, and institutional contexts is becoming ever more shaped by the use of AI. Its application is highly complex, not only from an IT standpoint, but also in terms of language and communication (Roelcke, 2026). No published studies yet have directly examined the effectiveness of AI tools for translating legal terms from German into Polish. Four studies have evaluated use of AI translation systems for legal content in other language pairs: from Italian into German (Berta et al., 2019), from English into Polish (Żrałka, 2024), and English to several other languages (Briva-Iglesias et al., 2024). The closest available evidence for this work comes from the English into Polish legal translation study, which demonstrated that AI tools can achieve consistent terminology when configured with domain-specific databases, but struggle with grammatical accuracy in complex legal contexts (Żrałka, 2024). Studies of legal translation in related language pairs revealed several challenges likely to be applicable to German-Polish translation. Legal texts posed difficulties for machine translation due to syntactic complexity, lexical ambiguity, terminology bound to specific legal systems, and structural divergences (Berta et al., 2019: 141). While a multi-task deep learning model achieved BLEU scores of 54.98-67.24 on EU legal documents (Elnaggar et al., 2018), human evaluation revealed that traditional neural machine translation (MT) systems produced translations with fundamentally worse correspondence between source and target text compared to target text meaningfulness (Wiesmann et al., 2019: 142). Large language models showed potential for handling specialized legal terminology, with professional translators rating GPT-4 as comparable to, or slightly better than traditional neural MT, despite lower automatic metric scores (Briva-Iglesias et al., 2024). However, scarcity of data in the legal domain (Elnaggar et al., 2018) and rapid technological evolution affecting study relevance (Briva-Iglesias et al., 2024) limit the generalizability of these findings. Based on Żrałka's (2024) findings, one might expect that terminology management through properly configured translation memories could achieve consistency, but that grammatical accuracy would remain challenging.

In summary, the literature does not directly answer the question of AI tool effectiveness for German Polish legal translation: the available studies of related language pairs and legal translation contexts suggest substantial challenges would be expected, particularly regarding grammatical accuracy and legal system-specific terminology. However, the rapid evolution of AI translation technology between 2018 and 2024, combined with the methodological limitations of existing studies, means that empirical research specifically examining German-Polish legal translation is needed.

### 2.3. Terminological and Conceptual Challenges in translation of German-Polish legal texts

The fundamental challenge in German-Polish legal translation stems from the non-equivalence of legal concepts between the two systems. Multiple studies have identified terms with zero equivalence, requiring translators to navigate concepts that simply do not exist in the target legal system (Siewert, 2014: 143). The Polish Penal Code contains terms such as *czyn zabroniona*, *nawiązka*, *przestępstwo podobne*, *społeczna szkodliwość*, and *występek o charakterze chuligańskim* that have no direct German equivalents (Siewert, 2014: 136).

Property law presents particularly acute terminological difficulties. The Polish concept of *użytkowanie wieczyste* (perpetual usufruct, having perpetual rights) lacks a direct German equivalent (Gościński, Kubacki, 2021: 1469, 1470) and the Polish *księga wieczysta* system differs fundamentally from German land registration approaches. Similarly, administrative law terms like *decyzja*, *postanowienie*, *odwołanie*, and *zażalenie* require careful comparative analysis, because German equivalents like *Bescheid*, *Beschluss*, *Widerspruch* and *Beschwerde* do not map precisely onto the Polish concepts (Zielnik-Kołodzińska, 2017: 43).

Court system terminology reveals systematic challenges across jurisdictions. Translating court names is problematic. For example, *sąd rejonowy* has been rendered variously as *Rayonsgericht*, *Rayongericht*, or *Kreisgericht*, none of which accurately reflects the Polish institution's role (Bielawski, 2018: 82). The German *Oberlandesgericht*, *Oberstaatsanwalt*, and *Amtsgericht* have different structural roles than Polish equivalents, complicating accurate translation (Bawej, 2021: 262).

Cultural references and moral norms that may not align between systems, which makes using most accurate equivalents even more challenging (Kęsicka, 2014: 91). Terms like *zasady współzycia społecznego* (principles of social coexistence) have evolved differently in Polish law following systemic changes, affecting their translation into concepts like German *Treu und Glauben*, which has different semantic content, despite having similar functions (Kęsicka, 2014: 79).

When direct equivalents are unavailable, translators employ functional equivalence strategies. The functional approach emphasizes cultural and legal equivalence, rather than word-for-word translation (Cieślik, et al., 2025: 31). For terms with significant discrepancies between legal systems, translators retain source language terms and provide appropriate explanations (Młodecki, 2018). Adaptation strategies include several specific techniques. When translating terms like *odpowiedzialność nadzorującego*,

translators use functional adaptation, combined with concept modification. Descriptive translation is another adaptation approach taken when exact equivalents do not exist. Translators describe the term concisely, or provide near- perfect definitions of the target concept (Młodecki, 2018: 56).

For binomials and serial phrases in legal texts, translation patterns vary by language pair. Literal translation dominates in English-Polish legal translation, while insertion is more common in German-Polish translation (Kubacki, Więclawska, 2022: 227).

### 3. Methodology

The current paper examines the translation of nineteen terms. These particular terms have been selected since they constitute incongruent terms referring to the mediation procedure in Germany, and they appear in two German legal sources, namely: *Zivilprozessordnung* and *Mediationsgesetz*. This study hypothesised that the translation techniques applied in the Polish-English translation of incongruent civil law terms are also used in the translation of German civil law terms relating to mediation into Polish. In both research situations, the source terms belong to civil law systems (Germany, Poland); however, in the classification of techniques used in the translation of incongruent civil law terms from Polish into English, by Kizińska (2018: 245-251), the target terms belong to a common law system, while in the present research the target legal system is a civil law system. The aim of this study is to check whether the techniques used in German-Polish translation are included in the aforementioned classification, in particular with regard to equivalents generated by AI translation tools.

With regard to the research technique, it should be noted that the terms analysed are “elements characterised by a specific reference within the discipline and constitute terms of that discipline (...)” (Sager, 1990: 19). Further, the source terms examined are legal terms, defined by Morawski as terms appearing in legal texts (1980: 187). Legal texts are understood in this paper in accordance with the definition of the lawyer Gizbert-Studnicki (1986: 95-102) as normative texts. The German mediation terms under analysis were extracted from the *Zivilprozessordnung* (the German Code of Civil Proceedings), and the *Mediationsgesetz* (the Mediation Act) while the Polish equivalents were found in the *Interactive Terminology for Europe (IATE)* and *proz.com*. (translators forum) as well as by using AI tools. The second aim of the research was to compare the translation techniques used to formulate the equivalents presented in human-developed databases, (*IATE* and *proz.com*), with the equivalents appearing in AI- tool-generated translations.

The AI tools that generated the equivalents under the analysis were *DeepL* and *Chat GPT-5 (open access)*. *DeepL* is an advanced translator that uses artificial intelligence algorithms based on neural networks and transformer architecture, dedicated to generating high-quality translations. (<https://www.deepl.com/blog>; Rao, 2025). Table 1 presents an analysis of the capabilities and limitations of AI-based translation systems— *ChatGPT* and *DeepL* with regard to idiomatic fluency of suggested equivalents, context and register adaptation of target texts, terminological precision of suggested equivalents, paraphrasing and stylistic variation of target texts and semantic errors of suggested equivalents.

**Table 1. Capabilities and limitations of AI-based translation tools: comparison of ChatGPT and Deep**

Aspect	DeepL – capabilities	DeepL – limitations	ChatGPT – capabilities	ChatGPT – limitations
idiomatic quality and fluency	high quality idiomatic output in European language pairs	performs better in European pairs than global ones	very natural and fluent translations	no guarantee of factual accuracy
context and register adaptation	handles formal and technical registers well	struggles with colloquial or literary language	strong in adapting tone and register	may produce inaccurate or hallucinated content
terminological precision (e.g., legal/technical)	High precision, but sometimes flattens nuance	lacks full legal precision or validation	variable – depends on prompt design	no built-in term memory or validation
paraphrasing and stylistic variation	limited – mostly direct translation	does not offer stylistic alternatives	excellent at paraphrasing and rewording	no control over literalness vs. creative phrasing
semantic risk/errors	low, but simplifications can occur	does not interpret user intent	can interpret context and adjust meaning	does not detect logical errors in source

Source: own work.

The analysis presented in Table 1 shows that both *DeepL* and *ChatGPT* offer high-quality translations of single equivalents as well as texts, although they achieve it in different ways. *DeepL* focuses on faithfully reproducing the source content, making it particularly effective in technical and formal translations, while *ChatGPT* excels at paraphrasing, stylistic adaptation, and adjusting tone to context. Despite these advantages, both tools have significant limitations — *DeepL* offers less linguistic flexibility and supports a limited

number of languages, whereas ChatGPT may generate inaccurate or fabricated content and requires carefully crafted prompts. Neither solution is suitable for certified translations or legal responsibility without human involvement. In practice, the most effective approach combines the strengths of AI tools with expert post-editing, ensuring both linguistic fluency and terminological accuracy.

The stages of the research analysis included:

- a) defining the specific German mediation term in question,
- b) defining the Polish term used in the translation,
- c) checking if it appears in Polish legal sources, or law-related online sources
- d) checking whether the proposed equivalent appeared in the *Narodowy Korpus Języka Polskiego* (NKJP) ([njkp.pl](http://njkp.pl)).<sup>1</sup>

As a result of carrying out the above steps, it was possible to determine which translation technique according to the classification by Kizińska (2018) was applied when formulating a given equivalent. The *translation technique* is understood according to Hejwowski, as “the choice of a specific solution to a particular problem encountered during the translation process and the translation solution itself, which can be directly assessed in the translation text” (2007: 76).

Identification of the techniques applied in the translation of German source terms was followed by the verification of the hypothesis that German-Polish translation techniques appear in the classification of translation techniques used in the Polish-English translation of incongruent civil law terms. The aforementioned classification (Kizińska, 2018: 247-251) includes:

- 1) Hejwowski’s functional equivalent technique, which “involves replacing the name (or allusion to) a phenomenon better known in the source culture with the name (or allusion to) a phenomenon better known in the target culture” (Kizińska, 2018: 247);
- 2) the hypernym technique, involving “replacing a hyponym in the source text with a hypernym in the target text” (Kizińska, 2018: 248);
- 3) the hyponym technique, which consists in “replacing a hypernym in the source text with a hyponym in the target text” (Kizińska, 2018: 248);

---

<sup>1</sup> The NKJP [National Corpus of Polish] list of sources for the corpora contains classic literature, daily newspapers, specialist periodicals and journals, transcripts of conversations, and a variety of short-lived and internet texts. For a corpus to be reliable, not only it is necessary for it to contain a large number of words, but it also needs a diversity of texts with respect to the subject and genre. The conversations ought to represent both male and female speakers, in various age groups, from various regions in Poland (<http://www.njkp.pl>)

- 4) Krzysztof Hejwowski's descriptive equivalent technique, which involves "replacing a term with a description or definition" (Kizińska, 2018: 248);
- 5) the technique of partial semantic shift, which consists in using a phrase (or expression) in the target language that appears in the source texts of the target language, whose meaning partially overlaps with the meaning of the phrase (or expression) in the source language that appears in the source texts of the source language. In addition, the phrase (or phrases or expressions) of the source and target languages appear in source texts from the same field of law. The result of applying this technique is a partial change in the meaning of the phrase or phrase or expression of the target language in the target text (Kizińska, 2018: 249);
- 6) the technique of complete semantic shift, which consists of using in the target text a phrase (or expression) of the target language that appears in the source texts of the target language, the meaning of which is completely different from the meaning of the phrase (or expression) of the source language that appears in the source texts of the source language. The result of applying this technique is a complete change in the meaning of the phrase (or expression) in the target language in the target text (Kizińska, 2018: 249);
- 7) the technique of terminologisation, which consists in using a phrase (or expression) in the target text that occurs in the target language but is not a legal term. As a result of applying this technique, the phrase (or expression) of the target general language becomes a legal term in the target text (Kizińska, 2018: 250);
- 8) the transposition technique, which includes Newmark's shift or transposition technique, the transposition technique of Vinay and Darbelnet, and Chesterman's transposition and level shift techniques. The technique consists of "replacing one part of speech with another part of speech" (Kizińska, 2018: 250);
- 9) translation doublet ("dublet tłumaczeniowy") which constitutes "a translation solution consisting in the use of one or two translation techniques, resulting in the presentation of two equivalents at the same time" (Kizińska, 2018: 250);
- 10) Newmark's recognised official translation technique (Kizińska, 2018: 251).

It should be emphasised that the technique called *functional equivalent* is defined differently in the literature on the subject, for example by Newmark (1988: 233) or Hejwowski (2007: 86).

The research paper analysed all mediation-related terms that appear in the two mentioned sources of German law. Two out of the nineteen terms were found to be congruent with their Polish equivalents. Thus, the study determined the translation techniques applied to produce the equivalents of the seventeen German terms that were defined as *incongruent terms* according to Šarčević (2000): “Due to the conceptual incongruity of the terminology of different legal systems, it is sometimes very difficult to choose an equivalent that will guarantee a uniform interpretation and application of the proposed content of a legal norm” (2000: 232). The concept of *equivalence* is closely related to the phenomenon of incongruity of terms, i.e. their semantic fields do not overlap. Legal terminology characteristics of different legal systems are largely incompatible (2000: 232). Furthermore, Jopek-Bosiacka, a linguist and lawyer, emphasises that the multitude of legal systems is the source of the lack of equivalence of legal concepts or the non-coincidence of the semantic fields of the terms (2008: 47).

#### 4. Analysis

In the analysis the equivalents excerpted from two human-generated databases, proz.com and IATE, are discussed, along with the equivalents appearing in the translations produced by *DeepL* and *Chat GPT*.

**Table 2. German terms from the field of civil law mediation and their Polish equivalents**

German term	Polish equivalent <i>Chat GPT</i>	Polish equivalent <i>deepl.com</i>	Polish equivalent <i>IATE</i>	Polish equivalent <i>proz.com</i>
Zivilprozessordnung				
Methoden der Konfliktbeilegung	metody rozwiązywania konfliktów	metody rozwiązywania konfliktów	---	---
Güterichter	sędzia ds. mediacji (sędzia pojednawczy)	sędzia pokoju	---	---
Verweisung an den Güterichter	skierowanie do sądowego rozjemcy	skierowanie do sądowego rozjemcy	---	---
außergerichtliche Gütestelle	pozasądowy punkt/ instytucja pojednawcza	pozasądowa instytucja pojednawcza	---	---

German term	Polish equivalent <i>Chat GPT</i>	Polish equivalent <i>deepl.com</i>	Polish equivalent <i>IATE</i>	Polish equivalent <i>proz.com</i>
außergerichtliche Konfliktbeilegung	pozasądowe rozwiązywanie konfliktów	pozasądowe rozwiązywanie konfliktów	---	---
gütliche Streitbeilegung	polubowne rozwiązanie sporu	polubowne rozwiązanie sporu	---	---
Versuch einer Mediation	próba mediacji	próba mediacji	---	---
Vergleich	ugoda	ugoda	ugoda	ugoda
gerichtlicher Vergleich	ugoda sądowa	ugoda sądowa	ugoda sądowa	ugoda sądowa
Vergleichsvorschlag des Gerichts	propozycja ugody przedstawiona przez sąd	propozycja ugody sądu	projekt ugody przedstawiony przez sąd	propozycja ugody sądu / propozycja ugody przedstawiona przez sąd
anderes Verfahren der außergerichtlichen Konfliktbeilegung	inne postępowanie procesowe	inne postępowanie pozasądowe	---	---
Mediationsgesetz				
Zertifizierter Mediator	certyfikowany mediator	certyfikowany mediator	---	---
Mediator	mediator	mediator	---	mediator
Mediation	mediacja	mediacja	mediacja	mediacja
Mediationsverfahren	procedura mediacyjna	procedura mediacyjna	---	---
Abschlussvereinbarung	umowa końcowa / umowa końcowa mediacji	umowa końcowa	---	---
Verschwiegenheitspflicht	obowiązek zachowania poufności	obowiązek zachowania poufności	---	---

Source: own work.

