

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Mediacja w edukacji językowej i kształceniu nauczycieli języków



Pod redakcją:
Agnieszki Gadomskiej i Edyty Wajdy

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Mediacja w edukacji językowej i kształceniu nauczycieli języków

Pod redakcją:
Agnieszki Gadomskiej i Edyty Wajdy

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 Gałań (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)
Mirosław 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

Agnieszka Gadomska, Edyta Wajda <i>Mediacja w edukacji językowej i kształceniu nauczycieli języków. Wprowadzenie</i>	5
---	---

ARTYKUŁY

Monika Grabowska <i>La médiation dans l'apprentissage informel des langues étrangères</i>	13
Urszula Paprocka-Piotrowska <i>Reformulation et médiation textuelle : analyse des stratégies de reformulation chez des apprenants adultes de français L2</i>	29
Radosław Kucharczyk <i>Działania mediacyjne na lekcji języka francuskiego w polskiej szkole ponadpodstawowej. Raport z badania własnego</i>	57
Tomasz Moździerz <i>Dyktando jako zadanie o charakterze mediacyjnym – studium przypadku czterech implementacji przeprowadzonych w ramach projektu ACTIN</i>	84
Aleksandra Kostecka-Szewc <i>Nowoczesne technologie w działaniach mediacyjnych na lekcji języka obcego</i> ..	101
Anna Kizeweter <i>Język obcy jako narzędzie przemiany. Perspektywa mediacji transformacyjnej w glottodydaktyce</i>	116
Marta Wojakowska <i>Zastosowanie mediacji językowej w dydaktyce francuskiego języka medycznego: podejście funkcjonalne</i>	134
Aleksandra Wach <i>Mediation activities in problem-based learning in English language teacher education</i>	153
Monika Janicka <i>Mediacja językowa w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych na przykładzie mediacji pojęć</i>	173

Agnieszka Gadomska

Linguistic mediation in EFL teacher education: Presentation and preliminary evaluation of the course 192

Magdalena Maziarz

Doskonalenie nauczycieli języków obcych w zakresie mediacji językowej w świetle podstawy programowej kształcenia ogólnego 206

TABLE OF CONTENTS 229

Agnieszka Gadomska

Uniwersytet SWPS

<https://orcid.org/0000-0001-8369-6055>

agadomska@swps.edu.pl

Edyta Wajda

Uniwersytet SWPS

<https://orcid.org/0000-0002-0042-0414>

ewajda1@swps.edu.pl

Mediacja w edukacji językowej i kształceniu nauczycieli języków. Wprowadzenie

Pojęcie mediacji językowej zostało wprowadzone w dokumencie *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001; wydanie polskie: *Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003), a następnie zaktualizowane w 2020 roku w dokumencie uzupełniającym *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (dalej CEFR CV) (Council of Europe, 2020) poprzez dodanie nowych deskryptorów opisowych dotyczących różnych aspektów mediacji. Od tego czasu termin ten stał się niezwykle aktualny w nauczaniu języków nowożytnych w Polsce – uwzględniono wybrane działania i umiejętności mediacyjne w nowych podstawach programowych, podręcznikach oraz wymaganiach egzaminacyjnych dotyczących egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego. Rodzą się jednak istotne pytania: Czy nauczyciele (oraz przyszli dydaktycy) nie tylko rozumieją złożoną naturę mediacji, lecz także posiadają umiejętności niezbędne do projektowania i wdrażania w procesie nauczania działań na niej opartych? Jak przygotowywać nauczycieli do tego zadania, zwłaszcza w trudnym kontekście standardu kształcenia przygotowującego do wykony-



wania zawodu nauczyciela, który w obecnym brzmieniu nie odnosi się bezpośrednio do mediacji językowej? Czy prowadzone obecnie badania w obszarze glottodydaktyki wspierają rozwój kompetencji dydaktyków w tym zakresie?

Oddajemy dziś w Państwa ręce drugi tom *Neofilologa* poświęcony roli mediacji językowej w językoznawstwie stosowanym. Reprezentujemy Uniwersytet SWPS, w którym w latach 2015–2016 odbywały się – na zlecenie Rady Europy – warsztaty dotyczące kalibracji i walidacji nowych deskryptorów opisowych. W ich wyniku podjęliśmy działania, ukierunkowane na wdrożenie deskryptorów dotyczących mediacji oraz komunikacji online do uniwersyteckiego programu kształcenia nauczycieli języka angielskiego. W tym roku mija dziesięć lat od pierwszych warsztatów – dekada ta potwierdziła, że temat mediacji językowej w nauczaniu języków i kształceniu filologicznym jest wciąż niezwykle aktualny.

Prowadzone obecnie badania nad rolą mediacji w przygotowaniu zawodowym nauczycieli języków obcych zarówno w Polsce (np. Janowska, Plak, 2021; Gadomska, 2024; Kucharczyk, 2024; Rabczuk, 2023; Sujecka-Zajac, 2017), jak i w innych krajach europejskich (De Gioia, 2015; Dendrinis, 2006, 2024, 2025; Perevertkina, Korenev, Zolotareva, 2020; Piccardo, 2012; Stathopoulou, 2025) podkreślają konieczność dostosowania programów studiów tak, aby w sposób nowoczesny i praktyczny przygotowywały przyszłych nauczycieli do realizacji zadań mediacyjnych. Pozwoli im to skutecznie wspierać uczniów w zdobywaniu niezbędnych kompetencji. Badacze są zgodni, że kompetencje dotyczące mediacji stanowią jeden z kluczowych obszarów rozwoju zawodowego nauczycieli, zwłaszcza, że mediacja ściśle wiąże się z wielojęzycznością i wielokulturowością. Nauczyciele powinni zatem efektywnie wykorzystywać cały repertuar językowy uczniów, stymulować transfer międzyjęzykowy oraz sprzyjać dialogowi międzykulturowemu. Praktycy widzą potrzebę kształtowania umiejętności mediacyjnych nie tylko ze względów formalnych, ale z powodu ich istotnej roli w podnoszeniu jakości komunikacji, krytycznego myślenia, rozwoju kompetencji społecznych czy osobistych. Z tego względu przyszli nauczyciele potrzebują systematycznego przygotowania obejmującego wiedzę teoretyczną, refleksję nad własną praktyką oraz ciągłego doskonalenia kompetencji komunikacyjnych, społecznych i interkulturowych.

W poprzednim numerze *Neofilologa* poświęconym mediacji autorzy artykułów skupiali się na ukazaniu języka jako „narzędzia budowania pomostów (mediacji) między różnymi systemami znaczeń” (Kostecka-Szewc, Maciaszczyk, 2026: 214), w obecnym natomiast dyskusja koncentruje się na kształtowaniu umiejętności mediacyjnych w procesie nauczania języków obcych oraz w kształceniu nauczycieli, co ma kluczowe znaczenie dla jakości edukacji językowej. Autorzy podają wyniki badań empirycznych oraz prezentują szeroki wachlarz zadań mediacyjnych i ćwiczeń rozwijających strategię

komunikacyjne, które w praktyczny sposób ilustrują, jak skutecznie stosować mediację w autentycznych sytuacjach dydaktycznych. Wnioski autorów stanowią zatem nie tylko cenny argument w dyskusji akademickiej nad rozumieniem mediacji i jej roli we współczesnej glottodydaktyce, mają również znaczenie dla praktyki nauczycielskiej.

W pierwszej części tomu zgromadzono artykuły przedstawiające wyniki badań empirycznych oraz praktyczne propozycje wykorzystania zadań mediacyjnych w edukacji szkolnej, niejednokrotnie zilustrowane przykładami ich konkretnych implementacji. Druga część tomu skupia się na roli oraz znaczeniu mediacji w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych.

Tom otwiera artykuł Moniki Grabowskiej *La médiation dans l'apprentissage informel des langues étrangères*, który przedstawia jakościowe badanie empiryczne poświęcone roli mediacji w uczeniu się języków obcych w kontekście nieformalnym. Wykorzystując emiczne podejście badawcze, Autorka przeanalizowała 92 dzienniczki zebrane od studentów z czterech europejskich uniwersytetów, którzy przez miesiąc dokumentowali swoje kontakty z językiem francuskim poza środowiskiem klasowym oraz własne refleksje na ich temat. Wyniki badania wskazują, że mediacja w środowisku nieformalnym aktywuje zarówno wymiar poznawczy (przekaz, wyjaśnianie, współtworzenie znaczenia), jak i relacyjny (wsparcie w interakcji, tworzenie bezpiecznej przestrzeni, dostosowanie się do rozmówców), pełniąc funkcje językowe, kulturowe, społeczne oraz pedagogiczne. Badanie dowodzi tym samym ścisłej zbieżności między mediacją a nieformalną nauką języka, odwołujących się do autonomii, refleksyjności i społecznego konstruowania znaczeń.

Tekst Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej *Reformulation et médiation textuelle: analyse des stratégies de reformulation chez des apprenants adultes de français L2* bada z kolei rolę procesów parafrazowania i przekształcania tekstu źródłowego, a tym samym mediacji tekstu w formalnym kontekście edukacyjnym (zadanie wykonane przez studentów filologii francuskiej I stopnia kształcących się na poziomach B1 i B2). Opierając się na analizie ilościowo-jakościowej pisemnego odtworzenia opowiadania *Tom et Julie* po jego dwukrotnym odczytaniu oraz po przeprowadzeniu klasyfikacji strategii reformulacyjnych w tekstach przygotowanych przez studentów, Autorka wskazuje na wyraźną ewolucję kompetencji wraz z poziomem zaawansowania. Osoby na poziomie B1 częściej wybierają dosłowne powtórzenia i uproszczenia, podczas gdy studenci na poziomie B2 wykazują znacznie większą elastyczność dyskursywną, stosując skomplikowane operacje restrukturyzacji, kondensacji i interpretacji informacji. Badanie dowodzi, że reformulacja nie sprowadza się do czysto formalnej sprawności językowej, lecz stanowi kluczowe narzędzie mediacji tekstu umożliwiające aktywne zarządzanie treścią.

Artykuł Radostawa Kucharczyka *Działania mediacyjne na lekcji języka francuskiego w polskiej szkole ponadpodstawowej. Raport z badania własnego*, również osadzony w kontekście edukacji formalnej, przedstawia badania nad działaniami mediacyjnymi podejmowanymi przez uczniów uczących się języka francuskiego na poziomie A2 w polskim liceum ogólnokształcącym. Zadanie, o którego wykonanie zostali poproszeni, polegało na przeczytaniu artykułu w języku polskim, a następnie uzupełnieniu listu do kolegi informacjami z artykułu przekazanymi po francusku. Celem Autora było między innymi sprawdzenie efektywności działań mediacyjnych oraz repertuaru technik stosowanych przez uczniów podczas tego procesu. Wyniki analizy ilościowej i jakościowej wykazały ograniczoną skuteczność działań mediacyjnych oraz wąski zakres wykorzystywanych technik. Autor konkluduje, że przyczyną tych wyników może być brak rozwijania umiejętności mediacyjnych w praktyce szkolnej, co wskazuje na potrzebę dalszych badań nad świadomością nauczycieli i metodyką nauczania mediacji.

Artykuł Tomasza Możdżerza *Dyktando jako zadanie o charakterze mediacyjnym – studium przypadku czterech implementacji przeprowadzonych w ramach projektu ACTIN* został poświęcony analizie potencjału dyktand grupowych: gramatycznego (*dictogloss*) i „bieganego” (*running dictation*) jako autonomicznych zadań mediacyjnych rozwijających sprawności językowe i współpracę w klasie zróżnicowanej kulturowo. Autor omówił oba ćwiczenia z perspektywy ich wartości jako zadań kształcących strategię mediacyjną, a następnie zaprezentował studium czterech wdrożeń zrealizowanych w szkołach podstawowych na lekcjach języka polskiego oraz na dodatkowych zajęciach z języka polskiego jako obcego. Badanie wykazało, że chociaż dyktando gramatyczne wywoływało u uczniów pewną dezorientację ze względu na złożoność i nietypowość zadania, to obie techniki uzyskały pozytywne oceny, skutecznie aktywizując uczniów, rozwijając ich świadomość językową oraz stymulując współpracę przy przetwarzaniu tekstu.

Kolejny tekst autorstwa Aleksandry Kosteckiej-Szewc *Nowoczesne technologie w działaniach mediacyjnych na lekcji języka obcego* skupia się na analizie możliwości oraz wyzwań wynikających z integracji nowoczesnych technologii cyfrowych z działaniami mediacyjnymi na lekcjach języka obcego. Korzystając z jakościowej metody badawczej opartej na obserwacji uczestniczącej oraz dokumentacji z warsztatów w ramach kursu dotyczącego nowoczesnych technologii w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, Autorka poddała ocenie szereg cyfrowych narzędzi wspierających procesy poznawcze i komunikacyjne. Badanie pokazało, że o ile technologie (np. zaawansowane modele językowe, aplikacje upraszczające tekst czy inteligentne notatniki) znakomicie sprawdzają się w obszarze mediacji tekstu oraz w ułatwianiu współpracy przy mediacji pojęć, o tyle w przypadku mediacji komunikacji

narzędzia te mają swoje ograniczenia i nie zastąpią ludzkiej komunikacji w świecie rzeczywistym. Autorka konkluduje, że odpowiednio dobrane nowoczesne technologie mogą zoptymalizować i zindywidualizować proces glottodydaktyczny, pod warunkiem jednak, że będą stosowane w oparciu o wiedzę dydaktyczną.

Artykuł Anny Kizeweter *Język obcy jako narzędzie przemiany. Perspektywa mediacji transformacyjnej w glottodydaktyce* podejmuje próbę analizy możliwości wykorzystania w glottodydaktyce teorii mediacji transformacyjnej w ujęciu Busha i Folgera (2005), ze szczególnym uwzględnieniem procesów budowania sprawczości uczniów (*empowerment*) oraz uznawania punktu widzenia drugiego człowieka (*recognition*). Zdaniem Autorki zastosowanie perspektywy mediacji transformacyjnej pozwala spojrzeć na interakcje zachodzące podczas lekcji języka obcego w nowym świetle. Analizie podlega bowiem nie tylko stopień poprawności wykonania zadania językowego, lecz także sposób, w jaki uczniowie współpracują, podejmują decyzje i uwzględniają punkty widzenia innych uczestników interakcji. Artykuł ukazuje lekcję języka obcego jako przestrzeń mediacyjną służącą budowaniu podmiotowości oraz relacji między uczestnikami. Teoretyczne rozważania zostały zilustrowane jakościowym studium przypadku projektu dydaktycznego przeprowadzonego w klasach ósmych szkoły podstawowej, polegającego na zespołowym tworzeniu wielkoformatowej gry planszowej do nauki języka niemieckiego. Analiza materiału empirycznego dowiodła, że konieczność wspólnej interpretacji instrukcji, negocjowania reguł oraz konstrukcji zadań stanowiła dla uczniów realne doświadczenie mediacyjne, które stymulowało ich do przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia się.

W tekście *Zastosowanie mediacji językowej w dydaktyce francuskiego języka medycznego: podejście funkcjonalne* Marta Wojakowska, odpowiadając na potrzebę skutecznej komunikacji w wielojęzycznym i wielokulturowym środowisku opieki zdrowotnej, analizuje, w jaki sposób pragmatyczne, komunikacyjne oraz instytucjonalne cechy dyskursu medycznego wpływają na projektowanie zadań mediacyjnych. Autorka przedstawia przykładowe materiały autorskie, będące częścią modułu specjalistycznego realizowanego w ramach kursu francuskiego języka medycznego na poziomie B1, oparte na symulowanych sytuacjach klinicznych, które stanowią podstawę do ćwiczenia mediacji tekstu, pojęć i komunikacji. Autorka stwierdza, że specyfika języka medycznego wymaga integrowania kompetencji językowych, pragmatycznych i zawodowych, a deskryptory opisowe z CEFR CV stanowią praktyczne narzędzie do operacjonalizacji kompetencji mediacyjnej na kursach języka specjalistycznego.

Drugą część tomu poświęconą roli mediacji w kształceniu nauczycieli języków otwiera tekst Aleksandry Wach *Mediation activities in problem-based*

learning in English language teacher education. Artykuł poświęcony jest analizie wykorzystania działań i strategii mediacyjnych w ramach kursu kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego prowadzonego metodą nauczania problemowego (*problem-based learning*). Badanie jakościowe przeprowadzono na grupie 23 studentów–przyszłych nauczycieli języka angielskiego za pomocą wywiadów indywidualnych, a jego wyniki przeanalizowano w odniesieniu do deskryptorów dotyczących mediacji z CEFR CV. Wykazało ono, że praca w modelu nauczania problemowego sprzyjała wykorzystywaniu działań i strategii mediacyjnych zarówno w wymiarze poznawczym, jak i społecznym. Uczestnicy badania najczęściej stosowali działania z kategorii mediowania pojęć (szczególnie wspólne budowanie znaczeń) oraz mediowania tekstu podczas pracy z literaturą przedmiotu. Wyniki badania wskazują na wyraźny związek między strukturą nauczania problemowego a rozwojem kompetencji mediacyjnych, co uzasadnia potrzebę wdrażania podejścia zorientowanego na mediację w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych.

Artykuł Moniki Janickiej *Mediacja językowa w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych na przykładzie mediacji pojęć* przedstawia wyniki badania empirycznego oraz refleksję nad skutecznymi sposobami rozwijania kompetencji mediacyjnych w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych na studiach z zakresu lingwistyki stosowanej. W części teoretycznej artykułu Autorka analizuje znaczenie mediacji w edukacji językowej i przedstawia przykłady strategii mediacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem mediacji pojęć. W części empirycznej natomiast opisuje cele i przebieg projektu dydaktyczno-badawczego, zrealizowanego w ramach zajęć przygotowujących studentów lingwistyki stosowanej do pracy w zawodzie nauczyciela języka obcego. Wyniki badania wykazały, że studenci wysoko ocenili przyrost swoich kompetencji w zakresie operowania mową ciała, adaptacji języka, formułowania informacji zwrotnej oraz budowania dydaktycznej autorefleksji; dostarczyły też cennych informacji na temat skuteczności wybranych zadań w kształtowaniu kompetencji mediacyjnych, zwłaszcza roli mediacji pojęć, w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu.

Agnieszka Gadomska w swoim artykule zatytułowanym *Linguistic mediation in EFL teacher education: Presentation and preliminary evaluation of the course on mediation*, nawiązując do statusu mediacji językowej w programach studiów filologicznych (Gadomska, 2024), kontynuuje rozważania nad koniecznością kształtowania umiejętności mediacyjnych w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Autorka przedstawia projekt jednosemestralnego kursu *Linguistic mediation in practice*, realizowanego na studiach licencjackich z filologii angielskiej (specjalność nauczycielska). Uczy on mediacji językowej poprzez tworzenie przez studentów autorskich materiałów do nauki języka angielskiego z wykorzystaniem

platformy e-learningowej. Pilotażowa edycja zajęć, zrealizowana w roku akademickim 2024/2025, dostarczyła cennych spostrzeżeń w zakresie analizy potrzeb oraz oceny skuteczności kursu z perspektywy wykładowcy (autorki programu i osoby prowadzącej szkolenie nauczycielskie) oraz samych studentów (uczestników). W artykule przedstawiono model wprowadzania strategii i działań mediacyjnych do programu kształcenia nauczycieli języka angielskiego, a także wnioski, wyniki i opinie dotyczące pierwszej edycji kursu wraz z rekomendacjami na przyszłość.

Wyodrębnienie w programie studiów filologicznych o specjalności nauczycielskiej odrębnego kursu poświęconego kształtowaniu umiejętności mediacyjnych, opisanego w artykule Agnieszki Gadomskiej, stanowi trafną odpowiedź na rekomendacje Magdaleny Maziarz zawarte w artykule *Doskonalenie nauczycieli języków obcych w zakresie mediacji językowej w świetle podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Autorka wskazuje na potrzebę tworzenia długoterminowych, modułowych programów szkoleniowych, które umożliwią nauczycielom systematyczne rozwijanie kompetencji mediacyjnych. Przeanalizowana przez nią oferta kursów proponowanych obecnie przez ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz wydawnictwa składa się bowiem przeważnie z krótkich form doskonalenia zawodowego. Zdaniem Autorki, wartościowe programy powinny: wnikliwie łączyć wiedzę teoretyczną z praktyką, obejmować projektowanie zadań mediacyjnych zgodnych z podstawą programową, zawierać warsztaty ukierunkowane na tworzenie materiałów dydaktycznych, analizę przykładów i wymianę informacji zwrotnej. Takie rozwiązanie znacząco ułatwiłoby wdrażanie mediacji do codziennej praktyki szkolnej. Niezwykle cenna jest przy tym przeprowadzona przez Autorkę analiza porównawcza wymagań szczegółowych w zakresie mediacji językowej zawartych w CEFR CV oraz w polskiej podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego. Pozwala ona precyzyjnie określić i zaplanować działania dydaktyczne, aby skutecznie wspierać uczniów w osiąganiu zakładanych efektów uczenia się.

Mamy nadzieję, że zamieszczone w tomie artykuły staną się dla Czytelników źródłem wiedzy, refleksji i inspiracji.

Tom ten dedykujemy Profesor Hannie Komorowskiej, wyrażając wdzięczność za Jej wybitny wkład w rozwój polskiej i europejskiej glottodydaktyki. Jako nauczycielka akademicka, badaczka, mentorka, ekspertka i autorka licznych publikacji poświęconych metodyce nauczania języków obcych oraz kształceniu nauczycieli jest inspiracją i wzorem dla wielu glottodydaktyków. Dziękujemy Pani Profesor.

Agnieszka Gadomska i Edyta Wajda

Bibliografia

- Bush R. A. B., Folger J. P. (2005), *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- De Gioia M., Marcon M. (red.) (2020), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Bruxelles: Peter Lang Verlag.
- Dendrinis B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Dendrinis B. (2024), *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*. New York: Routledge.
- Dendrinis B. (2025), *Collaborative peer learning mediation across the curriculum. La mediazione nell'educazione plurilingue*, Numero monografico a cura di Silvia Morandi et Monica Barni. „Lend: Lingua e nuova didattica”, nr 3, s. 56–66.
- Gadomska A. (2024), *Developing mediation skills at the tertiary level of education*. „Neofilolog”, nr 62(1), s. 170–191.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kostecka-Szewc A., Maciaszczyk S. (2026), *Wymiary mediacji we współczesnej glotto-dydaktyce i tłumaczeniach. Wprowadzenie*. „Neofilolog”, nr 66(2), s. 213–221.
- Kucharczyk R. (2024), *La didactique du plurilinguisme au service de la médiation : comment recourir aux ressources du répertoire langagier des apprenants en classe de FLE lors des activités de médiation?*, „Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle”, nr. 22–1. Online: <https://journals.openedition.org/rdlc/13246> [DW 01.06.2024].
- Perevertkina M., Korenev A., Zolotareva M. (2020), *Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education*. „CEFR Journal – Research and Practice”, nr 2, s. 25–39.
- Piccardo E. (2012), *Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?* „Éla. Études de linguistique appliquée”, nr 167(3), s. 285–297.
- Rabczuk A. (2023), *Działania mediacyjne przeznaczone dla poziomu C1 – implikacje praktyczne*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 247–263.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Stathopoulou M. (2025), *Implementing mediation in teaching practices: Challenges and possibilities*. „Lend: Lingua e nuova didattica”, nr 3, s. 67–81.
- Sujecka-Zajac J. (2017), *Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego*. „Neofilolog”, nr. 48(2), s. 169–181.

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

monika.grabowska@uwr.edu.pl

La médiation dans l'apprentissage informel des langues étrangères

Mediation in informal foreign language learning

This article examines the role of mediation in informal foreign language learning (IFLL). Although research on IFLL highlights predominantly receptive activities, the presence and function of mediation – inherently linked to the social nature of language – remain largely unexplored. To address this gap, the study investigates how mediation emerges in learners' informal practices, what forms it takes, and how it contributes to linguistic development and identity construction. The research adopts an emic, qualitative approach based on 92 logbooks collected in four countries. Participants documented, over one month, all out-of-class uses of French and reflected on what they learned from each situation. This method enabled the observation of naturally occurring mediation activities in private, heterogeneous ecologies of learning. The analysis identifies the three main types of mediation: textual, conceptual, and communicative, each activated through learners' plurilingual resources and social interactions. The findings show that mediation in IFLL fulfils linguistic, cultural, social, and pedagogical functions. They also reveal the strong conceptual convergence between mediation and informal learning, both grounded in autonomy, social participation, reflexivity, and the dynamic co-construction of meaning.



Keywords: mediation, informal foreign language learning, French, learner logbook

Słowa kluczowe: mediacja, nieformalne uczenie się języków obcych, język francuski, dzienniczek uczącego się

1. Qu'est-ce que l'apprentissage informel des langues étrangères ?

Dans les pays de l'Union européenne, l'enseignement institutionnel des langues étrangères repose sur la conviction – devenue un véritable paradigme en didactique des langues étrangères (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010) – que l'apprentissage formel, structuré et organisé, favorise une meilleure acquisition des langues. Toutefois, au XXI^e siècle, l'accès généralisé à Internet ainsi que les migrations internationales ouvrent aux apprenants de nouvelles possibilités de développer leurs compétences communicatives en dehors du contexte institutionnel, à travers des activités de nature communautaire et/ou ludique. Ce changement, lié à l'accès désormais facile à pratiquement n'importe quelle langue à partir d'un simple smartphone, entraîne des conséquences épistémologiques importantes : il libère le processus d'apprentissage de sa dépendance à l'enseignement formel (Grabowska, 2023 : 212) et oriente, depuis une vingtaine d'années, l'attention de nombreux didacticiens vers l'apprentissage informel des langues étrangères (AILE). Force est toutefois de constater que leurs observations se rapportent principalement à l'anglais.

Ainsi, dans l'article intitulé *A scoping review of studies in informal second language learning : Trends in research published between 2000 and 2020*, Meryl Kusk et al. (2025) proposent une méta-analyse de 206 publications témoignant d'un essor des recherches sur l'AILE dans les deux premières décennies du siècle. Le pionnier des recherches, Geoffrey Sockett, définit cette pratique comme un apprentissage qui se déroule de façon naturelle, en utilisant des ressources qui n'ont pas été conçues à des fins éducatives, et qui a lieu en dehors de tout contexte institutionnel (Sockett, 2014 : 11). En examinant les situations d'apprentissage informel des langues par des étudiants français de programmes non linguistiques¹, il souligne que la large gamme d'affordances offertes par les technologies numériques permet des activités très individualisées en langue anglaise. Il justifie en même temps la pertinence du concept d'affordance (Gibson, 1950) dans l'étude de l'AILE, puisque les apprenants adaptent les fonctions des technologies numériques à de nouveaux objectifs.

¹ LANSAD – Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

Nous avons développé cette approche en y intégrant la théorie de la complexité (Larsen-Freeman, Cameron, 2008) et la perspective écologique (Van Lier, 2004). Ainsi, l'AILE serait :

toute activité entreprise en autonomie dans une écologie d'apprentissage non hiérarchique, impliquant une adaptation constante aux affordances de l'environnement et conduisant au développement de la compétence en LE selon une trajectoire personnelle et en fonction de besoins communicatifs émergeant au cours de l'activité même. (Grabowska, 2023 : 89)

Autrement dit, chaque activité impliquant une langue étrangère, qu'elle soit intentionnelle ou non, consciente ou non, peut contribuer au développement des compétences linguistiques dans un cadre informel.

2. La place des activités de médiation dans le processus d'apprentissage informel – hypothèses et questions de recherche

L'AILE englobe par principe toutes les activités langagières, même si les recherches indiquent une prédominance quantitative des activités de nature réceptive² (Amengual-Pizarro, Alonso, 2024). Cependant, à notre connaissance, les activités de médiation sont rarement mentionnées dans les publications sur l'AILE.

Selon Janowska et Plak, la médiation linguistique³ consiste en « un traitement de textes existants, un passage d'un texte à un autre, une forme d'intermédiation entre eux. L'utilisateur de la langue retravaille un texte source (écrit ou oral) afin de permettre à un tiers de prendre connaissance de son contenu, alors que ce dernier n'y a pas un accès direct pour diverses raisons » (Janowska, Plak, 2021 : 185, nous traduisons ; cf. aussi Janowska, 2017). C'est un processus complexe et transversal puisqu'il intègre à la fois les dimensions cognitives et relationnelles (Coste, Cavalli, 2015 : 28) ; la médiation remplit différentes fonctions : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique (North, Piccardo, 2016 : 8–11) ; elle peut porter sur des textes, sur des concepts ou sur la communication (Conseil de l'Europe, 2021 : 96–123). Ces différents aspects seront développés dans le point 4 ci-dessous.

² Mais, simultanément, un effet qualitatif accru pour les activités de nature productive.

³ La médiation est une notion transversale, étudiée dans plusieurs disciplines ; pour une approche élargie dans les sciences humaines et sociales, cf. De Gioia et Marcon (2020). Dans le cadre du présent article, elle sera considérée exclusivement comme l'une des activités langagières identifiées par le CECR, et conceptualisée également comme une compétence de l'apprenant, susceptible d'être décrite à différents niveaux de maîtrise.

Conceptuellement, la médiation serait particulièrement cohérente avec les principes de l'AILE en raison de sa dimension foncièrement sociale. Comme le soulignent Janowska et Plak (2021: 69, nous traduisons), « l'une des caractéristiques les plus importantes et transversales de la médiation est sa double nature : la médiation est une action à la fois individuelle et sociale ». De même, Kucharczyk (2020 : 5, nous traduisons) observe que « porter attention aux activités linguistiques médiatives constitue en quelque sorte un rappel du caractère social du langage ». Ces remarques montrent que la médiation ne se réduit ni à des processus cognitifs ni à des actions strictement individuelles : elle implique une dimension relationnelle essentielle, en adéquation avec les principes fondamentaux de l'AILE, où l'apprenant agit simultanément comme acteur et comme membre d'un réseau social.