The first term under analysis is *Methoden der Konfliktbeilegung* which names, according to its definition in the dictionary *duden.de*, all procedures, techniques and strategies aimed at achieving an amicable settlement of an existing dispute; these include, for example, mediation, facilitation/moderation, conciliation, evaluation, negotiation procedures, and

similar approaches designed to help the parties reach an agreement. The equivalent in the AI-generated translation is *metody rozwiązywania konfliktów*, while in the databases *IATE* and *proz.com* no source language equivalent is given. The equivalent in question was defined as: “various ways of resolving a dispute between parties, such as negotiation, mediation, arbitration or litigation, which lead to an agreement or a resolution of the dispute” (*Słownik Języka Polskiego, sjp.pwn.pl*). Having analysed the definitions of both the source element and the equivalent, it may be assumed that the source element names a different list of methods compared to the Polish legal phenomenon, thus the terms are incongruent. Both legal ideas, however, aim at the settlement of a dispute, thus the suggested equivalent is probably a functional equivalent of the source term. Although it does not appear in the NKJP, *metody rozwiązywania konfliktów* is included in the Dictionary of the Polish *Słownik Języka Polskiego* and on the governmental website: *zpe.gov.pl*.

The second term under analysis is *Güterichter* which names, according to the definition in the German civil proceedings code (§278 Section 5 *Zivilprozessordnung*), a civil judge without decision-making powers, who uses various techniques of conflict resolution, including mediation: “The court may refer the parties to conciliation proceedings and to further attempts at reconciliation before a judge appointed for this purpose who has no decision-making powers (a conciliation judge). The conciliation judge may use all techniques of conflict resolution, including mediation” (§278 Section 5 *Zivilprozessordnung*). The suggested equivalent, *sędzia pokoju* appeared in the AI-generated translation, but there was no source language equivalent present in the databases *IATE* and *proz.com*. The equivalent in question does not appear in the Polish legal sources. Thus, presumably the equivalent was formulated as a result of the application of a descriptive equivalence technique. Moreover, the Polish phrases *sędzia ugody* or *sędzia pojednawczy* may serve as descriptive equivalents for the source term in question. The first of these equivalents appeared in the research paper by Derlatka (2025: 199) “*Sędzia rozjemca czy sędzia ugody* (Güterichter) – refleksje na temat pozycji sędziego w mediacji”.

*Sędzia ugody* is not an arbitrator or a justice of the peace, but a procedural authority, a professionally active judge working in a given court district, appointed by the presidium of the court to perform the role of a conciliation judge. He does not conduct court proceedings in a case referred to mediation, and the purpose of his action is to conclude a settlement within the framework of ongoing court proceedings (Derlatka, 2025: 199).

Another equivalent, *sędzia rozjemca*, appeared on the website of the Regional Court in Gdańsk defined as: “a judge whose task is to conduct settlement negotiations or further conciliation hearings with the parties, without the power to resolve the legal dispute”. This definition may presumably serve as a reliable source to form a descriptive equivalent when translating the term under analysis into Polish (<https://gdansk.so.gov.pl>).

The last equivalent (generated by ChatGPT), *sędzia ds. mediacji (sędzia pojednawczy)*, is an example of the application of a translation doublet, as it consists of two descriptive equivalents (*sędzia ds. mediacji* and *sędzia pojednawczy*). The equivalents applied do not appear in the NKJP but, to some extent, they convey the semantic field of the German source term.

The third term under analysis is *Verweisung an den Güterichter* which names a judicial procedural order by which the competent court directs the parties within a pending proceeding to a judge specifically appointed for this purpose – the *Güterichter*. The *Güterichter* may then conduct a conciliation hearing and apply all appropriate methods of conflict resolution, including mediation, without issuing a decision on the merits of the case. The referral does not alter the subject matter of the litigation, but simply entrusts a phase of consensual dispute handling to the settlement judge ([duden.de](http://duden.de)). The equivalent suggested is *skierowanie do sądownego rozjemcy*. As stated above *sędzia rozjemca* was defined as: “a judge whose task is to conduct settlement negotiations or further conciliation hearings with the parties, without the power to resolve the legal dispute” ([gdansk.so.gov.pl](http://gdansk.so.gov.pl)). On the other hand, however, the term *sędzia rozjemca* may also refer to *arbiter* in the Polish arbitration procedure, where a judge called an *arbiter* resolves the dispute between the parties and the ruling given is, as a rule, final, but may be appealed against, as long as a given set of requirements has been met (Article 1206 of *the Polish Code of Civil Procedure*). *Skierowanie do sądownego rozjemcy* is probably a descriptive equivalent as it does not appear in the NKJP, but does partially constitute a recognised equivalent with regard to the translation of *Verweisung* with the Polish word *skierowanie*.

The fourth term under analysis is *außergerichtliche Gütestelle*, which names “procedures for resolving disputes outside state courts in which the parties seek an agreement with the assistance of a neutral third party or through other alternative methods” ([duden.de](http://duden.de)), has been translated with two Polish equivalents *pozasądowy punkt/instytucja pojednawcza* suggested by the AI- tools. The first equivalent *pozasądowy punkt pojednawczy* does not appear in the Dictionary of Polish, or the NKJP, thus it may be assumed that it serves as a descriptive equivalent for the German name – it provides a reader with information about the aim of the legal institution in question, an institution that aims at settling a dispute out of court. The second

equivalent is *pozasądowa instytucja pojednawcza*, defined on the basis of the definition of *mediation* as an out-of-court conciliation mechanism, as it enables a dispute to be resolved without a court ruling. The equivalent supposedly serves as a descriptive equivalent as it does not appear in the Dictionary of Polish, or the NKJP, but conveys information on the function of the German legal institution in question.

The term *außergerichtliche Konfliktbeilegung* names “procedures for resolving disputes outside state courts in which the parties seek an agreement with the assistance of a neutral third party or through other alternative methods” (duden.de). The only equivalent, and again suggested by AI-tools, is *pozasądowe rozwiązywanie konfliktów*, defined as various ways of resolving a dispute between parties, such as negotiation, mediation, arbitration or litigation, which lead to an agreement or a resolution of the dispute (www.bisou.pw.edu.pl). The definition of the equivalent is more detailed and one of the source elements is more general. Additionally, the equivalent does not appear in the NKJP, thus it may be assumed that a descriptive equivalent has been applied.

Another term is *gütliche Streitbeilegung* defined as: “amicable settlement of a dispute means the consensual resolution of a legal dispute through a solution accepted by the parties, reached without a contentious court decision” (duden.de). The only equivalent, and again suggested by only by AI-tools, is *polubowne rozwiązanie sporu*, defined as an amicable resolution of a dispute that involves the parties settling a conflict by mutual agreement, most often by reaching a settlement without the need for a court judgment, on the basis of Article 10 of the Code of Civil Procedure: “In civil cases, the court should, at every stage of the proceedings, seek to resolve the matter amicably”. This term appears in the NKJP. The definitions quoted indicate significant overlap of the semantic fields of the terms in question. Thus, it may be assumed that the suggested equivalent serves as a functional equivalent: both terms name a legal institution whose function is to resolve a dispute amicably.

Another term is *Versuch einer Mediation*, which refers to the parties’ prior efforts to resolve their dispute in a structured mediation process outside of court, either before or during litigation. Under § 253(3) of the German Code of Civil Procedure, this attempt should be indicated in the statement of claim and demonstrates whether and to what extent the parties have tried to settle the conflict through mediation (duden.de). The equivalent suggested by the AI tools is *próba mediacji*, defined as a formal effort by the parties to initiate mediation, or another out of court dispute resolution method, as indicated in the statement of claim under Article 187 the Polish Code of Civil Procedure. This does appear in the NKJP. Again, the

definitions quoted indicate significant overlap of the semantic fields of the source and target terms. Thus, it may be assumed that the equivalent serves as a functional equivalent – both institutions name the formal action taken in order to solve a dispute in an amicable manner out of the court. On the other hand, the terms in question are not congruent, as the attempt may be interpreted differently within litigation, even in Poland. The Code of Civil Procedure (Articles 183<sup>1</sup>–183<sup>15</sup>), which sets out the rules governing mediation, does not explicitly define the *attempt to initiate it*.

Another term is *Vergleich* – a contract by which the parties resolve an existing dispute, or uncertainty about a legal relationship, by mutual concessions. It may be concluded either outside court, or in the context of court proceedings (duden.de). The equivalent suggested in all the sources is *ugoda*, defined as “an agreement between the parties to a civil dispute, entered into with a view to resolving the dispute, which, depending on its form, may have the same legal force as a court judgment if it is concluded before a court or approved by a court” (sjp.pwn.pl). In the *Civil Code*, Article 917 the term is defined as “a legal act in which the parties make mutual concessions with a view to resolving the dispute”. Both terms name a type of act in law. The act in law here names the conclusion of the “agreement to solve a dispute”. Thus, the equivalent is a functional equivalent. The terms under discussion are incongruent, as in Poland the only way for an *ugoda* to be binding is issuing a court ruling, while in Germany it is also possible for a notary to approve the agreement.

Another mediation term that appears in the *Zivilprozessordnung* is *gerichtlicher Vergleich*, defined as “a settlement concluded within pending court proceedings. It terminates the litigation and is recorded in the court record” (duden.de). The equivalent suggested is *ugoda sądowa*, which is the synonym of *ugoda* defined above: “A court settlement is a settlement within the meaning of Article 917 of the *Civil Code*” (zawarcie-sip.lex.pl/procedure-ugody-sadowej-w-toku-sprawy-1610612958). On the basis of these definitions, it may be assumed that the semantic field of the source element is less extensive when compared to the equivalent, as the equivalent names both the settlement entered into, both in and out of court. Thus, the equivalent is a hypernym.

*Vergleichsvorschlag des Gerichts* is defined as a proposal put forward by the court during the conciliation process, or amicable dispute resolution, in which the court suggests to the parties a consensual resolution of their dispute. According to § 278(6) of the *Zivilprozessordnung*, a judicial settlement may be concluded if the parties accept this written or court recorded proposal in writing before the court (duden.de). The equivalents *propozycja ugody sądu* / *propozycja ugody przedstawiona przez sąd* (proz.com),

*propozycja ugody przedstawiona przez sąd* (chatGPT), *propozycja ugody sądu* (deepl.com) and *projekt ugody przedstawiony przez sąd* (IATE) are synonyms and to a certain extent define the German legal institution. They do not appear in the Polish legal sources, or the NKJP. Thus, it may be assumed that they constitute descriptive equivalents. In Poland, on the basis of the Code of Civil Procedure, regulations courts do not formally draw up an agreement proposal.

Another German term analysed is *anderes Verfahren der außergerichtlichen Konfliktbeilegung*, defined as a non-judicial mechanism for resolving a dispute aside from mediation, for example, conciliation procedures, expert arbitration (*Schiedsgutachten*), facilitation or other forms of ADR (*Alternative Dispute Resolution*) that assist the parties in reaching an amicable settlement without formal litigation (duden.de). The equivalents suggested are *inne postępowanie pozaprocesowe* and *inne postępowanie pozasądowe*, (suggested by AI-generated tools), and constitute terms used in legal practice and doctrine specifically to refer to procedures for resolving disputes, or settling matters outside the ordinary courts or judicial bodies — as opposed to traditional court proceedings (zpe.gov.pl). The equivalents are not in the NKJP. Thus, they serve as general descriptive equivalents, conveying a limited meaning of the German source term. The above terms are all mediation terms that appear in the *Zivilprozessordnung*. All the terms are incongruent terms.

The first source term under analysis that appears in *Mediationsgesetz* is *zertifizierter Mediator* defined as:

anyone who has completed at least 120 hours of classroom training in mediation and, no later than one year after completing the training, has handled a practical mediation case and reflected on it in a supervision session (...). In the following two years, a further four mediations must be carried out and supervised, and further training comprising 40 hours is required at four-year intervals (<https://dgsf.org>).

No equivalents were found in the databases *IATE* or *proz.com*. The one available equivalent is *certyfikowany mediator*, suggested by *deepl.com*, as well as *Chat GPT*. The equivalent does not appear in the NKJP, but does appear on the *Komisja Nadzoru Finansowego (Polish Financial Supervision Authority)* website (knf.gov.pl). Thus, it has probably been formed as a result of the application of the terminologisation translation technique, as the term *mediator*, in the Polish legal system, names a person who meets the formal requirements: being at least 26 years of age, having full legal capacity and no criminal record for intentional offences. It may be assumed that the most accurate functional equivalent for the German term under analysis is

*staly mediator*, which is a phrase used to refer to a Polish mediator who has been formally entered into the list of *stali mediatorzy* (“registered mediators”) maintained by regional courts in Poland (<https://www.biznes.gov.pl>). The mediator mentioned must have met the formal requirements listed above, and been approved by the court to be entered into the register of mediators.

The second term under analysis is *Mediator*, defined as an independent and neutral person without decision making authority who guides the parties through a mediation process (*duden.de*). The only equivalent suggested is *mediator* defined in Article 183<sup>3a</sup> of the *Code of Civil Procedure* “The mediator conducts mediation using various methods aimed at reaching an amicable resolution of the dispute, including by assisting the parties in formulating settlement proposals; or, at the joint request of the parties, may suggest ways of resolving the dispute which are not binding on the parties”. Although the role of mediators under the Polish and German legal systems is similar, they are still incongruent as, for example, according to the definitions of *zertifizierter Mediator* and *mediator* mentioned above, it is necessary to complete a training to become a mediator in Germany, while in Poland this is recommended, but not required.

Another term under analysis is *Mediation*, defined as a confidential and structured procedure in which the parties, with the assistance of one or more mediators, voluntarily and responsibly seek an amicable resolution of their conflict (*duden.de*). The only equivalent is *mediacja*, defined as a manner of reaching a mutually satisfactory resolution to a dispute through voluntary and confidential discussions; discussions are facilitated by a mediator – an impartial and neutral third party; during the mediation process, the mediator’s role is to facilitate communication, alleviate any tension or stress, and assist in reaching an agreement ([www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/mediacje](http://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/mediacje)). The equivalent in question serves as a functional equivalent, as the aim of the mediation proceedings in Germany and in Poland is to solve a dispute and reach a resolution of conflict with the assistance of a neutral agent. The source and target terms may be considered incongruent, on the basis of the analysis of the mediation-related terminology presented here.

*Mediationsverfahren* refers to the actual procedural and organizational model of mediation, i.e. the structured process for amicable conflict resolution based on the statutory characteristics of mediation (*duden.de*). The equivalent suggested by AI-tools is *procedura mediacyjna*. *Procedura mediacyjna* does not appear as a formal synonym of *mediacja* on reliable websites, but is practically used as such. The equivalent does not appear in the NKJP. It may be assumed that it serves as a descriptive equivalent, as it specifies the meaning of the German source term.

Another term under analysis is *Abschlussvereinbarung*, which in the context of mediation refers to the binding agreement concluded by the parties as the outcome of the mediation process; is formulated by the parties themselves in a consensual and responsible manner and, if necessary, recorded in writing for enforcement purposes (duden.de). The suggested equivalents are *umowa końcowa* and *umowa końcowa mediacji* (suggested by AI-tools) defined as: a document setting out the agreements reached by the parties during mediation; most often corresponds to a mediation settlement (excelraport.pl/index.php/2025/12/16/najczestsze-wyzwania-pracy-zdalnej-w-it-i-sposoby-ich-pokonania). The equivalent *umowa końcowa* does appear in the NKJP. Thus, taking into account the semantic fields of the terms, it may be assumed that it has been formed with the application of the technique of functional equivalence: they both name an agreement concluded within the mediation proceedings. The equivalent, *umowa końcowa mediacji*, presumably constitutes a descriptive equivalent, as it does not appear in the NKJP, but still conveys information about the German legal institution.

The term *Verschwiegenheitspflicht* is defined as the duty that obliges the mediator and all persons involved in the mediation process to keep confidential everything that becomes known to them in the course of their work, unless otherwise instructed by law. Exceptions include disclosure necessary for implementing an agreement, or to protect overriding public interests (duden.de). The equivalent *obowiązek zachowania poufności*, suggested by the AI-tools, is the duty of confidentiality in mediation, meaning that the mediator, the parties and any other persons involved in the mediation must not disclose any information they have learned in the course of the mediation, unless the parties release them from this duty (Article 183<sup>4</sup> §1 of the *Code of Civil Procedure*). The terms are incongruent as there are different conditions stated in the German and Polish regulations under which it is possible to be released from the obligation of confidentiality. It may be assumed that the equivalent is a descriptive equivalent, as it does not appear in the NKJP and, at the same time, explains the aim of the German legal institution.

## 5. Conclusions

In Table 3 are presented the equivalents discussed above, along with the translation technique(s) that has/have probably been applied in formulating the specific equivalent. In addition, the appearance of the given suggested equivalent in the NKJP is verified. Appearance of an equivalent in the NKJP has been indicated with a plus sign and lack of its appearance with a minus sign.

**Table 3. List of source elements, equivalents and its sources, presence in NKJP and translation techniques**

Source element	Equivalent and its source	NKJP	Ttranslation technique
Metho- den der Kon- fliktbeilegung	1. metody rozwiązywania konfliktów (ChatGPT and deepl.com)	+	functional equivalent
Güterichter	2. sędzia ds. mediacji (sędzia pojednawczy) (ChatGPT)	-	two descriptive equivalents
	3. sędzia pokoju (deepl.com)	-	descriptive equivalent
Verweisung an den Güte- richter	4. skierowanie do sądowego rozjemcy (ChatGPT and deepl.com)	-	descriptive equivalent including recognised equivalent (skierowanie)
außergerichtliche Gütestelle	5. pozasądowy punkt pojednawczy (ChatGPT)	-	descriptive equivalent
	6. pozasądowa instytucja pojednawcza (ChatGPT and deepl.com)	-	descriptive equivalent
außergerichtliche Konfliktbeilegung	7. pozasądowe rozwiązywanie konfliktów (ChatGPT and deepl.com)	-	descriptive equivalent
gütliche Streit- beilegung	8. polubowne rozwiązanie sporu (ChatGPT and deepl.com)	+	functional equivalent
Versuch einer Mediation	9. próba mediacji (ChatGPT and deepl.com)	+	functional equivalent
Vergleich	10. ugoda (all sources)	+	functional equivalent
gerichtlicher Vergleich	11. ugoda sądowa (all sources)	+	hypernym
Vergleichs- vorschlag des Gerichts	12. propozycja ugody sądu (deepl.com and proz.com)	-	descriptive equivalent
	13. propozycja ugody przedstawiona przez sąd (ChatGPT and proz.com)	-	descriptive equivalent
	14. projekt ugody przedstawiony przez sąd (IATE)	-	descriptive equivalent
anderes Verfahren der außergerichte- lichen Konfliktbeilegung	15. inne postępowanie pozaprocusowe (ChatGPT)	-	descriptive equivalent
	16. inne postępowanie pozasądowe (deepl.com)	-	descriptive equivalent
Zertifizierter Mediator	17. certyfikowany mediator (ChatGPT and proz.com)	-	Terminologisation including functional equivalent (mediator)
Mediator	18. mediator (ChatGPT, deepl.com and proz.com)	+	functional equivalent
Mediation	19. mediacja (all sources)	+	functional equivalent

Source element	Equivalent and its source	NKJP	Ttranslation technique
Mediationsverfahren	20.procedura mediacyjna (ChatGPT, deepl.com)	-	descriptive equivalent
Mediationsverfahren	21.umowa końcowa (ChatGPT, deepl.com)	+	functional equivalent
Abschlussvereinbarung	22.umowa końcowa mediacji (ChatGPT)	-	descriptive equivalent
Verschwiegenheitspflicht	23.obowiązek zachowania poufności (ChatGPT, deepl.com)	-	descriptive equivalent

Source: own work.

As a result of the analysis, it can be preliminarily assumed that the published classification of translation techniques used in Polish-English translation of incongruent civil law terms, (Kizińska, 2018), encompasses the translation techniques applied here in German-Polish translation of incongruent civil mediation law terms, because, while formulating the equivalents in question, as many as six out of ten techniques from Kizińska's classification (2018) were used. Seven equivalents (31%) were formulated as a result of applying the functional translation technique (e.g. *umowa końcowa*, *mediator*, *metody rozwiązywania konfliktów*, *polubowne rozwiązanie sporu*), one equivalent (4%) via the terminologisation technique (*certyfikowany mediator*). One equivalent (4%) constituted an example of the application of the hypernym technique (*ugoda sądowa*), fourteen (61%) exemplified the descriptive equivalent technique (e.g. *pozasądowa instytucja pojednacza*, *procedura mediacyjna*, *umowa końcowa mediacji*, *inne postępowanie pozaprocesowe*, *sędzia pokoju*) and there was one example (1%) of the doublet translation technique (*sędzia ds. mediacji* (*sędzia pojednawczy*). It may be presumed that at least three equivalents constituted recognised equivalents, as they were included in a printed dictionary nineteen years ago (*ugoda*, *mediator*, *mediacje*) (Ożga, 2007).

What is more, it should be emphasized that among the sources of equivalents only the AI databases (*deepl and ChatGPT*) provided equivalents for all the source terms in question. With regard to the comparison of translation techniques applied, it may be stated that the AI tools generated twenty-two different equivalents for incongruent terms. Most often applied by the AI tools were descriptive equivalents (59%), the functional equivalent technique (31% of the equivalents,) the terminologisation technique (5%), and the hypernym technique (5%).

The human-developed databases include 6 different equivalents in total, three of them (50%) of them being functional equivalents, one

(20%) being a hypernym, and two (30%) – descriptive equivalents). To conclude, the human-developed databases produced mainly functional equivalents, while the AI tools mainly generated descriptive equivalents (59%) with 31% of functional equivalents. The rationale behind the conclusions may be the supposition that AI tools have not yet begun to “rely on” legal target language texts to the extent that practicing translators have.

Moreover, the AI-tools offered a noticeably higher number of equivalents and suggested at least one equivalent for each incongruent term under analysis, while in the human-developed databases the equivalents for as many as twelve out of seventeen incongruent terms were not included. The reason for this is probably the fact that the AI-generated tools extracted their equivalents from a multitude of sources.

The doublet translation technique was applied in producing one equivalent which has been suggested by the AI-tool.

What is more, in the paper, one functional equivalent for *stały mediator* and a translation doublet for *Güterichter – sędzia ugodowy* or *sędzia pojednawczy*, have been suggested, which are not yet included in the terminology sources mentioned.

## Bibliography

- Bawej I. (2021), *Wybrane aspekty przekładu terminów prawnych w kontekście międzykulturowym w postępowaniu ekstradycyjnym między Niemcami a Polską*. „Olsztyn Acta Neophilologica”, no. XXIII (2), pp. 255–268. <https://doi.org/10.31648/an.6670>.
- Berta E. Wiesmann, M. (2019), *Machine Translation in the Field of Law: A Study of the Translation of Italian Legal Texts into German*. “Comparative Legilinguistics”, no. 37(1), pp. 117–153. <https://doi.org/10.14746/cl.2019.37.4>.
- Bielawski P. (2018), *Towards Comprehensibility in the Translation of German and Polish Court Names*. “Comparative Legilinguistics”, vol. 34/2018, pp. 65–84. <https://doi.org/10.14746/cl.2018.34.4>.
- Briva-Iglesias V., Camargo J., Dogru G. (2024) *Large language models “ad referendum”: how good are they at machine translation in the legal domain?* (in:) Martínez R., Borja A., Biel Ł. (eds.) *Repensar la (des)globalización y su impacto en la traducción: desafíos y oportunidades en la práctica de la traducción jurídica / Rethinking (de)globalisation and its impact on translation: challenges and opportunities for legal translators*. *MonTI* 16, pp. 75–107.
- Cieślik B., Iwanowska B., Kapranov Y. (2025), *Ensuring Adequacy in Legal Translation: Challenges and Strategies of Sworn Translators*. “Multilingual Jurisdictions Linguistic& Translation Dimensions”, vol. 1, pp. 23–36. <https://doi.org/10.26642/ltd-2025-1-1-02>.

- Covacs A. (1982), *La réalisation de la version française des lois fédérales du Canada*, (in:) Gémar J.C., (ed.), *Langage du droit et traduction*. Ottawa: Ministère de la justice Canada, pp. 89–105.
- Derlatka J. (2025), *Sędzia rozjemca czy „sędzia ugodowy” (Güterichter) – refleksje na temat pozycji sędziego w mediacji*. “Polski proces cywilny”, no. 2, pp. 198–220.
- Elnaggar A., Gebendorfer Ch., Glaser I., & Matthes F. (2018), *Multi-Task Deep Learning for Legal Document Translation, Summarization and Multi-Label Classification*. “Artificial Intelligence and Cloud Computing Conference”. <https://doi.org/10.1145/3299819.3299844>.
- Gizbert-Studnicki T. (1986), *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*. “Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z nauk politycznych”, no. 26, pp. 111–131.
- Gościński J., Kubacki A.D. (2021), *Land Registration Concepts in Translation*. “International Journal for the Semiotics of Law”, no. 34, pp. 1451–1482. <https://doi.org/10.1007/s11196-020-09800-y>.
- Gręźlikowski J. (2010), *Stwierdzenie nieważności małżeństwa w Kościele rzymskokatolickim: teoria i praktyka*, “Symposium”, no. 14/1 (19), 2010, pp. 75–102.
- Harvey M. A. (2003), *A beginner’s course in legal translation: The case of culture-bound terms*, pp. 1-9. <http://www.tradulex.com/Actes2000/harvey.pdf>
- Hejwowski K. (2007), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: PWN.
- Jopek-Bosiacka A. (2008), *Przekład prawny i sądowy*. Warszawa: PWN.
- Kęścicka K. (2014), *Between precision and vagueness – the problems of translation of German and Polish legal vague terms*, “Comparative Legilinguistics”, vol. 17, pp. 77–94, <https://doi.org/10.14746/cl.2014.17.5>.
- Kizińska A. (2018), *Polskie i angielskie terminy nieprzystające*. Prawo rodzinne i spadkowe. Warszawa: PWN.
- Kubacki D., Więclawska, E. (2022), *Modelowanie czytelności tekstu w tłumaczeniu prawniczym z perspektywy badań korpusowych i empirycznych: oczekiwania eksperckie a praktyka*, „Socjolingwistyka”, vol, 36, pp. 215–230. <https://doi.org/10.17651/SOCJOLING.36.12>.
- Młodecki M. (2001), *Zur Übersetzung juristischer Termini in deutschen und polnischen Klageanträge*. “Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics”, vol. XXIX, pp. 51–58. <https://doi.org/10.14746/gl.2001.29.03>.
- Morawski L. (1980), *O pewnym rozumieniu prawa i faktu oraz o niektórych jego zastosowaniach*. “Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, vol. 1, pp. 185–204.
- Newmark P. (1988), *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- Ożga E. (2007), *Słownik terminologii prawniczej angielsko-polski*. Bydgoszcz–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Rao S. (2025), *Exploring Translation Tools: Google Translate and DeepL*. University of Wisconsin Law School Library. [https://law.wisc.edu/newsletter/Law\\_Library/\\_2025-01-29](https://law.wisc.edu/newsletter/Law_Library/_2025-01-29)
- Reiss K., Vermeer, H. (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Roelcke T. (2026), *Fachliche Kommunikation mit Künstlicher Intelligenz*, (in:) Busch-Lauer, I.A. (ed.), *Wenn KI auf Fach und Sprache trifft*. Berlin: Frank & Timme, pp. 15–27.
- Sager J. C. (1990), *Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Šarčević S. (2000), *New Approach to Legal Translation*. The Hague: Wolters Kluwer Law and Business.
- Siewert K. (2014), *Analysis of cultural aspects in the German translation of the Polish Penal Code*, "Comparative Legilinguistics", vol.17, pp. 131–144. . <https://doi.org/10.14746/cl.2014.17.8>
- Weston M. (1993), *An English reader's guide to the French legal system*. Oxford: Providence.
- Zielnik-Kołodzińska R. (2017), *Wybrane pojęcia z zakresu polskiego postępowania administracyjnego w tłumaczeniu na język niemiecki*, "Lingua Legis", vol. 25, pp. 35–50. <https://doi.org/10.32612/uw.25434357.2017.25.pp.35-50>.
- Żrałka E. (2024), *Manual Quality Evaluation and Post-editing in Enhancing the Correctness of MateCat's English-Polish Legal Translations*. Proceedings of the International Conference on New Trends in Translation and Technology Conference 2024. [https://doi.org/10.26615/issn.2815-4711.2024\\_022](https://doi.org/10.26615/issn.2815-4711.2024_022)

### Legal sources

- Kodeks cywilny 1964, [sejm.gov.pl](http://sejm.gov.pl) [accessed 12.10.2025]
- Kodeks postępowania cywilnego, [sejm.gov.pl](http://sejm.gov.pl) 1964 [accessed 12.11.2025]
- Mediationsgesetz, [www.gesetze-im-internet.de](http://www.gesetze-im-internet.de) 2012 [accessed 11.11.2025]
- Zivilprozessordnung, [www.gesetze-im-internet.de](http://www.gesetze-im-internet.de) 1877 [accessed 10.09.2025]

### Netography

- <https://www.deepl.com> [accessed 12.10.2025]
- <http://www.nkjp.pl> [accessed 22.11.2025]
- <https://gdansk.so.gov.pl> [accessed 16.10.2025]
- <https://www.biznes.gov.pl> [accessed 14.10.2025]
- <https://www.sip.lex.pl> [accessed 22.09.2025]
- <https://adwokatkkm.pl> [accessed 21.11.2025]
- <https://www.scheidung.de> [accessed 17.11.2025]
- [www.knf.gov.pl](http://www.knf.gov.pl) [accessed 21.11.2025]
- [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) [accessed 16.03.2026]
- [www.duden.de](http://www.duden.de) [accessed 8.03.2026]
- [www.zpe.gov.pl](http://www.zpe.gov.pl) [accessed 7.03.2026]
- [www.dgsf.org.pl](http://www.dgsf.org.pl) [accessed 22.09.2025]
- [www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/mediacje](http://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/mediacje) [accessed 22.09.2025]
- [www.excelraport.pl](http://www.excelraport.pl) [accessed 13.03.2026]

Received: 17.12.2025

Revised: 07.05.2026

Accepted: 15.05.2026

**Marcin Szwed**

SWPS University

<https://orcid.org/0000-0001-6644-9503>

[mszwed@swps.edu.pl](mailto:mszwed@swps.edu.pl)

## ***Mediating meaning hierarchies: Thematic relations in English-Polish translations of literary, media, and public discourse***

This study explores the interface between syntax and semantics by examining the distribution of thematic roles across different text genres through computational means in the context of translation as a form of linguistic mediation. The research sets out to evaluate the accuracy of mapping syntactic categories (in particular those of subject and object) onto semantic roles of Agent and Patient using Natural Language Processing (NLP) approaches such as named entity recognition, CQL query and machine learning. The analysis is conducted across three distinct corpus samples: legal discourse, literature, and media publications. The results point to the very complex, non-isomorphic nature of the syntax-semantics interface, which may be interpreted as indicative of the application of deliberate mediatory techniques aiming to achieve a desired level of hybridity in the translated text.

**Keywords:** mediation, natural language processing, dependency relations, thematic relations, computational linguistics

**Słowa kluczowe:** mediacja, przetwarzanie języka naturalnego, relacje zależnościowe, relacje tematyczne, językoznawstwo obliczeniowe



## 1. Introduction and presentation of the concept of “thematic roles”

The existence of an interface between syntax and semantics has been postulated on numerous occasions and under various paradigms. The concept of thematic roles, with all its different forms and theoretical frameworks, is a particularly interesting tool which carries potential for defining verb classes, predicting grammatical processes and explaining morphological patterns. It is central to the notion of argument structure (Grimshaw, 1991: 4) and plays a crucial role in the theory of theta-role grids (Saeed, 2016: 163). In a nutshell, thematic roles are a way for speakers to classify participants of an event or situation in semantic terms. They are seen as arguments of verbs and therefore in the sentence *Martha locked the door with a key* it would be justifiable to identify the roles of Agent (Martha), Patient (the door) and Instrument (a key). A number of possible applications of a consistent theory of thematic roles have been identified so far. Some linguists, including Ferreira (2003: 170) and Price and Grossman (2005: 223) have postulated that the theory could be useful in investigating the processes of language comprehension, while others, including Alishahi and Stevenson (2010: 57), propose that a deeper understanding of the concept of thematic relations could reinforce the research into how language is acquired. Kipper et al (2008: 2) show that thematic relations (or *syntactic-semantic descriptions*) may be extremely useful in various natural language processing (NLP) tasks which, by extension, points to an entire spectrum of possible applications of this framework in computational linguistics, lexicography, machine learning and machine translation (Saeed, 2016: 164). For the purpose of this paper, the perspective on the notion of thematic roles will be narrowed down to translation studies, viewed through the lens of linguistic mediation. However, with additional research and appropriate interpretation, the findings discussed below may potentially be relevant for translation practice and the didactics of translation as well.