En effet, dans une étude récente (Babault, Grabowska, 2025), nous avons souligné que le concept d'AILE renouvelle les approches épistémologiques de la recherche sur l'acquisition des langues en situant l'apprentissage à l'intersection des dimensions cognitive et sociale. De plus, l'AILE entretient une relation dialectique avec le concept de socialisation dans la langue étrangère (Duff, 2012), dans la mesure où apprentissage et socialisation combinent, à des degrés divers, des aspects liés à l'acquisition linguistique et à la construction de l'identité individuelle au sein de réseaux de communication interculturels.

Ainsi, la médiation, par son ancrage social, apparaîtrait non seulement comme compatible avec la perspective de l'AILE, mais aussi comme pleinement constitutive de celle-ci. Elle éclairerait de manière particulièrement pertinente les dynamiques par lesquelles les apprenants coconstruisent le sens, négocient leur place au sein de communautés discursives et développent des compétences langagières inscrites dans des pratiques sociales situées.

Dans la suite de cet article, nous nous proposons donc d'examiner comment la médiation se manifeste dans l'AILE, quelles formes elle prend, quelles dimensions elle acquiert et quelles fonctions elle joue, en contribuant à la fois à l'acquisition linguistique et à la construction d'une identité en contexte plurilingue et interculturel. L'objectif est de préciser l'ampleur et le rôle de la médiation dans les pratiques informelles, afin de mieux comprendre sa valeur dans l'AILE.

3. Méthodologie de la recherche

La recherche sur l'AILE rencontre une difficulté majeure liée au caractère « privé et individualisé » de cette forme d'apprentissage (Sockett, 2014 : 110). Il en est de même pour la médiation dans l'apprentissage des langues. En ef-

fet, en raison de la complexité de cette activité, son identification peut devenir relativement difficile. Comme le constate le Conseil de l'Europe (2016, cité par Janowska, Plak, 2021 : 79, nous traduisons):

Contrairement à la réception, l'interaction et la production, la médiation ne se concentre pas sur la compréhension ou l'expression de la personne qui parle. L'accent est plutôt mis sur le rôle du langage dans des processus tels que : la création d'un espace et de conditions pour la communication et/ou l'apprentissage, la coopération pour créer un nouveau sens, l'encouragement des autres à produire et à comprendre de nouveaux sens, ainsi que la transmission de nouvelles informations sous une forme appropriée.

Ce passage souligne que la médiation ne se réduit pas à un simple transfert d'informations ou à la production linguistique ; elle implique un travail actif sur le sens, la collaboration et la facilitation de la communication pour autrui. Elle se passe souvent dans les interstices de l'activité de l'apprenant, c'est-à-dire dans les moments et les espaces intermédiaires du processus d'apprentissage où émergent des dynamiques souvent invisibles.

Compte tenu de ces contraintes et enjeux, l'approche choisie repose sur une perspective émique, permettant d'explorer les autonarrations des apprenants, et ainsi de recueillir des données qualitatives contextualisées. De cette manière, dans le cadre d'un projet développé autour de l'AILE conjointement avec Sophie Babault (Babault, Grabowska, 2025), un protocole de recherche fondé sur des *learner logbooks* – journaux tenus par les participants – a été mis en place.

Des étudiants apprenant le français langue étrangère ont ainsi été invités à consigner de manière systématique, pendant un mois, toutes les situations dans lesquelles ils utilisaient le français en dehors des cours universitaires. Pour chaque activité, ils devaient également remplir une rubrique intitulée « Ce que j'ai appris, mes réflexions », afin de rendre compte non seulement de leurs activités langagières, mais aussi de leurs expériences subjectives et de leurs réflexions personnelles.

Grâce à la participation de nos établissements à un projet Erasmus+⁴ ainsi qu'à une collaboration avec les universités serbes, un total de 92 journaux a été recueilli, au cours de l'année académique 2022/2023, dans quatre universités européennes :

- Europa-Universität Viadrina, Allemagne – 25 (corpus A)
- Université de Wrocław, Pologne – 31 (corpus P)
- Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie – 34 (corpus R)
- Université de Niš, Serbie – 2 (corpus S).

⁴ <https://www.dial4u-uni.eu>.

Ces données ont servi de base à une analyse qualitative des situations d'apprentissage informel du français en contexte exolingue et ont permis d'observer les processus de médiation dans le cadre informel.

4. Résultats de la recherche

4.1. Types de médiation observés dans l'apprentissage informel du FLE

4.1.1. La médiation de texte

La médiation de texte se définit comme la transmission du contenu d'un texte à une personne qui ne peut le comprendre en raison de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques ; elle englobe des activités telles que : transmettre des informations spécifiques, expliquer des données, traiter un texte, traduire un texte écrit, prendre des notes, exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs ainsi que les analyser et les critiquer (CECR, 2021 : 99–114 ; Kucharczyk, 2020 : 8).

Dans notre corpus, nous recensons plusieurs exemples de traductions de textes écrits qui sont intervenues dans un contexte informel et familial, dont le suivant⁵ :

[1]

03.12, 04.12 – Traduire des actes de naissance du français vers l'allemand

Ma tante est traductrice à Stuttgart et elle nous a rendu visite pour un weekend. Du coup j'ai traduit un acte de naissance de son client. Ça m'a permis de voir certains mots que je ne connaissais pas en profondeur donc elle me les a expliqués. Cela m'a donc permis d'agrandir mon champ lexical. (A14)

Cet exemple illustre deux dimensions de la médiation : d'une part, la médiation cognitive (Coste, Cavalli, 2015; cf. aussi point 4.2 ci-dessous), par l'exploration et l'explication des nouvelles unités lexicales et sémantiques rencontrées ; d'autre part, la médiation pédagogique (North, Piccardo, 2016; cf. aussi point 4.3 ci-dessous), puisque la tante joue un rôle actif de facilitatrice et de guide linguistique. Il met également en lumière le potentiel de l'apprentissage informel, se déroulant dans une situation égalitaire du point de vue des rôles sociaux, ce qui favorise une interaction plus naturelle et motivante. L'activité de traduction devient alors un véritable espace

⁵ Nous reproduisons les extraits du corpus dans leur version originale, sans y apporter de corrections linguistiques.

d'apprentissage expérientiel, où le transfert de compétences est immédiat et ciblé, et où l'apprenant peut intégrer de manière dynamique le vocabulaire et les structures linguistiques dans un contexte réel et significatif.

Un second exemple met en évidence la médiation textuelle dans un contexte professionnel :

[2]

1^{er} novembre 2022 – Traduction d'un texte du français vers l'allemand pour le média d'information Novastan⁶

En traduisant des textes, j'apprends comment les informations doivent être formulées différemment en allemand qu'en français et quels éléments contextuels jouent un rôle dans la langue. Je traduis des textes sur l'Asie centrale. Comme la région et les thèmes m'intéressent, j'ai beaucoup de plaisir à traduire. (A18)

Cette situation illustre la médiation cognitive, par l'attention portée aux différences linguistiques entre les deux langues, ainsi que par la prise en compte des éléments culturels propres à la région d'Asie centrale. Elle montre également que l'engagement personnel et l'intérêt pour le sujet favorisent l'implication dans l'apprentissage informel et une sorte de *flow* (Csikszentmihályi, 1990 ; Grabowska, 2023 : 193–194).

4.1.2. La médiation des concepts

La médiation des concepts implique la facilitation de la coopération au sein d'un groupe ainsi que la collaboration pour construire du sens (CECR 2021 : 114). Elle repose sur deux types de compétences clés : gérer les interactions et susciter le discours conceptuel (Kucharczyk, 2020 : 8). Ces activités permettent aux apprenants de mobiliser leurs ressources linguistiques existantes pour découvrir et consolider les acquis, en utilisant de manière consciente et réflexive leur compétence plurilingue (Kucharczyk, 2020).

L'exemple suivant illustre ces dimensions de la médiation des concepts. Dans la situation décrite, une étudiante roumaine a été amenée à faciliter la communication entre une étudiante française et le système académique roumain :

⁶ Novastan est un média européen indépendant consacré à l'Asie centrale (Kazakhstan, Kirghizistan, Tadjikistan, Turkménistan et Ouzbékistan) fondé en 2011. Il publie en français, allemand et anglais des analyses, reportages et actualités sur cette région (<https://novastan.org/en/about-novastan>).

[3]

13.12, environ 20 minutes – Interpréter du roumain au français pour un étudiant Erasmus

Emma est une étudiante française qui est venue de Nantes à Cluj-Napoca pour le premier semestre de cette année universitaire. Elle a eu besoin de moi pour lui expliquer la structure de la session des examens en Roumanie. Parler avec elle m’a aidée à devenir plus spontanée et à me sentir plus à l’aise quand je dois m’exprimer en français. (R14)

La médiation favorise non seulement la transmission de connaissances de l’étudiante roumaine à l’étudiante française, mais renforce aussi les compétences plurilingues et interculturelles de la première en mobilisant ses compétences linguistiques et cognitives pour expliquer des concepts complexes dans une autre langue. L’étudiante médiatrice gagne aussi en spontanéité et en assurance dans l’usage du français.

4.1.3. La médiation de la communication

La médiation de la communication vise à gérer le processus communicatif de manière à ce que les participants – représentant différents points de vue ainsi que diverses contraintes socioculturelles, sociolinguistiques et intellectuelles – puissent parvenir à un accord (Kucharczyk 2020 : 9). Les descripteurs liés à la médiation de la communication comprennent trois groupes de compétences : établir un espace pluriculturel, agir en tant qu’intermédiaire dans des situations informelles, et faciliter la communication dans des situations délicates ou en cas de désaccords (Conseil de l’Europe, 2021 : 120–123).

Dans notre corpus, nous observons des situations de communication complexes et dynamiques où l’apprenant, si nécessaire, facilite la coopération et l’interaction au sein du groupe, gère les interactions, collabore à la construction du sens ou encourage le discours conceptuel en mettant en œuvre les trois groupes de compétences évoqués dans le CECRL, comme dans l’exemple ci-dessous :

[4]

29.11.2022, 4 heures – Cuisiner et boire du vin chaud avec des étudiants français en échange

Ce soir-là, j’ai réalisé à quel point j’aimais alterner continuellement entre trois langues dans une conversation. On apprend constamment du nouveau vocabulaire dans la langue dans laquelle on est le plus mauvais. (A1)

En alternant entre plusieurs langues dans un contexte social et convivial, l'apprenant enrichit son vocabulaire, renforce sa fluidité dans des langues moins maîtrisées et développe des compétences interculturelles en négociant le sens avec ses interlocuteurs. Cette situation confirme que la médiation de la communication joue un rôle central dans l'apprentissage extrascolaire, en combinant apprentissage linguistique, interaction sociale et adaptation aux dynamiques pluriculturelles.

4.2. Les dimensions de la médiation dans l'apprentissage informel

Coste et Cavalli (2015 : 28, cf. aussi Janowska, Plak 2021 : 186) présentent deux dimensions de la médiation : cognitive et relationnelle. La première se rapporte aux opérations de transmission et/ou de construction de connaissances et consiste à familiariser quelqu'un avec un élément qui lui est inconnu. La deuxième porte sur des interactions et, plus généralement, sur « ce qui touche à la réduction des distances interpersonnelles, à la facilitation des rencontres et des coopérations et à l'instauration d'un climat favorable à l'entente et au travail » (Coste, Cavalli, 2015).

L'exemple de l'étudiant allemand ci-dessous met en évidence l'importance de la conscience de l'appui des interlocuteurs natifs dans les processus de médiation conceptuelle et de communication :

[5]

5.11, 6.11, 12.11, 13.11, 19.11, 20.11, 26.11, 27.11, 03.12, 04.12, 10.12, 11.12 – Parler en français lorsqu'il y a l'occasion (Min. 30 min par jour)

J'ai fait l'effort d'appeler ma famille chaque weekend vu qu'ils vivent en France. Parler avec eux m'aide à améliorer la fluidité et agrandir mon champ lexical. Je peux leur poser des questions si je ne comprends pas un mot. (A14)

L'interaction ne se limite pas à la dimension cognitive : elle a aussi une dimension relationnelle, en soutenant le bien-être communicationnel de l'apprenant. En permettant à l'étudiant de poser des questions, de recevoir des explications et de bénéficier d'un accompagnement dans la compréhension et l'usage du français, ces interactions favorisent le développement à la fois de ses compétences linguistiques et de sa confiance dans son efficacité communicationnelle, illustrant ainsi une articulation, qui semble inhérente à toute situation d'AILE, entre les dimensions cognitive et relationnelle de l'activité langagière.

4.3. Les fonctions de la médiation dans l'apprentissage informel

North et Piccardo (2016 : 8–11) identifient quatre fonctions essentielles de la médiation : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique. Les exemples 1 et 5 ci-dessus, tirés du *logbook* du même étudiant allemand, mettent en exergue cette dernière, qui désigne l'ensemble des actions par lesquelles un enseignant ou toute autre figure éducative (ici : la famille) facilite l'accès au savoir, soutient la construction de la pensée et crée les conditions relationnelles et organisationnelles nécessaires à l'apprentissage. Une caractéristique intrinsèque de l'AILE, très saillante dans ces deux exemples, est que la relation entre l'apprenant et l'instance éducative n'est pas hiérarchique et que le rôle de cette dernière comme source d'apprentissage lui est conféré *ad hoc* par l'apprenant ; la personne concernée peut même ne pas en avoir conscience. Cela n'empêche pourtant pas l'apprentissage d'avoir lieu.

Qui plus est (et c'est un autre aspect fondamental de l'AILE), le rôle de facilitateur d'apprentissage lors des activités de médiation peut être assuré par des affordances non humaines, voire non animées, comme dans les exemples ci-dessous :

[6]

Chaque jour, environ 30 minutes – Je parle à mes animaux en français

J'ai décidé d'introduire des techniques de relaxation avant le cours. Pendant ceux-ci, je suis très stressée et je trouve que je parle moins bien que dans les situations normales de tous les jours (parler aux animaux est normal pour moi !). (P24)

[7]

02.12, 4 heures – J'étais au bar avec quelques amis de la France et du Maurice

Après quelques bières mon expression orale s'améliore et je parle plus couramment. La compréhension du langage est augmentée chez tous les parties. (A4)

Quant à l'exemple 7, une étude tendrait à confirmer que l'alcool, à très faible dose, pourrait améliorer certains aspects de l'oral dans une langue étrangère en réduisant l'anxiété. Les résultats de cette étude, intitulée *Dutch courage ? Effects of acute alcohol consumption on self-ratings and observer-ratings of foreign language skills* (Renner et al., 2017), montrent que des apprenants allemands du néerlandais ayant consommé de l'alcool ont

obtenu de meilleures évaluations par des observateurs pour leur prononciation en néerlandais que ceux qui n'avaient pas bu. L'étude suggère que cela pourrait s'expliquer par une baisse des inhibitions due à l'alcool. Cela ne signifie pas que l'alcool améliore la compétence linguistique globale ni que cela soit une stratégie d'apprentissage recommandée, contrairement à la pratique consistant à s'adresser à des animaux de compagnie en langue étrangère (exemple 6), qui permet à l'apprenant de pratiquer la langue dans un contexte sécurisant pour sa face (Goffman, 1974).

Pour ce qui est de la fonction linguistique de la médiation (North, Piccardo, 2016 : 8–9), elle consiste à faciliter la compréhension, la circulation ou la transformation de l'information à travers l'usage d'une ou de plusieurs langues – l'exemple 4 ci-dessus en est une illustration. Elle repose sur un usage souple et stratégique d'un répertoire plurilingue, afin de garantir que tous les interlocuteurs restent impliqués malgré des niveaux de compétence linguistique hétérogènes.

La fonction culturelle (North, Piccardo, 2016 : 9) consiste à faciliter la compréhension entre des personnes appartenant à des univers culturels différents. Elle vise à préserver l'intégrité du message source tout en transmettant de manière intelligible l'intention communicative, les références implicites et les nuances culturelles pour le destinataire, et requiert une sensibilité culturelle qui permet d'apprécier les spécificités des langues, des idiolectes, des sociolectes ainsi que des styles et genres textuels associés. Les exemples 2 et 3 ci-dessous ainsi que le témoignage suivant, où le français langue véhiculaire permet une exploration de l'altérité, en sont des illustrations significatives :

[8]

14 décembre, une heure – Conversations en français avec un locuteur non natif (personne d'origine albanaise, résidant en Suisse)

J'ai non seulement appris de nouveaux mots, mais j'ai également découvert les nuances de la culture albanaise et suisse. Ce fut une expérience agréable dans le sens où nous avons tous les deux le même niveau de langue et pouvions nous comprendre facilement (n'étant pas de langue maternelle, il m'était facile de comprendre sa prononciation). (R3)

La médiation culturelle y constitue une composante essentielle de la communication interculturelle et prépare naturellement le terrain à la médiation sociale (North, Piccardo, 2016 : 9–10), orientée vers les relations et les interactions entre individus. Elle dépasse la simple interaction linguistique pour inclure la (re)formulation du sens, la clarification de perspectives divergentes, ainsi que la résolution de malentendus liés non seulement à la

langue, mais aussi aux attentes, aux expériences, aux connaissances ou aux références des interlocuteurs.

Dans cette perspective, la fonction sociale de la médiation peut consister à accompagner des personnes nouvellement arrivées dans un contexte socioculturel (comme le fait l'apprenant roumain dans l'exemple 3), à intervenir dans des situations de tension ou de conflit, ou encore à créer des espaces tiers (Kramsch, 1993) permettant la négociation de significations, l'ajustement réciproque et la prise de distance critique vis-à-vis de ses propres normes culturelles, ce qui est illustré par les exemples suivants :

[9]

23:12, environ 1 heure – Interaction avec une canadienne

Mon amie canadienne m'a envoyé de nouveau de vidéos en français canadien pour se moquer de moi comme je n'arrive pas à tout comprendre. Mais cette fois on s'est amusés ensemble car elle non plus, elle n'a pas réussi à comprendre chaque mot. (R20)

[10]

6.1.2024, 1 heure – Lecture et participation sur des forums littéraires francophones

Échanges autour de livres et d'auteurs francophones sur des plateformes dédiées. Les forums littéraires ont permis des discussions approfondies sur la littérature francophone, stimulant ma compréhension des nuances littéraires. (S2)

Ces deux témoignages présentent de manière complémentaire la diversité des formes que peut prendre la médiation sociale. Le premier met en évidence un processus de co-construction du sens dans une situation où les différences linguistiques – ici entre le français européen et le français canadien – deviennent un espace de rapprochement plutôt qu'un obstacle. L'humour partagé et la reconnaissance réciproque des difficultés créent un « espace tiers » propice à la négociation des significations et à la prise de distance vis-à-vis de ses propres normes linguistiques. Le deuxième exemple, reposant sur la participation à des forums littéraires francophones, montre comment l'échange interprétatif autour de textes permet probablement non seulement de confronter des perspectives variées, mais aussi de rendre accessibles des contenus complexes grâce à des reformulations, clarifications et adaptations mutuelles. Ensemble, ces situations soulignent que la médiation sociale ne se limite pas à la résolution de conflits : elle se déploie dans toute interaction où des individus

cherchent à se comprendre, à ajuster leurs représentations et à construire un sens partagé.

5. Conclusion

Les analyses menées à partir des 92 *logbooks* montrent clairement que la médiation constitue une activité inhérente à l'apprentissage informel du français, même si sa présence reste souvent implicite et difficile à repérer dans les autonarrations des apprenants. Les formes observées – médiation du texte, des concepts et de la communication – confirment que les pratiques informelles activent simultanément les dimensions cognitive (transmission, élucidation, co-construction du sens) et relationnelle (soutien interactionnel, création d'un espace sécurisant, ajustement aux interlocuteurs) de cette activité langagière. Elles remplissent également les quatre fonctions décrites par North et Piccardo (2016) : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique, bien que cette dernière se manifeste dans un cadre non hiérarchique propre à l'AILE.

Cependant, l'étude révèle aussi les limites du journal de bord comme outil de recherche : il permet de repérer avec précision la médiation textuelle, mais rend difficile la distinction entre médiation des concepts et médiation de la communication, largement imbriquées dans les interactions informelles relatées par les participants de la recherche à travers la manière dont ils donnent sens à leurs expériences quotidiennes (perspective émique) comme « cuisiner et boire du vin chaud avec des étudiants français en échange », « parler en français », « être au bar avec quelques amis », « conversation en français », « interaction avec une amie canadienne », « participation à des forums littéraires francophones ». Malgré cela, les données confirment la convergence conceptuelle entre médiation et apprentissage informel : tous deux reposent sur la mobilisation d'un répertoire plurilingue, l'ajustement aux affordances de l'environnement, une certaine réflexivité, la gestion des émotions et la participation à des communautés d'apprenants où les connaissances se construisent de manière distribuée.

Pour synthétiser ces rapprochements et situer la médiation au sein de l'écologie propre à l'AILE, le tableau ci-dessous présente les correspondances fondamentales entre les deux concepts et répond, en creux, aux questions de recherche portant sur les formes, les fonctions et la portée de la médiation dans l'apprentissage informel des langues. Pour le dresser, nous nous sommes appuyée sur la définition de la médiation de Kucharczyk (2020).

Tableau 1 : Médiation vs AILE

Médiation (Kucharczyk 2020 : 7, nous traduisons)	AILE (Grabowska 2023 : <i>passim</i>)
Quelles que soient la culture éducative et la langue utilisée, l'éducation est comprise comme une interaction entre l'objet d'enseignement-apprentissage et les participants au processus éducatif (enseignants, élèves, parents), qui assurent la médiation à différents niveaux :	L'AILE est une interaction entre l'apprenant et les affordances d'apprentissage linguistique disponibles dans son environnement. Les apprenants, en autonomie, gèrent différents aspects de leur apprentissage, tels que :
– transmission du savoir	– acquisition consciente ou inconsciente, intentionnelle ou non intentionnelle de connaissances grâce aux affordances de l'environnement
– partage de ses propres connaissances et expériences	– partage de connaissances dans des communautés d'expériences et d'intérêts non hiérarchiques
– organisation du travail en classe	– organisation de son propre environnement d'apprentissage (cf. <i>Personal Learning Environment</i> ; Sockett, 2023 : 116)
– gestion des émotions des apprenants	– gestion des émotions qui surgissent dans l'interaction extrascolaire
– résolution de problèmes d'ordre cognitif et éducatif.	– autodéveloppement sociocognitif.
Pour cette raison, les activités de médiation concernent les aspects suivants :	Pour cette raison également, l'AILE concerne les aspects suivants :
– faciliter l'accès au savoir et aux compétences ; développer une attitude réflexive chez les apprenants	– développement d'une attitude réflexive envers son propre parcours d'apprentissage linguistique
– co-construction des significations : encourager les apprenants à travailler en groupe afin d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences	– socialisation langagière (Duff, 2012)
– création d'espaces d'apprentissage : encourager les apprenants à rechercher différentes manières créatives d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences.	– perception des affordances d'apprentissage d'une langue dans l'environnement et interaction avec celles-ci.

Source : élaboration propre.

Comme le rappelle par ailleurs Kucharczyk (2020 : 5–6), porter l'attention sur les activités de médiation dans l'apprentissage des langues étrangères revient à souligner le caractère profondément social de la langue et à réaffirmer la place de l'utilisateur comme acteur de la vie sociale, réalisant – au moyen de la langue – des tâches qui ne sont pas toujours strictement linguistiques. Les résultats présentés dans la grille montrent que, dans l'AILE,

la médiation n'est pas un phénomène périphérique, mais une modalité centrale d'action et d'interaction, révélant la nature intrinsèquement sociale, située et finalisée de l'apprentissage linguistique informel.

Bibliographie

- Amengual-Pizarro M., Alonso Alonso R. (2024), *Informal language learning. Expanding the English horizons beyond the classroom*. Berlin : Peter Lang.
- Babault S., Grabowska M. (2025), *La métacognition : un outil pour relier les aspects sociaux et cognitifs de l'apprentissage informel des langues*. « Romanica Wratislaviensia », n° 72, p. 11–26.
- Csikszentmihályi M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper Collins.
- 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), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg : Council of Europe. Online : <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> [consulté le 04.11.2025].
- De Gioia M., Marcon M. (éds.) (2020), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Bruxelles : Peter Lang.
- Duff P. (2012), *Second language socialization*, (dans :) Duranti A., Ochs E., Schieffelin B. (éds.), *The handbook of language socialization*. Malden, MA : Blackwell Publishing Ltd, p. 564–586.
- Gibson J. J. (1950), *The perception of the visual world*. Boston : Houghton Mifflin.
- Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grabowska M. (2023), *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. « Języki Obce w Szkole », n° 3, p. 80–86.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. « Języki Obce w Szkole », n° 20, p. 5–14.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- North B., Piccardo E. (2016), *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen de référence pour les langues (CECR)*. Online : <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d> [consulté le 06.10.2025].

- Renner F., Kersbergen I., Field M., Werthmann J. (2017), *Dutch courage ? Effects of acute alcohol consumption on self-ratings and observer ratings of foreign language skills*. « Journal of Psychopharmacology », n° 32(1), p. 116–122.
- Socket G. (2023), *Input in the digital wild : Online informal and non-formal learning and their interactions with study abroad*. « Second Language Research », n° 39(1), p. 115–132.
- Socket G. (2014), *The online informal learning of English*. Basingstoke : Palgrave MacMillan.
- Van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning : A sociocultural perspective*. Boston : Kluwer.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków, Avalon.

Received: 06.12.2025

Revised: 10.06.2026

Accepted: 01.07.2026

Urszula Paprocka-Piotrowska

Université catholique de Lublin Jean Paul II

<https://orcid.org/0000-0002-6773-8144>

paprocka@kul.pl

Reformulation et médiation textuelle : analyse des stratégies de reformulation chez des apprenants adultes de français L2

Reformulation and textual mediation: An analysis of reformulation strategies in adult French L2 learners

This study examines the role of reformulation in second language acquisition and explores its potential as an activity of textual mediation in the written productions of adult learners of French as a second language (B1–B2 levels). The study focuses on three main reformulatory postures: repetition (REP), change of meaning (CHG), and paraphrastic reformulation (PHR). The corpus consists of written retellings of the narrative text *Tom et Julie* produced by Polish-speaking learners of French. The results reveal differentiated reformulation patterns according to proficiency level. B1 learners tend to rely more frequently on repetition and analytic paraphrases, reflecting strategies focused on maintaining the explicit content of the source text. B2 learners show greater flexibility in restructuring information and make more frequent use of semantic, interpretative, and transformational paraphrases. More complex sequences appear to generate different responses depending on learners' linguistic resources, with higher-level learners demonstrating a greater capacity to select, reorganize, and condense information. These findings suggest that reformulation can be considered not only as an indicator of linguistic development in L2, but



also as an activity involving processes closely related to textual mediation. By highlighting the relationship between reformulation strategies, information processing, and learners' communicative resources, the study contributes to a better understanding of how mediation-related abilities emerge in second language learning and provides implications for the design of pedagogical activities fostering more autonomous and flexible language use.

Keywords: reformulation, textual mediation, L2 acquisition/learning, paraphrastic strategies, French as L2, language proficiency levels

Słowa kluczowe: reformulacja, mediacja tekstowa, nauczanie/uczenie się języka obcego, strategie parafrazy, język francuski jako język obcy, poziomy kompetencji językowej

1. Introduction et question de recherche

La reformulation, entendue comme un procédé linguistique permettant d'exprimer un même contenu informationnel à travers des formes lexicales et syntaxiques variées, constitue un mécanisme central de l'activité langagière, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Elle est mobilisée par l'ensemble des locuteurs - enfants, adultes, apprenants ou locuteurs natifs - afin d'adapter leur production aux ressources linguistiques dont ils disposent à un moment donné de leur développement (Harris, 1988). Les recherches récentes en acquisition des langues et en linguistique appliquée montrent que la reformulation repose sur deux mouvements complémentaires : la simplification et la complexification du texte source. Ces deux opérations permettent au locuteur de gérer simultanément la densité informationnelle et la complexité formelle des énoncés (Martinot, 2010, Martinot *et al.*, 2018, Paprocka-Piotrowska, 2019).

Dans cette perspective, la reformulation ne peut être envisagée comme une simple reprise formelle du texte source. Elle implique différentes postures reformulatoires, allant de la répétition à la reformulation paraphrastique, en passant par des opérations de transformation, de réorganisation ou de restructuration plus ou moins élaborées. Ces différentes modalités témoignent du degré d'appropriation linguistique du locuteur ainsi que de sa capacité à reconstruire l'information tout en maintenant la continuité sémantique avec le texte initial.

Parallèlement, la reformulation occupe une place centrale dans les activités de médiation telles qu'elles sont définies dans les travaux récents de Janowska (2016, 2023), Janowska, Plak (2021), Kucharczyk (2023, 2024), ainsi que dans le *Volume complémentaire* du CECR (2021). En tant que tâche médiative, elle

ne se limite pas à la compréhension du texte source : elle suppose également la sélection, la hiérarchisation et la réorganisation des informations en fonction des ressources linguistiques du locuteur, des attentes du destinataire et des contraintes propres à la situation de communication. La reformulation apparaît ainsi comme une activité de reconstruction du sens visant à rendre accessible un contenu linguistiquement ou discursivement complexe.

La proximité entre les opérations impliquées dans la reformulation et les descripteurs contemporains de la médiation invite dès lors à interroger le statut de cette dernière. La médiation ne constitue peut-être pas une compétence entièrement nouvelle ; elle propose plutôt un cadre théorique renouvelé permettant de conceptualiser des processus cognitifs et discursifs que les recherches sur la reformulation avaient déjà mis en évidence avant même la publication du *Volume complémentaire* du CECR (2021). Cette perspective conduit ainsi à envisager la médiation non comme une rupture avec les approches antérieures, mais comme un élargissement du regard porté sur les activités de transformation et de circulation du sens.