## 2. Development and main theories

The evolution of the theories of thematic relations reflects a long-standing effort to understand the interdependency between surface-level syntax and underlying semantic roles. While medieval scholars like Thomas of Erfurt (1300) first theorized a hierarchical dependency between subject and predicate (Seuren, 1998), it was the 19th-century “subject-predicate debate” that gave shape to the problem of misalignment between grammatical forms and semantic attributes. Steinthal, for instance, argued that traditional labels often failed to capture the true “logical” or “psychological” actor of an event

(Seuren, 1998; Halliday & Matthiessen, 2004). This shift toward deeper semantic categories culminated in the 20th century with Fillmore's (1968) Case Grammar, which proposed universal "deep cases" as the primitive terms of linguistic theory, rather than surface-level subjects or objects. Subsequently, the work of Gruber (1976) and Jackendoff (1972) transitioned these roles from descriptive labels into explanatory tools by introducing "thematic hierarchies." By prioritizing semantic relations, such as Agent, Theme, and Goal, over fixed syntactic positions, these theories provided a functional framework capable of explaining complex phenomena such as passive transformations (Jackendoff, 1972; Goldberg, 1995).

Later on, thematic roles also became a central component of Noam Chomsky's Principles and Parameters theory, functioning within the conceptual framework of his Government and Binding paradigm. The theory posits the existence of a Universal Grammar (UG) which is realised by a number of "modules", including Chomsky's version of thematic roles, which he terms "Theta Roles". Importantly, Chomsky postulates the existence of a necessary condition known as the "Theta Criterion" which stipulates the need for a one-to-one correspondence relationship between noun phrases and thematic roles (Saeed, 2016: 153). However, Jackendoff, in his later work on thematic relations, proposes that one nominal should, in fact, be able to fulfil more than one role.

In summary, the evolution of thematic role theory represents efforts to detach semantic substance from surface-level syntax. From the early realizations of the medieval grammarians to the rigorous formalization of Chomsky's Theta Criterion, the central goal of researchers in this field has been to identify a stable and possibly universal platform for understanding meaning that exists independently of formal grammatical function. While proponents of the main theories of thematic roles arguably succeeded in elevating this concept from a set of static descriptive labels to an array of useful explanatory tools, there are certain areas where their theoretical frameworks diverge, which make universal applicability of these tools difficult and justify the need for further research into this issue.

### **3. Translation as a form of linguistic mediation – a voice in an ongoing debate**

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume contains an extensive definition of the concept of mediation stipulating, among others, that

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation) (Council of Europe, 2020: 90).

The document subsequently outlines what are called “mediation activities and strategies” where one of the subcategories of the *activities* section refers to “mediating a text” and lists translation as one of its functional components. This is further explained by stating that “mediating a text” involves “passing on to another person the content of a text to which they do not have access, often because of linguistic, cultural, semantic or technical barriers” (Council of Europe, 2020: 91). The document also defines translation by highlighting its purpose within the framework of mediation activities:

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access (Council of Europe, 2020: 34).

On the other hand, the Companion volume notes that the specific CEFR descriptors do not apply to the competences of professional interpreters and translators in the same way as they do to the language competences that reflect what a learner can do in the area of everyday, informal situations. This view seems to be supported by Dendrinou (2006: 16) who argues that

simultaneous and consecutive interpretation, on the one hand, and translation, on the other, are specialized activities which are not included in a general foreign language programme or examination battery assessing communicative competence or performance for general purposes (...). Naturally, interpretation and translation as professional and highly specialised activities can hardly be compared to ‘informal interpretation’ or better yet the act of relaying a message for friends and family when they have not understood the original message – something which can be done through paraphrasing or summarizing the gist of what was initially said or written (Dendrinou, 2006: 16).

Indeed, the professional competences of translators and interpreters are the subject of extensive research, regulation and certification. Standards such as European Masters in Translation and European Masters in Conference

Interpreting are not only well-known quality labels, but are increasingly becoming an industry standard in translator training. The ISO 17100:2015 standard defines industry-specific requirements for the rendition of translation services and is widely recognised on the European market by vendors and service providers alike. However, it may be argued that the above applies to a greater extent to translation as a professional activity undertaken by highly trained specialists, or a professional service provided on the free market in exchange for remuneration, and to a lesser extent to translation as an activity which is intended to “create bridges and help to construct or convey meaning sometimes within the same language, [and] sometimes from one language to another” (Council of Europe, 2020: 103). However, as mentioned above, section 3.4.1.1. of the Council of Europe document acknowledges the notion of “mediating a text” between languages (as well as between the different varieties and modalities of one language) and therefore appears to allow the conclusion that translation may be to some extent understood in terms of linguistic mediation (Council of Europe, 2020: 92). From this perspective, it may be useful to note that, apart from mediating language, the Council of Europe document places significant emphasis on the notion of mediating cultures, with both concepts being presented together as the grounds for so-called plurilingualism and pluriculturalism (Council of Europe, 2020: 11) which the Common European Framework sets out to promote. This further reinforces the view that translation, as an interdisciplinary activity which relies as heavily on culture as it does on language (Hejwowski, 2004: 144; Venuti, 2000: 468), may in certain situations be considered to either represent a form of, or bear a relation to, [cross-linguistic] mediation, and to be studied from this perspective as well.

In the context of clarifying the link between mediation and translation, it appears that a very useful tool is Bhabha’s notion of hybridity and the so-called “Third Space,” understood as “the ‘inter’ – the cutting edge of translation and negotiation, the *in-between* space that carries the burden of the meaning and culture” (Bhabha, 1994: 38). Being a concept associated primarily with postcolonialism, hybridity entails a core belief that cultural identity is born in the middle, rather than on either extreme of a binary dichotomy – thus “making cultural purity difficult to achieve” (Phanthaphoommee, 2023: 55). In essence, hybridity refers to the amalgamation of various and non-uniform cultural elements which, as proposed by Li (2016: 401), is reflected in the field of translation in the choice of a certain translation strategy. Thus giving rise to texts which will combat the binary oppositions between colonies and their suzerains, “reflecting the diasporic translator’s cultural mission” (*ibid*), and allowing them to escape the foreignization-domestication trap. Incidentally, linguistic hybridity is the

common denominator between translation and other forms of cross-linguistic mediation according to Dendrinios (2024:10) who states that “cross-linguistic practices always result in some form of hybridisation, whether it is during pluri-/translanguaging, cross linguistic mediation or in translation from one language to another. However, Dendrinios quickly remarks that the above does not necessarily mean that translation and mediation are alike, stressing that

to see mediation merely as a form of translation brings little additional understanding to translators’ work (...) and the same holds true for mediation, which is a conscious, purposeful intervention into the act of communication by social agents who, in exercising agency, are focussed primarily upon the communicative needs, rights and interests of the parties for whom the mediation act is performed (ibid)

apparently underlining her earlier view (Dendrinios, 2006: 16).

Notwithstanding, the concept of hybridity may be the key to understanding the interplay between translation and mediatory activities. Since the onset of the “cultural turn” in translation studies (Bassnett and Lefevere, 1990: 4), the role of translation has been understood not only prescriptively, i.e. from the point of view of steps or procedures needed to achieve a satisfactory degree of adherence to the source text, but also descriptively, i.e. as “a fact of the particular target culture” (Toury, 1995: 21). Under this paradigm, a translator is no longer a secondary character with no agency of their own, but instead becomes “an important agent in the process of co-production and co-construction of meaning” (Polezzi, 2024: 177). As Asmann (1997: 21) put it in her article entitled Translation as Transformation, “in its narrow sense, the problem of translation is the preservation of meaning, in a wider sense, the potential of translation is the generation of meaning.” If translation is to be understood in this way, then there is no doubt that translators must be viewed as co-creators of meaning, and in doing so they will most certainly be exercising various forms of mediation (Polezzi, 2024: 177). However, this is obviously not to say that translation must always be seen as a form of linguistic mediation – a view so strongly condemned by Dendrinios (2006:16; 2024: 10), but rather that there most likely is a certain relationship between these two notions which should be given close consideration. Perhaps, for instance, the nature of this relationship varies depending on the particular mode, or setting, of the translation – or the social/socio-cultural objectives of the translation process. According to one of the definitions of *mediation* in the Dictionary of Translation and Interpreting (Laver, Mason, 2018: 82), the term denotes

the process, especially in public service interpreting, of interceding on behalf of a client, in addition to or as part of the translation process. Whereas some practitioners seek to draw a clear distinction between 'interpreting' and 'mediation', research has shown that in practice most public-service interpreting involves both to some degree.

This suggests that public service interpreting, or PSI, constitutes a translatory activity in which mediation is a priority, or at least one of the priorities. In fact, according to the definition of public service interpreting, this activity involves "the provision of a bilingual translation service by public agencies in a community with diverse languages, for people who either do not speak or understand the language used or do not feel confident with that language" (Laver, Mason, 2018: 106) which clearly implies that some form of mediation will inevitably be employed in this activity. On the other hand, the role of mediation in literary or specialized translation may be of a different nature and may, for instance, be focused on the hybridisation of the target text, allowing the translator to evade the postcolonial binaries - a strategy described by Venuti as "resistance" in translation (Venuti, 2000: 20). As mentioned above, it is likely that the role and significance of mediation will depend on the objectives of the particular translation situation and may represent a spectrum with the dominant role on the one hand and a specific technique on the other.

While it should be rather easy to detect that a community/PSI translator or interpreter is exercising a form of mediation, as this will require them to employ a broader range of competences extending beyond their cross-linguistic aptitude (competences which, incidentally, are well defined in the CEFR descriptors for mediation), the detection of mediatory techniques for achieving a desired level of hybridity of the target text may prove slightly more demanding. It is precisely because of their function as an interface between surface-level syntax and underlying meaning structures that thematic roles are hypothesised as the area where such detection may be possible.

Given the fact that translation is an extremely broad and diverse field, an analysis carried out from the perspective of a well-defined category such as thematic labelling should be narrowed down to a clearly delineated area in order to allow any form of consistency, and reliability of its findings. For the purposes of this study, emphasis will be placed on translation techniques (also referred to as *methods* or *procedures*), identified and classified by scholars such as Vinay and Darbelnet (1995), Newmark (1988) and Hejwowski (2004). Among the different translation techniques, particular attention will be given to various shapes and forms of what Hejwowski calls "syntagmatic translation" (Hejwowski, 2004: 138-139), which aligns with Newmark's

notion of the “literal translation” procedure (Newmark, 1988: 68-70) and with the same concept presented by Vinay and Darbelnet (1995: 32). According to Newmark, whose definition of “literal translation” Hejwowski relies on in his explanation of the “syntagmatic translation” technique,

It may be useful to distinguish literal from word-for-word and one-to-one translation. Word-for-word translation transfers SL [source language] grammar and word order, as well as the primary meanings of all SL words, into the translation, and is normally effective only for brief simple neutral sentences (...). Literal translation ranges from one word to one word through group to group, collocation to collocation, clause to clause, to sentence to sentence. The longer the unit, the rarer the one-to-one (Newmark, 1988: 69).

This description indicates that the technique involves, primarily, analysing the verb structure of the source message and recognising certain identifiable components such as words, phrases or sentence structures (Hejwowski, 2004: 95). This in turn implies that this technique should be sufficiently focussed on the role of syntactic structures in reconstructing the message in the target language and therefore should allow for easier detection of thematic role configurations.

The reason why the selection of translation techniques, rather than strategies, was targeted as the stage of the translation process at which interference with the topology of thematic labels is likely to be observed has to do with the notion of translation strategy as it is portrayed by scholars of translation and culture. Chesterman (2016: 112) explains the difference between a translation strategy and tactic by referring to the military origin of the term “strategy”, which in that context means a general plan to achieve a predefined objective. He then compares it with “tactic”, which denotes a specific action executed in accordance with a predetermined strategy. This indicates that the notion of translation strategy implies a set of decisions or determinations which are primary with respect to the performance of any specific actions intended to achieve a general goal. In this context, it is interesting to note what Venuti has to say about the preliminary stages of translation in his remarks on domestication:

The foreign text, then, is not so much communicated as inscribed with domestic intelligibilities and interests. The inscription begins with the very choice of a text for translation, always a very selective, densely motivated choice, and continues in the development of discursive strategies to translate it, always a choice of certain domestic discourses over others. Hence, the domesticating process is totalizing, even if never total, never seamless or final (Venuti, 2000: 468).

Venuti is suggesting here that the choice of approach to the translation process, such as domestication (or foreignization), precedes the application of any actual syntactic, lexical or semantic procedures aiming to transfer meaning from source to target language. Likewise, Newmark, recounting his view of the translation process, notes that “[translation] begins with choosing a method of approach” (Newmark, 1988: 19), further adding:

There are two approaches to translating (and many compromises between them): (1) you start translating sentence by sentence, for say the first paragraph or chapter, to get the feel and the feeling tone of the text, and then you deliberately sit back, review the position, and read the rest of the SL text; (2) you read the whole text two or three times, and find the intention, register, tone, mark the difficult words and passages and start translating only when you have taken your bearings (Newmark, 1988: 20).

In light of the above, it seems legitimate to assume that the (re)distribution of thematic role labels is likely to occur at a stage following the translator’s selection of the overall approach to the task. Moreover, it is equally likely that it takes place at the stage of translating individual sentences of the source text, as it is the matrix of syntactic dependencies that determines the positions of the participant role slots. (Let us remember that the semantic lattice is portrayed as underlying the syntactic structure and, according to this paradigm, in order to convey deep meaning through translation, it is necessary to select the appropriate syntactic building blocks that would serve the same semantic purpose).

Finally, another reason why syntagmatic (or literal) translation specifically has been selected as a focal point in the analysis of thematic role manipulation is that this particular technique is widely considered to be the most suitable one for translating what Aixelá (1996: 56-7) termed “culture-specific items”. This view is shared by Chesterman (2016: 121), Hejwowski (2004: 131), and, perhaps most notably, Venuti (2000: 77), who is notorious for his criticism of domestication as a form of linguistic and cultural abuse (Venuti, 2000: 341). It is particularly important to emphasise this fact since the idea of translation representing a form of linguistic and cultural mediation is one of the important propositions of this paper. Therefore, the claim is made here that if successfully detected, active shifting of thematic roles in the process of translation may indicate a deliberate attempt by translators to apply appropriate translation techniques in the treatment of culture-specific items in the text. By doing so, they avoid the risk of mistreating the cultural content of the source text, as referred to above. Such deliberate attempts may in turn be interpreted in terms of the phenomenon of hybridisation of the target text. This is understood as a means of escaping

the constraints of postcolonial dichotomies which are prevalent in translations involving English, and therefore may represent a step towards verifying the hypothesis that in certain areas of translation, mediation is employed as a deliberate (or semi-deliberate) technique.

#### **4. Corpus-based analysis of thematic relations in English-Polish translations**

What follows is a computational analysis of the redistribution of thematic roles through their respective (or assumed) syntactic relations in the English to Polish translation of three types of narrative text, i.e. literary fiction, legal discourse, and media publications. The analysis focussed on the behaviour of roles of Agent and Patient. The detailed objectives of the study were as follows:

- 1) to investigate whether, and to what extent, thematic roles are redistributed in the process of translation. This objective deals both with the general question whether thematic roles are subject to deliberate shifts at all and, at a more granular level, whether specific properties of particular roles are shifted for the purpose of more effective transfer of meaning;
- 2) to compare the frequency of thematic role shifting between the studied types of text, which represent considerably different forms of discourse;
- 3) to test the usefulness, and recognise the limitations, of computational methods such as Corpus Query Language (CQL) queries, combined with machine learning, in the analysis of interfaces between syntactic structures and the underlying frameworks of semantic concepts.

The corpus under investigation consisted of three bilingual samples, each reflecting a different thematic area, i.e. media articles on current events, legal discourse, and fiction literature. This particular selection of corpus material was dictated by the expectation that the translation of texts which differ significantly in terms of their function, target group, stylistic constraints, tone and register necessitates the use of various different approaches and strategies. This, in turn, should render the study more comprehensive and attach more reliability and significance to its outcomes, as being able to compare the results of the analysis across different genres should allow for a deeper insight into the nature of and extent to which the studied phenomenon occurs. This approach, however, impacted heavily on the proportions within the sample and necessitated certain optimization procedures to be carried out. The media sub-sample comprised a selection of press articles on current world events

sourced from the BBC online news service (<https://www.bbc.com/news/world>) and consisted of a total of 17,593 tokens. This sub-sample was the smallest one in the corpus. Reliable translations of media articles were difficult to obtain, and therefore steps were subsequently undertaken in order to account for the difference in the sub-sample sizes. The legal discourse sub-sample consisted of a selection of EU directives and decisions adopted in the area of the European energy industry. They were originally posted on official websites of the European Union (<https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>) and consisted of a considerably larger sub-sample of 68,385 tokens. The fiction literature sub-sample included selected parts of the novel “The Overstory” by Richard Powers, (2018) and translated into Polish in 2021 by Michał Kłobukowski. The largest of the three sub-samples, it consisted of 215,740 tokens.