C'est dans cette double perspective - acquisition linguistique et médiation textuelle - que s'inscrit la présente étude. Elle vise à analyser les procédures de reformulation mobilisées par des apprenants adultes polonophones de français L2, aux niveaux B1 et B2 du CECR, à partir d'une tâche de reformulation écrite d'un texte narratif. L'objectif est d'examiner la manière dont les apprenants traitent la complexité informationnelle et syntaxique du texte source et de déterminer dans quelle mesure leurs choix reformulateurs reflètent différents degrés de maîtrise linguistique et médiative.

À la lumière des résultats obtenus et de la discussion proposée, les questions de recherche peuvent être formulées comme suit :

- 1) Quelles procédures de reformulation sont mobilisées par des apprenants de français L2 aux niveaux B1 et B2 lors d'une tâche de reformulation écrite et comment se distribuent-elles en fonction de la complexité des prédications du texte source ?
- 2) Dans quelle mesure l'évolution des procédures de reformulation témoigne-t-elle du développement de la compétence linguistique et discursive des apprenants ?
- 3) Comment les stratégies de reformulation observées permettent-elles d'interpréter cette activité comme une forme de médiation textuelle impliquant la sélection, la hiérarchisation et la restructuration de l'information ?
- 4) Quels types de difficultés linguistiques et discursives influencent les choix reformulateurs des apprenants, et que révèlent-ils sur les limites de la compétence médiative à différents niveaux de maîtrise de la L2 ?

2. Cadre théorique

Conformément aux travaux antérieurs (Martinot 1994, Paprocka-Piotrowska, 2012, 2014, 2019, Paprocka-Piotrowska *et al.*, 2012, Karpińska-Szaj, Paprocka-Piotrowska, 2014, Martinot, Bošnjak Botica, Gerolimich, Paprocka-Piotrowska, 2018, Paprocka-Piotrowska, Martinot, Gerolimich, 2025), la reformulation est envisagée dans cette étude comme un processus linguistique consistant à exprimer un même contenu informationnel au moyen de variantes lexicales et/ou structurelles. Elle implique une activité de réorganisation et d'adaptation du texte source, tout en préservant son noyau sémantique, et constitue un mécanisme central de l'acquisition linguistique, tant en langue première qu'en langue seconde.

Dans cette perspective, la reformulation ne se réduit pas à une simple substitution formelle, mais engage des choix linguistiques révélateurs du degré d'appropriation de la langue. Elle permet d'observer comment le locuteur gère la complexité du texte source, hiérarchise l'information et mobilise les ressources disponibles à un stade donné de son développement linguistique. Trois grandes postures reformulatoires peuvent ainsi être distinguées : la répétition (REP), le changement de sens (CHG) et la reformulation paraphrastique (RPH), cette dernière constituant le cœur de l'analyse proposée.

La répétition (REP) correspond à une reformulation par reprise, stricte ou approximative, de l'énoncé source. Elle se caractérise par le maintien du référent et de la structure globale, malgré de légères modifications formelles (omissions, ajouts ou variations morphosyntaxiques mineures). Le changement de sens (CHG) renvoie à des reformulations véhiculant une information divergente ou contradictoire par rapport à l'énoncé source, généralement interprétées comme le signe d'une compréhension partielle ou erronée du contenu.

La reformulation paraphrastique (RPH), quant à elle, regroupe un ensemble de procédures plus élaborées, décrites de manière détaillée par Martinot *et al.* (2018 : 15-25). Ces procédures traduisent un travail actif de reconstruction du sens et se déclinent selon différents mouvements reformulatoires, organisés ici selon un gradient de complexité croissante :

- PAL (paraphrase par analyse lexicale) : décomposition sémantico-lexicale d'un prédicat analysable,
- PAS (paraphrase par analyse syntaxique) : décomposition de la structure prédicative, notamment à l'aide de présentatifs ou par restitution d'éléments ellipsés,
- PSI (paraphrase sémantique ou interprétative) : reformulation globale du sens sans mouvement analytique ou synthétique explicite,

- PFT (paraphrase formelle par transformation) : modification de la structure syntaxique sans changement lexical majeur (par ex. relativisation/dérelativisation, discours direct/indirect),
- PFR (paraphrase formelle par restructuration) : transformation plus contraignante affectant la structure argumentale du prédicat,
- PSL (paraphrase par synthèse lexicale) : condensation de l'information par réduction lexicale,
- PSS (paraphrase par synthèse syntaxique) : fusion de plusieurs prédictions sources en une prédication complexe unique.

Le choix de ces « étiquettes » reflète le mouvement reformulateur dominant mis en œuvre par le locuteur lors du passage de l'énoncé source (ES) à l'énoncé reformulé (ER). Les procédures REP et CHG se distinguent des reformulations paraphrastiques dans la mesure où elles semblent largement indépendantes des spécificités linguistiques des langues concernées, tandis que les RPH sont étroitement liées à la plasticité paraphrastique propre à chaque langue et à son degré de maîtrise par le locuteur.

Utilisée comme outil descriptif et analytique, cette typologie permet d'identifier et de comparer les stratégies de reformulation mobilisées par les apprenants dans le cadre d'une tâche de médiation textuelle. En effet, la reformulation est ici conçue comme une activité de médiation, au sens où les participants doivent transmettre un même contenu informationnel en l'adaptant à leurs ressources linguistiques et discursives. L'analyse des procédures mises en œuvre offre ainsi un accès privilégié à l'évolution des compétences communicatives et médiatives des apprenants, tout en contribuant à une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents à l'acquisition linguistique en langue seconde.

3. Données et méthode d'analyse

3.1. Tâche, participants et protocole de recueil des données

Pour étudier les processus de reformulation et leur rôle dans l'acquisition linguistique, un protocole spécifique a été élaboré, plaçant les apprenants dans une situation de reformulation d'un texte source (TS), intitulé *Tom et Julie*¹ (cf. Annexe 1, Martinot, 2005, Martinot *et al.*, 2018). Ce dispositif vise

¹ L'histoire *Tom et Julie* a été élaborée par C. Martinot dans le cadre du projet de recherche international *Acquisition et Reformulation* (2003-2010). L'objectif de ce projet était de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle la reformulation constitue un principe universel de l'acquisition du langage, l'acquisition de la langue maternelle reposant sur la mise en œuvre de procédures de reformulation.

à reproduire des conditions naturelles d'acquisition : les apprenants sont exposés à une langue plus complexe que celle qu'ils maîtrisent, ce qui les amène à mobiliser leurs ressources linguistiques pour transmettre le contenu informationnel du texte tout en respectant sa structure et son sens. Cette approche permet également de comparer les stratégies entre différents niveaux de compétence : B1 vs B2 du CECR (2001) et d'analyser les mouvements reformulateurs dans un cadre interlangue à partir d'un même texte source.

L'échantillon analysé comprend les productions d'apprenants polono-phones de français L2, inscrits en 2^e (B1 du CECR) et 3^e (B2 du CECR) année de licence en FLE. La tâche a été réalisée en contexte de cours, sous la supervision de l'enseignant, afin de limiter les perturbations et de garantir des productions reflétant au mieux les compétences linguistiques spontanées des participants.

Après deux lectures successives de l'enregistrement lu par un locuteur natif, les apprenants ont été invités à rédiger la même histoire avec leurs propres mots, en s'efforçant de transmettre l'intégralité du contenu informationnel. Le temps imparti n'était pas limité, sans toutefois dépasser 45 minutes, et les productions ont été transcrites intégralement pour l'analyse, sans corrections apportées au texte original².

Ce protocole s'inscrit dans une perspective de médiation textuelle, car il ne se limite pas à l'observation de la compétence linguistique : il permet de mettre en lumière la capacité des apprenants à sélectionner, restructurer et adapter l'information en fonction de leurs ressources linguistiques et de la complexité du texte source, conformément aux travaux de Janowska (2023) et Kucharczyk (2023). L'analyse des prédications reformulées offre ainsi un aperçu précis des stratégies mobilisées, de leur évolution selon le niveau et de leur rôle dans le développement des compétences communicatives et médiatives en français L2.

² Initialement, ce corpus a été recueilli dans le cadre du projet *Acquisition de la complexité linguistique de 6 à 14 ans* (2013-2018), coordonné par C. Martinot (Paris-Sorbonne). « La participation à ce projet nous [KKS et UPP] a permis aussi d'utiliser la même démarche expérimentale dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère en vue d'exploiter la reformulation en tant que stratégie d'apprentissage dans deux contextes pédagogiques : l'enseignement d'une langue étrangère (L2) à des adultes [...] et l'enseignement à des élèves en déficit du langage » (Karpińska-Szaj, Paprocka-Piotrowska, 2014 : 56). Le présent article ne propose pas une simple réanalyse du même corpus ; il s'inscrit dans une perspective théorique renouvelée, qui conduit à une relecture des données à la lumière du concept de médiation. Dans la section 5 (« Discussion »), nous reviendrons sur les principaux résultats issus de cette double analyse du corpus. Pour le rôle de la reformulation en tant qu'instrument dans les recherches en enseignement de langues, voir aussi K. Karpińska-Szaj, B. Wojciechowska, A. Lewandowska, A. Sopata (2019), *Reformulation in Foreign Language Learning*. Poznań : UAM.

3.2. Méthodologie d'analyse des données

L'analyse des données repose sur un bilan combiné quantitatif et qualitatif des séquences 1, 4, 6 et 11 du texte source (TS)³. Cette sélection⁴ a été retenue afin d'observer de manière représentative les différentes stratégies de reformulation mobilisées par les apprenants à des moments distincts de l'appropriation de la langue et de la complexité croissante du texte. L'objectif est d'explorer à la fois les procédures de reformulation et les mécanismes de médiation textuelle mis en œuvre pour transmettre le contenu informationnel à partir des ressources linguistiques disponibles.

L'unité d'analyse retenue est la prédication simple [P], entendue comme une unité sémantico-syntaxique (généralement verbale) qui permet de caractériser la procédure dominante la reformulation : répétition (REP), changement de sens (CHG) ou reformulation paraphrastique (RPH, incluant PAL, PAS, PSI, PFT, PFR, PSL et PSS). Chaque prédication [P] de chaque séquence a été identifiée, isolée et classifiée selon la posture adoptée par le locuteur, ce qui a permis de constituer un inventaire détaillé des reformulations effectuées par l'ensemble des participants.

L'analyse s'est ensuite structurée autour de deux axes complémentaires :

- 1) Quantification des procédures mobilisées : le nombre et la répartition des différentes postures de reformulation dans chaque séquence, permettant de comparer les niveaux B1 et B2 du CECR.
- 2) Analyse qualitative : étude des types de transformations opérées ainsi que de la complexité syntaxique et sémantique des reformulations, envisagées comme des opérations de médiation textuelle impliquant la sélection, la hiérarchisation et la restructuration de l'information (Conseil de l'Europe, 2021).

³ Le texte source (TS), *Tom et Julie*, a été divisé en 14 séquences narratives. Cette segmentation vise à structurer le contenu en unités cohérentes, correspondant aux différents épisodes du récit, et à faciliter le repérage ainsi que l'analyse des reformulations réalisées par les apprenants.

⁴ « Les séquences 1, 4, 6 et 11 ont été choisies pour plusieurs raisons : elles correspondent à des moments importants dans l'histoire, la séquence 1 parce qu'elle introduit les deux personnages principaux, la séquence 4 parce qu'elle évoque le don de la boîte du garçonnet à la fillette, la séquence 6 parce qu'elle correspond à la réponse de la fillette au garçonnet par l'intermédiaire de la boîte et la séquence 11 parce que les deux enfants pénètrent dans un univers magique. Pour toutes ces raisons, elles ont été reformulées par la quasi-totalité des enfants. De plus ces séquences sont suffisamment longues : elles contiennent au moins quatre prédications et, du point de vue linguistique, elles comportent de nombreux phénomènes intéressants à analyser. » (Martinot *et al.* 2018 : 44).

Les données retenues pour cette analyse incluent, d'une part, les séquences effectivement reformulées par les apprenants et, d'autre part, les correspondances entre les prédications reformulées et les prédications élémentaires [P] du TS⁵. Cette approche permet d'analyser les modalités selon lesquelles les apprenants adaptent, condensent ou restructurent l'information, en mettant en perspective ces choix reformulateurs avec différents niveaux de compétence linguistique et médiative.

Dans ce qui suit, l'étude des séquences 1, 4, 6 et 11 permettra d'observer la dynamique des postures reformulateurs selon la complexité des prédications. Ces observations serviront de base à une discussion détaillée sur l'évolution des stratégies de reformulation et leur rôle dans la médiation textuelle.

4. Résultats

L'analyse qui suit s'inscrit dans l'objectif général de cette étude, qui est d'examiner la manière dont des apprenants de français L2 traitent et reconstruisent l'information contenue dans un texte source à travers une tâche de reformulation écrite. Une attention particulière est accordée aux choix opérés par les apprenants dans le processus de transformation du texte initial, car les différentes manières de reformuler peuvent témoigner à la fois de leur capacité à gérer la complexité linguistique et discursive du texte source, et des stratégies mobilisées pour maintenir, adapter ou réorganiser son contenu informationnel.

Dans cette perspective, l'analyse se concentrera sur les reformulations observées dans les productions des apprenants. Dans un premier temps, seront examinées les différentes manières dont ceux-ci ont reformulé les prédications du texte source (TS), afin d'identifier les opérations de transformation privilégiées et leur relation avec la structure informationnelle du texte initial. Dans un second temps, l'accent sera mis sur les postures reformulateurs adoptées ainsi que sur le type de reformulation appliqué à chaque prédication simple. L'étude de ces postures permettra d'appréhender les différents degrés d'intervention des apprenants sur le texte source, allant de la reprise à des transformations plus complexes impliquant une restructuration du sens, et d'examiner leur rôle dans la construction d'une compétence linguistique et médiative.

⁵ Prédication élémentaire du TS : [P1a] *la maîtresse est arrivée dans la cours de l'école* → Prédication reformulée par Léo (10 ans) : *Il était une fois euh à l'école une maîtresse*. Pour des raisons de place, la description détaillée du protocole expérimental n'est pas reprise ici ; voir à ce sujet Martinot *et al.* (2018 : 31-42).

4.1. La séquence 1

La séquence 1 du texte source est constituée de quatre prédications élémentaires.

Ce matin-là, [P1a] la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école [P1b] plus tard que d'habitude. [P2a] Elle tenait par la main une petite fille [P2b] que personne n'avait encore jamais vue.

Katarzyna (B1) : Un jour [P1a-REP] une maîtresse est arrivée à l'école [P1b-REP] plus tard que d'habitude. [P2a-PAS] Il y a une personne [P2b-PSI] qui aucun ne savaient pas.

Weronika (B1) : Ce matin [P1a-REP] la maîtresse est arrivé [P1b-REP] plus tard que d'habitude.

Wioletta (B1) : Un jour [P1a-REP] la maitresse est arrivé au cour d'école [P1b-REP] plus tard qu'abitude. [P2a-PSI] Elle était avec [P2b-PSS] une nouvelle camarade{€2– Julie}.

Viki (B1) : {€2 Un jour la maîtresse a présenté une nouvelle camarade devant la classe}⁶

Ania (B2) : Ø

Asia (B2) : Un jour [P1a-PSI] la maîtresse est venu en classe [P1b-REP] plus tard que d'habitude.

Kasia (B2) : [P2b-PFT] Il a vu une nouvelle fille {€2 qui s'appelait Julie.}

Lena (B2) : Un jour, [P1a-REP] la maîtresse est arrivée [P1b-CHG] en retard aux cours. [P2a-PSI] Elle est venue [P2b-PSS] avec nouvelle élève {€2– Julie}

Tableau 1. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 1 (niveaux B1–B2)

Séquence 1	REP	CHG	PAS	PSI	PFT	PSS	Total nombre de prédications reformulées (B1-B2)
P1a	3 – 1			0 – 1			3 – 2
P1b	3 – 1	0 – 1					3 – 2
P2a			1 – 0	1 – 1			2 – 1
P2b				1 – 0	1 – 0	1 – 1	3 – 2
Total procédures	6 – 2	0 – 1	1 – 0	2 – 2	1 – 0	1 – 1	

Source : élaboration propre.

⁶ Conformément aux conventions établies, le segment {€2 Un jour la maîtresse a présenté une nouvelle camarade devant la classe} s'interprète de la manière suivante : {€2} indique qu'aucune reformulation proprement dite n'est observée par rapport à la séquence 1, en revanche, l'unité prédictive nominale *une nouvelle camarade*, précédée du verbe *présenter* constitue déjà une répétition (REP) de la séquence 2.

Dans l'ensemble, l'analyse du Tableau 1 met en évidence une prédominance des stratégies de reformulation explicites, en particulier chez les apprenants de niveau B1, qui privilégient des reprises proches du texte source. Ce recours majoritaire à la REP témoigne d'une stratégie de sécurisation linguistique, consistant à préserver la structure syntaxique et le contenu sémantique de l'énoncé source tout en procédant à des ajustements limités. Cette tendance est caractéristique d'un stade intermédiaire de l'appropriation de la L2, où la fidélité au TS prime sur l'innovation formelle.

Toutefois, l'apparition de procédures plus complexes, telles que la PSI et la PFT, notamment chez les apprenants de niveau B2, signale une évolution dans le traitement de l'information. Ces stratégies impliquent une réorganisation syntaxique et sémantique plus poussée, révélatrice d'une meilleure maîtrise des ressources linguistiques et discursives. Les exemples d'Asia et de Kasia illustrent cette capacité à reformuler en mobilisant des synonymes contextuellement pertinents, à transformer des structures négatives en affirmatives ou encore à condenser l'information (Noyau et Paprocka-Piotrowska, 2000) par dérelativisation, ce qui renvoie à une gestion plus globale et intégrée du contenu du texte source.

Asia (B2) : Un jour [P1a-PSI] la maîtresse est venu en classe [P1b-REP] plus tard que d'habitude.

Kasia (B2) : [P2b-PFT] Il a vu une nouvelle fille {€2 qui s'appelait Julie.}

Par ailleurs, la faible fréquence de reformulations pour certaines prédictions, comme [P2a], ainsi que l'absence de production chez une apprenante de niveau B2, suggèrent, selon nous, que la difficulté ne relève pas uniquement du niveau linguistique, mais aussi de la complexité prédicative⁷ de certaines séquences.

En somme, les données relatives à la séquence 1 mettent en évidence une évolution des stratégies de reformulation, allant de formes de reprise plus explicites vers des opérations de paraphrase plus élaborées. Cette évolution peut être interprétée comme un indice d'une capacité croissante à traiter et à restructurer l'information en L2, même si les liens entre les procédures observées et le développement d'une compétence de médiation restent à approfondir. Ces résultats soulignent néanmoins l'intérêt d'intégrer davantage d'activités de reformulation et de médiation dans les dispositifs didactiques, susceptibles de favoriser une appropriation plus autonome et flexible de la langue cible.

⁷ « L'information véhiculée par une prédication complexe est donc toujours plus synthétique que l'information équivalente véhiculée par deux ou plus prédications élémentaires. » (Martinot *et al.* 2018 : 44).

4.2. La séquence 4

La séquence 4 du TS est constituée de sept prédications :

Le lendemain matin, [P1c] dans la cour de l'école, [P1a] Tom guettait [P1b] l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. [P2b] Dès qu'il l'a aperçue, [P2a] il s'est dirigé vers la fillette [P3a] et lui a tendu la boîte [P3b] qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.

Katarzyna (B1) : ∅

Weronika (B1) : ∅

Wioletta (B1): ∅

Viki (B1): ∅

Ania (B2) : ∅

Asia (B2) : {€3 Mardi soir la j'ai fabriqué pour ma nouvelle voisine une boîte ronde,} le lendemain [P3a-PFR] je la lui ai offerté.

Kasia (B2) : Lendemain, [P3a-PSI] il a ramené une petite boîte ronde pour elle. [P3b-PFR] Il l'a faite exprés (lui-même) pour elle.

Lena (B2) : {€3Tom a retrouvé une boîte rouge laquelle il voulait offrir à Julie.} [P3b-PFR] Il l'a fait le lendemain à l'école.

Tableau 2. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 4 (niveaux B1–B2)

Séquence 4	PSI	PFR	Total nombre de prédications reformulées (B1-B2)
P1a			
P1b			
P1c			
P2a			
P2b			
P3a	0 – 1	0 – 1	0 – 2
P3b		0 – 2	0 – 2
Total procédures	0 – 1	0 – 3	

Source : élaboration propre.

L'analyse de la séquence 4 met en évidence une rupture nette dans les comportements de reformulation observés précédemment. En effet, aucun des apprenants de niveau B1 ne propose de reformulation pour cette séquence, ce qui suggère une difficulté accrue face à la densité informationnelle et à la complexité syntaxique du passage. La séquence 4 combine en effet plusieurs repères temporels, spatiaux et actions successives, ce qui peut

constituer un obstacle cognitif pour des apprenants disposant encore de ressources linguistiques limitées. L'absence totale de production chez les B1 peut ainsi être interprétée comme un indice que certaines structures narratives dépassent leur zone de confort linguistique et discursif. Cette dernière peut être définie par la capacité des apprenants à traiter et à reconstruire un contenu sans recourir à des opérations trop coûteuses sur le plan cognitif et linguistique. Dans le cas présent, la difficulté semble résider non seulement dans la compréhension des éléments individuels du passage, mais également dans leur mise en relation, leur hiérarchisation et leur réorganisation dans une nouvelle formulation. Le dépassement de cette zone de confort se manifeste alors par l'impossibilité de produire une reformulation autonome, contrairement aux séquences où les apprenants peuvent s'appuyer sur des structures narratives plus accessibles ou sur des procédés de reprise plus simples.

Chez les apprenants de niveau B2, seules trois productions ont été relevées, et celles-ci se concentrent exclusivement sur les prédications finales [P3a] et [P3b], au détriment des prédications initiales [P1a-c] et [P2a-b]. Ce phénomène indique une stratégie de sélection informationnelle : les apprenants privilégient les éléments perçus comme centraux pour la progression narrative, en l'occurrence l'action de donner la boîte et sa fabrication antérieure. Les repères spatiaux et circonstanciels (« dans la cour de l'école », « dès qu'il l'a aperçue ») sont ainsi écartés, probablement jugés secondaires dans une logique de condensation du texte.

Les procédures mobilisées par les apprenants B2 relèvent principalement de la PFR (restructuration) et, dans une moindre mesure, de la PSI, comme l'indique le Tableau 2.

Asia procède à une reconfiguration chronologique en intégrant une information issue d'une autre séquence ({€3}) avant de reformuler la prédication [P3a] par une réduction syntaxique (« je la lui ai offerte »). Cette stratégie témoigne d'une capacité à relier plusieurs segments du texte source et à les restructurer selon une logique personnelle, caractéristique d'une compétence de médiation plus avancée.

Kasia et Lena, quant à elles, opèrent une dissociation de l'information contenue dans [P3b], en isolant l'acte de fabrication et en le reformulant par une PFR. La reformulation de Kasia (« Il l'a faite exprès pour elle ») explicite l'intention du personnage, tandis que celle de Lena (« Il l'a fait le lendemain à l'école ») réorganise les repères temporels, au prix toutefois d'une altération partielle de l'information source. Ces écarts illustrent les risques inhérents aux stratégies de condensation, lorsque la gestion simultanée de plusieurs paramètres discursifs (temps, lieu, causalité) demeure fragile.

Dans l'ensemble, la séquence 4 apparaît comme un point de tension dans la tâche de reformulation. Elle révèle non seulement les limites des apprenants B1, mais aussi les stratégies sélectives et réductrices mises en œuvre par les B2 pour faire face à une forte charge informationnelle. Ces résultats confirment que la médiation textuelle ne repose pas uniquement sur la compétence linguistique, mais également sur la capacité à hiérarchiser et à restructurer l'information, compétence qui demeure en cours de développement même à un niveau avancé.

4.3. La séquence 6

La séquence 6 est constituée de six prédications :

Un jour, [P1a] Julie chuchota à Tom : [P1b] « Ouvre la boîte ! » [P2] Tom souleva le couvercle [P3a] et découvrit un morceau de papier [P3b] sur lequel Julie avait écrit : [P3b'] « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».

Katarzyna (B1) : {€5 Julie lui a donné une boîte}[P1a-PAL] est [=et] a lui dit [P1b-PFT] de l'ouvrir. [P3a-PSS] Dans cette boîte [P3b-REP] elle avait écrit [P3b'-REP] "8 heures – entré dans la forêt".

Weronika (B1) : [P3a-PSI] Julie a donné à Tom un papier. [P3b-PSL] Elle proposait [P3b'-PFT] le rendez vous à l'entrée de la forêt.

Wioletta (B1) : [P1a-PAL] Un jour Julie a dit à Tom: [P1b-REP] "Ouvre la boîte Tom". [P2-PAL] Il a ouvert [P3a-PAS] et il y avait un papier [P3b-PSS] avec la note [P3b'-PFT] "rendez vous à 8h à l'entrée de forêt".

Viki (B1) : [P1a-PSI] et lui a ordonné [P1b-PFT] de l'ouvrir. [P2-PAL] Quand la boîte a été ouverte, [P3a-PSI] Tom s'est étonné [P3b-PSL] parce que Julie lui a proposé [P3b'-PFT] d'aller dans la forêt à la nuit.

Ania (B2) : Dans ce boîte [P3a-PAL] il a trouvé un feuille de papier [P3b-PSS] avec la proposition [P3b'-PFT] de se rencontrer le soir à cote d'un arbre.

Asia (B2) : {Julie a sorti la boîte} [P1a-PSI] et m'a demande [P1b-PFT] de l'avenir (=ouvrir). Au dedans [P3a-PAL] j'ai trouvé une petite feuille du papier [P3b-PAS] ou il est écrit: [P3b'-REP] "Je l'attendra ce soir près de bois".

Kasia (B2) : [P3a-PSI] Julie a donné à Tom un morceau de papier [P3b-PAL] où elle a manqué (=marqué) [P3b'-PFT] qu'ils se rencontrent ensemble dans un forêt.

Lena (B2) : Un jour, [P1a-PSI] elle lui a demandé [P1b-PFT] d'ouvrir la boîte. [P2-PAL] Il a fait ce qu'elle lui avait demandé. [P3a-PAL] Il a trouvé là – dedans un petit bout de papier [P3b-REP] où elle avait écrit [P3b'-PFT] qu'elle allait l'attendre ce soir – là devant l'entrée dans la forêt.

Tableau 3. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 6 (niveaux B1–B2)

Séquence 6	REP	PAL	PAS	PSI	PFT	PSL	PSS	Total nombre de séquence reformulées
P1a		2 – 0		1 – 2				3 – 2
P1b	1 – 0				2 – 2			3 – 2
P2		2 – 1						2 – 1
P3a		0 – 3	1 – 0	2 – 1			1 – 0	4 – 4
P3b	1 – 1	0 – 1	0 – 1			2 – 0	1 – 1	4 – 4
P3b'	1 – 1				3 – 3			4 – 4
Total procédures	3 – 2	4 – 5	1 – 1	3 – 3	5 – 5	2 – 0	2 – 1	

Source : élaboration propre.

La séquence 6 se distingue des précédentes par un taux élevé de reformulations, tant chez les apprenants de niveau B1 que B2, ce qui en fait l'une des séquences les plus productives du corpus. Cette forte mobilisation peut s'expliquer par la nature dialogique et événementielle du passage, centré sur une action concrète et un message explicite, plus facilement isolables et reformulables que les descriptions circonstanciées observées dans la séquence 4.

L'analyse du Tableau 3 montre une répartition relativement équilibrée des reformulations entre les deux niveaux, avec une grande variété de procédures mobilisées. Contrairement aux séquences antérieures, la reformulation explicite (REP) n'est plus dominante et coexiste avec un éventail élargi de stratégies, notamment la PAL, la PSI et la PFT. Cette diversité témoigne d'une plus grande liberté dans le traitement du texte source et d'un engagement accru dans la tâche de médiation.

Chez les apprenants de niveau B1, les prédications initiales [P1a] et [P1b] sont majoritairement reformulées à l'aide de PAL et de PFT, comme en témoignent les productions de Katarzyna et de Wioletta. Ces stratégies permettent de simplifier la structure syntaxique tout en conservant l'acte illocutoire central (demande ou ordre). En revanche, certaines reformulations introduisent des glissements sémantiques, comme chez Viki, qui transforme la demande d'ouverture de la boîte en un ordre explicite (« ordonner »), renforçant ainsi la valeur directive de l'énoncé source.

Les prédications centrales [P3a], [P3b] et [P3b'] sont celles qui donnent lieu au plus grand nombre de reformulations, tous niveaux confondus. Les apprenants B1 ont tendance à condenser l'information en fusionnant les prédications [P3a] et [P3b], en recourant à des structures existentielles

(« il y avait un papier ») ou à des reformulations explicatives, tandis que les B2 exploitent davantage les possibilités de restructuration syntaxique. Ania, par exemple, regroupe l'ensemble de l'information dans une seule phrase nominale introduite par une PSS, ce qui révèle une capacité à hiérarchiser et synthétiser le contenu du message écrit.

La prédication [P3b'], qui correspond au contenu du message écrit, est presque systématiquement reformulée par l'ensemble des apprenants. Elle donne lieu à de nombreuses PFT, traduisant une reformulation indirecte du discours rapporté. Ce choix indique une maîtrise croissante des procédés de transposition du discours direct en discours indirect, compétence essentielle dans les tâches de médiation écrite. Toutefois, plusieurs reformulations modifient certains paramètres informationnels, tels que l'heure (« à minuit » au lieu de « 20h ») ou le lieu (« dans la forêt » au lieu de « à l'entrée de la forêt »), ce qui met en évidence les limites de la précision sémantique malgré une bonne aisance formelle.