In order to perform the analysis, the text material was first converted into plain text files, and subsequently uploaded to Korpusomat.eu for initial processing. The Korpusomat.eu app was selected due to its capacity to apply advanced, multi-tier annotation based not only on part-of-speech tagging (which is the case for most commercial corpus builders), but also on universal dependency relations, which allow for a more precise, fine-tuned query result (Kieraś, et al., 2018: 25). Dependency tagging, as well as annotation for parts of speech (POS), are based on the Universal Dependencies Project, an extensive database of universal and language-dependent treebanks and POS tags for multilingual parsing, which evolved from the Universal Stanford Dependencies project (de Marneffe et al., 2014) and the Google Universal POS Tagset (Petrov et al., 2012).

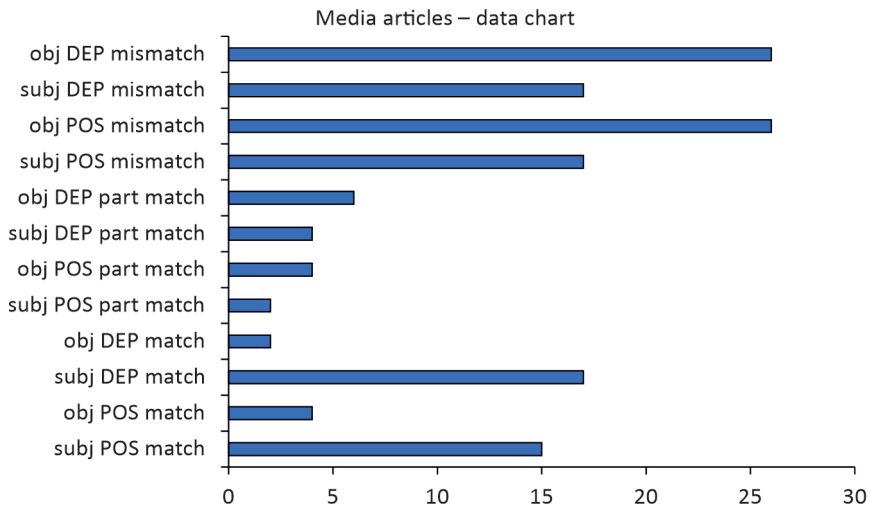
Before designing and executing the main corpus query, the material was initially processed in order to identify the nominals which would potentially occupy the Agent and Patient roles. For this purpose, an appropriate CQL query was submitted in order to match any and all named entities denoting institutions, organizations, persons and products or items. It is worth mentioning at this point that the use of the term “named entity” is not restricted to prototypical proper nouns and may include various types of noun phrases, adjectival phrases and even, in some situations, entire clauses (Kaunisto, 2024). The named entities identified according to the procedure referred to above were subsequently classified based on the criterion of normalized relative frequency (per 10,000 segments), out of which 15 entities with the highest relative frequency rating were extracted from each corpus sub-sample. This selection method was adopted due to the fact that the corpus sub-samples were not of the same size in tokens, as discussed above. At the next stage, each of the named entities extracted were included in CQL queries to identify occurrences of these entities at nominal subject position and at direct/indirect object position, which produced about 40 instances for each of the three

sub-samples. Occurrence was measured at sentence level, in line with the adopted approach of focussing on translation techniques, rather than strategies (thus the sentence was adopted as a unit of translation). The results were compiled into a database and analysed for thematic role alterations (i.e. deviation from the Agent or Patient role in the target language). The analysis was performed using a script developed in Python based on the “spacy” NLP library. Machine learning models, i.e. “en\_core\_web\_sm” and “pl\_core\_news\_sm” were used to study POS arrangement and dependency relations in the examined material. The findings were subsequently quantified and represented on graphs. The results for the individual corpora were compared in order to allow for certain generalizations of the obtained results.

### 5. Results and discussion

The study referred to above returned the following results for the categories of (i) media articles, (ii) legal discourse, and (iii) literary fiction. Each consecutive graph shows the differences and similarities between the source language text and the translated text for POS arrangement and dependency relations in the relevant sub-sample.

For the media articles sample:



**Figure 1. Degree of similarity between syntactic positions across categories (where POS stands for part of speech tagging and DEP stands for dependency relation analysis) in the media articles sample**

Source: own work.

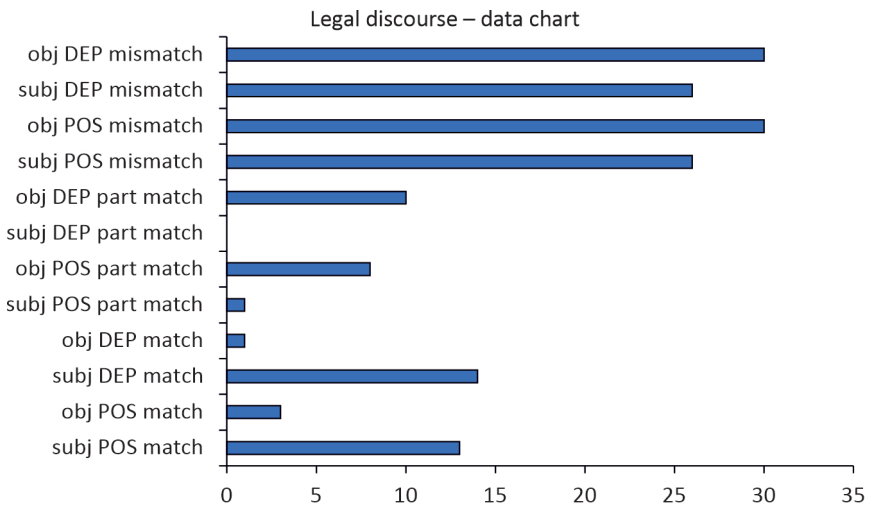
Media articles

	subj POS	obj POS	subj DEP	obj DEP
match	15	4	17	2
partial match	2	4	4	6
mismatch	17	26	17	26

**Figure 2. Quantitative distribution of syntactic matches for POS and dependency similarities in the media articles sample**

Source: own work.

For the legal discourse sample:



**Figure 3. Degree of similarity between syntactic positions across categories (where POS stands for part of speech tagging and DEP stands for dependency relation analysis) in the legal discourse sample**

Source: own work.

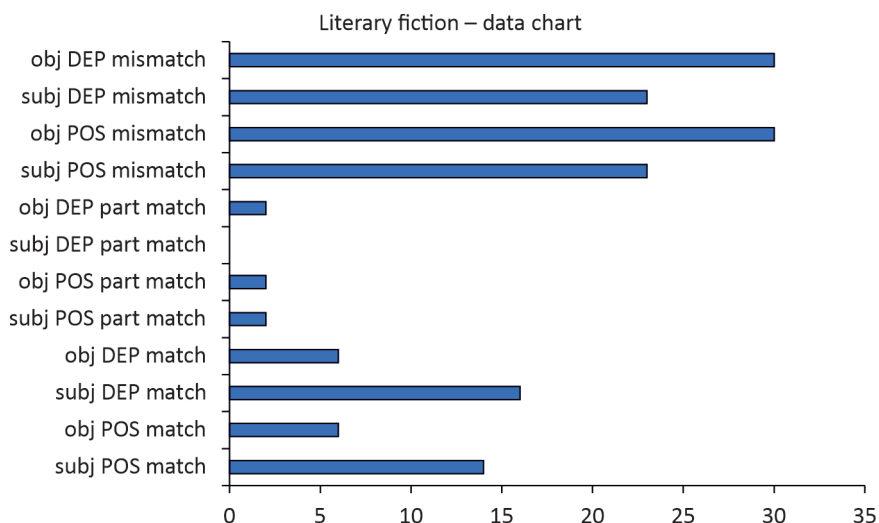
Legal discourse

	subj POS	obj POS	subj DEP	obj DEP
match	13	3	14	1
partial match	1	8	0	10
mismatch	26	30	26	30

**Figure 4. Quantitative distribution of syntactic matches for POS and dependency similarities in the legal discourse sample**

Source: own work.

For the literary fiction sample:



**Figure 5. Degree of similarity between syntactic positions across categories (where POS stands for part of speech tagging and DEP stands for dependency relation analysis) in the literary fiction sample**

Source: own work.

	subj POS	obj POS	subj DEP	obj DEP
match	14	6	16	6
partial match	2	2	0	20
mismatch	23	30	23	30

**Figure 6. Quantitative distribution of syntactic matches for POS and dependency similarities in the literary fiction sample**

Source: own work.

It is quite clearly visible that, overall, the dominating tendency is for the syntactic positions which are expected to represent the thematic roles of Agent and Patient (most notably nominal subject, direct object and indirect object) to be shifted to some extent in the process of translation. It appears that the highest degree of retention of the original syntactic configurations was observed in the case of the media articles sub-sample, which may normally stem from a number of factors ranging from journalistic rigour to editorial requirements. In fact, it was later discovered that the Polish-language

media articles included in the sub-sample had been machine-translated and although required human post-editing was ensured and the process arguably took place according to industry standards, this may have been one of the reasons for the significant retention rate. This in itself is an interesting finding which warrants additional research into the way machine translation works and how post-editing influences the semantic landscape of the translation. Legal translations also featured a relatively high rate of retention of the original syntactic positions, usually corresponding to the Agent and Patient roles. This, in turn, may be explained by the rigid requirements of legal discourse in terms of structure, syntax and style. In legal discourse, the syntactic positions that represent clearly delineated (also referred to as *prototypical*, for example in Dowty, 1991: 551) semantic roles cannot be freely rearranged without loss of the underlying meaning. For example, the role of prototypical agent may only be fulfilled by an entity which in fact possesses a sufficient degree of agency. Literary fiction appears to exhibit the highest tendency to differentiate the sentence structures, which should not be surprising given the considerable amount of leeway afforded to translators of literature in reconstructing meaning in fiction. More importantly, however, this finding might also be associated with the cross-linguistic and cross-cultural phenomena this study sets out to investigate. In line with Venuti's criticism of domestication (2000: 341), translation scholars are increasingly calling into doubt the legitimacy of certain cultural adjustments in translation, as procedures which are believed not only to carry the risk of diluting or blurring the valuable cultural content of the original text, but which also distort the very message the text is intended to transmit (Pantuchowicz and Warso, 2018: 16). As stated above, a strong tendency for thematic roles to shift was noted in the translation of literary text. This was expressed as a dominance of cases where the syntactic structures underpinning such thematic roles were modified in the process of translation, as opposed to situations where those structures were retained in line with the grammatical patterns of the source text. Therefore, this may indicate that translation practitioners were in fact attempting to evade cultural adjustments through the use of the literal (or syntagmatic) translation technique, as discussed in section 3 above (Newmark, 1988; Hejwowski, 2004). If confirmed, this phenomenon may be understood as a step towards justifying the claim made earlier that the interplay between translation and mediatory activities represents a spectrum rather than a clear-cut delineation. In addition, specifically in terms of literary translation, traces of deliberate, targeted mediatory techniques may be detected by the prevalence of certain syntactic reconstructions that aim to realign thematic role configurations. This, in turn, would liken such efforts to what Lawrence Venuti calls "resistance" in translation (Venuti, 2000: 20) and

what is referred to as hybridity by Bhabha (1994: 38), Phanthaphoommee (2023: 55), and Dendrinios (2024:10).

## 6. Conclusions

In conclusion, this research demonstrates that the mapping of thematic roles onto syntactic structures is heavily influenced by the genre of the text. The quantitative analysis revealed a prevalence of mismatches, which may suggest that thematic roles do not maintain a simple, one-to-one relationship with syntactic positions. This, in turn, allows the conclusion that the shifting of thematic roles may be a deliberate move on the part of the translator, which in certain cases may be interpreted as the employment of targeted mediatory techniques aiming to avoid specific, undesirable effects in the target language. This conclusion warrants further research which could probe more deeply into the nature of these mediatory techniques in order to rule out the possibility that the process of shifting thematic roles is random, rather than deliberate and targeted, or that it results from stylistic or pragmatic optimisations not affecting the semantic layer. Further research could also study in more detail how mediatory techniques are applied in a given translation assignment. Ideally, an extended version of the study would include an additional stage of human verification of the computationally selected material, with two consecutive reviewers (in accordance with ISO industry standards for translation services) for the purpose of ensuring greater objectivity of the findings. A reference corpus should also be incorporated as a baseline dataset to analyse semantic role rearrangements in thematically similar TL texts which have not been translated. Another interesting research avenue discovered in the course of this study was the potential for analysis of thematic role reconfigurations in machine-translated texts. Such research might constitute a step towards answering important questions about the way in which AI models process meaning, which seem to be posed less frequently than those about the way in which they transform data.

## Bibliography

- Aixelá J.F. (1996), *Culture-specific items in translation*. "Topics in Translation," No. 8, pp. 52–78.
- Alishahi A., Stevenson, S. (2010), *A computational model of learning semantic roles from child-directed language*. "Language and Cognitive Processes", No. 25(1), pp. 50–93.

- Assmann A. (1997), *Translation as-transformation*, (in:) Hilfrich-Kunjappu, C., Moses, S. (eds.), *Zwischen den Kulturen: Theorie und Praxis des interkulturellen Dialogs*. Tübingen: Max Niemeyer, pp. 21–33.
- Bassnett S., Lefevere A. (eds.) (1990), *Translation, history and culture*. London: Pinter Publishers.
- Bhabha H. K. (1994), *The location of culture*. London: Routledge.
- Chesterman A. (2016), *Memes of translation: the spread of ideas in translation theory*. Revised edition. Amsterdam: John Benjamins.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- de Marneffe M.-C., Dozat T., Silveira N., Haverinen K., Ginter F., Nivre J. and Manning C.D. (2014), *Universal Stanford Dependencies: A cross-linguistic typology*, (in:) Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14). Reykjavik, Iceland: European Language Resources Association (ELRA), pp. 4585–4592.
- Dendrinis B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. "Journal of Applied Linguistics", No. 22, pp. 9–35.
- Dendrinis B. (2024), *Mediation and Plurilingualism*, (in:) Dendrinis, B. (ed.) *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*. Abingdon: Routledge, pp. 1–26.
- Dowty D. (1991), *Thematic proto-roles and argument selection*. "Language", No. 67(3), pp. 547–619.
- Ferreira F. (2002), *The misinterpretation of noncanonical sentences*. "Cognitive Psychology", No. 47, pp. 164–203.
- Goldberg A.E. (1995), *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gruber J.S. (1976), *Studies in lexical relations*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Halliday M.A.K., Matthiessen, C.M.I.M. (2004), *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. London: Arnold.
- Hejwowski K. (2004), *Translation: a cognitive-communicative approach*. Olecko: Wydawnictwo Wsztechnicy Mazurskiej.
- Jackendoff R.S. (1972), *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaunisto M. (2024), *Named entities as potentially problematic items in corpora*, (in:) Kaunisto, M. and Schilk, M. (eds.), *Challenges in Corpus Linguistics: Rethinking corpus compilation and analysis*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 35–54.
- Kieraś W., Kobyliński Ł., Ogrodniczuk M. (2018), *Korpusomat — a tool for creating searchable morphosyntactically tagged corpora*. "Computational Methods in Science and Technology", No. 24(1), pp. 21–27.
- Kipper K., Korhonen A., Ryant N. and Palmer M. (2008), *A large-scale classification of English verbs*. "Language Resources and Evaluation", No. 42(1), pp. 21–40.

- Li Y. (2016), *On the postcolonial hybridity theory in translation studies*, (in:) *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (Proceedings of the 2016 International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities)*. Paris: Atlantis Press, pp. 400–403.
- Newmark P. (1988), *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall.
- Pantuchowicz A., Warso A. (eds.) (2018), *Culture(s) and authenticity: the politics of translation and the poetics of imitation*. Berlin: Peter Lang.
- Petrov S., Das D. and McDonald R. (2012), *A Universal Part-of-Speech Tagset*, (in:) *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*. Istanbul: European Language Resources Association (ELRA), pp. 2089–2096.
- Phanthaphoommee N. (2023), *Arundhati Roy in Thai: compromising the linguistic hybridity in translation*. "Brno Studies in English", No. 49(1), pp. 55–75.
- Polezzi L. (2024), *Translation and Mediation. From theoretical models to self-awareness and pedagogy*, (in:) Dendrinis B. (ed.) *Mediation as Negotiation of Meanings, Plurilingualism and Language Education*. Abingdon: Routledge, pp. 173–191.
- Price C., Grossman M. (2005), *Verb agreements during on-line sentence processing in Alzheimer's disease and frontotemporal dementia*. "Brain and Language", No. 94, pp. 217–232.
- Saeed J.I. (2016), *Semantics*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Seuren P. (1998), *Western Linguistics: An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Toury G. (2012), *Descriptive translation studies – and beyond*. Revised edition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Venuti L. (ed.) (2000), *The translation studies reader*. London: Routledge.

### Netography

- Laver, J. and Mason, I. (2018) *A dictionary of translation and interpreting*. Available at: <http://fit-europe-rc.org/wp-content/uploads/2019/05/Dictionary-of-translation-and-interpreting-Mason-Laver.pdf> [Accessed: 23 March 2026].

Received: 06.02.2026

Revised: 21.04.2026

Accepted: 06.05.2026

**Halina Chmiel-Bożek**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-4580-0485>

[halina.chmiel-bozek@uken.krakow.pl](mailto:halina.chmiel-bozek@uken.krakow.pl)

## **Popularyzacja wiedzy o mediacji w klasie językowej na podstawie analizy treści artykułów opublikowanych na łamach *Języków Obcych w Szkole* w latach 2001–2025**

**Popularising knowledge of mediation in the language classroom  
based on a content analysis of articles published in *Języki Obce  
w Szkole* between 2001 and 2025**

As the notion of mediation remains relatively new within the field of glottodidactics, the article focuses on popularising knowledge about it. It presents the findings of a content analysis of *Języki Obce w Szkole* issues published between 2001 and 2025, with particular attention to the presence and nature of mediation-related topics in the language classroom. The study examined 122 issues of the journal and identified 31 articles that discussed mediation in theoretical and/or practical terms. The results indicate a gradual increase in interest in mediation, particularly following the publication of the *CEFR Companion Volume*. In the earlier years, the articles tended to conceptualise mediation chiefly in terms of intralingual or interlingual processing. However, between 2019 and 2025, the publications increasingly addressed the intercultural, social and relational dimensions of mediation and included a greater number of proposals for practical classroom activities. The analysis suggests that the journal fulfils an important informational function, although certain aspects of mediation still require further dissemination.



**Keywords:** mediation, mediation activities, CEFR, Języki Obce w Szkole

**Słowa kluczowe:** mediacja, działania mediacyjne, ESOKJ, Języki Obce w Szkole

## 1. Wprowadzenie

Koncepcja mediacji w glottodydaktyce podlega dynamicznym przemianom. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) z 2001 roku<sup>1</sup> jej pierwotny zakres ograniczał się do aktywności językowych związanych z tłumaczeniem i przetwarzaniem treści. Z czasem zaczęto jednak wskazywać, że takie ujęcie może być niewystarczające i nadmiernie łączy mediację do operacji międzyjęzykowych (Piccardo, 2012: 290; Franić, 2011: 48). W związku z tym w kolejnych latach podejmowano próby poszerzenia i pogłębienia tego pojęcia.

W publikacji z 2015 roku pt. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école* Coste i Cavalli definiują mediację jako działanie osadzone w kontekście społecznym, ukierunkowane na redukcję dystansu i napięć w celu ułatwienia porozumienia (Coste, Cavalli, 2015: 28). Proponują rozróżnienie na mediację poznawczą i relacyjną (2015: 13). Dalsze rozwinięcie koncepcji przynoszą prace Northa i Piccardo (2016: 13–15), którzy traktują mediację jako pojęcie wielowymiarowe, obejmujące aspekty językowe, kulturowe, społeczne i pedagogiczne. Wprowadzają oni również podział działań mediacyjnych na mediację tekstu, pojęć i komunikacji (North, Piccardo, 2016: 26–27). Podział ten zostaje rozwinięty w tomie uzupełniającym do ESOKJ (2018/2021)<sup>2</sup>, w którym mediacja zyskuje równorzędny status wobec innych działań językowych. Współcześnie postrzegana jest szeroko i inkluzyjnie, między innymi jako narzędzie wspierające pokonywanie barier afektywnych i psychologicznych (Goullier, 2019: 103).

Zagadnienie mediacji w dydaktyce języków obcych jest szeroko dyskutowane także w Polsce. Wśród najnowszych opracowań naukowych warto wymienić monografię Janowskiej i Plak (2021), a także coraz liczniejsze artykuły

<sup>1</sup> W 2001 roku Rada Europy opublikowała dokument w angielskiej i francuskiej wersji językowej. Polskie tłumaczenie ukazało się w 2003 roku. Ponieważ artykuł został napisany w języku polskim, w jego treści dokument jest każdorazowo przywoływany pod polskim tytułem (ESOKJ, 2003), natomiast w bibliografii zamieszczono odniesienia do wersji francuskiej (Conseil de l'Europe, 2001) i polskiej (Rada Europy, 2003).

<sup>2</sup> Tom uzupełniający do ESOKJ, opublikowany w wersji elektronicznej w 2018 roku oraz drukowanej w 2021 roku, nie został przetłumaczony na język polski, dlatego w bibliografii zamieszczono odniesienie do francuskiej wersji dokumentu z 2021 roku (Conseil de l'Europe, 2021).

poświęcone tej tematyce, autorstwa między innymi Janowskiej (2023, 2024), Kucharczyka (2023, 2024) oraz Chmiel-Bożek (2021, 2022, 2025).

Chociaż pojęcie mediacji funkcjonuje w dyskursie glottodydaktycznym od ponad 25 lat, termin ten wciąż uważany jest za relatywnie nowy (Kucharczyk, 2020: 5), a „wielu edukatorów wciąż nie jest świadomych znaczenia mediacji” (Pastuszczak, 2022: 115). Stan ten wynika zapewne ze znacznej ewolucji pojęcia. Jak podkreślają Kubicka i Bağtaşewska-Miglus (2022: 106), pierwotne ujęcie mediacji w ESOKJ (2003) różni się istotnie od rozszerzonej i pogłębionej koncepcji przedstawionej w tomie uzupełniającym. W związku z tym zasadne wydaje się postawienie pytania:

- Co nauczyciel języka obcego rzeczywiście wie – lub miał szansę się dowiedzieć – o mediacji w klasie językowej?

Odpowiedź na to pytanie zostanie udzielona na podstawie analizy treści czasopisma *Języki Obce w Szkole*, które z założenia pełni w Polsce funkcję popularyzatorską w zakresie wiedzy metodycznej wśród nauczycieli języków obcych.

## 2. Analiza treści czasopisma *Języki Obce w Szkole*

Analiza treści<sup>3</sup>, stosowana głównie w naukach humanistycznych i społecznych, została zdefiniowana w latach pięćdziesiątych XX wieku przez Berelsona jako „technika badawcza służąca obiektywnemu, systematycznemu i ilościowemu opisowi jawnej zawartości komunikatów” (za: Lisowska-Magdziarz, 2004: 13). Współcześni badacze podkreślają jednak, że samo podejście ilościowe może okazać się niewystarczające i zawodne, dlatego coraz większe znaczenie zyskują analizy jakościowe, których celem jest weryfikacja oraz uzupełnienie wniosków płynących z analizy treści (Szczepaniak, 2012: 85).

Na potrzebę komplementarnego łączenia analiz ilościowych i jakościowych zwracają uwagę również Pilch i Bauman (2010: 350–354). Ich zdaniem jakościowa analiza tekstu sprzyja jego głębszemu rozumieniu jako systemu znaków, który badacz porządkuje pod kątem zawartych w nim treści. W podobnym duchu analizę treści definiuje Lisowska-Magdziarz (2004: 16), wskazując, że jest to „technika służąca wyciąganiu wniosków na podstawie systematycznej i obiektywnej identyfikacji precyzyjnie określonych właściwości tekstu”. Tak rozumiana analiza treści stanowi zatem podejście pozwalające na wieloaspektowe badanie komunikatów.

<sup>3</sup> W artykule Szczepaniak (2012) oraz w monografii Pilcha i Bauman (2010) termin *analiza treści* używany jest jako synonim *analizy zawartości*. Według Lisowskiej-Magdziarz (2004: 15), analiza treści ma jednak węższy zakres niż analiza zawartości, która obejmuje nie tylko treść słów i tekstów, ale także strukturę formalną i wewnętrzną komunikatu.

Aby odpowiedzieć na postawione we wstępie pytanie i określić, na ile wiedza na temat mediacji w klasie językowej została spopularyzowana w treści artykułów opublikowanych przez *Języki Obce w Szkole* w latach 2001–2025 zastosowano ilościową i jakościową analizę treści. Celem pierwszej było określenie częstości występowania informacji o mediacji na łamach czasopisma, dzięki drugiej natomiast możliwa była identyfikacja najczęściej poruszanych wątków związanych z mediacją. Łącznie przeanalizowano 122 numery *Języków Obcych w Szkole* przypadające na wskazany okres<sup>4</sup>.

Pierwszy etap badania polegał na zebraniu danych poprzez przegląd spisów treści. W pierwszej kolejności analizowano tytuły artykułów pod kątem obecności wzmianki o mediacji, a w drugiej — pod kątem odniesień do ESOKJ (2003) lub działań językowych w ujęciu zadaniowym. W przypadku spełnienia któregoś z tych kryteriów, przystępowano do analizy pełnej treści artykułu w celu potwierdzenia obecności odniesień do mediacji. Dodatkowym narzędziem wykorzystanym w badaniu było wyszukiwanie artykułów przy użyciu słów kluczowych. Funkcja ta jest dostępna dla numerów publikowanych od 2017 roku<sup>5</sup>.

Opisana metoda analizy pozwoliła na wyodrębnienie 31 artykułów poświęconych mediacji lub zawierających wzmianki na jej temat. Wśród nich znalazły się zarówno teksty w całości poświęcone temu zagadnieniu, jak i takie, w których mediacja pojawiała się jako wątek poboczny. Do analizy włączono oba typy artykułów, jednak w przypadku tekstów jedynie wspominających o mediacji warunkiem była jednoznaczna, eksplicytna obecność tego terminu w treści. Tak utworzony korpus materiałów został poddany szczegółowej analizie w celu wskazania najczęściej podejmowanych zagadnień związanych z mediacją. Ze względu na ewolucję tego pojęcia, opisaną we wstępie, prezentacja wyników badania została uporządkowana według kryterium chronologicznego. W pierwszej kolejności przedstawiono rezultaty analizy artykułów opublikowanych przed pojawieniem się tomu uzupełniającego do ESOKJ, a następnie tych opublikowanych po jego wydaniu. W obu przypadkach zwracano również uwagę na to, czy artykuły o mediacji mają charakter teoretyczny, czy też zawierają praktyczne wskazówki dotyczące sposobów wdrażania działań mediacyjnych na lekcji języka obcego. Tak

<sup>4</sup> W latach 2001 do 2010, czyli od numeru od 1(223)/2001 do 6(282)/2010 *Języki Obce w Szkole* ukazywały się jako dwumiesięcznik. Sporadycznie pojawiały się numery specjalne (4(226) i 5(227) w 2001 roku). Po numerze 282 zrezygnowano z numeracji ciągłej. Od początku 2011 roku czasopismo funkcjonuje jako kwartalnik, z ewentualnymi numerami specjalnymi (w roku 2019 wydano pięć numerów *Języków Obcych w Szkole*, a w 2023 numer specjalny 0/2023).

<sup>5</sup> Artykuły opublikowane we wcześniejszych numerach nie mogły zostać poddane analizie w tym zakresie, ponieważ nie zawierają słów kluczowych zdefiniowanych przez autorów.

przeprowadzona analiza pozwoliła na ujawnienie szerokiej panoramy zagadnień związanych z mediacją omawianych na łamach *Języków Obcych w Szkole*.

### 3. Mediacja w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* w latach 2001–2018

W okresie od publikacji ESOKJ do wydania tomu uzupełniającego, a więc na przestrzeni 17 lat, na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole* ukazuje się 14 publikacji, z czego tylko cztery (Iluk, 2009; Zajac, 2012; Janowska, 2017; Czaplikowska, 2018) są w całości poświęcone mediacji. Pozostałe artykuły jedynie wzmiankują o działaniach mediacyjnych przy okazji analiz dotyczących ESOKJ oraz podejścia zadaniowego.

Pierwszy artykuł nawiązujący do mediacji zostaje opublikowany w numerze specjalnym – *My w Europie* – pod koniec 2003 roku. W związku z ukazaniem się polskiego tłumaczenia ESOKJ, Komorowska przedstawia założenia dokumentu Rady Europy, omawiając, między innymi nowość, do których zalicza tzw. działania mediacyjne (Komorowska, 2003: 76–77). Autorka podkreśla znaczenie nie tylko pośredniczenia między różnymi językami, jak ma to miejsce w tłumaczeniu ustnym i pisemnym, lecz także mediacji wewnątrz jednego języka. Zwraca uwagę, że mediacja może polegać na przekazywaniu treści przeczytanych w formie ustnej lub zapisywaniu informacji uzyskanych ze słuchu. Tak definiowana mediacja jest pojęciem szerszym niż tradycyjnie rozumiane tłumaczenie. Szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi na operowanie formą i poziomem trudności tekstu, co ma duże znaczenie w dydaktyce języków obcych. Artykuł ma charakter teoretyczny – autorka nie przedstawia konkretnych propozycji ćwiczeń.

Kolejna wzmianka na temat mediacji pojawia się w czasopiśmie dopiero w 2006 roku, jednak Janowska wspomina jedynie, iż zgodnie z perspektywą zadaniową uczestnik komunikacji może pełnić rolę mediatora, „przekazując informację” (Janowska, 2006: 23).

W numerze specjalnym czasopisma – *Uczymy inaczej? O podstawie programowej, programach, uczniowskich wymaganiach i nowych obowiązkach nauczycieli* – z końca 2009 roku, pojawiają się cztery artykuły nawiązujące do mediacji w kontekście wdrażanej w tamtym czasie nowej podstawy programowej. Szpotowicz (2009: 94) pisze o wymaganiach dotyczących przetwarzania wypowiedzi ustnych i tekstów pisanych. Dymel (2009: 100) analizuje umiejętności zdobywane przez uczących się, wśród których wymienia mediację rozumianą również jako przetwarzanie wypowiedzi. Tomaszewska (2009: 110) skupia się na ocenie tej kompetencji, podkreślając, że ósme wymaganie związane z mediacją obejmuje nie tylko wyrażanie treści w języku obcym, lecz także przekazywanie w języku polskim głównej idei lub

wybranych informacji zawartych w tekście obcojęzycznym. Zawarte w tym numerze teksty pokazują, że w 2009 roku mediacja zaczęła być zauważana w polskich dyskusjach dydaktycznych, przede wszystkim w kontekście nowej podstawy programowej. Artykuły podkreślają rolę przetwarzania wypowiedzi oraz konieczność rozwijania tej umiejętności w sposób umożliwiający przekazywanie treści między językami.

W tym samym numerze specjalnym czasopisma ukazuje się pierwszy artykuł w całości poświęcony mediacji, autorstwa Iluka. Autor uściśla, że w omawianej podstawie programowej nadano formalny status zupełnie nowemu elementowi kompetencji językowej (Iluk, 2009: 113). Przedstawia założenia metodyki nauczania działań mediacyjnych oraz przykładowe zadania mediacyjne (Iluk, 2009: 115–118), do których zalicza tłumaczenie treści tekstów użytkowych, tłumaczenie poleceń i wypowiedzi czy pracę z tekstem oraz rozwijanie umiejętności receptywnych i produktywnych poprzez streszczanie, czy porównywanie treści w dwóch językach.

Kolejnym artykułem traktującym o mediacji jest tekst Zajęc z 2012 roku. Poszukując odpowiedzi na pytania dotyczące źródeł konfliktów w wielokulturowych klasach, autorka przytacza definicję działań mediacyjnych zawartą w ESOKJ (2003), zaznaczając jednocześnie, że mediacja, do której odnosi się artykuł, wykracza poza samą umiejętność przeformułowania wypowiedzi (Zajęc, 2012: 17). Tekst skupia się na roli nauczyciela-mediatora oraz na znaczeniu mediacji interkulturowej, która staje się niezbędną w sytuacjach zderzenia z inną kulturą. Zaproponowana w artykule szeroka i inkluzywna koncepcja nauczyciela-mediatora – wspierającego ucznia w artykułowaniu jego potrzeb, rozwijającego jego działania metapoznawcze, wspomagającego postępy w działaniu strategicznym oraz rozumiejącego „inność” pozostałych uczniów (Zajęc, 2012: 18) – istotnie rozszerza definicję mediacji przedstawioną w ESOKJ (2003).