La séquence 6 illustre un moment charnière dans l'appropriation des stratégies de reformulation. Elle montre que, lorsque le contenu est narrativement saillant et linguistiquement accessible, les apprenants, y compris de niveau B1, mobilisent une palette étendue de procédures. Cette séquence occupe en effet une place importante dans la progression narrative : elle introduit un élément de suspense et une information décisive pour la suite de l'histoire (l'invitation de Julie), ce qui peut favoriser l'engagement des apprenants dans la reconstruction du sens. Par ailleurs, malgré la présence de certaines structures syntaxiques plus complexes, notamment l'enchaînement de propositions, le discours direct et la proposition relative, les relations entre les événements restent clairement identifiables : une prise de parole, une action réalisée par Tom et la découverte d'un message écrit. Cette organisation facilite le repérage des informations essentielles et permet aux apprenants de recourir à différentes opérations de reformulation, allant de la reprise partielle à des transformations plus élaborées.

Les apprenants de niveau B2 se distinguent toutefois par une plus grande capacité à restructurer l'information, à intégrer plusieurs prédications et à gérer des transformations discursives plus complexes, notamment le passage du discours direct au discours indirect. Ces choix reformulateurs témoignent d'une plus grande aisance dans la réorganisation du contenu du texte source et peuvent être interprétés comme des indices d'un développement progressif de la compétence de médiation textuelle. Ils suggèrent également que, lorsque les ressources linguistiques le permettent, les apprenants sont davantage en mesure de dépasser la simple restitution des informations pour construire une reformulation plus autonome, adaptée aux contraintes du nouveau contexte discursif.

4.4. La séquence 11

La séquence 11 se compose de cinq prédications distinctes :

Tout à coup, [P1] le tronc s'ouvrit [P2a] et les enfants furent éblouis par la lumière [P2b] qui inondait l'intérieur de l'arbre. [P3] Ils firent quelques pas [P4] et l'arbre se referma derrière eux.

Katarzyna (B1) : [P2a-PSI] Le forêt s'est éclairi

Weronika (B1) : [P2a-PAL] ils ont vu la lumière dans le forêt. [P3-PSI] Ils sont allé {jusqu'à le jardin merveilleux.}

Wioletta (B1) : [P1-PSI] et la voie a ouvert. [P2a-PAL] Ils ont vu un lumière [P2b-PSS] de l'interieur. {€12 Julie a dit qu'il y a une fête pour Tom. A l'interieur il y avait un jardin merveilleux,} [P3-PSI] quand ils sont entrés [P4-REP] la porte s'est fermée dernier (=derrière) eux.

Viki (B1) : Tout de suit [P2a-PSI] le forêt a éclairci

Ania (B2) : [P1-REP] et l'arbre s'ouvrait. [P3-PSI] Ils sont entré à l'intérieur.

Asia (B2) : [P2a-PAL] J'ai vu de la lumière

Kasia (B2) : {Tom et Julie ont retrouvé un arbre extraordinaire,} [P2ba-PSI] d'où la lumière se dégageait. [P2b-PFT] La lumière d'intérieur les a beaucoup intéressés et étonnés. Ça les a incités [P3-PSI] d'entrer dans l'inconnu.

Lena (B2) : {€10 Le tronc s'est retourné}[P2a-PAL] et ils ont aperçu la lumière là-dedans. [P3-PSI] Ils y sontrentrés.

Tableau 4. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 11 (niveaux B1– B2)

Séquence 11	REP	PAL	PSI	PFT	PSS	Total nombre de prédications reformulées (B1-B2)
P1	0 – 1		1 – 0			1 – 1
P2a		2 – 2	2 – 1			4 – 3
P2b				0 – 1	1 – 0	1 – 1
P3			2 – 3			2 – 3
P4	1 – 0					1 – 0
Total procédures	1 – 0	2 – 2	5 – 4	0 – 1	0 – 1	

Source : élaboration propre.

La séquence 11 présente un degré élevé de complexité linguistique et discursive, ce qui se reflète dans les choix de reformulation opérés par les apprenants. Elle combine en effet un effet de rupture narrative (« tout à coup »), une structure syntaxique complexe de type principale-relative ([P2a]-[P2b]) ainsi qu'un emploi métaphorique et passif susceptible d'entraver la compréhension, en particulier chez les apprenants de niveau intermédiaire.

L'analyse du Tableau 4 montre que les reformulations se concentrent principalement sur les prédications [P2a] et [P3], tant chez les B1 que chez les B2. La prédication [P1], qui marque l'irruption soudaine de l'événement, est peu reprise, ce qui suggère qu'elle est perçue comme secondaire dans la progression narrative. De même, la prédication finale [P4] est marginalement reformulée, notamment chez les apprenants B1, qui se limitent à une reprise explicite de l'action sans en modifier la structure.

Les prédications [P2a] et [P2b], formant une unité syntaxique et sémantique, donnent lieu à un processus fréquent de simplification. Les apprenants ont majoritairement recours à des PAL et à des PSI, ce qui se traduit par l'éclatement de la structure principale-relative en deux propositions indépendantes (« ils ont vu la lumière », « la lumière se dégageait »). Cette stratégie permet d'éviter le passif et le verbe métaphorique « inonder », au profit de formes plus transparentes sur le plan sémantique.

Chez les apprenants de niveau B1, les reformulations se caractérisent par une forte réduction informationnelle et, dans certains cas, par des généralisations excessives, comme dans les productions de Katarzyna et de Viki (« la forêt s'est éclaircie »). Ces reformulations témoignent d'une compréhension globale de la scène, mais au prix d'une perte de précision et d'une reconfiguration partielle du référent (« arbre » remplacé par « forêt »). Wioletta se distingue par une tentative d'intégration de plusieurs prédications et par l'ajout d'informations issues d'une autre séquence ({€12}), ce qui illustre une stratégie compensatoire visant à enrichir le récit, bien que cela entraîne une dilution de la structure initiale du TS.

Les apprenants de niveau B2 mobilisent des stratégies plus variées et plus élaborées. Kasia, en particulier, combine une PSI et une PFT pour reformuler la structure complexe [P2a]-[P2b], en explicitant l'effet de la lumière sur les personnages et en introduisant une relation causale menant à l'action suivante ([P3]). Cette reformulation montre une capacité à interpréter le texte source et à en redistribuer l'information selon une logique discursive cohérente. Lena et Ania, quant à elles, privilégient des reformulations plus condensées, centrées sur la perception de la lumière et l'entrée dans l'arbre, ce qui confirme une tendance à la hiérarchisation de l'information.

Dans l'ensemble, la séquence 11 met en évidence les limites et les potentialités de la compétence de médiation textuelle à des niveaux intermédiaire et avancé. Si les apprenants parviennent majoritairement à restituer le noyau sémantique de la scène, la complexité syntaxique et métaphorique du texte source entraîne des stratégies de simplification et de restructuration qui affectent la fidélité informationnelle. Ces résultats soulignent l'importance d'un travail didactique explicite sur les structures complexes et les images métaphoriques, afin de soutenir le développement

d'une médiation textuelle plus précise et maîtrisée. Dans l'ensemble, ces résultats montrent :

- 1) une prédominance de REP et de postures analytiques (PAL, PAS) chez les B1, révélant une approche sécurisée et littérale du texte source.
- 2) Une augmentation des paraphrases interprétatives et transformationnelles (PSI, PFT, PFR) chez les B2, indiquant une meilleure capacité à restructurer, condenser et adapter l'information.
- 3) La complexité des séquences influence la distribution des postures : les séquences longues ou combinant plusieurs actions (séquence 4 et 6) stimulent davantage l'usage des RPH chez les B2, tandis que les B1 se limitent souvent à la simplification.
- 4) L'analyse confirme que la reformulation fonctionne comme un mécanisme de médiation textuelle, permettant aux apprenants de transmettre le contenu informationnel tout en gérant la densité et la complexité du texte.

5. Discussion

Les résultats obtenus dans l'analyse des séquences 1, 4, 6 et 11, dont le choix et les critères de sélection ont été présentés et justifiés dans la partie méthodologique, permettent de dégager des tendances concernant l'évolution des postures reformulatoires, leur distribution selon le niveau de compétence (B1 vs B2) ainsi que leur contribution aux processus de médiation textuelle.

5.1. De la répétition à la restructuration : progression des postures

L'analyse des séquences met en évidence une progression claire, du recours majoritaire à des procédures proches du texte source (REP, PAL) vers l'utilisation de paraphrases plus complexes (PSI, PFT, PFR) avec l'augmentation du niveau de compétence. Cette évolution est cohérente avec les travaux de Martinot *et al.* (2018) et PaprockaPiotrowska (2019, 2024), qui considèrent la reformulation comme un vecteur d'acquisition linguistique, révélateur de la capacité des apprenants à gérer la complexité formelle et sémantique du discours.

Dans la séquence 1, la prédominance de REP chez les apprenants B1 et l'émergence de PSI/PFT chez les apprenants B2 illustrent une logique de progression : du traitement littéral vers une appropriation plus autonome du sens. Les B1, en s'appuyant sur des reprises proches du TS, montrent

une stratégie de « sécurisation linguistique » conforme aux descriptions de PaprockaPiotrowska et KarpińskaSzaj (2014, voir aussi Faerch, Kasper, 1983). Les B2, quant à eux, commencent à exploiter des transformations formelles et des paraphrases interprétatives, ce qui traduit une capacité accrue à adapter l'information à leur répertoire linguistique.

Cette même dynamique se retrouve dans la séquence 6, où la diversité des postures chez les B2 (PSI, PFT, PFR) contraste avec l'usage plus analytique des B1 (PAL, PAS, REP). Les transformations observées chez les B2 ne se contentent pas d'une simple reformulation ; elles impliquent une restructuration du contenu (fusion, décomposition, interprétation), ce qui correspond à une médiation active du sens, telle que décrite par Martinot *et al.* (2018) dans leurs typologies paraphrastiques.

5.2. Impact de la complexité syntaxique et informationnelle

Les séquences plus complexes, notamment la séquence 4 (multiplicité d'événements) et la séquence 11 (structure principale-relative), révèlent les limites des stratégies littérales chez les apprenants de niveau B1. L'absence quasi totale de reformulations dans la séquence 4 chez les B1 indique que certaines structures dépassent leur capacité à optimiser le traitement de l'information. Cette difficulté rejoint les conclusions de Paprocka-Piotrowska (2012) sur la charge cognitive supplémentaire imposée par des constructions complexes ou densément intégrées.

Chez les B2, la gestion des séquences 4 et 11 illustre une progression vers des productions plus élaborées, impliquant l'intégration de transformations formelles (PFT) et de paraphrases interprétatives (PSI). Dans la séquence 11, par exemple, les reformulations chez les B2 tendent à clarifier la combinaison principale-relative et à expliciter l'effet de la lumière, ce qui va au-delà de la simple transmission des faits. Cette capacité à hiérarchiser et restructurer le contenu est représentative d'une compétence de médiation plus sophistiquée, en accord avec les approches de Kucharczyk (2023) et Janowska (2023), qui soulignent que la médiation implique non seulement une compréhension linguistique, mais aussi une gestion cognitive de l'information en fonction du destinataire.

5.3. Reformulation et médiation textuelle

L'ensemble des résultats confirme que la reformulation ne saurait être réduite à une compétence formelle de nature syntaxique ou lexicale, envisagée

comme un simple indice du développement linguistique (Karpińska-Szaj, Paprocka-Piotrowska, 2014). Elle apparaît également comme une manifestation de la compétence de médiation. Dès lors, le texte reformulé résulte d'un processus de médiation consistant à reconstruire, organiser et transmettre le sens du texte source. Ce changement de perspective permet d'interpréter les mêmes productions non seulement au regard de leur fidélité linguistique à l'original, mais aussi de leur capacité à assurer un transfert pertinent du sens.

Les transformations observées chez les apprenants de niveau B2, notamment la synthèse syntaxique (PSS) et la restructuration formelle (PFR), mobilisent des opérations de sélection, d'organisation de l'information et de recontextualisation, qui constituent des composantes essentielles de la médiation telle qu'elle est définie dans le CECR (2021). En effet, la médiation textuelle suppose la prise en compte simultanée du message source et des ressources linguistiques du locuteur, afin de le rendre accessible à un destinataire donné. La progression des postures reformulatoires montre ainsi que l'apprentissage d'une langue seconde ne repose pas uniquement sur l'acquisition de structures linguistiques, mais également sur le développement de procédures permettant d'adapter la transmission du sens aux ressources disponibles, tout en préservant la cohérence et l'intégrité du contenu informationnel.

5.4. La reformulation comme activité de médiation : une relecture des données à la lumière du CECR (2021)

La prise en compte de la compétence de médiation permet d'enrichir l'interprétation du corpus analysé en apportant un éclairage complémentaire sur les opérations mises en œuvre par les apprenants lors de la reformulation.

Dans le cadre théorique proposé par le CECR (2021), la médiation est envisagée comme une activité complexe qui mobilise simultanément plusieurs processus : la compréhension du texte source, son traitement cognitif, la sélection des informations pertinentes, leur réorganisation ainsi que leur reformulation en fonction d'une nouvelle situation de communication.

Dans une perspective antérieure, mais convergente, Karpińska-Szaj et Paprocka-Piotrowska (2014) soulignaient que, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la tâche de reformulation mobilise plusieurs opérations interdépendantes - *compréhension*, *mémorisation* et *verbalisation* – tout en exigeant le maintien d'une conceptualisation stable du contenu narratif.

La réflexion menée dans cette étude montre que cette chaîne d'opérations rejoint les différentes composantes aujourd'hui associées à la médiation textuelle. Les procédures de reformulation observées dans les productions des apprenants peuvent ainsi être relues non seulement comme des stratégies de transformation linguistique, mais également comme des manifestations d'un processus plus large de traitement, de restructuration et de transmission du sens. Ce qui était auparavant décrit principalement comme un mécanisme cognitif et discursif apparaît dès lors comme une compétence langagière identifiable, susceptible d'être analysée et évaluée dans le cadre de la didactique des langues.

6. Conclusions

Cette étude met en évidence le rôle structurant de la reformulation dans le développement de la compétence linguistique et de la médiation textuelle en langue étrangère. L'analyse fine des procédures mobilisées par les apprenants de niveaux B1 et B2 montre que la reformulation constitue un révélateur privilégié de l'état de l'interlangue : elle permet d'observer simultanément la compréhension du texte source, la gestion de la complexité syntaxique et sémantique, ainsi que la capacité à sélectionner, restructurer et transmettre l'information. Les résultats confirment ainsi les travaux de Martinot, Gerolimich, Bosniak Botica et Paprocka-Piotrowska, selon lesquels la reformulation accompagne et soutient l'acquisition progressive de la complexité linguistique.

Au-delà de cette confirmation, la présente étude montre que la reformulation ne saurait être réduite à un simple indicateur du développement linguistique. Replacées dans le cadre conceptuel de la médiation textuelle proposé par le *Volume complémentaire* du CECR (2021), les productions analysées révèlent des opérations de sélection, de hiérarchisation, de restructuration et de recontextualisation de l'information qui relèvent pleinement des activités de médiation. Ainsi, un corpus initialement constitué pour étudier les mécanismes de la reformulation apparaît aujourd'hui comme un matériau particulièrement pertinent pour décrire empiriquement le développement de la compétence de médiation. Cette relecture illustre l'intérêt scientifique de revisiter des données déjà exploitées à la lumière de nouveaux cadres théoriques : les données demeurent inchangées, mais les questions de recherche évoluent, ouvrant de nouvelles possibilités d'interprétation.

La progression observée entre les niveaux B1 et B2 témoigne d'un passage graduel d'une logique de reproduction à une logique

de reconstruction du sens. Alors que les apprenants de niveau B1 privilégient des procédures explicites et additives, fortement dépendantes du texte source, les apprenants de niveau B2 mobilisent davantage de stratégies interprétatives et transformationnelles, telles que la synthèse syntaxique (PSS) ou la restructuration formelle (PFR). Ces procédures ne traduisent pas uniquement une maîtrise plus avancée des structures linguistiques ; elles témoignent également d'une capacité croissante à adapter l'information, à préserver la cohérence du message et à en assurer le transfert vers un nouveau destinataire, dimensions constitutives de la compétence de médiation.

Cette perspective conduit également à une relecture des difficultés rencontrées par les apprenants. Les omissions d'informations essentielles, les ruptures de cohérence, les simplifications excessives ou encore les scénarios alternatifs observés dans certaines reformulations ne relèvent pas exclusivement d'insuffisances linguistiques. Ils révèlent aussi des difficultés à identifier les informations pertinentes, à en organiser la hiérarchie et à maintenir l'équilibre entre fidélité au texte source et adaptation du contenu. Les erreurs de reformulation deviennent ainsi des indicateurs particulièrement sensibles du développement de la compétence de médiation.

Cette nouvelle interprétation renouvelle également la portée didactique de la reformulation. Dans les recherches antérieures, celle-ci était essentiellement envisagée comme une stratégie d'apprentissage et un instrument d'analyse du développement linguistique. Les résultats obtenus invitent désormais à la considérer également comme une activité centrale de médiation textuelle, susceptible de développer simultanément la compréhension, les compétences discursives, la capacité d'adaptation du discours et la transmission du sens. Dans cette perspective, la reformulation ne constitue plus un simple exercice de transformation linguistique ; elle devient un véritable outil de construction du sens et un moyen privilégié de former les apprenants à agir comme médiateurs entre un texte, son contenu et son destinataire.

L'analyse met néanmoins en évidence plusieurs limites méthodologiques. D'une part, le corpus repose sur un nombre restreint de participants et sur un seul texte narratif, ce qui limite la portée généralisable des résultats. D'autre part, seules les productions écrites ont été prises en compte, sans accès direct aux processus cognitifs mobilisés lors de la reformulation (planification, contrôle, auto-correction ou prise de décision). Enfin, l'analyse des prédictions isolées, particulièrement pertinente pour une approche micro-analytique, ne permet pas toujours de rendre compte de l'organisation discursive globale des productions.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Il serait notamment pertinent d'étendre l'analyse à d'autres genres discursifs (textes

explicatifs, argumentatifs ou injonctifs), afin d'examiner l'influence du type de discours sur les stratégies de médiation. De futures recherches pourraient également articuler l'analyse des productions avec des données introspectives (protocoles verbaux, entretiens métalinguistiques) afin de mieux comprendre les mécanismes cognitifs qui sous-tendent les opérations de reformulation. Enfin, une comparaison systématique entre médiation écrite et médiation orale permettrait de préciser les spécificités des processus mobilisés selon le canal de communication.

Dans une perspective didactique et évaluative, ces résultats invitent enfin à repenser les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la médiation textuelle dans le cadre du CECR. Des tâches de reformulation graduées, contextualisées et intégrées à des situations authentiques de communication pourraient contribuer au développement progressif d'une compétence de médiation consciente et maîtrisée. À ce titre, la reformulation apparaît non seulement comme un objet d'étude privilégié pour l'analyse des processus d'acquisition, mais aussi comme un instrument méthodologique particulièrement fécond pour observer, développer et évaluer la compétence de médiation en langue étrangère.

Enfin, cette étude montre qu'un corpus n'épuise pas son potentiel scientifique lors de sa première exploitation. L'évolution des cadres théoriques permet d'interroger à nouveau les mêmes données, de faire émerger de nouveaux objets de recherche et d'enrichir notre compréhension des processus d'acquisition. Dans cette perspective, le corpus *Tom et Julie* constitue aujourd'hui non seulement un outil d'analyse de la reformulation, mais également un observatoire privilégié du développement de la compétence de médiation telle qu'elle est définie dans le CECR.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Faerch C. & Kasper G. (éds) (1983), *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.
- Harris Z. S. (1988), *Language and information*. New York : Columbia University Press.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (dans:) Lipińska E., Seretny A. (éds), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków : Księgarnia Akademicka, p. 37–53.

- Janowska I. (2023), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. « Neofilolog », n° 62(2), p. 362–378.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Karpińska-Szaj K., Paprocka-Piotrowska U. (2014), *La reformulation en tant que stratégie d'apprentissage d'une LE : vers son exploitation dans des situations non ordinaires*. « Roczniki Humanistyczne », n° LXII/10, p. 55–81.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. (2019), *Reformulation in foreign language learning*. Poznań : UAM.
- 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 », n° 60(2), p. 417–439.
- Kucharczyk R. (2024), *Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego*. « Neofilolog », n° 62(2), p. 365–378.
- Martinot C. (1994), *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*. Thèse de doctorat. Université Paris VIII (Vincennes à Saint-Denis).
- Martinot C. (2005), *Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle*. « Acquisition et Interaction en Langue Etrangère », n° 23, p. 95–136.
- Martinot C. (2010), *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique*. « Travaux de linguistique », n° 61, p. 63–96.
- Martinot C., et al. (éds) (2018), *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. Perspective interlangue*. Londres : ISTE.
- Noyau C., Paprocka-Piotrowska U. (2000), *La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation*. « Roczniki Humanistyczne », n° XLVIII/5, p. 87–122.
- Paprocka-Piotrowska U. (2014), *Some remarks on the late acquisitions: The reformulation of relative clauses by Polish children in Polish L1*, (dans :) Szubko-Sitarek W., Salski Ł., Stelmaszczyk P. (éds), *Language learning, discourse and communication: Studies in honour of Jan Majer*. Cham : Springer, p. 149–163.
- Paprocka-Piotrowska U. (2019), *Reformuler pour acquérir : quelques exemples d'analyse du corpus des reformulations orales chez des enfants polonais à 6, 8, 10 ans*, (dans :) Duda M., Murat-Bednarz A., Peurou E., Raynaud K. (éds), *Chercheurs en devenir. Seria 12/15 (8)*. Lublin : Werset, p. 19–33.
- Paprocka-Piotrowska U. (2025), *Erreur, faute, idiosyncrasie : statut des formes non standards en didactique des langues*. « Academic Journal of Modern Philology », n° 25, p. 465–477.
- Paprocka-Piotrowska U., Martinot C., Sonia G. (éds) (2012), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.
- Paprocka-Piotrowska U., Martinot C., Gerolimich S. (2024), *Linguistique de l'acquisition. Méthode d'analyse de corpus*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.

ANNEXE 1 : *Tom et Julie*. Texte source (séquencé) en français

- 1) Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
- 2) Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »
- 3) Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
- 4) Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
- 5) Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
- 6) Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».
- 7) Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
- 8) Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
- 9) Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
- 10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
- 11) Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.
- 12) Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».
- 13) Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».
- 14) Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

ANNEXE 2 : Restitutions écrites en français langue étrangère

Katarzyna (B1)

Un jour une maîtresse est arrivée à l'école plus tard que d'habitude. Il y a une personne qui aucun ne savaient pas. La maîtresse a dit: "C'est votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom était bien gentile, Julie était sa voisine. Un jour chez Tom, il a fabriqué une petite boîte pour elle. Quelques jours plus tard la maîtresse a dit qu'ils doivent sortir ses affaires. Quand ils étaient chez Tom, Julie lui a donné une boîte et a lui dit de l'ouvrir. Dans cette boîte elle avait écrit "8 heures – entré dans la forêt". Tom a eu peur, parce qu'il était interdit d'aller dans la forêt très tard. Le forêt s'est éclairci et ils se sont trouvés dans la jardin merveilleux. Julie a dit que Tom peut demander qu'est ce qu'il veut. Il a dit des oiseaux, poissons.

Weronika (B1)

Ce matin la maîtresse est arrivé plus tard que d'habitude. Elle présentait ses élèves la nouvelle camarade qui s'appelle Julie. Il était le place libre à côté de Tom donc Julie a devenu leur nouvelle voisine. Tom et Julie se sont devenus amies. Ils passait tout le temps à l'école.

Le jour souvent, après les cours Julie a donné à Tom un papier. Elle proposait le rendez vous à l'entrée de la forêt. Quand Tom est arrivé, Julie l'avait déjà attendue. Il fait froid et après quelques minutes ils ont vu la lumière dans la forêt. Ils sont allés jusqu'à le jardin merveilleux. Julie a dit que dans ce jardin il peut être la fête pour Tom et il peut recevoir ce qu'il veut. Dans son imagination Tom a vu les oiseaux dans le ciel et les poissons dans l'eau.

Wioletta (B1)

Un jour la maitresse est arrivé au cour d'école plus tard qu'abitude. Elle était avec une nouvelle camarade Julie. La maitressa a dit que s'il y a un place libre à côté du Tom il sera un voisin de Julie. Tom était contente et il a fait une petite boîte ronde pour elle. Julie était tout le temps avec sa nouvelle boîte. Un jour Julie a dit à Tom: "Ouvre la boîte Tom". Il a ouvert et il y avait un papier avec la note "randez vous à 8h à l'entrée de forêt". Il était un peu effrayeux parce qu'il était interdit d'y aller mais il a décidé d'y aller. Quand il est arrivé Julie était déjà là-bas.

Elle a frappé 3 fois sur le tromp du [grozard] et la voie a ouvert. Ils ont vu un lumière de l'interieur. Julie a dit qu'il y a une fête pour Tom. A l'interieur il y avait un jardin merveilleux, quand ils sont entrés la porte s'est fermée dernier eux. Tom avait un seul rêve : apprendre a parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans l'air, avec les poissons qui savent tout ce qui

se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe dans la terre. Depuis cette jour-là Tom a devenu le garçon extrêmement savant.

Viki (B1)

Un jour la maîtresse a présenté une nouvelle camarade devant la classe. La fille s'appelait Julie. La maîtresse l'a ordonné de s'asseoir près de Tom. Il a été très content de sa proposition. Après, quand il est rentré à la maison, il a préparé une boîte pour Julie. A l'école Julie lui a donné aussi une boîte et lui a ordonné de l'ouvrir. Quand la boîte a été ouverte, Tom s'est étonné parce que Julie lui a proposé d'aller dans le forêt à la nuit. Tom a eu peur mais il a été d'accord. Quand ils étaient dans le forêt, Julie a frappé trois fois contre le tronc du bois. Tout de suite le forêt a éclairci et ils se sont trouvés dans le jardin merveilleux. Ils ont traversé le jardin. Après cette aventure Tom a été changé.

Ania (B2)

La maîtresse a présenté une nouvelle fille dans la classe qui s'appelait Julie. Julie s'est assise avec le Tom et ils sont devenus les amis. Julie a préparé pour lui une boîte comme un surprise. Dans ce boîte il a trouvé une feuille de papier avec la proposition de se rencontrer le soir à côté d'un arbre. À soir Tom et Julie se sont rencontrés dans la place et l'arbre s'ouvrait. Ils sont entrés à l'intérieur. Il y a trouvé un endroit magique jardin. Après cette aventure Tom est devenu très sage.

Asia (B2)

Un jour la maîtresse est venue en classe plus tard que d'habitude. En entrant en classe elle nous a présenté une nouvelle fille qui s'appelait Julie. La maîtresse nous a dit: "Voilà, c'est votre nouvelle camarade".

J'étais hyperheureux quand je l'ai vue. La maîtresse lui a présenté sa place près de moi et m'a dit "Sois gentil avec elle, Thome". Mardi soir j'ai fabriqué pour ma nouvelle voisine une boîte ronde, le lendemain je la lui ai offerte. Le lendemain la maîtresse nous a dit de sortir tous nos affaires. Julie a sorti la boîte et m'a demandé de l'avenir. Au dedans j'ai trouvé une petite feuille du papier où il est écrit: "Je l'attendra ce soir près de bois".

J'avais un peu peur parce que c'était interdit dans le bois.

En s'approchant vers le bois j'ai dû faire trois frappes. J'ai vu de la lumière. Julie m'a dit de venir et de traverser ce jardin. Elle a ajouté que il avait une grande fête pour moi.

Dans ce parc il y a des oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, les poissons qui savent tout de l'eau et qui savent tout de la terre.

Thome est devenu un garçon extérieurement.

Kasia (B2)

Tom est venu à l'école assez tôt. Il a vu une nouvelle fille qui s'appelait Julie. Il s'est avéré que c'était une nouvelle camarade. Le prof a demandé à Julie de s'asseoir à côté de Tom. Il en était vraiment content. Il a pensé d'avoir une nouvelle amie. Lendemain, il a ramené une petite boîte ronde pour elle. Il l'a faite exprès (lui – même) pour elle. Julie a donné à Tom un morceau de papier où elle a manqué qu'ils se rencontrent ensemble dans un forêt. On lui interdit de passer au forêt, il a eu peur d'y aller. Au final, il a décidé de risquer. Tom et Julie ont retrouvé un arbre extraordinaire, d'où la lumière se dégageait. La lumière d'intérieur les a beaucoup intéressés et étonnés. Ça les a incités d'entrer dans l'inconnu. Après être entrés, ils ont aperçus le jardin magnifique, le jardin de fer où l'on faisait la fête pour Tom. Il y aurait d'animaux tout – savants. C'est grâce aux eux que Tom a appris plein de choses et il est finalement devenu sûr – doué.

Lena (B2)

Un jour, la maîtresse est arrivée en retard aux cours. Elle est venue avec nouvelle élève – Julie. Julie a trouvé sa place à côté de Tom qui était complètement content d'avoir peut – être la possibilité de rencontrer une nouvelle ami. Après être rentré à la maison, Tom a retrouvé une boîte rouge laquelle il voulait offrir à Julie. Il l'a fait le lendemain à l'école. Julie a tellement aimé cette boîte qu'elle ne l'a jamais quittée. Pendant que la maîtresse demandait aux élèves de faire sortir leurs affaires, Julie a fait sortir toujours la boîte obtenu de Tom. Elle la posait chaque jour sur la table, entre elle et Tom. Un jour, elle lui a demandé d'ouvrir la boîte. Il a fait ce qu'elle lui avait demandé. Il a trouvé là – dedans un petit bout de papier où elle avait écrit qu'elle allait l'attendre ce soir – là devant l'entrée dans la forêt. Tom savait bien qu'il ne pouvait pas y aller, c'était interdit à lui d'aller dans la forêt, surtout pendant la nuit. Mais, malgré tout, il y est allé. Elle l'attendait déjà. Ils se sont mis devant le tronc de l'arbre auquel Julie a frappé. Le tronc s'est retourné et ils ont aperçu la lumière là – dedans. Ils y sont rentrés. Ils se sont trouvés dans un jardin miraculeux, où ils pouvaient, jusqu'à minuit faire tout ce qu'ils voulaient. Tom voulait apprendre à parler avec les oiseaux pour savoir tout ce qui se passe dans le ciel avec des poissons pour savoir ce qui se passe dans l'eau et aussi avec les fourmis pour savoir ce qui se passe sur la terre.

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

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

r.kucharczyk@uw.edu.pl

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

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

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

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

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



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

1. Wprowadzenie

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

2. Działania mediacyjne jako przedmiot badań w glottodydaktyce

2.1. Ramy pojęciowe mediacji

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

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

enseigner, évaluer (dalej CECR) /*Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) (2001/2003¹), którego autorzy wielokrotnie podkreślają społeczny wymiar używania języka. Wymiar ten jest przede wszystkim widoczny w założeniach podejścia zadaniowego stanowiącego centralny punkt dokumentu, jak również w nacisku położonym na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej w procesie kształcenia językowego. Nie powinien zatem dziwić fakt, że mediacja została określona jako jedno z działań językowych, obok recepcji, produkcji i interakcji. Według autorów dokumentu (Rada Europy, 2003: 83), działania mediacyjne użytkownika języka polegają na byciu pośrednikiem pomiędzy osobami, które nie są w stanie bezpośrednio porozumieć się, przede wszystkim ze względu na deficyty językowe. To właśnie wymiar językowy mediacji wydaje się cechą dystynktywną działań mediacyjnych opisanych w ESOKJ (Rada Europy, 2003). Jest on również widoczny w technikach mediacyjnych wyróżnionych w dokumencie. Głównymi technikami mediacyjnymi, do których ucieka się użytkownik języka, zarówno w mowie jak i w piśmie w celu zapewniania porozumienia pomiędzy stronami jest tłumaczenie (symultaniczne i/lub konsekwentne, tak w kontekście formalnym jak i nieformalnym), a także streszczenie czy parafraza. Mediacja jest zatem tożsama z pracą nad tekstem (tłumaczenie, streszczenie, parafraza) z minimalnym uwzględnieniem profilu odbiorcy, na który składa się jego społeczny i kulturowy bagaż. Można więc stwierdzić, że mediacja została potraktowana przez autorów dokumentu w sposób redukujący jej złożony charakter. Widoczne jest to choćby w ilości miejsca poświęconemu działaniom mediacyjnym w ESOKJ (Rada Europy, 2003). Ich opisowi poświęcono tylko jedną stronę, podczas gdy inne działania językowe zajmują znacznie więcej miejsca (recepcja – około 7 stron, produkcja – około 6 stron, interakcja – około 10 stron). Co więcej, w dokumencie tym nie zaproponowano ani jednego deskryptora umiejętności mediacyjnych, co uniemożliwiło ich zoperacjonalizowanie na potrzeby procesu uczenia się i nauczania języków obcych.

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

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

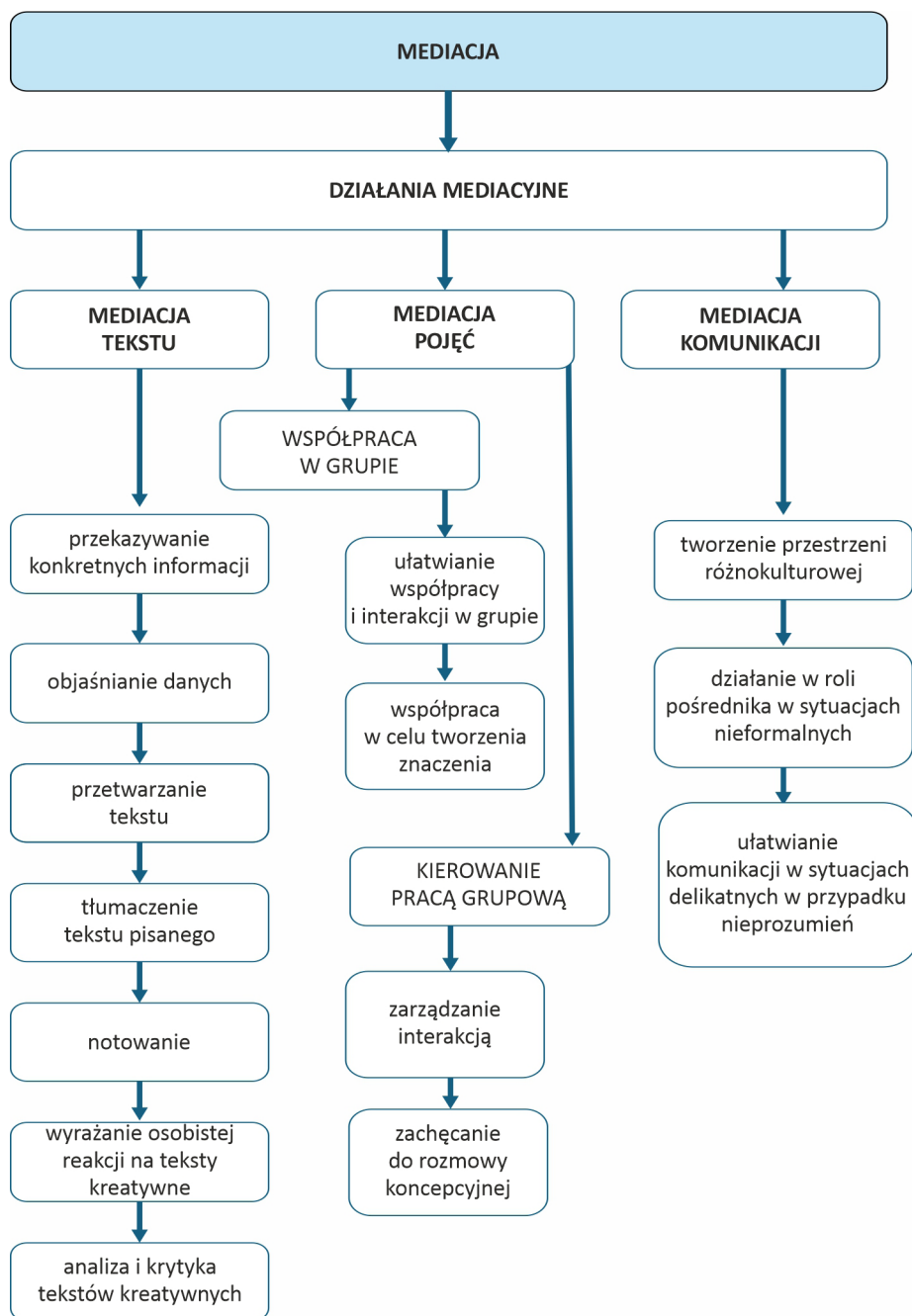
w tomie uzupełniającym do CECR, czyli *Cadre européen de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. (CECR VC) (Conseil de l'Europe, 2021). Działania mediacyjne postrzegane są jako zjawisko dynamiczne i złożone, uwzględniające nie tylko językowe działania receptywne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

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

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

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

³ Tłumaczenie własne oryginału w języku francuskim „individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles différentes”



Ryc. 1 Skale biegłości dla działań mediacyjnych w CEFR VC

Źródło: Janowska, Plak (2021: 83)

2.2. Strategie mediacyjne

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

Inną, nieco bardziej złożoną, typologię strategii zaproponowała wcześniej Stathopoulou (2015). Badaczka wyróżnia dwie grupy strategii, typu A i typu B, które „opierają się na obserwacjach i szerokim zakresie analiz przeprowadzonych w ramach projektu badawczego⁴” (Stathopoulou, 2015: 93). Strategie należące do grupy A odnoszą się do sposobów mediowania treści, zaś te z grupy B obejmują środki językowe, z których korzysta mediator. Do strategii typu A należą między innymi takie techniki, jak np.

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

Strategie typu B obejmują zaś następujące umiejętności językowe:

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

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

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

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

2.3. Cechy zadania mediacyjnego

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

Zadania mediacyjne to te, które wymagają od uczących się przekazania informacji sformułowanej w jednym języku w innym w określonym celu komunikacyjnym. Można je określić jako zadania wymagające dużego wysiłku poznawczego, gdyż mediatorzy muszą wykorzystywać różne umiejętności i kompetencje, aby je wykonać⁵.

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

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

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

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

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

3. Ramy metodologiczne badania własnego

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

3.1. Przedmiot badania i pytania badawcze

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

Pytania badawcze zostały sformułowane w następujący sposób:

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

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

3.2. Dobór próby i zastosowana procedura badawcza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Narzędzia użyte w badaniu

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Wyniki

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

4.1. Dane ilościowe

4.1.1. Wyniki testu

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

Tabela 1. Podstawowe wartości statystyczne dla zadania mediacyjnego

N = 81	
średni wynik testu	4,3
odchylenie standardowe	2,52
wynik maksymalny	10 pkt
wynik minimalny	0 pkt
rozstęp wyników	10 pkt
modalna	5
mediana	4

Źródło: opracowanie własne.

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

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

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

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

Źródło: opracowanie własne.

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

4.1.2. Wyniki ankiety

Przekazywanie w języku francuskim informacji z tekstu napisanego w języku polskim

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

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

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

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

Źródło: opracowanie własne.

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

Praca z tekstem napisanym w języku polskim

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

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

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

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

Źródło: opracowanie własne.

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

Trudności z wykonaniem zadania

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

Tabela 5. Trudności z wykonaniem zadania: wyniki ankiety

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

Źródło: opracowanie własne.

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

4.2. Dane jakościowe

4.2.1. Wywiady z uczniami: przekazywanie treści w języku francuskim

Przytaczanie konkretnych informacji

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

U04_Ow: No więc wyszukiwałem konkretnych fragmentów w tekście. I ewentualnie zmieniałem je tak, żeby pasowały do kontekstu maila.

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

U02_Ow: W większości przypadków wybierałam właśnie taki sposób, bo szukałam fragmentów z informacją, które jest w zadaniu po francusku i tłumaczyłam to francuskie zdanie, które najbardziej pasuje mi do odpowiedzi. Ale nie we wszystkich, chyba we niektórych robiłam to bardziej intuicyjnie.

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

U06_Ow: W sensie niektóre tak bardziej przytaczałam, ale niektóre wybierałam, bo to były takie pytania, że trzeba było z kilku fragmentów tego co pamiętam, czasami wręcz. Więc po prostu próbowałam sobie jakby w jakąś kupkę zgarnąć taki fragment, który będzie mi potrzebny i spróbować to przetłumaczyć na francuski.

Upraszczenie tekstu polskiego

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

U04_0w: Brałem ten fragment polski i mówiłem to sobie w głowie po francusku, tak jakbym to rzeczywiście powiedział.

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

U24_2a: Szukałem takich najprostszych słów po polsku, żeby je łatwiej przełożyć na francuski.

Wyjaśnianie

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

U18_0w: Pominąłem te dania polskie, bo tych przykładów było bardzo dużo, no to i tak się nie dało wszystkich wypisać, tak że uznałam, że równie dobrze mogę wpisać te, które są prostsze.

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

U06_0w: Bardziej starałam się tak ogółem pisać, żeby było wiadomo, o co chodzi. Bo tekst po francusku wyszedłby za długi.

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

U18_0w: Nie wydaje mi się, żeby było bardzo trudne. Wydaje mi się, że powinny być, bo realnie porównywanie kultur to jest coś, o czym możemy w przyszłości w jakichś sytuacjach naprawdę z kimś rozmawiać, prawda? Różnice kulturowe są i to całkiem spore często, zwłaszcza jeśli chodzi o jedzenie. Więc tak, myślę, że powinny być na lekcjach poruszania.

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

U19_Ow: Nie wyjaśniałam i nie zwracałam na to u zbytnio wagi. Jak są dania francuskie, to nigdy nie widziałam, aby ktokolwiek w ogóle wyjaśniał, skąd się to wzięło, jaka jest w ogóle historia tego albo z czego się składają. Więc pomyślałam, że skoro takie pierogi to jest takie bardzo tradycyjne jedzenie polskie, to wołałam nie wyjaśniać.

Tłumaczenie

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

U18_Ow: No właśnie dlatego, że starałam się jak najbardziej oddać ten sens, no więc dosłownie starałam się tłumaczyć to, co było w tym artykule polskim na francuski. No wiadomo, że ze zmienieniem słownictwa, bo po prostu nie znałam go na tym poziomie.

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

U18_Ow: Zaczy to akurat jest chyba dosyć dosłownie oddane, bo było, że młodzi Polacy, to światowcy, znają kuchnię całego globu, a ja napisałam, że *ils connaissent la cuisine du monde entier*.

Dostosowanie języka do profilu odbiorcy

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

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

U04_Ow: Niespecjalnie.

U18_Ow: Szczerze mówiąc, nie wydaje mi się. Ale zależy jak na to patrzeć, dlatego, że z jednej strony ten język, którego ja używałam, był na pewno prost-

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

Korzystanie z zasobów repertuaru językowego

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

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

U02_Ow: Troszeczkę, bo wtedy intuicyjnie łatwiej zrozumieć niektóre słowa, których np. nie znam po francusku.

Rozwiązywanie zadania w sposób kreatywny

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

U18_Ow: No jedyne, co tam trzeba było, nazwijmy to właśnie w kreatywny sposób stworzyć, no to uprościć ten tekst, prawda, żebyśmy mogła go oddać.

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

U23_2a: Jeśli chodzi o kreatywność, to może chodziło mi o to, że trzeba szybko wyrwać słówka i coś napisać, żeby była jakaś odpowiedź... no, tak mi się wydaje.

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

Podkreślanie istotnych informacji

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

U04_Ow: Ja rzadko podkreślam tekst. Jeżeli tekst jest rzeczywiście jakiś skomplikowany, używa słownictwa, które muszę sprawdzać w słownikach, czy to po polsku, czy w innych językach, to wtedy rzeczywiście podkreślam, oddzielam

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

U02_Ow: Nie przydało się mi to [podkreślanie tekstu polskiego], bo przeczytałam w początku tekst polski, a potem uzupełniałam tekst francuski bardziej z pamięci albo wracałam do tekstu polskiego i szukałam potrzebnych dla mnie fragmentów.

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

U02_Ow: Bardzo rzadko. Bardzo rzadko.

Oddzielanie informacji głównych od szczegółowych

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

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

U18_Ow: Nie, bo przeczytałam ten tekst i przeczytałam całość, tak, i później po prostu jak już doszłam do tego, do wypełnienia po francusku, no to szukałam konkretnych informacji, a nie jakby w momencie czytania po raz pierwszy tego tekstu nie zastanawiałam się, co będzie mniej o co bardziej ważne, no bo skoro i tak nie wiedziałam, czego później będą ode mnie oczekiwać, no to bez sensu sortować te informacje z mojego punktu widzenia.

Grupowanie informacji w bloki

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

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

U18_Ow: Nie.

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

U02_Ow: Tak, ale to było bardziej podzielone na akapity i te akapity były dla mnie już blokami, więc...

5. Interpretacja i omówienie wyników

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

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

6. Podsumowanie

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

Bibliografia

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

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

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

Aneks

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

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

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

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

Received: 10.12.2025

Revised: 02.07.2026

Accepted: 01.07.2026

Tomasz Moździerz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>

tomasz.mozdzierz@uj.edu.pl

Dyktando jako zadanie o charakterze mediacyjnym – studium przypadku czterech implementacji przeprowadzonych w ramach projektu ACTIN

Dictation as a mediation task: A case study of four implementations conducted within the ACTIN Project

This paper revisits group dictation in a modern context promoted by the ACTIN – *ACT and connect for Integration: language learning and cultural awareness project*. The study aims to demonstrate the positive impact of running dictation and dictogloss on mediation skills, explain the fundamental principles of the design of these techniques, and provide empirical examples illustrating both effective practices and potential challenges. These techniques require students to attend to linguistic form while focusing on meaning to complete a specific task. Such activities support the development of all language skills, enhance cooperation, and improve classroom dynamics. Therefore, they prove particularly effective in mixed groups comprising native speakers of Polish and migrant students across various age groups. The paper analyzes four implementations of group dictations focused on grammar and vocabulary, ranging from general topics to subject-specific content, conducted in Polish primary schools. It outlines the structure of each lesson, examines the mediation strategies employed, and presents feedback from students, teachers, and the author. Although dictogloss initially caused some confusion among



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

learners, their overall evaluation was positive, demonstrating the versatility and efficacy of these techniques in diverse educational settings.

Keywords: dictation, mediation, Polish as a foreign language

Słowa kluczowe: dyktando, mediacja, język polski jako obcy

1. Wprowadzenie

W niniejszym artykule opisano wykorzystanie dyktand grupowych na zajęciach z języka polskiego jako obcego¹ lub w klasach zróżnicowanych narodowościowo. Celem tekstu jest wskazanie ich potencjału w kształceniu umiejętności mediacji, co zilustrowano opisem faktycznych wdrożeń tych technik.

Dyktando to jedna z najstarszych technik stosowanych w dydaktyce języków obcych (Stansfield, 1985: 121). Z natury jest multimodalne, rozwija też więcej niż jedną sprawność. Analizuje się je zazwyczaj w kontekście zarówno umiejętności pisania (Komorowska, 2009: 148), jak i rozumienia ze słuchu (Prizel-Kania, 2013: 128). Seretny i Lipińska (2005: 64) zaznaczają, że jedną z ważnych cech tej techniki jest również uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego. Autorki przedstawiają szereg zasad, istotnych w przygotowaniu i przeprowadzaniu dyktanda; podobne wyczerpujące kompendium można znaleźć np. u Krzyżyk (2007).

Dyktando pomaga kształcić znajomość zarówno języka rodzimego, jak i obcego. Warto przeanalizować jego użyteczność dydaktyczną w odniesieniu do podejścia działaniowego i koncepcji mediacji według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) (Rada Europy, 2003) i *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* (dalej CEFR CV) (Council of Europe, 2020).

2. Dyktando w ujęciu mediacyjnym

ESOKJ wprowadził do dydaktyki języka nowe podejście, w którym użytkownicy języka to „jednostki społeczne” realizujące zadania, czyli działania niezbędne do rozwiązywania problemów (Rada Europy, 2003: 20–21). Zary-

¹ W glottodydaktyce polonistycznej wypracowano szczegółowe definicje rozróżniające takie pojęcia jak język obcy, drugi, rodzimy, odziedziczony czy język szkolnej edukacji (zob. np. Levchuk, 2020: 79; Seretny, 2024: 70). W niniejszym artykule sformułowanie *język polski jako obcy* stanowi uogólniające pojęcie zbiorcze, odnoszące się do ograniczonej znajomości kodu, która obejmuje status języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Jest ona rozwijana na dodatkowych zajęciach z języka polskiego przeznaczonych dla osób nieznających go na dostatecznym poziomie.

sowana w dokumencie charakterystyka mediacji została następnie rozbudowana w CEFR CV (Council of Europe, 2020: 90). Opisując ewolucję pojęcia, Janowska (2017) zauważa, że początkowo mediację postrzegano jako transmisję znaczeń, gdy nie można osiągnąć bezpośredniego porozumienia, współcześnie zaś rozumiana jest szerzej, jako tworzenie przestrzeni do komunikacji, pokonywania barier oraz rozwiązywania problemów językowych, społecznych i kulturowych. Autorka pisze: „mediacja łączy zatem wymiar indywidualny i wymiar społeczny, a działanie dokonuje się poprzez mediację procesów mentalnych, uruchamianych podczas realizacji kompleksowego zadania.” (Janowska, 2017: 80).

Tradycyjnie dyktando jest ćwiczeniem indywidualnym, po wprowadzeniu modyfikacji może ono jednak nabrać wymiaru społecznego. W niniejszym artykule przedmiotem analizy są dwie odmiany dyktand grupowych: gramatyczna i biegana. Obie formy promowane są w projekcie: *ACTIN – Włącz się do działań na rzecz integracji: nauczanie języka i rozwijanie wrażliwości kulturowej* wspierającym integrację środowisk migranckich ze społecznościami przyjmującymi w przestrzeni szkolnej i poza nią. W ujęciu projektu dyktanda są zadaniami komunikacyjnymi, które angażują rozumienie, produkcję i interakcję w języku docelowym. Ich realizacja skupia uwagę uczących się przede wszystkim na znaczeniu, a sama natura dyktanda wymusza dbałość o formę.

W dalszej części artykułu pokazano, jak dyktanda grupowe wpisują się w koncepcję działań mediacyjnych według CEFR CV (Council of Europe, 2020). Przedstawiono zasady ich przeprowadzania oraz opisano cztery implementacje tych rozwiązań na hospitowanych w szkole zajęciach języka polskiego, zrealizowanych w ramach projektu ACTIN.

2.1. Dictogloss

Dictogloss, znany także jako dyktando gramatyczne, polega na częściowej bądź całościowej rekonstrukcji tekstu dyktowanego przez nauczyciela w szybkim tempie, które wymusza selektywne notowanie zamiast pełnej transkrypcji. Odczyt następuje dwu- lub trzykrotnie, a uczniowie piszą dopiero od drugiej lektury. Po fazie słuchania powinni oni mieć jedynie kilka słów kluczy, „(...) które razem tworzą niespójny, fragmentaryczny tekst” (Wajnryb 1990: 5; tłum. własne). W wariantcie częściowym uczący się wyłącznie słuchają, a następnie pracują na materiale z lukami. Przygotowawszy notatki, przystępują do grupowej redakcji tekstu. Rozpoznają wówczas elementy brakujące, podają materiał refleksji i wybierają struktury pozwalające odbudować oryginał (Qin, 2008). Muszą przy tym wykorzystać własne zasoby językowe, nie jest to więc ćwiczenie automatyzujące, lecz praca kreatywna (Wajnryb, 1990: 6).

Dictogloss kładzie nacisk nie tylko na poprawność ortograficzną i interpunkcyjną, ale również gramatyczną oraz rozwija umiejętność notowania (Seretny, Lipińska, 2005: 71). Ta ostatnia jest szczególnie istotna w kontekście szkolnym, a jej waga rośnie na kolejnych etapach edukacji. Technika rozwija również umiejętność pisania oraz rozumienia ze słuchu (Ahmadi, 2018; Dayana, 2022; Elahifar i in., 2022).

Dictogloss jest zadaniem mediacyjnym, gdyż wymaga rozwiązania problemu i wymusza wdrożenie większości technik i strategii mediacyjnych wymienionych w CEFR CV (Council of Europe, 2020: 90). Stworzenie wiernej rekonstrukcji oryginału angażuje mediację tekstu w zakresie sporządzania notatek i ich przetwarzania oraz mediację komunikacji i pojęć w postaci zarządzania interakcjami (Stewart i in., 2014). Proces ten CEFR CV (Council of Europe, 2020: 109) nazywa współpracą na rzecz budowania znaczeń, Swain (2006) – *languageing*, a Qin (2008: 64) „metarozmową”. Wajnryb (1990: 10) uznaje go za kluczowy etap *dictoglossu*, najmocniej stymulujący akwizycję języka. Praca w grupie sprzyja też lepszemu zapamiętywaniu materiału oraz podnosi atrakcyjność techniki (Deveci, Ayish, 2018; Paspali, Papadopoulou, 2025).

Dictogloss wymusza użycie pewnych struktur, lecz nie są one celem samym w sobie. Jak pisze Karmańska (2003: 112), „(...) teksty są pretekstem do nauczania gramatyki na różnych poziomach”. Wpisuje się to w podejście działania według CEFR CV (Council of Europe, 2020: 30): „naukę użycia języka, a nie naukę o języku”. W *dictoglossie* struktura jest tylko środkiem do realizacji celu, tj. zrekonstruowania tekstu. Pozytywny wpływ dyktanda gramatycznego podsumowuje Jacobs (2003: 3–5), który wymienia osiem jego głównych funkcji. Technika promuje autonomię uczących się, jako że to oni są odpowiedzialni za powstały tekst (produkt). Kolejne punkty to współpraca, łatwa integracja z programem nauczania, koncentracja na znaczeniu. Technika czyni też nauczanie bardziej różnorodnym², stanowi alternatywną formę pracy, rozwija myślenie krytyczne oraz jest źródłem różnorodnych informacji zwrotnych dla samego nauczyciela, który obserwując preferencje uczniów i ich sposoby realizacji zadań, uczy się lepiej przekazywać wiedzę.

Choć sam *dictogloss* wymaga wykorzystania wszystkich sprawności językowych (Qin, 2008), w koncepcji ACTIN proponuje się dalszą pracę z tekstem. Po rekonstrukcji następuje porównanie produktu z oryginałem i rozwiązywanie zadań nawiązujących do materiału wyjściowego. Mogą być one ukierunkowane na rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem, utrwalenie słownictwa, użycie konkretnych konstrukcji gramatycznych lub dalszą mediację w postaci redakcji podsumowania bądź polemiki. W takim ujęciu praca

² ang. *diversity* – badacz podkreśla, że odnosi to słowo do zróżnicowania metod omawiania materiału, tak aby odpowiedzieć na preferencje różnych uczniów.

z *dictoglossem* jest bardziej czasochłonna, umożliwia jednak dostosowanie materiału do potrzeb uczniów i wykorzystanie techniki zarówno na lekcji języka obcego, jak i rodzimego, również w ujęciu zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (Coyle i in., 2010).

2.2. Dyktando biegane

Drugą modyfikacją klasycznego dyktanda jest wersja biegana (ang. *running dictation*). Polega ona na dynamicznym, grupowym przekazywaniu tekstu z punktu startowego do końcowego i wprowadza do procesu nauki ruch. Uczniowie dzieleni są na grupy liczące od dwóch do czterech osób: musi pojawić się „czytający” oraz „piszący/skryba”; pozostali pełnią rolę „postańców”. Materiały powinny znajdować się w miejscu odległym od piszącego proporcjonalnie do liczby członków grupy. Czytający dyktuje tekst powstańcowi, który z kolei przekazuje go skrybie bądź drugiemu powstańcowi. Większa liczba osób w grupie stanowi utrudnienie, jako że wiadomości mogą ulec zniekształceniu. Technika doskonale nadaje się do rywalizacji – wygrywają ci, którzy pierwsi przepiszą poprawnie cały tekst, którego długość i trudność zależą od biegłości językowej uczestników.

Dyktando biegane wymaga mediacji tekstu i użycia strategii mediacyjnych w postaci, przede wszystkim dzielenia informacji, przekazywania ich i przetwarzania (Council of Europe, 2020: 90). Wymusza także mediację komunikacji w zakresie współpracy i kierowania interakcją. Jako forma gry technika budzi entuzjazm zarówno wśród studentów, jak i w grupach młodszych uczących się (Indah, 2019; Olioumtsevits i in., 2023: 54). Przez wprowadzenie ruchu urozmaica ona zajęcia, kształcąc przy tym umiejętność komunikacji, rozumienia ze słuchu i pisanie (Agustiani, Heny, 2018; Aisyah, Hidayani, 2018; Olioumtsevits i in., 2023). Przeprowadzając dyktando biegane, warto rozważyć grupową redakcję tekstu przed sprawdzaniem wyników. Zbliży to technikę do *dictoglossu* i przyniesie analogiczne do niego korzyści.

Dyktando biegane stanowi interesującą, multimodalną alternatywę dla klasycznej lekcji i niewątpliwie wpisuje się w koncepcję zadania mediacyjnego. Z tego też względu wraz z *dictoglossem* jest ono promowane w ramach projektu ACTIN.

3. Projekt ACTIN – przykładowe implementacje dyktanda w klasie

W pierwszej części artykułu przedstawiono zasady przeprowadzania dyktand grupowych, ich mediacyjny charakter zgodny z założeniami CEFR CV

(Council of Europe, 2020) oraz korzyści płynące z ich wykorzystania. Kolejne sekcje tekstu stanowią studium czterech implementacji tych technik. Zajęcia zostały zaprojektowane przez nauczycielki, uczestniczki szkoleń organizowanych w ramach projektu ACTIN, w porozumieniu z autorem niniejszego tekstu i przeprowadzone pod jego obserwacją. Odbływały się w czterech krakowskich szkołach podstawowych na lekcjach języka polskiego lub zajęciach dodatkowych z języka polskiego jako obcego. Nauczycielki, dyrektorzy, uczniowie i ich rodzice wyrazili pisemne zgody na uczestnictwo w projekcie i publikację zanonimizowanych rezultatów. Opisy obejmują: przebieg zajęć, opinie prowadzących oraz refleksje metodologiczne autora. Przedstawiono także odczucia samych uczniów zmierzone za pomocą kwestionariusza nasilenia emocji odczuwanych podczas zajęć, zaprojektowanego przez zespół ACTIN. Uczniowie oznaczali w nim intensywność swoich emocji na skali od 0 do 4, gdzie 0 oznaczało wcale, 1 – bardzo mało, 2 – trochę, 3 – mocno, a 4 – bardzo mocno. Formularz prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Kwestionariusz odczuwanych emocji po implementacji ACTIN – Podczas lekcji czuł*am:

	0	1	2	3	4
1. stres (denerwowałam się) 😬					
2. zaciekawienie (lekcja była interesująca) 🤔					
3. dumę (dobrze sobie radziłam) 🏆					
4. złość (byłam zły, że nie idzie mi najlepiej) 😡					
5. radość (cieszyłam się, że dobrze mi idzie) 😊					
6. ekscytację (było super) 🤩					
7. dezorientację (nie wiedziałam o co chodzi) 🤯					
8. nudę (nie działo się nic ciekawego) 😴					

Źródło: projekt ACTIN.

Dla uczniów na poziomie A1 przygotowano alternatywne wersje w językach: rosyjskim, angielskim i ukraińskim. Tabela 2. zestawia parametry implementacji: liczbę uczniów, etap edukacji, poziom znajomości języka polskiego, przedmiot, temat oraz technikę.

Tabela 2. Podsumowanie przeprowadzonych implementacji dyktand w projekcie ACTIN

Temat zajęć i wykorzystana technika	Liczba uczniów	Klasa	Poziom zaawansowania w języku polskim uczniów cudzoziemskich	Przedmiot
Dictogloss: imięstowy i sztuka	17	8	B2	język polski

Temat zajęć i wykorzystana technika	Liczba uczniów	Klasa	Poziom zaawansowania w języku polskim uczniów cudzoziemskich	Przedmiot
<i>Dictogloss</i> : ubrania i biernik	6	6	A1	język polski jako obcy
Dyktando biegane: stopniowanie przymiotników	6	1-3 ³	A1-B1	język polski jako obcy
Dyktando biegane: gady	6(4) ⁴	5	B2	język polski jako obcy

Źródło: opracowanie własne.