Kolejne dwa artykuły traktujące o mediacji opublikowane zostają w 2013 roku. Kucharczyk krótko charakteryzuje cele europejskiej polityki językowej oraz przedstawia założenia podejścia zadaniowego. W części poświęconej działaniom językowym autor podkreśla, iż w ESOKJ (2003) po raz pierwszy w historii glottodydaktyki interakcja i mediacja zostały opisane jako odrębne kompetencje (Kucharczyk, 2013: 66). Kucharczyk wskazuje również na pewne braki w dokumencie, w szczególności na brak wskaźników biegłości językowej, co – jego zdaniem – można tłumaczyć charakterem samych zadań mediacyjnych, ponieważ to samo zadanie może być proponowane na różnych poziomach znajomości języka (Kucharczyk, 2013: 66). Przedstawiony w artykule wieloetapowy opis strategii działań językowych, włączający działania mediacyjne i, podobnie jak w przypadku pozostałych kompetencji, obejmujący etapy planowania, wykonania, oceny i korekty (Kucharczyk,

2013: 67), ukazuje złożoność mediacji oraz konieczność świadomego podejścia do jej nauczania.

W artykule Seretny z 2013 roku mediacja definiowana jest jako działanie językowe, w którym użytkownik języka pełni funkcję ogniwa pośredniczącego w komunikacji między innymi uczestnikami (Seretny, 2013: 27). Autorka dokonuje wyraźnego rozróżnienia między działaniami ustnymi a pisemnymi. Podkreśla też, że w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*, będących przedmiotem artykułu, mediacja oraz interakcja, wyróżnione w ESOKJ (2003) jako osobne działania, zostają uznane za działania produktywne (Seretny, 2013: 31).

Artykuł Janowskiej z 2016 roku nawiązuje do mediacji jako do jednego z typów działań językowych, w których użytkownik języka pełni funkcję pośrednika komunikacyjnego między innymi uczestnikami rozmowy, na przykład w roli tłumacza (Janowska, 2016: 33). Autorka podkreśla istotną rolę społecznego wymiaru używania języka, zaznaczając jednocześnie, że mediacja stanowi nowe wyzwanie dla dydaktyki zadaniowej (Janowska, 2016: 33).

Kolejny artykuł, opublikowany w 2017 roku, Janowska w całości poświęca zagadnieniu mediacji, przedstawiając aktualny stan wiedzy na ten temat. Przytacza różne definicje pojęcia i charakteryzuje działania mediacyjne opisane w ESOKJ (2003). Tak jak w poprzednim artykule (Janowska, 2016), autorka podkreśla, iż mediacja łączy w sobie wymiar społeczny, kulturowy i indywidualny (Janowska, 2017: 81). Wskazuje także słabości koncepcji mediacji zaprezentowanej w ESOKJ (2003), zauważając, że w porównaniu z innymi działaniami językowymi – recepcją, produkcją i interakcją – mediacji poświęcono stosunkowo mniej uwagi (Janowska, 2017: 81). Ponadto podkreśla brak wskaźników biegłości, które mogłyby stanowić podstawę dla różnorodnych rozwiązań metodycznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych (Janowska, 2017: 82). Dostrzega też konieczność poszerzenia definicji mediacji, zwracając uwagę, że jej realizacja wymaga jednoczesnego uruchamiania strategii międzyjęzykowych, międzykulturowych i kognitywnych (Janowska, 2017: 83). W swoich rozważaniach odwołuje się do prac Coste i Cavalli (2015) oraz North i Piccardo (2016). Autorka konkluduje, że nowa koncepcja mediacji wskazuje, że nauczanie i uczenie się języka nie ogranicza się jedynie do rozwijania kompetencji komunikacyjnej, lecz obejmuje całościowy i przyszłościowy rozwój uczącego się, w tym kształtowanie jego kompetencji ogólnych (Janowska, 2017: 85).

W artykule opublikowanym w 2018 roku Iluk analizuje wdrażanie propozycji Rady Europy w europejskich systemach edukacyjnych. Zwraca uwagę na brak zadań z zakresu mediacji na egzaminie maturalnym. Jako przyczynę tego stanu rzeczy wskazuje fakt, że ESOKJ (2003) nie zawiera odpowiednich skal ani deskryptorów dla działań mediacyjnych (Iluk, 2018: 80). Autor podkreśla

również, że choć działania mediacyjne, podobnie jak interakcyjne, zostały w dokumencie uwzględnione wśród sprawności językowych, kompetencja mediacyjna oraz socjolingwistyczna nie zostały potraktowane jako kluczowy element opisu (Iluk, 2018: 84).

Artykuł Czaplikowskiej z 2018 roku koncentruje się na problematyce mediacji w ujęciu socjokulturowym i pragmatycznym, porusza jednocześnie wybrane zagadnienia metodyczne związane z kształceniem kompetencji mediacyjnych. Autorka zauważa, że choć mediacja obejmuje różne formy tłumaczenia, nie powinna być z nim utożsamiana ani traktowana jako uzasadnienie do ponownego wprowadzania zadań translatoryjnych w duchu metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Czaplikowska, 2018: 93). Ćwiczenia z zakresu mediacji powinny odzwierciedlać autentyczne sytuacje życia codziennego. Autorka podkreśla, że skuteczna mediacja nie polega wyłącznie na tłumaczeniu tekstu, lecz wymaga określenia celu komunikacyjnego, wyłonienia kluczowych informacji, świadomego pominięcia treści drugorzędnych oraz uwzględnienia okoliczności sytuacyjnych (Czaplikowska, 2018: 95).

Cykl artykułów zamyka tekst autorstwa Śmigiel i Karolczuk z 2018 roku, będący sprawozdaniem z konferencji „Kształcenie językowe wobec wyzwań zmieniającej się szkoły”. W odniesieniu do mediacji autorki przywołują wypowiedź Marcina Smolika, który podkreśla, że uczeń lub użytkownik języka pełni funkcję pośrednika, nieustannie tworząc i przekazując znaczenia między dwoma językami, a także zapowiada, że zadania mediacyjne zostaną włączone do arkusza egzaminacyjnego (Śmigiel, Karolczuk, 2018: 68).

#### **4. Artykuły o mediacji w *Językach Obcych w Szkole* w latach 2019-2025**

Po publikacji tomu uzupełniającego do ESOKJ w 2018 roku artykuły poświęcone mediacji coraz częściej pojawiają się na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole*. W ciągu siedmiu lat opublikowano łącznie 17 tekstów poświęconych temu zagadnieniu.

W 2020 roku po raz pierwszy mediacja staje się tematem numeru *Mediacja jako sprawność językowa*, który zawiera pięć artykułów poświęconych temu zagadnieniu (Kucharczyk, 2020; Gee Milan, Gee, 2020; Maciaszczyk, 2020; Bartosik, 2020; Dwużnik, 2020). Cykl otwiera kompleksowy tekst Kucharczyka, który przedstawia historię pojęcia. Autor rozpoczyna od omówienia definicji zawartej w pierwotnej wersji ESOKJ (2003), w której umiejętności mediacyjne potraktowane zostały „powierzchniowo” (Kucharczyk, 2020: 6) i odnosiły się wyłącznie do wymiaru językowego. Z czasem zaczęto dostrzegać, że działania mediacyjne wymagają aktywowania wielu

innych umiejętności wchodzących w skład kompetencji ogólnych użytkowników języka (Kucharczyk, 2020: 6). W związku z tym przyjęto, że działania mediacyjne obejmują zarówno mediację relacyjną – czyli „umiejętność zarządzania relacjami interpersonalnymi” (Kucharczyk, 2020: 6) – jak i poznawczą, rozumianą jako „umiejętność ułatwiająca rozmówcy zrozumienie tekstów lub zachowań, których on sam nie rozumie lub nie zna” (Kucharczyk, 2020: 6). Odwołując się do prac North i Piccardo (2016), Kucharczyk przedstawia następnie językowe, kulturowe, społeczne i pedagogiczne obszary działań mediacyjnych (Kucharczyk, 2020: 7). Omawia również trzy kategorie działań mediacyjnych, zdefiniowane w tomie uzupełniającym: mediację tekstu, mediację pojęć oraz mediację komunikacji (Kucharczyk, 2020: 8-9). W dalszej części tekstu autor analizuje miejsce mediacji w polskiej podstawie programowej dla nowożytnych języków obcych, po czym przechodzi do propozycji praktycznych zadań wspierających rozwój umiejętności mediacji tekstu, pojęć i komunikacji. Artykuł Kucharczyka stanowi najbardziej kompleksowe i całościowe opracowanie tematyki działań mediacyjnych dostępne na rok 2020 w *Językach Obcych w Szkole*. Autor podkreśla znaczenie wykorzystywania języka jako narzędzia w konkretnym kontekście społecznym. Rolą nauczycieli, kontynuuje, jest więc proponowanie uczniom nie tyle tradycyjnych zadań językowych, ile takich, które realizowane są przy użyciu języka w celu osiągnięcia celów wynikających z danego kontekstu. Przykłady praktyczne zaprezentowane w artykule obrazują rekomendowane kierunki rozwoju nauczania języka (Kucharczyk, 2020: 13). Tekst ten odnosi się do wszystkich istotnych zagadnień, tworząc swoiste kompendium wiedzy o mediacji.

W pozostałych artykułach opublikowanych w latach 2019-2025 wyróżnić można kilka grup tematycznych nawiązujących do zagadnienia mediacji. Jedną z nich stanowi mediacja tekstu rozumiana przede wszystkim jako forma „tłumaczenia międzyjęzykowego”. Cykl ten rozpoczyna artykuł Kodeniec (2019). Autorka koncentruje się na komunikacyjnej roli przekładu, co sprawia, że jest on niezwykle użyteczny z glottodydaktycznego punktu widzenia. Według Kodeniec (2019: 25), kształcenie kompetencji w zakresie mediacji językowej – zarówno pisemnej, jak i ustnej – opiera się na traktowaniu tłumaczenia jako narzędzia komunikacji. Autorka przedstawia także przykłady praktycznych zadań tłumaczeniowych.

Kolejnym artykułem wpisującym się w tematykę mediacji rozumianej jako tłumaczenie międzyjęzykowe jest tekst autorstwa Rędzioch-Korkuz (2019). Autorka skupia się na zaletach stosowania tłumaczenia w nauczaniu języka obcego, przedstawia też kilka wskazówek metodycznych dotyczących stosowania tej techniki. Według niej (Rędzioch-Korkuz, 2019: 70), stosowanie tłumaczenia doskonale wpisuje się w proces kształcenia sprawności

mediacyjnych, uwzględniających komunikację nie tylko międzyjęzykową, lecz również międzykulturową.

Podpora-Polit (2020) także podejmuje temat tłumaczenia bilingwalnego, które – jej zdaniem – dzięki postulatam Rady Europy zaczyna być postrzegane jako pożądane działanie dydaktyczne. Autorka podkreśla, że w ESOKJ w ramach działań mediacyjnych uwzględniono między innymi zapisy wskazujące na konieczność kształcenia obejmującego tłumaczenie ustne i pisemne (Podpora-Polit, 2020: 65). Autorka przedstawia też przykłady ćwiczeń, które można wykorzystać na lekcji języka obcego.

Dwuźnik (2022) analizuje obecność tłumaczenia w dydaktyce języków obcych. Wskazuje też podstawowe różnice między tłumaczeniem a mediacją językową. Zdaniem Dwuźnik (2022: 119), ćwiczenia tłumaczeniowe bywają trudne nawet dla osób bardzo zaawansowanych, podczas gdy zadania mediacyjne, dopuszczające większą dowolność w modyfikacji tekstu, mogą okazać się bardzo angażujące i motywujące. Na zakończenie autorka prezentuje przykłady zadań mediacyjnych.

Kubicka i Bağłajewska-Miglus (2022) zauważają, że w pierwszej wersji ESOKJ działania mediacyjne były przedstawiane głównie jako operacje na tekście (Kubicka, Bağłajewska-Miglus, 2022: 106), natomiast tom uzupełniający znacznie poszerza pojęcie mediacji. Autorki koncentrują się na funkcjach tłumaczenia w kształceniu językowym opisywanych w literaturze przedmiotu, analizując jego zalety, wady oraz cele stosowania tej strategii dydaktycznej. Dużą uwagę poświęcają również różnicy między tłumaczeniem dydaktycznym, wykorzystywanym przede wszystkim do utrwalania struktur gramatycznych i leksyki oraz kontroli rozumienia tekstu, a tłumaczeniem profesjonalnym, którego celem jest rozwijanie kompetencji tłumaczeniowych (Kubicka, Bağłajewska-Miglus, 2022: 109-111). Autorki postulują wyraźne rozgraniczenie obu rodzajów tłumaczenia.

Chyb-Winnicka (2025) analizuje możliwości wykorzystania zadań z zakresu mediacji tekstu na zajęciach z języka polskiego jako drugiego. Zdaniem autorki rozwijanie kompetencji mediacyjnych nie tylko przygotowuje dzieci z doświadczeniem migracji do skutecznej komunikacji w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, lecz także rozwija u nich w umiejętności przydatne w procesie uczenia się, w tym w korzystaniu z posiadanej wiedzy oraz analizę i interpretację informacji (Chyb-Winnicka, 2025: 43). Dzięki działaniom mediacyjnym możliwe jest skuteczne włączanie dzieci z doświadczeniem migracji do polskiego środowiska szkolnego (Chyb-Winnicka, 2025: 41).

Z kolei Iluk (2021) skupia się na mediacji tekstu rozumianej jako „przetwarzanie obcych tekstów” (Iluk, 2021: 109), a dokładnie na streszczaniu. Przywołuje omawiane w literaturze metody streszczania, rodzaje streszczeń

oraz wymogi stylistyczne. W oparciu o prace studentów germanistyki, przybliża również przykłady rozwiązań praktycznych.

Innym zagadnieniem poruszonym w artykułach w latach 2019–2025 jest wykorzystanie mediacji w celu nauczania języków specjalistycznych. Dwuznik poświęca temu zagadnieniu dwa artykuły (2019, 2020). Jej zdaniem, w przypadku tekstów prawnych, działania mediacyjne są trudne nie tylko ze względów językowych, ale również merytorycznych (brak wiedzy fachowej), ponieważ wymagają porównania dwóch systemów prawnych (Dwuznik, 2019: 75). Autorka podkreśla, że efektywne rozwijanie kompetencji mediacyjnych w języku specjalistycznym opiera się na symulowaniu autentycznych sytuacji, a świadomość użyteczności nauczanych treści istotnie zwiększa motywację uczących się (Dwuznik, 2019: 77). Kolejny artykuł Dwuznik (2020) poświęcony jest roli mediacji w trakcie projektowania zajęć z języka specjalistycznego z zakresu prawa. Autorka skupia się w nim na kwestii definiowania pojęć specjalistycznych.

Bartosik (2020) analizuje proces zarządzania mediacją w nauczaniu języka specjalistycznego, gdyż jej zdaniem, samo tłumaczenie tekstu nie gwarantuje jego zrozumienia. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym odbiór jest specjalistyczna wiedza z danej dziedziny (Bartosik, 2020: 26). Autorka przedstawia przykładowe typy zadań mediacyjnych w zakresie języka biznesowego i medycznego.

Sowa (2023) z kolei koncentruje się na mediacji w klasie dwujęzycznej. Opierając się na obserwacji lekcji biologii i chemii prowadzonych w języku francuskim, autorka zauważa, że nauczyciel, pośrednicząc między uczniami a treściami przedmiotowymi, pełni rolę mediatora. Wspiera mediację poznawczą zarówno jako ekspert, pomagając uczniom w zgłębianiu wiedzy i refleksji nad nią, jak i jako aktywny członek wspólnoty klasowej, współtworząc z nimi znaczenia (Sowa, 2023: 10). Sowa podkreśla szczególnie, dwójaki charakter mediacji w podejściu CILL, a mianowicie działania mediacyjne dotyczące wiedzy dziedzinowej i remediacyjne, które związane są z wiedzą językową (Sowa, 2023: 10-11). Zadaniem nauczyciela jest przekazanie uczniom informacji specjalistycznych w języku obcym w sposób skuteczny, przy zastosowaniu odpowiednich strategii.