3.1. Dictogloss nr 1 – imiesłowy i sztuka

Zajęcia przeprowadzono 23.05.2025 r. w siedemnastoosobowej klasie ósmej. Czworo uczniów z Ukrainy było na poziomie zbliżonym do B2. Wszyscy przebywali w Polsce dłużej niż rok. Lekcja odbywała się już po egzaminie ósmoklasisty, co mogło negatywnie wpłynąć na motywację uczniów do działania. Tematem czterdziestopięciominutowych zajęć była sztuka. Cele obejmowały zapoznanie się z pojęciami specjalistycznymi oraz ćwiczenie użycia imiesłowów.

Scenariusz lekcji obejmował dyktando, cztery ćwiczenia oraz zadanie domowe. Zajęcia rozpoczął *dictogloss*. W grupach uczniowie rekonstruowali te same trzy poniższe teksty.

Fragment szkicu Andrzeja Osęki, „Materia i wyobraźnia” (Osęka, 1998)

Ludzie nie wiedzieli dawniej, że istnieje coś takiego jak sztuka. Rysowali, malowali, rzeźbili od czasów, gdy tylko powstały **wspólnoty plemienne**. Ozdabiali też swe ciała i stroje, tańczyli, śpiewali i grali na instrumentach, budowali chaty, później świątynie, a także okazałe **siedziby władców**. Przez dziesiątki tysięcy lat nie znali jednak słowa sztuka, nie było **krytyków sztuki**, galerii, muzeów. Nie istniało bowiem rozróżnienie na **działalność artystyczną** i taką, która jest potrzebna człowiekowi do poznania otaczającej go rzeczywistości, by się w niej nie zagubił, by przeżyć. Sztuka stanowiła **narzędzie poznania**, służyła do ogarnięcia świata wyobraźnią.

Fragment książki Karola Estreichera, „Historia sztuki w zarysie” (Estreicher, 1981)

Najbardziej **rozpowszechniony** jest pogląd, że sztuka to piękno widziane przez artystę. Ten pogląd wsparty jest drugim, **szeroko rozpowszechnionym**, że piękne jest to, co kto lubi, co się komu podoba.

³ Na tych zajęciach zebrano dzieci z doświadczeniem migracji z kilku roczników.

⁴ W tej grupie dwie osoby musiały wyjść wcześniej z zajęć i nie wypełniły kwestionariusza emocji.

„Uniwersalny słownik języka polskiego”, pod. red. Stanisław Dubisza, t. 3 (Dubisz, 2003)

Sztuka to **dziedzina** ludzkiej **działalności artystycznej**, wyróżniona ze względu na reprezentowane przez nie **wartości estetyczne**.

Odtwarzanie zajęło około piętnastu minut, a porównanie wyników pięć. Następnie uczniowie wypisywali czasowniki określające czynności wykonywane przez ludzi we wspólnotach plemiennych, tworzyli od nich bezokoliczniki oraz identyfikowali w tekście imiesłowy. Kolejnym zadaniem było utworzenie możliwych form imiesłowowych od bezokoliczników. Na koniec przygotowywali notatkę graficzną opartą o podane definicje sztuki, np. rysowanie ilustrowali pędzlem. Jako zadanie domowe uczniowie mieli znaleźć nazwiska znanych twórców z różnych gałęzi sztuki.

Dyktando stanowiło autonomiczne zadanie mediacyjne; angażowało uczniów polskich i cudzoziemskich w grupową rekonstrukcję wypowiedzi o charakterze naukowym. Wymuszało ono równoczesną mediację tekstu przez sporządzanie notatek oraz mediację pojęć w postaci zarządzania interakcją i wspólnego tworzenia znaczeń. Angażowało także takie strategie jak odwołanie do wiedzy uprzedniej i rozwinięcie tekstu. Tworzenie bezokoliczników można uznać za zadanie zbyt łatwe dla ósmoklasistów, jednak w tym kontekście służyło ono przygotowaniu do dalszej pracy. Następująca później teoretyczna kategoryzacja imiesłowów jest zadaniem charakterystycznym dla lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2, a zatem odpowiednim dla obecnych na zajęciach cudzoziemców. Ćwiczenie wymagało mediacji tekstu: przetwarzania i objaśniania struktur gramatycznych. Tworzenie notatki graficznej to zaś przykład mediacji międzykanałowej, która pomaga lepiej przyswoić informacje.

Prowadząca tak komentowała niniejszą lekcję w ankiecie ewaluacyjnej:

Uczniowie zrozumieli polecenia, choć wymagały dwukrotnego tłumaczenia. Czas pracy był za krótki. W związku z elementami gramatycznymi, do których było więcej zadań, elementy związane ze sztuką musiały być przeniesione do zadania domowego. Uczniowie byli zaangażowani w rywalizację, skupieni, ale też trochę zestresowani, bo lubią dobrze wykonać zadania. Większość uczniów była zaangażowana przez większą część lekcji. Potem większość rozwiązała zadania dotyczące imiesłowów. Podobało mi się zaangażowanie uczniów, skupienie na pracy i ich chęć rywalizacji.

Powyższa refleksja podkreśla aktywizującą funkcję *dictoglossu*, wskazuje również na dwa obszary istotne przy projektowaniu zajęć. Po pierwsze, nawet uczniowie klasy ósmej potrzebowali kilkukrotnego tłumaczenia instrukcji, co świadczy o złożoności techniki, z którą zapewne spotkali

się pierwszy raz. Po drugie, nauczycielka słusznie podkreśliła konieczność wyznaczenia priorytetu zajęć: łączenie zagadnień gramatycznych i leksykalnych w trakcie zaledwie czterdziestu pięciu minut może stanowić zbyt duże wyzwanie.

Uczestnicy lekcji ocenili ją przez pryzmat odczuwanych emocji. Średnie wyniki każdej kategorii kwestionariusza prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Wyniki kwestionariusza emocji po *dictoglossie* (imiesłowy i sztuka)

Stres	0,82	Radość	1,65	Duma	1,47	Dezorientacja	1,71
Zaciekawienie	1,71	Ekscytacja	1,18	Złość	0,59	Nuda	0,94

Źródło: opracowanie własne

Najwyższe, choć umiarkowane oceny otrzymały dezorientacja i zaciekawienie (1,71). Sugeruje to, że lekcja była wymagająca, a niepewność mogła wynikać z nietypowości zadania i abstrakcyjnej tematyki tekstu. Żadna średnia nie przekraczała 2, co świadczy o niskim natężeniu emocji. Niemniej jednak, relatywnie wysokie noty dla radości (1,65) i dumy (1,47) przy względnie niewielkim poziomie złości (0,59) i nudy (0,94) pozwalają przyjąć, że uczniowie odebrali lekcję jako umiarkowanie angażujące wyzwanie.

3.2. Dictogloss nr 2 – biernik i ubrania

Zajęcia odbyły się 1.10.2025 r. w szóstej klasie szkoły podstawowej na zajęciach z języka polskiego jako obcego na poziomie A1. W sześciuosobowej grupie tylko jeden z uczniów miał pochodzenie słowiańskie, zaś wspólnym językiem wszystkich obecnych był angielski. Dla części klasy był to dopiero drugi miesiąc nauki polszczyzny. Tematem czterdziestopięciominutowej lekcji były ubrania, a celem gramatycznym wprowadzenie nowego przypadku – biernika – w konstrukcji „nosić/mieć na sobie”.

Implementację rozpoczęto od powtórzenia nazw ubrań, kolorów oraz identyfikacji rodzajów rzeczowników w mianowniku, co zajęło dwadzieścia pięć minut. Następnie uczniowie przystąpili do *dictoglossu*, nad którym pracowali w parach. Tekst odczytywany był trzykrotnie, a dzieci mogły robić notatki oraz kolorować rysunek konturowy dziewczynki. Tekst, inspirowany ćwiczeniem czwartym ze strony [superkid.pl](https://www.superkid.pl)⁵, znajduje się poniżej:

Ona ma na sobie zieloną koszulkę. Ona ma na sobie niebieską spódnicę. Ona nosi różowe rajstopy. Ona ma czarne kozaki i czerwone rękawiczki.

⁵ <https://www.superkid.pl/polski-dla-dzieci-pytanie-o-ubior> [DW: 1.10.2025 r.], ćw. 4.

Po pracy w parach uczniowie głośno opisywali ubiór dziewczynki, co ćwiczyło produkcję ustną. Następnie klasa podjęła wspólną refleksję nad materiałem, szukając różnic między mianownikiem a formami dyktowanymi. Uczniowie mieli zauważyć synkretyzm formy rzeczowników nieżywo-nych w liczbie mnogiej oraz wymianę głosek *-a* na *-ę* i *-a* na *-ą*, odpowiednio, w rzeczowniku i w przymiotniku rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej. Dyktando stanowiło wprowadzenie do pracy nad nowym przypadkiem. Użycie czterech prostych, krótkich zdań zamiast spójnej narracji jest uzasadnione wiekiem i poziomem biegłości uczniów. Rekonstrukcja tekstu i kolorowanie obrazków to przykłady mediacji międzykanałowej: elementy graficzne ułatwiają dzieciom przyswojenie nowych informacji. *Dictogloss* wymagał od uczniów intensywnego odwołania do wiedzy uprzedniej, by dostrzegli nowe zjawisko gramatyczne łamiące znane schematy. Końcowa dyskusja to zaś przykład rozmowy koncepcyjnej, działania mediacyjnego kształtującego w uczniach świadomość językową.

Dzieci stwierdziły, że praca grupowa była łatwiejsza niż samodzielna oraz że dobrze utrwaliły nazwy ubrań i kolorów. Wszystkim udało się wychwycić komplet wymienionych elementów garderoby.

W wywiadzie fokusowym nauczycielka oceniła lekcję tymi słowami:

Myślę, że odbiór był generalnie pozytywny [w kontekście odbioru lekcji przez dzieci – autor]. Jeżeli chodzi o rozłożenie czasu, to poprawiłabym to. Pisaliśmy ostatnio sprawdzian. Dostali czwórki, piątki, więc myślę, że jakieś efekty są i ta wiedza jest. Krótko stwierdzając: są efekty tego, także myślę, że została z nimi ta wiedza.

Wyniki kwestionariusza emocji prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Wyniki kwestionariusza emocji po *dictoglossie* (biernik i ubrania)

Stres	0,65	Radość	1,7	Duma	1,64	Dezorientacja	1,65
Zaciekawienie	1,83	Ekscytacja	1,35	Złość	0,65	Nuda	1

Źródło: opracowanie własne.

Lekcja oparta o *dictogloss* budziła podobnie umiarkowane emocje jak implementacja nr 1. Dominacja zaciekawienia (1,83), radości (1,7), dumy (1,64) i ekscytacji (1,35) przy jednoczesnej wysokiej dezorientacji (1,65) potwierdza złożoność techniki, lecz dowodzi także jej przydatności także w grupach początkujących.

3.3. Dyktando biegane nr 1 – stopniowanie przymiotników

Implementację przeprowadzono 29.05.2025 r. na dodatkowych zajęciach z języka polskiego w sześcioosobowej grupie uczniów klas 1–3. Lekcja dotycząca stopniowania przymiotników miała charakter powtórzeniowy. Uczniowie byli na różnych poziomach biegłości od tzw. A0 do B1, a przerabiany materiał odpowiadał poziomowi A2. Dzieci pochodziły z krajów słowiańskich Europy Wschodniej; pięcioro z nich przebywało w Polsce powyżej roku.

Zajęcia rozpoczęło powtórzenie zasad stopniowania, następnie uczniowie w dwóch grupach przystąpili do dyktanda bieganego. Każdy zespół otrzymał jeden z poniższych tekstów. Fragment dotyczący „średniakowa” pokazano na końcu⁶.

Miniaturkowo to wioska mniejsza niż wszystkie w bajkach. Żyją tam najniższe krasnoludki na świecie. Im starszy krasnal, tym dłuższą ma czapkę. Te maluchy opowiadają najśmieszniejsze historie i śpiewają dziwne piosenki. To bardzo wesołe towarzystwo.

Wielkowo to miasteczko z najszerszymi ulicami, jakie w życiu widzieliście. Żyją tam najwyższe olbrzymy na świecie. Im starszy wielkolud, tym dłuższą ma brodę i krótsze włosy. Te stworzenia nie mają poczucia humoru, są poważniejsze nawet od ludzi. I bardzo nudne.

Średniakowo to miasteczko zamieszkane przez zwykłych ludzi. Nie są oni ani ładni, ani brzydzy. Nie mają najmądrzejszych pomysłów. Opowiadają najnudniejsze historie. Człowiek zwykle jest wyższy od krasnala, a niższy od olbrzyma. I na pewno nie jest od nich ciekawszy.

Po grupowym opracowaniu treści uczniowie porównali efekty z oryginałami. Kolejną częścią zajęć było wykonanie trzech zadań utrwalających. Najpierw uzupełniali tabelę (zob. tabela 5), stopniując przymiotniki z tekstu.

Tabela 5. Stopniowanie przymiotników z tekstów

stopień równy	stopień wyższy	stopień najwyższy
	mniejsza	
stary		
	dłuższa	
		najśmieszniejsze
	weselsze	

⁶ Obecność trzech fragmentów i realizacja dwóch wynikała z faktu, że nie wszyscy uczniowie byli obecni na lekcji.

stopień równy	stopień wyższy	stopień najwyższy
szeroki		
poważna		
		najwyższe

Źródło: opracowanie własne

Zadania drugie i trzecie wymagały zaznaczenia właściwej formy przymiotnika (zob. tabela 6).

Tabela 6. Zadania utrwalające stopniowanie

Ćwiczenie 2 Podkreśl prawidłową formę przymiotnika.	Ćwiczenie 3 W podanych grupach wyrazów podkreśl:
<i>Przykład: Olbrzym jest wysoki/wyższy od krasnoludka.</i>	a) wszystkie przymiotniki rzeka, pomarańczowy, biega, smutny, złość, najwyższy, mniejsze, szybko, poważniejsze, powaga
Człowiek jest niski/niższy od olbrzyma.	b) przymiotniki w stopniu równym krótki, krótsze, wesoły, humor, mały, najładniejszy, niski, dłuższy, stary, krasnoludek, wysoki, zły
W mieście olbrzymów są szersze/najszersze ulice.	c) przymiotniki w stopniu wyższym krótki, dłuższa, humor, poważniejsze, najmądrzejsza, ładny, młodszy, najmłodniejszy, ciekawszy
Olbrzymy są poważniejsze/najpoważniejsze od ludzi.	d) przymiotniki w stopniu najwyższym krótsza, najmniejszy, mały, najśmieszniejszy, dziwny, najważniejszy, czapka, wieś, najstrasznější
Ten krasnal jest stary/najstarszy w całej wiosce.	
To ciekawsza/najciekawsza historia jaką słyszałem.	
Ta wioska jest mniejsza/mała niż inne.	
To nie jest najmądrzejszy/mądrzejszy człowiek.	

Źródło: opracowanie własne.

Dyktando było zadaniem mediacyjnym wymuszającym współpracę, kilkukrotną zmianę kanału i właściwe dzielenie informacji w odpowiednim tempie. Wspólne opracowanie wymagało zaś odwołania do wiedzy z poprzednich zajęć i wspólnego tworzenia znaczeń. W ćwiczeniu pierwszym i drugim słowa zaczerpnięto z materiału źródłowego, aby poddać go refleksji i wykorzystać jako wzorzec, co stanowi przykład mediacji tekstu. Punkt trzeci wymagał

prawidłowego rozpoznawania form stopniowanych na nowym słownictwie przez odwołanie się do uprzednio zdobytej wiedzy.

Prowadząca w następujący sposób skomentowała lekcję w ankiecie ewaluacyjnej:

Zastosowanie technik wykorzystujących ruch zwiększa ich zaangażowanie i poprawia zapamiętywanie treści, choć nie były to ich pierwsze zajęcia z wykorzystaniem dyktanda bieżącego. Od razu po zajęciach pojawiło się pytanie, czy będą w tym roku jeszcze takie robić. Przy stopniowaniu przymiotników po lekcji zaobserwowałam większą uważność na to działanie językowe. Były dzieci, które potrafiły to wytłumaczyć nieobecny po powrocie.

Ponownie zwrócono uwagę na pozytywny wpływ komponentu ruchowego na grupę i dynamikę jej pracy. Technika kształciła również świadomość językową uczniów i, co szczególnie istotne, umożliwiła im wejście w rolę nauczycieli dla swoich kolegów. Uczniowie, którzy przyswoili zagadnienie, mogli je tłumaczyć innym, co stanowi modelowy przykład mediacji komunikacji i pojęć. Uczący się ocenili lekcję w kwestionariuszu odczuwanych emocji, którego wyniki prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Wyniki kwestionariusza emocji po dyktandzie bieżącym (stopniowanie przymiotników)

Stres	0,67	Radość	2,83	Duma	3,17	Dezorientacja	0,33
Zaciekawienie	2,83	Ekscytacja	3,83	Złość	0,17	Nuda	0

Źródło: opracowanie własne

Średnie ocen były wyjątkowo pozytywne. Nuda nie wystąpiła w ogóle. Dzieci były mocno podekscytowane (3,83) i dumne (3,17), wykazywały zaciekawienie (2,83) oraz radość (2,83). Uczniowie nie denerwowali się i wiedzieli, co zrobić. Lekcja odpowiednio stymulowała ich do pracy i wprowadziła atmosferę sprzyjającą nauce.

3.4. Dyktando bieżące nr 2 – gady

Zajęcia odbywały się 3.06.2025 r. w szóstej klasie szkoły podstawowej na lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2 w sześciuosobowej grupie Ukraińców. Wszyscy przebywali w Polsce powyżej roku. Ankiety emocji wypełniły cztery osoby. Lekcja rozwijała znajomość języka szkolnej edukacji; tematem były gady, omawiane wówczas także na biologii.

Na czterdzieści pięć minut zaplanowano trzy aktywności. Pierwszą było dopasowanie terminów takich jak: *zmiennocieplność*, *drapieżniki*, *jajorodność*, *szkodniki* oraz *łuski* do definicji. Następnie uczniowie, pracując w dwu zespołach, realizowali dyktando biegane na podstawie podręcznika *Puls życia* dla klasy 6. (Stawarz, 2019). Poniżej zamieszczono użyty tekst.

Wśród gadów wyróżniamy: jaszczurki, węże, żółwie i krokodyle. Gady mają grubą, suchą skórę, na której znajdują się łuski lub rogowe płytki. Wszystkie gady oddychają za pomocą płuc. W większości są to zwierzęta jajorodne, które składają jaja na lądzie. Gady są zwierzętami zmiennocieplnymi i potrzebują wysokiej temperatury do prawidłowego funkcjonowania. Pełnią ważną rolę w przyrodzie – jako drapieżniki regulują populację szkodników, a jednocześnie mogą być pokarmem dla innych zwierząt.

Te uproszczone definicje podstawowych terminów biologicznych miały pomóc dzieciom w zapamiętaniu cech gadów. W zakresie mediacji realizacja zadania wymagała współpracy i dzielenia informacji. Po dyktandzie uczniowie klasyfikowali pojęcia, przypisując je do ryb, gadów lub płazów. Wystąpiły tu terminy: *płetwy*; *gruba warstwa śluzu*; *ikra*; *zmiennocieplność*; *ławica*; *ślona pławna*; *rogowe płytki*; *kijanka*; *płuka*; *łuski*; *jajorodność*; *skrzela*; *gruba, sucha skóra*. Słowa były im znane z lekcji biologii, uczniowie odwoływali się więc do wiedzy uprzedniej i dokonywali mediacji tekstu, przetwarzając go w nowym kontekście. Dzięki takiemu układowi treści przyswajali wiedzę przedmiotową w języku docelowym. Nauczycielka skomentowała lekcję w wywiadzie fokusowym następująco:

Uważam, że będzie to dla nich bardzo przydatne pod tym kątem, że treści z podręczników, z tych, z których oni się uczą, zostały dostosowane. Pracowało mi się dobrze, im – wydaje mi się – też. Trudno też mi ich motywować. Ja mam z nimi zajęcia na ostatnich godzinach: ósma-dziewiąta godzina lekcyjna, więc czasami bywa ciężko.

Prowadząca oceniła implementację pozytywnie, zwłaszcza w zakresie doboru treści. Rozwój znajomości języka szkolnej edukacji stanowi osobne zagadnienie, na które należy zwrócić uwagę systemowo (Seretny, 2017). Ważna jest również kwestia poziomu energii uczniów – ósma bądź dziewiąta godzina lekcyjna danego dnia musi być dla nich męcząca. Sami uczestnicy ocenili jednak zajęcia wysoko. Średnie wyniki kwestionariuszy emocji pokazuje tabela 8.

Wśród dzieci dominowały: zaciekawienie (2,5), radość (2,25), ekscytacja (2,25) i duma (2,25). Te emocje są szczególnie istotne w kształtowaniu

motywacji do nauki, zwłaszcza w odniesieniu do wyzwania, jakim jest postępowanie się językiem edukacji szkolnej.

Tabela 8. Wyniki kwestionariusza emocji po dyktandzie bieganym (gady)

Stres	0,5	Radość	2,25	Duma	2,25	Dezorientacja	0,75
Zaciekawienie	2,5	Ekscytacja	2,25	Złość	0	Nuda	1,5

Źródło: opracowanie własne

4. Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono dwa typy dyktand grupowych: gramatyczny i biegany. Wykazano, że obie techniki wpisują się w koncepcję działań mediacyjnych według CEFR CV (Council of Europe, 2020), wspierają rozwój wszystkich elementów kompetencji językowej i urozmaicają klasyczną lekcję. Implementacje pokazały praktyczny potencjał dyktanda grupowego służący rozwijaniu zarówno kompetencji gramatycznej, jak i leksykalnej. W niniejszym ujęciu techniki stanowią autonomiczne zadania, wymuszające wdrożenia działań i strategii mediacyjnych. Proponowane metody są obudowywane dodatkowymi ćwiczeniami, które powinny stymulować uczniów do dalszej mediacji przez użycie informacji z materiału źródłowego w nowym kontekście.

Profil każdej z opisanych grup był inny, co wskazuje na uniwersalny charakter analizowanych technik. Lekcje wykorzystujące dyktando biegane spotkały się z bardzo pozytywnym odbiorem uczniów, zaś te z *dictoglossem* budziły emocje umiarkowane; jego zastosowanie bywa dla uczniów dezorientujące. Obie techniki mogą się jednak sprawdzić w pracy z uczniami w różnym wieku i na różnych poziomach biegłości językowej.

Tekst powstał dzięki finansowaniu uzyskanemu ze środków Komisji Europejskiej (umowa nr. 101141078; Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF)) oraz MNiSW w ramach programu *Projekty międzynarodowe współfinansowane dla projektu ACTIN – Włącz się do działań na rzecz integracji (ACT and connect for INtegration: language learning & cultural awareness)*.

Bibliografia

Agustiani M., Heny Y. (2018), *Running dictation technique and learning motivation: their effect on students' listening comprehension achievement*. „The Journal of English Literacy Education”, nr 2(5), s. 76–84.

- Ahmadi H. R. (2018), *The effect of using dictogloss technique on listening comprehension*. „Journal of Education Experiences”, nr 2(1), s. 49–62.
- Aisyah L., Hidayani R. (2018), *Applying running dictation strategy to improve the students' speaking ability in IX-B class students at Medan State SMP 28 Medan*, (w:) Sitompul J., Hutagalung S.M., Fibriasari E.S.H., Sari T.K., Perdamean A.S., Sa'dah W. (red.), *Proceedings of the 1st international seminar on foreign language teaching, linguistics, and literature*. Medan: State University of Medan, s. 144–150.
- Calzada A., García Mayo M. del P. (2021), *Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: when form is not at odds with communication*. „Language Awareness”, nr 1(30), s. 1–16.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dayana M. (2022), *Improving students skills in writing narrative by using dictogloss dictation method*. „Journal of Language and Education”, nr 2(2), s. 305–314.
- Deveci T., Ayish N. (2018), *Effects of dictogloss as a collaborative writing activity on students' perceptions and language development*, (w:) F. Günevs, A. Derya (red.), *Bilgiden Beceriye Sinirsiz Öğrenme [Unlimited Learning From Knowledge To Skill]*. Ankara: SEAD, s. 4–19.
- Dubisz S. (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elahifar M., Ebrahimi F., Azizi Z. (2022), *The effect of using dicto-gloss as a while-listening activity for listening comprehension development of EFL learners*. „Education Research International”, nr 2022 s. 1-9. <https://doi.org/10.1155/2022/3016643>
- Estreicher K. (1981), *Historia sztuki w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Indah O. D. (2019), *Students' perception on running dictation method in ESP classroom*. „IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature”, nr 1(7), s. 1–10.
- Jacobs G. (2003), *Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning*. „The Reading Matrix”, nr 3, s. 1–15.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki obce w szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Karmańska B. (2003), *Dyktando? – „nie taki diabeł straszny...”*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 110–112.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krzyżak D. (2007), *O różnych typach dyktand*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, nr 19, s. 129–143.
- Levchuk P. (2020), *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*. Kraków: Księgarnia Akademicka

- Olioumtsevit's K., Papadopoulou D., Marinis T. (2023), *Second language grammar learning in refugee children: Is group dictation an effective teaching technique?* „Pedagogical Linguistics”, nr 1(4), s. 50–76.
- Oseka A. (1998), *Materia i wyobrażenia*, (w:) Kowalczykowska A. (red.), *Zbliżenia: literatura, historia, obraz, mit*. Warszawa: Wydawnictwo Stentor, s. 47–56.
- Paspali A., Papadopoulou D. (2025), *Migrant students' emotions and perceptions of collaborative writing: The role of educational setting, educational level and (non)migrant background*. „Journal of Language Teaching”, nr 2(5), s. 1–16.
- Prizel-Kania A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Qin J. (2008), *The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice*. „Language Teaching Research”, nr 1(12), s. 61–82.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2017), *Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 150–166.
- Seretny A. (2024), *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków: Universitas.
- Shams L., Seitz A. R. (2008), *Benefits of multisensory learning*. „Trends in Cognitive Sciences”, nr 11(12), s. 411–417.
- Stansfield C. W. (1985), *A history of dictation in foreign language teaching and testing*. „The Modern Language Journal”, nr 2(69), s. 121–128.
- Stawarz J. (2019), *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Stewart B. L., Humberto L., Silva R., Torres González J. A. (2014), *Integrating language skills through a dictogloss procedure*. „English Teaching Forum”, nr 2(4), s. 12–19.
- Swain M. (2006), *Language, agency and collaboration in advanced second language proficiency*, (w:) Byrnes H. (red.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. Londyn: Continuum, s. 95–108.
- Van Den Bossche P., Gijssels W. H., Segers M., Kirschner P. A. (2006), *Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors*. „Small Group Research”, nr 5(37), s. 490–521.
- Wajnryb Ruth. (1990), *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Received: 08.12.2025

Revised: 24.04.2026

Accepted: 01.07.2026

Aleksandra Kostecka-Szewc

Uniwersytet SWPS

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

akostecka-szewc@swps.edu.pl

Nowoczesne technologie w działaniach mediacyjnych na lekcji języka obcego

Modern technologies in mediation activities during foreign language lessons

The dynamic development of digital technologies is revolutionizing approaches to teaching and learning foreign languages, including in the field of mediation. This article examines the integration of modern digital technologies into mediation activities within foreign language education, specifically referencing the CEFR Companion Volume descriptors. The research utilizes an application-oriented qualitative analysis based on participant observation and course documentation from workshops conducted at SWPS University between 2024 and 2026. The methodology followed a three-stage procedure: initial student evaluation of various tools, a selection process based on functionality, accessibility, and intuitiveness, and a final verification of their potential to support cognitive and communicative processes. Results highlight specific applications effective for text mediation, concept mediation, and communication mediation. The findings suggest that while technology excels in processing and simplifying text, the mediation of concepts and communication still requires careful human management to ensure ethical standards and emotional adequacy. Ultimately, the study demonstrates that digital tools can foster individualization and optimize learning, provided they are applied with pedagogical awareness rather than merely as a substitute for human interaction.



Keywords: mediation, technology, tools, modern teaching, foreign language learning

Słowa kluczowe: mediacja, technologia, narzędzia, nowoczesne nauczanie, uczenie się języków obcych

1. Wprowadzenie

Mediują wszyscy. Często nawet nie zdając sobie z tego sprawy i w większości przypadków nie nazywając tego procesu mediacją. W rzeczywistości mediacja obecna jest niemal w każdym aspekcie życia społecznego. Począwszy od systemów państwowości, organizacji czy firm o ogromnych zasięgach, po najmniejsze komórki społeczne jak rodzina i jednostka. Ludzie mediują w celu osiągnięcia kompromisu, również w prozaicznych kwestiach związanych z codzienną rutyną. Wyróżnia się m.in. mediacje sądowe i pozasądowe, gospodarcze, administracyjne, rodzinne czy rówieśnicze. Jak słusznie zauważa Dendrinós jest to praktyka społeczna dotycząca każdego, kto próbuje w jakiś sposób porozumieć się z innymi w codziennym życiu (Dendrinós, 2006: 11–12).

Choć w powszechnym rozumieniu mediacja najczęściej kojarzona jest ze środowiskiem prawniczym bądź psychologicznym, coraz częściej pojawia się także na innych płaszczyznach, w tym również glottodydaktycznej. Już w pierwszej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) podkreślano, że zarówno uczący się, jak i użytkownicy języka są aktywnymi „jednostkami społecznymi”, czyli członkami określonego społeczeństwa, którzy mają do wykonania pewne zadania (Rada Europy, 2003: 20). I choć procesy mediacyjne mogą mieć różny charakter, to opierają się głównie na tych samych założeniach zakładających umożliwienie komunikacji.

Zgodnie z definicją, mediacja w kontekście glottodydaktycznym to metoda rozwiązywania sporów i nawiązywania porozumienia przy wsparciu osoby trzeciej – neutralnego mediatora, który nie narzuca rozwiązań, lecz pomaga stronom we wzajemnej komunikacji, określeniu interesów oraz dojściu do konsensusu (Janowska, 2017: 80). Mediatorem zatem może być każdy, kto będzie w stanie w jakiś sposób ułatwić drugiej stronie zrozumienie treści przekazu. W dobie intensywnego postępu technologicznego warto zadać pytanie, czy zawsze musi to być drugi człowiek. W niniejszym artykule zostaną poddane analizie możliwości i wyzwania wynikające z zastosowania nowoczesnych technologii w działaniach mediacyjnych na lekcji języka obcego.

2. Komunikacja wspierana technologią

Nadrzędnym celem uczenia się języków obcych jest zdobycie umiejętności skutecznego porozumiewania się z innymi użytkownikami. Punktem wyjścia do rozważań nad efektywnością tego procesu jest zatem akt komunikacji językowej, którego schemat stworzył słynny rosyjski językoznawca Roman Jakobson. Według niego, akt komunikacji wymaga istnienia nadawcy i odbiorcy, którzy posiadają wspólny język (kod) służący do tworzenia komunikatu (Jakobson, 1960: 434-435). Ponadto mają ze sobą kontakt (niekoniecznie bezpośredni, może to być również kontakt zapośredniczony przez kanał komunikacyjny jak np. telefon czy Internet) i działają we wspólnym kontekście, czyli mają zbliżoną wiedzę na temat wycinka rzeczywistości, którego ten komunikat dotyczy. Do tradycyjnego schematu aktu komunikacji językowej Jakobsona nawiązuje układ glottodydaktyczny Franciszka Gruczy ukazujący ten proces właśnie z perspektywy glottodydaktycznej w niezwykle prosty sposób. Z jednej strony jest nauczyciel (N), z drugiej uczeń (U), a między nimi widnieje kanał informacyjny (K). Jak podkreśla autor tej koncepcji jest to w zasadzie typowy schemat komunikacyjny, w którym transferowany jest język obcy, stopniowo nabierając charakteru środka przekazu informacji znaczeniowej (Kaliska, 2018: 20). Nieco bardziej rozbudowany model opisuje Mauro Pichiassi, badacz z Uniwersytetu w Perugii, który twierdzi, że w procesie glottodydaktycznym można wyróżnić podmiot, obiekt, sytuację oraz środki: uczeń, a czasem również nauczyciel, są podmiotami tego procesu, język jest przedmiotem, sytuacją jest kontekst społeczno-kulturowy, w którym działają uczestnicy, a metoda i strategie użyte przez nauczyciela i przez ucznia, w celu przyswojenia języka to właśnie środki (Pichiassi, 1999: 17). Przez lata schemat ten był rozbudowywany o nowe elementy przez różnych badaczy, uznających chociażby stosowane metody czy materiały dydaktyczne za rodzaj przekątnika, czyli kanału informacyjnego.

Głównie ze względu na swoją prostotę schemat glottodydaktyczny może być uznawany za uniwersalny, co pozwala dopasować go również do współczesnych realiów. Obecnie mnogość możliwości związanych z nowoczesnymi technologiami zaowocowała swoistą liberalizacją w tym zakresie. Jak słusznie za Komorowską podaje Kaliska, nauczyciel w układzie glottodydaktycznym może odnosić się nie tylko do osoby uczącego, ale również do stymulowanych procesów akwizycji języka w warunkach niezinstytucjonalizowanych i nieustrukturyzowanych, gdzie w zasadzie nie występuje fizyczna jego postać (Kaliska, 2018: 19). Jest to szczególnie ważne obecnie, gdy technologia zdominowała wiele obszarów, w tym również, po części, nauczanie. Nasuwają się zatem pytania, czy N oznacza zawsze nauczyciela, U – ucznia i czym dokładnie jest kanał w perspektywie nauczania i uczenia się z wykorzystaniem

nowoczesnych technologii. Analogicznie również rola mediatora, którego zadaniem jest ułatwienie aktu komunikacji, nie musi być przypisywana jedynie człowiekowi. Zarówno funkcję nauczyciela, jak i mediatora może pełnić program komputerowy, aplikacja internetowa, kurs e-learningowy, czy jak pokazały doświadczenia pandemiczne, najróżniejsze formy wirtualne, opierające się chociażby na rozszerzonej rzeczywistości. Dzięki nowoczesnym technologiom możliwości w tym zakresie są niemal nieograniczone.

Samo znaczenie terminu technologia jest bardzo szerokie. Jak podaje *Wielki słownik języka polskiego* jest to wiedza o metodach produkowania, przetwarzania lub przesyłania czegoś¹. Słowo to pochodzi od greckiego *téchnē*, co znaczy „sztuka”, „rzemiosło” oraz *lógos*, czyli „słowo”, „nauka”, nawiązując tym samym do wielu dziedzin: od malarstwa po nauki ścisłe. Obok znaczenia głównego, odnoszącego się do dziedziny techniki, w obszarze glottodydaktyki pojawia się także odniesienie do technologii dydaktycznej, zwanej też technologią kształcenia. Jest to dział dydaktyki zajmujący się organizacją procesu nauczania poprzez optymalizację czynności nauczycieli i uczniów oraz wykorzystanie wszelkich dostępnych środków dydaktycznych. Taka perspektywa wydaje się niezwykle trafna, zwłaszcza w kontekście mediacji, która również ma w swoich założeniach usprawnianie procesów (Kostecka-Szewc, 2019: 707).

Mimo, iż wiele technologii ma już swoje zastosowanie w nauczaniu, ich pozytywny wpływ na skuteczność przyswajania wiedzy nie jest potwierdzony. Efekty zdalnego nauczania prowadzonego podczas pandemii Covid-19 w wielu obszarach nie były satysfakcjonujące², sceptycyzm towarzyszący wdrażaniu technologii w dydaktyce może być zatem uzasadniony. Biorąc pod uwagę fakt, iż działania mediacyjne charakteryzują się skupieniem na osobie, która jest odbiorcą komunikatu, gdyż to, co w ramach mediacji powstaje ma być dla niej zrozumiałe, również i w tym obszarze wykorzystanie narzędzi technologicznych może budzić kontrowersje. Jest oczywiste, że, szczególnie w przypadku mediacji, fundament czysto ludzki jest nieoceniony, a często wrażliwość, uważność na potrzeby i zrozumienie drugiej osoby są ważniejsze niż sam przekaz. Nie ma też wątpliwości, że na tej płaszczyźnie żadne narzędzie technologiczne nie jest jeszcze w stanie zastąpić drugiego człowieka. Niemniej technologia jest wszechobecna i jak słusznie podkreślają Janowska i Plak (2021: 34):

w obliczu niezwykle szybkiego postępu technologicznego i powszechności przekazu multimedialnego model kształcenia językowego zaproponowany

¹ <<https://wsjp.pl/haslo/podglad/45190/technologia>> [DW 31.11.2025].

² Szerzej nauczanie i uczenie się w czasach pandemii Covid-19 opisują raporty „Edukacja zdalna w czasie pandemii” sporządzone w 2020 roku w ramach projektu SpołEd przez Centrum Cyfrowe: <<https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>> [DW 12.11.2025].

przez ESOKJ otwiera się na konieczność rozwijania u osób uczących się języka obcego umiejętności wielokanałowego odbioru bodźców i przetwarzania danych zapośredniczonych przez urządzenia elektroniczne.

Przy zachowaniu odpowiednich standardów, korzystanie z nowoczesnych rozwiązań technologicznych może zoptymalizować proces glottodydaktyczny, odpowiadając tym samym na potrzeby zmieniającego się świata.

3. Technologia w działaniach mediacyjnych

Już sama świadomość tego, że mediacja jest niezbędnym elementem umożliwiającym efektywną komunikację, pozwala zauważyć jej potencjał, także glottodydaktyczny. Wiemy, że działania mediacyjne są codziennością, ale warto zastanowić się, które z nich najszybciej podejmie młody człowiek mierzący się z konkretną sytuacją wymagającą mediacji. Zapewne spróbuje się jakoś porozumieć: powiedzieć coś innymi słowami, użyć synonimu, opisać. Czasem z pomocą przychodzi mimika, gesty, pokazanie palcem czy narysowanie. Może też odnieść się do źródeł: samodzielnie poszukać w słowniku, podręczniku³. Zwykle ma też możliwość zapytania kogoś z otoczenia i wcale nie musi być to ekspert z dziedziny, czasem wystarczy po prostu drugi człowiek. Jednak w cyfrowym społeczeństwie nie jest to takie oczywiste. Obecnie z łatwością można zaobserwować, że do wyszukiwania czy weryfikacji informacji w pierwszej kolejności wykorzystywany jest smartfon. Dla wielu osób, nie tylko reprezentantów młodego pokolenia, zapytanie skierowane do drugiego człowieka nie jest już postępowaniem pierwszego wyboru. W Internecie znaleźć można informacje na każdy temat, a chatboty odpowiedzą niemal na wszystkie pytania. Często mówią nawet to, co użytkownik chce usłyszeć, gdyż analizują wyszukiwania, odpowiednio dobierając odpowiedzi, co sprawia, że odbiorca może być z nich bardziej zadowolony niż z konwersacji z drugim człowiekiem. Jest szybciej, łatwiej i anonimowo. Należy jednak zaznaczyć, że jakość tych komunikatów nie zawsze jest adekwatna i nie zawsze to, co użytkownik chce usłyszeć jest prawdziwe. Umiejętność krytycznego myślenia, uznawana za jedną z kluczowych kompetencji przyszłości, jest niezbędna by móc korzystać z cyfrowych treści.

Technologia stała się elementem codzienności, który bez wątpienia ma wpływ na funkcjonowanie człowieka, co potwierdzają liczne badania i raporty (zob. Krzywosz-Rynkiewicz, 2025; Bigaj i in., 2026). Z kolei nawyki związane z jej niekontrolowanym wykorzystywaniem mogą prowadzić do

³ Niestety, praktyka dydaktyczna dowodzi, że nie jest to najczęściej wybierane rozwiązanie.

zaburzeń, szczególnie wśród młodych użytkowników. Postępu jednak nie da się zatrzymać, niesłuszne byłoby więc rozpatrywanie technologii jedynie przez pryzmat jej negatywnych oddziaływań. Trzeba skupić się na higienie cyfrowej, która pozwala nie tylko zrozumieć mechanizmy, ale także wdrożyć praktyczne rozwiązania⁴. Świadomość, że są to umiejętności, których trzeba się nauczyć i nauczać innych jest zatem niezmiernie ważna. Wyważone i zdroworozsądkowe podejście do wykorzystywania zdobyczy technologicznych w codziennym życiu wydaje się optymalnym rozwiązaniem i pozwala czerpać z dobrodziejstw postępu (Pyżalski, Łuczyńska, 2024; Jachymek, 2024). Umiejętne korzystanie dotyczy nie tylko obsługi urządzeń czy aplikacji, ale odpowiedniego ich doboru oraz krytycznego podejścia względem cyfrowych wytworów. Adekwatnie wdrażana technologia może i tu stanowić wsparcie dla działań mediacyjnych, tak jak i dla wielu innych obszarów codziennego funkcjonowania człowieka.

Jak już wspomniano, celem nadrzędnym mediacji w glottodydaktyce jest przekazanie informacji w języku obcym, czyli tzw. konsensus komunikacyjny, osiągnięty za pomocą różnego rodzaju środków: językowych, parajęzykowych, pozajęzykowych (Kucharczyk, 2020: 6). W osiągnięciu tego celu można sobie poradzić na różne sposoby, czyli stosując różne działania mediacyjne (zarówno pisemne jak i ustne, receptywne, jak i produktywne czy interakcyjne). Umożliwiają one komunikację pomiędzy osobami, które zgodnie z definicją mediacji, z różnych przyczyn nie mogą się ze sobą porozumieć. Działania te mają umożliwić, ułatwić komunikację, tak samo jak technologia ma za zadanie ułatwiać codzienne funkcjonowanie. Można zatem stwierdzić, że różnego rodzaju rozwiązania technologiczne mogą wspomagać działania mediacyjne, służąc właśnie efektywnej komunikacji. Janowska (2017: 80) zaznacza, że

proces mediacji pozwala wyjść z impasu komunikacyjnego i ma na celu powstanie nowej sytuacji. Jednak nie oznacza on wyłącznie porozumienia osiągniętego przy pomocy środków językowych i interakcji. Jest to proces o wiele bardziej skomplikowany, implikujący także potencjał społeczny, kulturowy i kognitywny użytkowników języka.

W społecznym ujęciu mediacji tym potencjałem bez wątpienia jest człowiek, nadawca i odbiorca komunikatu, który powinien zadbać o to, by dla obu stron przekaz był zrozumiały. Technologia bierze ten aspekt pod uwagę dopiero po adekwatnym doborze narzędzi, zastosowaniu odpowiednich

⁴ Szerzej o tym zagadnieniu mówi Magdalena Bigaj, prezeska Instytutu Cyfrowego Obywatelstwa, tworząca podcasty i scenariusze lekcji z zakresu higieny cyfrowej <<https://cyfroweobywatelstwo.pl/>> [DW 12.11.2025].

ustawień i krytycznej analizie wytworów, którymi wciąż musi zarządzać istota ludzka.

Obowiązujące obecnie dokumenty opisujące mediację nie podają jednak konkretnych wskazówek jak wdrażanie technologii w tym zakresie powinno prawidłowo przebiegać. Pierwsza wersja *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* z 2003 roku przedstawiała mediację głównie jako przetwarzanie istniejących tekstów, tj. tłumaczenie, streszczenie, parafrazę. Autorzy dokumentu podkreślali co prawda fakt, iż mediacyjne działania językowe odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności (Rada Europy, 2003: 24), ale dopiero w nowej wersji *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (dalej CEFR CV) z 2020 roku (Council of Europe, 2020) zostały wyszczególnione deskryptory, określające zakres działań mediacyjnych na różnych poziomach biegłości językowej, odwołujące się do obszarów determinujących proces uczenia się i nauczania języków obcych.

Deskryptory zaproponowane przez CEFR CV obejmują trzy kategorie działań mediacyjnych:

- mediacja tekstu,
- mediacja pojęć,
- mediacja komunikacji.

Jak podają Janowska i Plak (2018) mediacja tekstu jest najbardziej powszechna w kształceniu językowym i może dotyczyć m.in. przekazywania konkretnych informacji, objaśniania danych, przetwarzania tekstu, tłumaczenia tekstu pisanego/mówionego, notowania, wyrażania osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym również na teksty literackie), analizy i krytyki tekstów kreatywnych (w tym również tekstów literackich). Głównym jej celem jest zatem umożliwianie korzystania z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu.

Z kolei mediacja pojęć nie koncentruje się już na samym tekście, ale na umożliwianiu dostępu do wiedzy i pojęć za pomocą języka przy współpracy osób w mediację zaangażowanych. Może zatem obejmować: ułatwianie współpracy i interakcji w grupie, współdziałanie w celu tworzenia znaczenia, zarządzanie interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (Janowska, Plak, 2021: 110–111).

Ostatnia kategoria działań mediacyjnych wyodrębnionych w CEFR CV dotyczy natomiast komunikacji rozumianej jako płaszczyzna porozumienia oparta na świadomości istnienia perspektywy własnej, która może być odrębna, od tej przyjmowanej przez innych. Postawa otwartości i szacunku wobec pozostałych uczestników procesu komunikacyjnego pozwala dostrzec konieczność skorzystania z funkcji mediatora lub ze strategii mediacyjnych.

Działania, które mogą zostać wówczas wdrożone, to przede wszystkim tworzenie przestrzeni różnokulturowej, działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych, czy też ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień (Janowska, Plak, 2021: 120).

W każdym z tych obszarów można wykorzystać narzędzia technologiczne, jednak CEFR CV nie podaje w tym zakresie żadnych szczegółowych wytycznych. W kontekście mediacji technologia pojawia się w zasadzie głównie jako źródło materiału, który może podlegać mediacji, np. w kategorii przekazywanie konkretnych informacji pojawiają się e-maile oraz strony internetowe. Z kolei skale dotyczące sporządzania notatek przewidują wykorzystanie podcastów, wywiadów oraz nagranych wiadomości telefonicznych. Technologia pojawia się również jako narzędzie wspomagające proces mediacji, np. narzędzia tłumaczeniowe online.

Najobszerniejszy fragment odnoszący się do wykorzystania technologii w kontekście działań komunikacyjnych stanowi ten dotyczący interakcji online. Choć mediacja i interakcja online to osobne kategorie, w CEFR CV przenikają się wzajemnie. Nowe skale dotyczące interakcji online (np. współpraca online nakierowana na cel; zob. CEFR CV str. 86–87) wymagają umiejętności mediacyjnych, takich jak rozwiązywanie nieporozumień kulturowych czy wyjaśnianie skomplikowanych szczegółów za pomocą mediów wizualnych i graficznych.

Jak podają North i Piccardo (2016), komunikacja online zawsze odbywa się za pośrednictwem urządzenia, co oznacza, że prawdopodobnie nigdy nie będzie ona dokładnie taka sama jak interakcja w obecności drugiej osoby. Autorzy słusznie zauważają, że komunikacja twarzą w twarz umożliwia uchwycenie i bieżące monitorowanie wielu aspektów, które może być trudne podczas komunikacji online. Spośród czynników niezbędnych do skutecznej komunikacji wymieniają m.in.:

- potrzebę większej redundancji w wiadomościach,
- potrzebę sprawdzenia, czy wiadomość została prawidłowo zrozumiana,
- umiejętność przeformułowania wypowiedzi w celu ułatwienia zrozumienia, radzenia sobie z nieporozumieniami,
- umiejętność radzenia sobie z reakcjami emocjonalnymi (North, Piccardo, 2016: 29).

Skale przytoczone w zakresie interakcji online, nawet jeśli nie są mediacją samą w sobie, to są z nią bezpośrednio związane. Dotyczą one głównie sposobów prowadzenia rozmów i dyskusji online, kładąc nacisk na sposób, w jaki rozmówcy radzą sobie zarówno z poważnymi kwestiami, jak i z otwartością w relacjach społecznych oraz na to, jak odnoszą się do współpracy online zorientowanej na konkretny cel (North, Piccardo, 2016: 29).

W kontekście powszechnego dostępu i różnorodnych zastosowań technologii wyżej wymienione przykłady jej wykorzystania w dydaktyce językowej stanowią jedynie niewielką część odnoszącą do tego zjawiska. Problem stanowi nie tylko brak jasnych wytycznych w tym zakresie, ale również częste przekonanie, że komunikacja za pośrednictwem technologii odbywa się według takich samych zasad jak ta tradycyjna. Jak wynika z obserwacji własnych, doświadczenia pandemiczne wyraźnie pokazały, że 45 minutowa lekcja prowadzona w klasie i online to dwie zupełnie różne przestrzenie czasowe. Zasadne zatem wydawać by się mogło stworzenie odrębnych wytycznych obejmujących wykorzystanie narzędzi technologicznych w glottodydaktyce. Póki to jednak nie nastąpi warto szukać analogii między już istniejącymi wskazówkami a potrzebami, które kreuje postęp.

W kolejnej części artykułu przedstawione zostaną propozycje konkretnych narzędzi technologicznych, które mogą odpowiadać poszczególnym kategoriom mediacji, a ich wykorzystanie wspiera realne działania mediacyjne.

4. Narzędzia technologiczne dla mediacji

Przeanalizowany na potrzeby niniejszego artykułu zbiór to narzędzia z zakresu nowoczesnych technologii, które mogą stanowić wsparcie podczas lekcji języków obcych. Zostały one zebrane przy współpracy z osobami studiującymi z różnych grup uczęszczających na kurs *Nowoczesne technologie w nauczaniu i uczeniu się języków obcych* na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu SWPS w Warszawie w latach 2024–2026. Zajęcia miały charakter warsztatowy, a w ramach jednej z metod weryfikacji efektów uczenia się uczestniczki i uczestnicy mieli za zadanie przedstawić wybrane narzędzie technologiczne pod kątem jego ewentualnego zastosowania w edukacji. Spośród nich, na potrzeby niniejszego opracowania, zostały wybrane te, które mają potencjał wspierania działań mediacyjnych i odpowiadają konkretnym deskryptorom znajdującym się w CEFR CV.

W przeprowadzonym badaniu zastosowano metodę analizy jakościowej o charakterze aplikacyjnym, opartą na obserwacji uczestniczącej oraz na analizie dokumentacji powstałej w trakcie kursu. Procedura badawcza składała się z trzech etapów. W pierwszym kroku, podczas zajęć warsztatowych, studenci prezentowali wybrane narzędzia technologiczne, oceniając ich przydatność w szeroko pojętej edukacji językowej. W drugim etapie dokonano selekcji narzędzi do niniejszego opracowania, stosując klucz doboru oparty na trzech kryteriach: funkcjonalności (zgodność z deskryptorami mediacji tekstu, pojęć lub komunikacji), intuicyjności obsługi oraz dostępności (darmowe lub dostępne w podstawowej wersji po zalogowaniu). Ostatni

etap obejmował weryfikację wybranych narzędzi pod kątem ich potencjału w ułatwianiu procesów poznawczych i komunikacyjnych, przy uwzględnieniu opinii osób uczestniczących w kursie. Takie podejście pozwoliło na konfrontację założeń teoretycznych CEFR CV z realnymi możliwościami cyfrowych narzędzi w praktyce glottodydaktycznej. Efektem końcowym było zebranie ich w aplikacji Padlet, która umożliwia wizualną współpracę. Mogą więc z niej korzystać i dalej ją współtworzyć, rozwijać wszystkie osoby uczestniczące w kursie.

Celem analizy było stwierdzenie, czy i w jakim zakresie przedstawione w CEFR CV deskryptory działań mediacyjnych mogą uwzględniać wykorzystanie nowoczesnych technologii jako narzędzi mediacji. Przedstawione w dalszej części przykładowe propozycje programów i aplikacji zostały pogrupowane w oparciu o rodzaje mediacji, którym mogłyby odpowiadać.

4.1. Propozycje narzędzi możliwych do wykorzystania przy mediacji tekstu

W zakresie mediacji tekstu niemal wszystkie działania mogą z powodzeniem być wykonane za pomocą nowoczesnych narzędzi technologicznych. Jakość stworzonych treści jest coraz lepsza, do tego stopnia, że czasem trudno się zorientować, czy to wytwór ludzki, czy sztucznej inteligencji. Tłumaczenia (zarówno pisemne jak i ustne) oraz streszczenia stosunkowo dobrze wykonują modele językowe, czy tłumacze typu DeepL. Zważywszy na fakt, że mediacja nie jest tożsama z tłumaczeniem, warto zaznaczyć, że narzędzia te są o wiele bardziej zaawansowane niż słowniki elektroniczne. W przeciwieństwie do tradycyjnych modeli (jak starsze wersje Google Translate), DeepL wykorzystuje autorskie modyfikacje spłotowych sieci neuronowych, które bardzo dobrze radzą sobie z wyodrębnianiem istotnych cech tekstu, co przekłada się na bardziej naturalne brzmienie jego wersji w języku docelowym. Narzędzie to nie tłumaczy słowo po słowie, lecz w oparciu o wbudowany algorytm analizuje całe zdania i fragmenty tekstu, dzięki czemu lepiej dostosowuje tłumaczenie do wersji oryginalnej. Najnowsze wersje DeepL korzystają także z zaawansowanych modeli językowych (LLM), które w tłumaczeniach stają się coraz skuteczniejsze. W kontekście mediacji warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną funkcję tego narzędzia. Wersja tekstu po analizie tłumaczeniowej jest interaktywna. To znaczy, że użytkownik po wskazaniu kursorem danego słowa może zobaczyć alternatywne propozycje tłumaczeń i dowolnie je zmodyfikować. Możliwości DeepL nie ograniczają się tylko do modyfikacji poszczególnych słów. Dostosowuje on dalszą część tekstu, również pod kątem gramatycznym, do konkretnych wyborów użytkownika. Takie możliwości zdecydowanie sprzyjają rozwijaniu umiejętności rekonstrukcji znaczeń, nie

tylko w odniesieniu do pojedynczych słów, ale także w obrębie całego fragmentu tekstu.

Ciekawym narzędziem analizy tekstu, które może być wykorzystane w działaniach mediacyjnych jest Jasnopis – aplikacja mierząca poziom trudności tekstu pod kątem jego zrozumienia przez potencjalnego odbiorcę w języku polskim i upraszczająca go, tak, aby stał się bardziej przystępny. Jest to szczególnie ważne w przypadku tekstów takich jak umowy, instrukcje, czy też regulaminy. Ich rozumienie może stanowić problem na przykład dla osób starszych, niezwiązanych z daną dyscypliną, choć ich często zawiła forma bywa również wyzwaniem dla specjalistów z dziedziny. Jasnopis upraszcza tekst, sprawiając, że staje się on bardziej zrozumiały nie tylko pod względem językowym, ale także poznawczym.

Kolejnym narzędziem, które również może być niezwykle pomocne w kontekście wdrażania mediacji jest Notebook LM. Jest to inteligentny notatnik stworzony przez firmę Google. Mimo, iż bazuje na sztucznej inteligencji, jest bardzo rzetelny, jeśli chodzi o wytwory, gdyż opiera je tylko na materiałach, które dostarczył mu użytkownik, stając się poniekąd jego wirtualnym asystentem. Narzędzie potrafi szybko znaleźć konkretne informacje w dokumentach, stworzyć na ich podstawie podsumowania, mapy myśli, a nawet podcasty. Dzięki temu może stanowić doskonałe rozwiązanie ułatwiające szukanie zależności między tekstami źródłowymi, umożliwiające łatwe przeformułowywanie tekstów, czy ich modyfikację.

4.2. Propozycje narzędzi możliwych do wykorzystania przy mediacji pojęć

W zakresie mediacji pojęć dobrze sprawdzają się dokumenty współdzielone (np. Google Workspace). Jest to doskonały sposób na ułatwianie współpracy i interakcji w grupie podczas pracy zdalnej. Wspólne tworzenie treści w czasie rzeczywistym, dostęp do zawartości bez konieczności przesyłania dokumentów, czy możliwość weryfikacji przez autora wprowadzonych zmian to tylko niektóre z zalet, które z powodzeniem można wykorzystać na lekcji języka obcego. Szczególnie istotny w kontekście mediacji pojęć jest fakt, iż te narzędzia umożliwiają także interakcję poza salą lekcyjną. Pliki można uzupełniać w dowolnym czasie, a nauczyciel może sprawdzać czy i kiedy dana osoba pracowała w dokumencie.

Przykładem zadania z zakresu mediacji pojęć może być także wspólne opracowywanie glosariusza z definicjami nowo poznanych słów, w którym każdy opracowuje swoje słowo, ale może także zmodyfikować to, dodane przez kogoś innego. Takie wspólne tworzenie bazy znaczeniowej jest istotne nie tylko z punktu widzenia językowego, ale także relacyjnego.

Do narzędzi ułatwiających pracę i interakcję w grupie zaliczyć można również platformy takie jak Google Classroom, Kahoot, Magic School itp., w których można również zamieszczać materiały i tworzyć interaktywne ćwiczenia, dbając jednocześnie o podtrzymywanie zaangażowania uczniów. Aplikacja Classdojo natomiast skutecznie wspomaga zarządzanie klasą.

Czaty klasowe oraz grupy zakładane na mediach społecznościowych, mimo wielu wyzwań i problemów, które generują, jeśli są mądrze wykorzystywane, mogą okazać się sprzymierzeńcami w zakresie mediacji pojęć, z jednej strony ułatwiając organizację pracy w grupie, z drugiej – dając możliwość ciągłego kontaktu z językiem obcym i innymi osobami uczącymi się. Aktywności takie jak wysyłanie słówka dnia, czy konieczność odpowiedzi na krótkie pytanie w języku obcym, to tylko propozycje zadań, które mogą stanowić świetną okazję do interakcji językowej.

4.3. Propozycje narzędzi możliwych do wykorzystania przy mediacji komunikacji

W odniesieniu do mediacji komunikacji warto podkreślić, że technologia bez wątpienia znacząco ułatwia komunikację w sytuacji, gdy nie jest ona możliwa w realnych warunkach, czego można było doświadczyć podczas pandemii. W zasadzie od tamtej pory lekcje online stały się o wiele bardziej popularne i obecnie często są wykorzystywane jako alternatywa dla tradycyjnych. Można polemizować odnośnie do ich jakości i efektywności, ale fakt, że możliwe jest łączenie się z osobami na drugim końcu świata jest nie do przecenienia (również, jeśli chodzi o aspekt finansowy). Niemniej jednak to w przypadku mediacji komunikacji analiza narzędzi technologicznych okazała się najtrudniejsza. O ile w kwestii pracy z tekstem narzędzia technologiczne sprawdzają się stosunkowo dobrze, to w przypadku kontaktów międzyludzkich budzą wiele wątpliwości, zwłaszcza natury etycznej. Rozmowy z chatbotem nie da się porównać do rozmowy z drugim człowiekiem. Przy zachowaniu zdrowego umiaru, zważywszy na fakt, iż młodzi ludzie i tak wiele czasu spędzają na korzystaniu z zasobów Internetu, można jednak spróbować wykorzystać potencjał technologiczny również w tym typie mediacji.

Narzędzia oparte na technologii odgrywają istotną rolę w zakresie tworzenia przestrzeni różnokulturowej. Za pomocą różnorodnych komunikatorów można prowadzić rozmowy online z osobami z całego świata, a w przypadku problemów ze zrozumieniem języka można skorzystać z funkcji umożliwiających bezpośrednie tłumaczenie w czasie rzeczywistym. W ten sposób

działają i komunikują się ze sobą międzynarodowe korporacje, jest to również alternatywa dla tradycyjnej nauki języka obcego.