W analizowanym okresie opublikowano też dwa artykuły zapowiadające wprowadzenie zadań mediacyjnych na egzaminie maturalnym. Zdaniem Szymańskiej (2022) działania mediacyjne obejmują procesy społeczne i kulturowe, co wymaga od użytkownika języka umiejętności właściwego zachowania w sytuacjach delikatnych lub konfliktowych oraz skutecznego ich rozwiązywania. Osoba angażująca się w działania mediacyjne powinna cechować się między innymi rozwiniętą inteligencją emocjonalną (Szymańska, 2022: 129). Autorka wskazuje, że mediacja – rozumiana jako umiejętność

wykorzystania własnych kompetencji – stanowi odpowiedź na wyzwania współczesności (Szymańska, 2022: 128). Wyjaśnia również, na czym polegać będą zmiany w arkuszach maturalnych i przedstawia konkretne przykłady ćwiczeń. Jej zdaniem, wprowadzenie zmian ma służyć weryfikacji umiejętności praktycznego wykorzystania przez maturzystów posiadanych kompetencji (Szymańska, 2022: 130).

O nowej formule egzaminu maturalnego, obejmującej zadania z zakresu mediacji, pisze też Pastuszczak (2022). Rozważając miejsce mediacji w polskim systemie oświaty, autor podkreśla, że nowa podstawa programowa wyraźnie eksponuje znaczenie umiejętności mediacyjnych, obejmujących kompetencję socjokulturową, świadomość różnic między językami, stosowanie strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych oraz zdolność do efektywnej współpracy w grupie (Pastuszczak, 2022: 116). Autor konkluduje, że rozwijanie sprawności mediacji tekstu jest jednym z celów kształcenia językowego, dlatego też w zaktualizowanej wersji podstawy programowej zwiększono wachlarz zadań otwartych, sprawdzających umiejętności mediacyjne (Pastuszczak, 2022: 116). Przedstawia również przykładowe zadania mediacyjne zaczerpnięte z informatorów maturalnych oraz trudności związane z nowym typem zadań, na które wskazują uczący się.

Kolejna grupa artykułów to teksty poświęcone mediacji w kontekście relacji międzyludzkich. Opublikowany w języku angielskim artykuł Gee Milan i Gee (2020) przybliżył znaczenie pojęcia mediacji w kontekście rosnącej potrzeby kształcenia tzw. kompetencji miękkich – w tym mediacji poznawczej i relacyjnej. Autorzy przedstawiają również praktyczne przykłady działań dydaktycznych, które można wykorzystać w klasie, aby wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności niezbędnych w miejscu pracy XXI wieku.

Artykuł Maciaszczyk (2020) poświęcony jest narzędziom skutecznej komunikacji tworzonej w oparciu o metodę porozumienia bez przemocy. Zdaniem autorki, mediacja jest bardzo szerokim pojęciem, obejmującym między innymi działania realizowane w trakcie pracy grupowej, takie jak poszukiwanie wspólnego pola porozumienia w sytuacjach konfliktowych, prowadzenie debat czy wskazywanie podobieństw przy jednoczesnym poszanowaniu różnic (Maciaszczyk, 2020: 21). W kontekście poszukiwania wzorca skutecznej komunikacji oraz sposobów efektywnego kształtowania kompetencji mediacyjnej w szkole, autorka wskazuje na możliwość sięgnięcia po model Marshalla Rosenberga (Maciaszczyk, 2020: 22–23)<sup>6</sup>.

Cykl analizowanych artykułów poświęconych mediacji zamyka tekst Kubickiej i Olkiewiczza (2024). Autorzy wychodzą z założenia, że działania

---

<sup>6</sup> W artykule omówiono cztery komponenty metody porozumienia bez przemocy (Nonviolent Communication, NVC) opracowanej przez Marshalla Rosenberga (Maciaszczyk, 2020: 23–24).

mediacyjne są przede wszystkim „(językowymi) działaniami społecznymi” (Kubicka, Olkiewicz, 2024: 88). Dlatego podczas zajęć z tłumaczenia należy przygotować uczących się do pracy w środowisku europejskich tłumaczy, co wiąże się z koniecznością rozwijania u nich kompetencji mediacyjnych i interpersonalnych. Odwołując się do definicji mediacji relacyjnej, której zadaniem jest ułatwianie interakcji w celu stworzenia warunków do mediacji poznawczej (Kubicka, Olkiewicz, 2024: 88), autorzy ukazują trudności, z jakimi borykają się chińscy studenci polonistyki w relacjach z wykładowcami oraz innymi studentami podczas zajęć z tłumaczenia.

## 5. Podsumowanie

Analiza treści czasopisma *Języki Obce w Szkole* z lat 2000–2025 pokazuje, że koncepcja mediacji językowej zyskuje coraz większe znaczenie na jego łamach. W okresie po publikacji ESOKJ w 2001 roku do roku 2018 dominują artykuły jedynie wzmiankujące mediację, które wprowadzają czytelnika w zagadnienie, umieszczając je w kontekście podejścia zadaniowego (Komorowska, 2003; Janowska, 2006; Kucharczyk, 2013; Janowska, 2016, 2017; Iluk, 2018). W tym ujęciu mediacja jawi się przede wszystkim jako działanie polegające na przetwarzaniu wewnątrzjęzykowym lub międzyjęzykowym. Nierzadko spotyka się stwierdzenie, że mediacja jest kompetencją nadrzędną (Janowska, 2017; Czaplikowska, 2018). Jej koncepcja zaproponowana w ESOKJ (2003) była jednakże wielokrotnie krytykowana, głównie ze względu na brak wskaźników biegłości oraz niedowartościowanie w porównaniu z pozostałymi działaniami językowymi (Kucharczyk, 2013; Janowska, 2017; Iluk, 2018). W artykułach pojawiają się również głosy zapowiadające konieczność poszerzenia definicji mediacji o elementy interkulturowe (Zając, 2012), społeczne i relacyjne (Janowska, 2016, 2017) oraz socjokulturowe (Czaplikowska, 2018). Badacze starają się także określić miejsce mediacji w polskim systemie edukacji, przede wszystkim w tworzonej wówczas podstawie programowej (Szpotowicz, 2009; Dymel, 2009; Tomaszewska, 2009; Iluk, 2009), w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (Seretny, 2013) czy w kontekście przyszłego egzaminu maturalnego (Śmigiel, Karolczuk, 2018). W artykułach dominuje podejście teoretyczne, choć pojawiają się również prace proponujące konkretne rozwiązania metodyczne w zakresie mediacji (Iluk, 2009, 2018; Janowska, 2016, Czaplikowska, 2018) oraz propozycje ćwiczeń (Janowska, 2016).

Po 2018 roku obserwuje się wyraźne zwiększenie liczby publikacji poświęconych w całości mediacji lub jednemu z jej elementów. W 2020 roku mediacja staje się nawet tematem numeru, a jej złożoność zostaje omówiona

w sposób kompleksowy (Kucharczyk, 2020). W latach 2019–2025 najliczniejszą grupę stanowią jednak artykuły poświęcone mediacji tekstu, ze szczególnym uwzględnieniem tłumaczenia międzyjęzykowego (Kodeniec, 2019; Rędzioch-Korkuz, 2019; Podpora-Polit, 2020; Dwuznik, 2022; Kubicka, Bağtaşewska-Miglus, 2022; Chyb-Winnicka, 2025) i wewnątrzjęzykowego (Iluk, 2021). Pojawiają się także propozycje wykorzystania strategii mediacyjnych w nauczaniu języków specjalistycznych (Dwuznik, 2019, 2020; Bartosik, 2020) oraz dwujęzycznym (Sowa, 2023). Istotnym zagadnieniem jest również włączenie zadań mediacyjnych do arkusza maturalnego (Szymańska, 2022; Pastuszczak, 2022). Mediacja nie jest rozpatrywana wyłącznie jako działanie językowe, autorzy coraz częściej odnoszą się także do jej aspektów społecznych, interkulturowych i relacyjnych (Gee Milan, Gee, 2020; Maciaszczyk, 2020; Kubicka, Olkiewicz, 2024). Należy podkreślić, że oprócz artykułów o charakterze czysto teoretycznym (Rędzioch-Korkuz, 2019; Maciaszczyk, 2020), większość publikacji zawiera konkretne rozwiązania metodyczne i propozycje ćwiczeń, które mogą być zastosowane w praktyce nauczycielskiej.

Reasumując: czasopismo *Języki Obce w Szkole* spełnia swoją funkcję popularyzatorską, wspierając rozwój kompetencji nauczycieli języków obcych w Polsce. Jednocześnie należy podkreślić, że nie wszystkie aspekty mediacji analizowane są z jednakową regularnością – dominują artykuły poświęcone mediacji tekstu. Niektóre zagadnienia, zwłaszcza z zakresu mediacji pojęć czy komunikacji, wymagają zatem dalszych analiz i prezentacji przykładów dobrych praktyk. Potrzebę takich działań, a także rosnące zainteresowanie mediacją zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków nauczania, potwierdza zorganizowana w 2025 roku konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego poświęcona mediacji.

## Bibliografia

- Bartosik D. (2020), *Nauczanie mediacji a rzeczywistość zawodowa*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 25–29.
- Chmiel-Bożek H. (2021), *Médiation de concepts avec la nouvelle méthode de français: C'est parti!* „Neofilolog”, nr 56/2, s. 223–236.
- Chmiel-Bożek H. (2022), *Mediacja komunikacji w podręcznikach do nauki języka francuskiego dla szkół ponadpodstawowych*. „Applied Linguistics Papers”, nr 26/4, s. 9–24.
- Chmiel-Bożek H. (2022), *La traduction interlinguale comme activité de médiation : enjeux actuels et perspectives à venir*. „Romanistica Comeniana”, nr 2, s. 118–135.
- Chyb-Winnicka M. (2025), *Mediacja tekstu w uczeniu się i nauczaniu języka polskiego jako drugiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 41–49.

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Czaplikowska R. (2018), *Mediacja językowa – pomost między językiem a kulturą*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 92–96.
- Dwuźnik P. (2019), *Rozwój sprawności mediacji pisemnej w glottodydaktyce języka prawniczego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 73–78.
- Dwuźnik P. (2020), *Objaśnianie pojęć – zadanie mediacyjne w języku prawniczym*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 31–37.
- Dwuźnik P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- Dymel A. (2009), *Nowa podstawa programowa na poziomie IV, czyli kogo uczymy, czego i jak?* „Języki Obce w Szkole”, nr 6/276, s. 99–107.
- Franić I. (2011), *Le concept de médiation proposé par le CECR: les représentations des apprentis traducteurs sur la médiation*. „Synergies Europe”, nr 6, s. 39–49.
- Gee Milan E., Gee P. (2020), *Mediation: classroom activities for the skills needed for the 21st century workplace*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–19.
- Goullier F. (2019), *Les clés du Carde. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*. Paris: Didier.
- Iluk J. (2009), *Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6/276, s. 113–121.
- Iluk J. (2018), *Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 79–91.
- Iluk J. (2021), *Umiejętność streszczania w języku obcym z perspektywy poziomów biegłości i praktyki dydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 109–118.
- Janowska I. (2006), *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3/256, s. 19–27.
- Janowska I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32–38.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I. (2023), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 362–378.
- Janowska I. (2024), *Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice*. „Neofilolog”, nr 62/1, s. 155–169.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka. Biblioteka LingVariów, Glottodydaktyka.
- Kodeniec K. (2019), *Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 23–28.

- Komorowska H. (2003), „Europejski system opisu kształcenia językowego” w pracy nauczyciela. „Języki Obce w Szkole”, nr 6/241, s. 74–80.
- Kubicka E., Bańkajewska-Miglus E. (2022), *Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 105–114.
- Kubicka E., Olkiewicz F. (2024), *Trudności chińskich studentów polonistyki w zakresie mediacji relacyjnej.* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 87–94.
- Kucharczyk R. (2013), *Normy europejskie w polskiej edukacji językowej.* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 64–69.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej.* „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- Kucharczyk R. (2023), *La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie.* „Neofilolog”, nr 60/2, s. 417–439.
- Kucharczyk, R. (2024), *Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego.* „Neofilolog”, nr 62/2, s. 365–378.
- Lisowska-Magdziarz M. (2004), *Analiza zawartości mediów.* Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Maciaszczyk S. (2020), *Mediacja, inteligencja emocjonalna i NVC – w poszukiwaniu rozwiązań.* „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–24.
- North B., Piccardo E. (2016), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Pastuszczak M. (2022), *Mediacja w świetle nowych zadań otwartych na egzaminie maturalnym z języka obcego – wątpliwości i nadzieje.* „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 115–126.
- Piccardo E. (2012), *Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?* „Études de linguistique appliquée”, nr 3/167, s. 285–297.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Podpora-Polit E. (2020), *Tłumaczenie jako narzędzie rozwijania umiejętności językowych.* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 65–71.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.* Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rędzioch-Korkuz A. (2019), *Tłumaczenie szkolne a rozwijanie świadomości językowej i sprawności mediacyjnych uczniów.* „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–71.
- Seretny A. (2013), *Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego.* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 26–33.
- Sowa M. (2023), *Język jako narzędzie mediacji poznawczej w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym.* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 9–16.
- Szczepaniak K. (2012), *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych.* „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica”, nr 42, s. 83–112.
- Szpotowicz M. (2009), *Polska podstawa programowa w kontekście europejskich ram kwalifikacji.* „Języki Obce w Szkole”, nr 6/276, s. 93–98.

- Szymańska M. (2022), *Co maturzysta powinien wiedzieć o mediacji, czyli zmiany w egzaminie maturalnym od 2023 r.* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 127–132.
- Śmigiel M., Karolczuk A. (2018), *Filary edukacji językowej: refleksyjny nauczyciel, komunikacja, mediacja, kreatywność.* „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–70.
- Tomaszewska B. (2009), *Ocenianie kompetencji określonych w nowej podstawie programowej języków obcych nowożytnych dla III i IV etapu edukacyjnego.* „Języki Obce w Szkole”, nr 6/276, s. 107–113.
- Zajac J. (2012), *Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej.* „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 14–21.

Received: 02.12.2025

Revised: 16.04.2026

Accepted: 16.04.2026

# Dimensions of mediation in glottodidactics and translation

## TABLE OF CONTENTS

Aleksandra Kostecka-Szewc, Sylvia Maciaszczyk  
*Dimensions of mediation in contemporary glottodidactics and translations.*  
*Introduction*..... 213

### ARTICLES

Melanie Ellis  
*Applying the descriptors for “Facilitating the pluricultural space” (Council of Europe, 2020) in an action research study of an L3 English lingua franca tel-ecollaboration* ..... 222

Emma Oki  
*Teaching students how to write clearly through mediation: task design for tertiary EFL writing* ..... 248

Adriana Prizel-Kania, Beata Terka  
*The role of metalinguistic awareness in foreign language learning: Reporting research results* ..... 266

Maciej Smuk  
*Redefinition of the role of the mother tongue in glottodidactics* ..... 286

Dorota Kozakiewicz-Kłosowska  
*Neologisms and new lexical formations. Word formation in Italian language teaching in Poland: Some observations and challenges.*..... 302

Jolanta Sujecka-Zajac, Krystyna Szymankiewicz  
*Between image and word – the mediative dimension of the analysis of culturally-marked iconographic materials based on the example of romance philology students*..... 320

Anna Kowalik  
*Designing and evaluating tasks in the field of text mediation – based on a pilot study*..... 337

Dorota Pudo  
*Fanfiction as mediation: A proposal for didactic application in Foreign Language class*..... 357

Izabela Bigoraj <i>A Polish-language dictionary of general meta-glottodidactic terminology as a tool for intradisciplinary mediation .....</i>	372
Anna Kizińska <i>Translation techniques in German-Polish translation of civil mediation terms using AI tools versus human-developed terminology databases – a case study.</i>	395
Marcin Szwed <i>Mediating meaning hierarchies: Thematic relations in English-Polish translations of literary, media, and public discourse .....</i>	417
Halina Chmiel-Bożek <i>Popularising knowledge of mediation in the language classroom based on a content analysis of articles published in <i>Języki Obce w Szkole</i> between 2001 and 2025.....</i>	435

## DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....  
imię .....  
tytuł, stopień naukowy .....  
adres do korespondencji .....  
miejsce zatrudnienia .....  
język nauczany .....  
rok wstąpienia do PTN .....  
telefon .....  
e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem\*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody\* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody\* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

\* niepotrzebne skreślić

-----  
data/podpis

Składka członkowska za rok 2026 wynosi 60 zł dla doktorantów i studentów,  
80 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN

**(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).**

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>



**ISSN 1429-2173**  
**eISSN 2545-3971**