W przypadku dwóch pozostałych obszarów mediacji komunikacji, czyli działania w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych oraz ułatwiania komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień, korzystanie z narzędzi technologicznych musi cechować duża ostrożność. Powstała co prawda AI emocjonalna, a nawet najpowszechniejszy Chat GPT coraz lepiej rozpoznaje emocje i nastawienie swojego rozmówcy (podając na przykład więcej rozwiązań, jeśli zostanie miło potraktowany), ale rozmowa z nimi zdecydowanie nie jest odpowiednikiem realnej konwersacji z drugim człowiekiem. Za pozytywny uznać jednak trzeba aspekt umożliwiający wysoki stopień anonimowości oraz indywidualizacji pracy, które może zapewniać wykorzystanie narzędzi technologicznych w działaniach mediacyjnych. Ich użycie może okazać się doskonałym rozwiązaniem na przykład dla osób nieśmiałych, dla których konwersacje w grupie są ogromnym wyzwaniem i które wolą sprawdzić odpowiedź w Internecie niż spytać kolegów z klasy lub nauczyciela. Wykorzystanie m.in. sztucznej inteligencji (np. za pomocą aplikacji takich jak Sylvi, czy Small talk to me) w sytuacjach trudnych, w których ważną rolę odgrywają czynniki osobowościowe oraz różne stany emocjonalne osób uczących się, wydaje się ciekawą alternatywą. Jest to również nieoceniona możliwość dla osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, neuroróżnorodnych, z deficytami edukacyjnymi i potrzebą dostosowań. Technologie oferują szeroki wachlarz możliwości indywidualizacji nie tylko zadań, ale całego kontekstu dydaktycznego, umożliwiając włączanie w standardowy proces edukacyjny.

5. Podsumowanie

Narzędzi technologicznych, które mogą wspierać edukację jest wiele. Warto jednak zaznaczyć, że w świecie technologii wszystko bardzo szybko się zmienia. Różne funkcjonalności pojawiają się i znikają, co wymaga częstej aktualizacji nie tylko w zakresie oprogramowania, ale również wiedzy i kompetencji. Nie sposób korzystać ze wszystkich dostępnych programów i aplikacji, ponieważ ich liczba stale rośnie. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się wybranie kilku różnych, adekwatnie do potrzeb i wdrażanie ich do codziennej praktyki edukacyjnej. Z pewnością sztuczna inteligencja i narzędzia na niej oparte mogą stanowić alternatywę dla wielu aktywności i procesów niezbędnych w nauczaniu i uczeniu się, w tym również dla mediacji. Z drugiej strony należy zdawać sobie sprawę, że stanowi ona również duże zagrożenie dla samodzielności osób uczących się i efektywności całego procesu. Narzędzia

te są już tak zaawansowane, że w wielu przypadkach niezwykle trudno jest odróżnić treści wygenerowane przez AI od tych stworzonych przez człowieka. Odpowiednio napisane prompty pozwalają otrzymać wytwór odpowiadający oczekiwaniom nie tylko pod względem merytorycznym, ale także w odpowiednim stylu naśladującym potencjalnego autora. Warto również podkreślać, że wszystko to, co zostanie zlecone do wygenerowania przez narzędzia technologiczne, a co za tym idzie nie będzie wykonane samodzielnie, pozbawia twórcę możliwości zmierzenia się z danym zadaniem, co z kolei z perspektywy uczenia się jest zupełnie nieefektywne.

Wdrażanie rozwiązań technologicznych do edukacji nie jest również tożsame z wypełnianiem nimi czasu lekcyjnego po brzegi, w nadziei na wygranie w ten sposób walki o uwagę osób uczących się. Powyższa analiza narzędzi możliwych do wykorzystania w zakresie mediacji językowej jest jedynie propozycją, którą można wziąć pod rozwagę pod kątem urozmaïcenia zajęć i umożliwienia efektywnej realizacji działań mediacyjnych. Nie stanowi jednak odpowiednika rzeczywistej komunikacji. Jak słusznie podkreśla Pyżalski, aby technologia przyniosła korzyść w edukacji to ci, którzy ją stosują, muszą więcej wiedzieć o edukacji niż o tej technologii (Pyżalski, 2025: 13). Nowoczesne narzędzia edukacyjne to tylko etykieta i punkt wyjścia do zmian w tym obszarze. Tak naprawdę liczy się ich potencjał edukacyjny, czyli umiejętność ich odpowiedniego wykorzystania, również w działaniach mediacyjnych.

Bibliografia

- Bigaj M., Ciesiołkiewicz K., Hofmokl J., Mikulski K., Miotk A., Przewłocka J., Rosa M., Załeska A. (2026), *Internet dzieci 2026. Raport z monitoringu obecności dzieci w internecie*. Fundacja „Instytut Cyfrowego Obywatelstwa” oraz Państwowa Komisja do spraw przeciwdziałania wykorzystaniu seksualnemu małoletnich poniżej lat 15.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dendrinós B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2017, s. 80–86.
- Jachymek K. (2024), *Z nosem w smartfonie. Co nasze dzieci robią w Internecie i czy na pewno trzeba się tym martwić?* Warszawa: Wydawnictwo Agora.

- Kaliska M. (2018), *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, (w:) Grucza, S. (red.), „Studia Naukowe” 42. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej. Uniwersytet Warszawski.
- 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.
- Kostecka-Szewc A. (2019), *L'uso delle tecnologie in diversi approcci e metodi didattici*. Una rassegna diacronica. „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 4/2019, s. 703–711.
- Krzywosz-Rynkiewicz B. (2025), *Młodzi w świecie technologii cyfrowych. Diagnoza zagrożeń i przewodnik po dobrych praktykach dla nauczycieli i wychowawców dzieci i młodszych nastolatków*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
- Pichiassi M. (1999), *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Pyżalski J., Łuczyńska A. (red.) (2024), *Sztuczna inteligencja. Prawdziwe zmiany w edukacji?* Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Pyżalski J. (red.) (2025), *Generatywna Sztuczna Inteligencja w szkole – przecieranie szlaków. Badanie ilościowe i jakościowe nauczycieli i nauczycielek klas 4–8 szkół podstawowych*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. Online: <https://www.nask.pl/magazyn/generatywna-sztuczna-inteligencja-w-polskiej-szkole-przecieranie-szlakow> [DW 12.08.2026].
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Received: 30.03.2026

Revised: 21.07.2026

Accepted: 01.08.2026

Anna Kizeweter

Uniwersytet Gdański

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

anna.kizeweter@ug.edu.pl

Język obcy jako narzędzie przemiany. Perspektywa mediacji transformacyjnej w glottodydaktyce

Foreign language as a tool of transformation:

A transformative mediation perspective in language education

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



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

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

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

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

1. Wstęp

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

2. Mediacja w edukacji językowej jako rozmowa ukierunkowana

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

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

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

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

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

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

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

3. Mediacja transformacyjna w edukacji językowej

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

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

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

4. Lekcja języka obcego jako przestrzeń dialogu mediacyjnego

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

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

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

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

5. Od mediacji informacji do mediacji transformacyjnej.

Studium przypadku uczniowskiej gry planszowej

5.1. Materiał empiryczny, pytanie badawcze i procedura analizy

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2. Organizowanie wspólnego działania: sprawczość i uczestnictwo

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

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

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

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

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

5.3. Konstruowanie zadań językowych: autorstwo i perspektywa odbiorcy

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

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

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

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

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

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

5.4. Od ustanawiania reguł do współodpowiedzialności

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.5. Synteza wyników w perspektywie mediacji transformacyjnej

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

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

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi w części zamkniętej ankiety ewaluacyjnej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Dyskusja

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

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

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

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

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

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

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

7. Wnioski

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

Received: 13.12.2025

Revised: 21.07.2026

Accepted: 01.08.2026

Marta Wojakowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

mb.wojakowska2@uw.edu.pl

Zastosowanie mediacji językowej w dydaktyce francuskiego języka medycznego: podejście funkcjonalne

The use of linguistic mediation in the teaching of medical French: A functional approach

This article examines the role of linguistic mediation in the teaching of medical French within a functional and task-oriented framework. Responding to the need for effective communication in multilingual and intercultural healthcare environments, the study explores how the communicative, pragmatic and institutional features of medical discourse shape the development of mediation tasks. Drawing on the distinction between general and specialized language, and using the mediation descriptors of the *CEFR Companion Volume* as an analytical lens, the investigation adopts a qualitative approach, combining theoretical examination with a pedagogical analysis of model tasks tailored to clinical contexts. This approach makes it possible to identify how mediation supports the transfer of meaning across registers, the interpretation and simplification of specialized information, and the management of interaction in culturally diverse clinical encounters. The analysis indicates that the specificity of medical language requires task designs which integrate linguistic, pragmatic and professional competences; that the three types of mediation fulfil distinct, yet complementary didactic functions; and that CEFR mediation descriptors provide a practical framework for operationalizing



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

mediation competence in a medical French course. The article concludes with a set of classroom tasks illustrating the implementation of mediation and demonstrating their pedagogical value in preparing learners for real-life communication in healthcare settings.

Keywords: linguistic mediation, Language for Specific Purposes (LSP), medical French, mediation tasks, CEFR

Słowa kluczowe: mediacja językowa, język specjalistyczny, francuski język medyczny, zadania mediacyjne, ESOKJ

1. Wstęp

Mediacja językowa, choć obecna w dydaktyce języków obcych od wielu lat, zyskała w ostatnim czasie status pojęcia centralnego w nowoczesnych koncepcjach uczenia się, nauczania i oceniania (Coste, Moore, Zarate, 2009; North, Piccardo, 2016). Wynika to z rosnącego znaczenia kompetencji komunikacyjnych oraz potrzeby skutecznego pośredniczenia w interakcjach przebiegających w kontekstach wielojęzycznych i wielokulturowych (Byram, 2008; Council of Europe, 2020). Współczesna komunikacja często zachodzi pomiędzy użytkownikami różnych języków o odmiennym tle społecznym, kulturowym i zawodowym, co czyni kompetencję mediacyjną kluczową dla efektywnej wymiany informacji.

Pomimo rosnącego zainteresowania mediacją w odniesieniu do języka ogólnego, jej implementacja w dydaktyce języków specjalistycznych nadal pozostaje ograniczona — głównie z powodu braku odpowiednio dostosowanych narzędzi dydaktycznych, umożliwiających systematyczne rozwijanie tej kompetencji (Janowska, 2017; Kucharczyk, 2022).

Celem artykułu, który wychodzi naprzeciw tej potrzebie, jest refleksja nad konstrukcją zadań mediacyjnych oraz sformułowanie postulatów metodycznych dla dydaktyki języków specjalistycznych. Rozważania osadzono w kontekście relacji między językiem ogólnym a specjalistycznym, uwzględniając ewolucję pojęcia mediacji oraz jej funkcję w komunikacji zawodowej. Teoretyczną część refleksji dopełnia autorski model zadań mediacyjnych dla francuskiego języka medycznego, poddany analizie pod kątem ich potencjału edukacyjnego i specyfiki kształcenia kierunkowego.

2. Język ogólny a język specjalistyczny (cel i zakres badania)

Współcześnie biegłość w posługiwaniu się językiem branżowym stanowi fundamentalny wymóg skuteczności zawodowej (Gajewska, Sowa, 2014). Język

specjalistyczny wyróżnia się precyzją terminologiczną oraz swoistymi uwarunkowaniami pragmatycznymi, które zawężają jego użycie do środowisk eksperckich (Grucza, 2002). Jak zauważa Grucza (2010), języki ogólny i specjalistyczny nie są równorzędne funkcjonalnie, lecz pełnią komplementarne funkcje. Rozróżnienie to determinuje podejście metodyczne: w przeciwieństwie do szerokich i nierzadko abstrakcyjnych celów nauczania języka ogólnego (Kucharczyk, 2022: 136), dydaktyka języków specjalistycznych opiera się na rygorystycznej analizie potrzeb danej grupy docelowej (Gajewska, Sowa, 2014). Wymusza to rezygnację z uniwersalnych podręczników na rzecz zindywidualizowanych kursów, projektowanych zgodnie z wymogami środowiska pracy i założeniami podejścia zadaniowego (Kucharczyk, 2022: 138). W kontekście specyfiki języków specjalistycznych mediacja staje się kluczowym komponentem kształcenia zawodowego, umożliwiając transfer znaczeń między rejestrem ogólnym a specjalistycznym. Proces ten, ze względu na konieczność semantycznej i pragmatycznej transformacji terminologii oraz procedur, wykazuje wyższy stopień złożoności niż w przypadku języka ogólnego, wymagając od mediatora biegłości także w rozpoznawaniu kontekstów instytucjonalnych i kulturowych.

Niniejszy artykuł analizuje mediację w dydaktyce francuskiego języka medycznego w trzech obszarach: teoretycznej relacji język ogólny vs specjalistyczny, ewolucji pojęcia mediacji oraz praktycznego zastosowania deskryptorów CEFR CV (Council of Europe, 2020) w projektowaniu zadań. Przyjęta jakościowa metoda analityczno-opisowa pozwala na konceptualizację mediacji oraz jej operacjonalizację w realiach środowiska klinicznego.

Z uwagi na przedstawione zależności między językiem ogólnym, specjalistycznym i mediacją, w niniejszym tekście podjęto próbę odpowiedzi na trzy pytania badawcze kluczowe dla dydaktyki francuskiego języka medycznego:

- Jak specyfika języka medycznego wpływa na konstrukcję zadań mediacyjnych w trzech obszarach mediacji: tekstu, pojęć i komunikacji?
- Jak różne typy mediacji realizują odmienne funkcje dydaktyczne w procesie przygotowania studentów do wielojęzycznej i międzykulturowej komunikacji zawodowej w sektorze medycznym?
- W jakim stopniu deskryptory mediacji umożliwiają operacjonalizację kompetencji mediacyjnej w projektowaniu kursu francuskiego języka medycznego?

Na te pytania odpowiemy w dalszej części artykułu, odwołując się zarówno do podstaw teoretycznych mediacji, jak i do analizy zaproponowanych autorskich zadań dydaktycznych.

3. Rozwój koncepcji mediacji w dydaktyce językowej

Przez długi czas mediacja nie podlegała systematycznej konceptualizacji teoretycznej, pozostając na marginesie dydaktyki zdominowanej przez tradycyjny podział na cztery sprawności językowe (Kucharczyk, 2020; Piccardo, North, 2019). Brak precyzyjnej definicji oraz sformalizowanych narzędzi ewaluacyjnych skutecznie ograniczał jej implementację w procesie kształcenia (Janowska, 2023). Pojęcie mediacji zostało oficjalnie wprowadzone do dydaktyki języków obcych wraz z publikacją *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) (Rada Europy, 2003). W dokumencie tym określono ją jako naturalne działanie komunikacyjne – obok recepcji, produkcji i interakcji – obejmujące między- i wewnątrzjęzykowe strategie porozumiewania się, takie jak parafraza, tłumaczenie, upraszczanie, wyjaśnianie czy użycie trzeciego języka oraz środków pozawerbalnych. Jednak w pierwszej wersji ESOKJ (Rada Europy, 2003) mediacja była rozumiana głównie jako akt pośredniczenia między osobami, które nie są w stanie się porozumieć, i sprostowała się do tłumaczenia tekstów pisanych lub ustnych. Brak szczegółowych deskryptorów sprawiał, że trudno było jednoznacznie określić zakres i cele edukacyjne tego typu działań, przez co mediacja nie była uwzględniana w materiałach dydaktycznych ani egzaminacyjnych (Janowska, 2023: 291).

Publikacja *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (CEFR CV) (Council of Europe, 2020) zredefiniowała status mediacji, osadzając ją w socjokulturowej teorii języka (Wygotski, 1989; Piccardo, North, 2019). W tym ujęciu język służy nie tylko komunikacji, lecz stanowi narzędzie kognitywne, służące współtworzeniu wiedzy i budowaniu relacji. Tym samym mediacja, wykraczając poza tradycyjnie rozumiany przykład, została zoperacjonalizowana w ramach trzech typów działań stanowiących ramę dla nowo opracowanych deskryptorów:

- mediacja tekstu (*médiation de textes, mediating a text*) – skupiająca się na przekazywaniu treści z tekstów pisanych lub mówionych w sposób zrozumiały dla odbiorcy;
- mediacja pojęć (*médiation de concepts, mediating concepts*) – polegająca na wspólnym konstruowaniu i wyjaśnianiu idei oraz informacji;
- mediacja komunikacji (*médiation de la communication, mediating communication*) – mająca na celu ułatwienie współpracy, dialogu i rozwiązywania problemów między uczestnikami interakcji.

Nowe ujęcie mediacji umożliwiło jej pełniejsze włączenie do dydaktyki językowej, zarówno w kontekście ogólnym, jak i specjalistycznym oraz stworzyło przestrzeń dla rozwoju kompetencji językowych adekwatnych do współczesnych realiów komunikacyjnych (Kucharczyk, 2020).

4. Mediacja jako narzędzie wspierające naukę języków specjalistycznych

W dydaktyce języków specjalistycznych mediacja językowa i kulturowa pełni funkcję kluczową, ponieważ użytkownik języka często działa na styku dwóch różnych porządków – eksperckiego i niespecjalistycznego. Jego zadaniem nie jest jedynie przekład terminów, lecz również interpretacja i przekształcanie wiedzy w sposób dostosowany do potrzeb i możliwości odbiorcy, przy uwzględnieniu zarówno rejestru wypowiedzi, jak i kontekstu kulturowego (Piccardo, North, 2019). Szczególne znaczenie zyskuje to w sytuacjach, gdy przekazywane treści są głęboko osadzone w określonych uwarunkowaniach kulturowych, co wymaga od uczącego się kompetencji pozwalających na sprawne pośredniczenie między kulturą źródłową a docelową (Kucharczyk, 2020). Efektywna mediacja nie ogranicza się więc do transferu informacji, ale obejmuje ich świadome modelowanie w zależności od sytuacji komunikacyjnej i zawodowej. Aby rozwijać tę sprawność w sposób systematyczny, CERF CV (Council of Europe, 2020) proponuje konkretne strategie, których celem jest ułatwienie procesu mediacyjnego. Wyróżnia się tu dwa główne typy: strategie służące wyjaśnianiu nowych pojęć oraz te, które umożliwiają uproszczenie tekstów o wysokim stopniu złożoności. Obie grupy zostały opisane za pomocą precyzyjnych deskryptorów, co pozwala na ich efektywne zastosowanie w kształceniu języka do celów zawodowych. Dzięki temu możliwe staje się rozwijanie kompetencji mediacyjnych w sposób ukierunkowany, odpowiadający realnym potrzebom komunikacyjnym w środowisku pracy.

4.1. Mediacja a język specjalistyczny – analiza deskryptorów

Przyglądając się deskryptorom mediacji tekstu w odniesieniu do dydaktyki języków specjalistycznych, łatwo dostrzec, że wykraczają one daleko poza tradycyjne ujęcie z ESOKJ (Rada Europy, 2003). Obejmują bowiem m.in. objaśnianie specjalistycznych treści, parafrazowanie czy interpretację tekstów eksperckich. Choć działania te doskonale rozwijają kompetencje komunikacyjne, nie należy ich utożsamiać z pracą zawodowego tłumacza (Janowska, 2023). Z punktu widzenia glottodydaktyki kluczowa jest tu funkcjonalność: chodzi o to, by sprawnie przekazać sens w danych realiach zawodowych, zamiast skupiać się na wiernym odtwarzaniu samej formy (Kucharczyk, 2020). Uczeń wykonujący zadania mediacyjne dąży przede wszystkim do zachowania płynności, sięgając po strategie adaptacyjne typowe dla konkretnego dyskursu (Piccardo, North, 2019).

Aby zadania pozwalały na autentyczne użycie języka, muszą odzwierciedlać wymogi danego zawodu i potrzeby samych uczących się. W środowiskach wielojęzycznych szczególną rolę odgrywa mediacja pojęć, która ułatwia przetwarzanie fachowej wiedzy. Zmusza ona użytkownika nie tylko do zinterpretowania specjalistycznych treści, ale też do takiego ich dostosowania, by były w pełni zrozumiałe dla odbiorcy – co z kolei wymaga niematych umiejętności współpracy (Kucharczyk, 2020). W nauczaniu języka medycznego widać to wyraźnie podczas pracy z wynikami badań, epikryzami czy receptami. Rolą studenta jest przetworzenie i uproszczenie dokumentacji bez utraty jej wartości diagnostycznej. Kiedy kursant objaśnia parametry laboratoryjne zaniepokojonemu pacjentowi, w praktyce po prostu wciela w życie deskryptory dotyczące upraszczania tekstu.

W środowisku klinicznym skuteczna mediacja wymaga zarówno biegłości terminologicznej, jak i wycucia w doborze rejestru, łącząc kompetencje językowe z umiejętnościami społecznymi (Piccardo, North, 2019). Fundamentalna okazuje się także mediacja komunikacyjna, której istotą jest budowanie przestrzeni do dialogu i moderowanie ewentualnych konfliktów (Council of Europe, 2020). Uczeń wchodzi tu w rolę moderatora przełamującego bariery informacyjne czy kulturowe (Piccardo, North, 2019). W codziennej pracy oznacza to chociażby tłumaczenie rzeczywistych intencji rozmówców czy łagodzenie napięć interpersonalnych. Bez odpowiednich kompetencji międzykulturowych i pragmatycznych takie działania są niemożliwe, dlatego stanowią dziś nieodzowny element edukacji zawodowej (Kucharczyk, 2020; Janowska, 2023). Zaktualizowane deskryptory dają jasny drogowskaz, pomagając krok po kroku przygotować uczniów do komunikacji w tak złożonych realiach.

5. Kurs języka specjalistycznego – działania medacyjne w zadaniach dydaktycznych

Projektowanie zadań medacyjnych wymaga uwzględnienia korelacji kompetencji ogólnych i językowych w konkretnym kontekście socjokulturowym. Zgodnie z postulatem Janowskiej (2023: 227), zadanie powinno bazować na szczegółowej charakterystyce mediatora i odbiorcy (ich potrzebach, rolach i kompetencjach) oraz posiadać walor relewantności dla uczącego się. Kluczowym warunkiem operacjonalizacji zadania jest wskazanie bariery komunikacyjnej (językowej, dziedzinowej lub interkulturowej) oraz luki informacyjnej. Wymusza to na autorze polecenia precyzyjne uzasadnienie konieczności transformacji przekazu, adekwatnej do różnic między uczestnikami interakcji.

Ponadto, tworząc zadania rozwijające sprawność mediacji w języku specjalistycznym trzeba pamiętać, że uczący się mają nabyć umiejętność mediacji w trzech obszarach wskazanych przez autorów CERF CV (Council of Europe, 2020). Przy planowaniu kursu języka specjalistycznego zadania dydaktyczne powinny być autentyczne, osadzone w kontekście zawodowym, dopasowane do potrzeb uczniów.

Przywołane założenia teoretyczne stanowią podstawę katalogu działań mediacyjnych, których nadrzędnym celem jest wsparcie uczących się w:

- przedstawieniu usłyszanej/przeczytanej prezentacji,
- przedstawieniu w formie pisemnej lub ustnej danych zawartych na wykresie lub w formie wykresu/tabeli,
- zmianie rodzaju dyskursu,
- pośredniczeniu w sytuacjach nieformalnych i formalnych,
- ułatwieniu komunikacji w trudnych i kompleksowych sytuacjach,
- rozumieniu i interpretacji intencji oraz reakcji uczestników procesu komunikacji,
- przewidywaniu przeszkód, które mogą utrudnić skuteczną komunikację,
- uwzględnieniu różnic kulturowych w procesie komunikacji,
- dostarczeniu odniesień kulturowych, które są konieczne do wzajemnego zrozumienia (Kucharczyk, 2022: 138; Janowska, Plak, 2021: 67).

Mając na uwadze powyższe, w kolejnej części rozważań zaprezentowane zostaną autorskie zadania mediacyjne, które mogą być wykorzystane w dydaktyce francuskiego języka medycznego. Zostały one pogrupowane zgodnie z trzema podstawowymi typami mediacji. Należy jednak zaznaczyć, że ze względu na jej złożony charakter, praca nad jednym wymiarem zazwyczaj pociąga za sobą równoczesne kształtowanie pozostałych, a także rozwijanie odpowiednich strategii mediacyjnych.

5.1. Zróżnicowanie języków zawodowych: przypadek języka medycznego

Język medyczny – funkcjonalna odmiana języka specjalistycznego, jest ściśle uwarunkowany kontekstem instytucjonalnym oraz specyfiką zadań zawodowych. Charakteryzuje się wysokim stopniem formalizacji, służąc nie tylko przekazywaniu informacji, lecz także zarządzaniu procesami terapeutycznymi i administracyjnymi (Grucza, 2002; Gajewska, Sowa, 2014). Jego dystyngtywnymi cechami są: precyzja terminologiczna, obecność struktur składniowych typowych dla dokumentacji klinicznej oraz liczne zapożyczenia z łaciny i greki (Faure, 2019). Istotnym aspektem jest elastyczność rejestru, podlegającego

adaptacji w zależności od ról uczestników interakcji (lekarz–lekarz vs lekarz–pacjent) oraz wymogów komunikacyjnych danej instytucji (Basturkmen, 2010).

Warto podkreślić, że każda odmiana języka specjalistycznego posiada swoją wewnętrzną specyfikę, która jest uwarunkowana profilem danej dziedziny czy typem dyskursu. O ile w komunikacji prawniczej dominuje język argumentacji i precyzyjnego wywodu logicznego, o tyle w medycynie język podporządkowany jest zasadzie zwięzłości, jednoznaczności i efektywnego przekazu danych klinicznych. Ta funkcjonalność ma swoje konsekwencje w dydaktyce – przyswajanie języka medycznego wymaga od uczących się nie tylko opanowania specjalistycznej leksyki, ale także nabycia kompetencji pragmatycznych oraz kulturowych, niezbędnych w kontaktach z pacjentami i współpracownikami.

W dydaktyce języków specjalistycznych szczególne znaczenie ma zatem rozpoznanie, że język danej grupy zawodowej nie stanowi autonomicznego kodu, lecz dynamiczną formę komunikacji, głęboko osadzoną w praktykach społeczno-zawodowych danej grupy (Grucza, 2010:18). Zrozumienie tej specyfiki stanowi punkt wyjścia do tworzenia kursu, w tym zadań mediacyjnych, które uwzględniają realia komunikacji zawodowej.

5.2. Przykłady zadań mediacyjnych na lekcji francuskiego języka medycznego

Teoretyczne uwarunkowania mediacji w dydaktyce języków specjalistycznych oraz specyfika dyskursu klinicznego determinują konieczność wypracowania konkretnych rozwiązań dydaktycznych. Analiza deskryptorów CEFR CV (Council of Europe, 2020) wskazuje, że rozwijanie kompetencji mediacyjnej wymaga zadań odzwierciedlających realia komunikacji medycznej: przetwarzania treści, współtworzenia znaczeń oraz zarządzania interakcją. Poniższe propozycje dydaktyczne, skorelowane z pytaniami badawczymi niniejszego artykułu, operacjonalizują trzy główne typy mediacji w kontekście symulowanych sytuacji klinicznych. Ze względu na komplementarny charakter tych działań, realizacja poszczególnych zadań implikuje zintegrowany rozwój wielu strategii mediacyjnych jednocześnie.

Przedstawione poniżej zadania dydaktyczne stanowią autorskie propozycje opracowane na potrzeby modułu specjalistycznego, realizowanego w ramach kursu francuskiego języka medycznego na poziomie B1. Kurs ten nie opiera się na jednym wiodącym podręczniku, lecz ma charakter indywidualizowany, bazujący na autorskich materiałach dostosowanych do specyficznych potrzeb słuchaczy. Grupę docelową stanowią polscy studenci

medycyny oraz przygotowujący się np. do staży klinicznych w krajach frankofońskich czy programu Erasmus+. Grupa jest stosunkowo homogeniczna, co ma istotne znaczenie z punktu widzenia mediacji międzykulturowej – wymaga bowiem od prowadzącego aktywnego wprowadzania zewnętrznych kontekstów kulturowych. W aneksie zamieszczono przykładowy scenariusz zajęć, który stanowi praktyczne rozwinięcie jednego z przedstawionych zadań.

Mediacja tekstu

Polecenie:

Do polskiej przychodni zgłasza się francuskojęzyczny pacjent. Lekarz prowadzi z nim wywiad po francusku, natomiast dokumentacja medyczna musi zostać sporządzona po polsku. Jako student medycyny odbywający praktykę zostajesz poproszony o uzupełnienie karty pacjenta na podstawie tej rozmowy. Dwukrotnie wysłuchaj nagrania rozmowy między pacjentem a lekarzem internistą. Na podstawie usłyszanych informacji uzupełnij poniższą kartę pacjenta w języku polskim tak, aby była zrozumiała dla personelu medycznego.

Transkrypcja:

- Bonjour monsieur, que puis-je faire pour vous?
- Ben voilà, je suis enrhumé.
- Oui, c'est-à-dire? Qu'est-ce qui vous arrive exactement?
- Eh bien, j'ai pris froid en faisant du sport, je crois, et depuis deux ou trois jours, j'ai la gorge et le nez qui piquent. La nuit, c'est horrible, je n'arrive plus à avaler, ça me fait vraiment mal. Et hier, c'était insupportable, j'ai eu le nez bouché quasiment toute la journée, je pouvais presque plus respirer. Bon aujourd'hui, c'est mieux, mais j'ai le nez qui coule sans cesse, je passe mon temps à me moucher.
- Oui, en effet, vous n'avez pas l'air bien. Vous avez de la fièvre?
- Oui, j'ai l'impression. Et j'ai vraiment mal à la tête, enfin c'est au niveau du front que c'est douloureux en fait. Et puis, depuis ce matin, je commence à tousser, ça me fait mal.
- Bon, ne vous inquiétez pas, on va trouver des solutions. Pour le nez, il faut vraiment que vous preniez le temps de le nettoyer régulièrement avec du sérum physiologique. Vous nettoyez, vous vous mouchez. Ça va vraiment vous soulager. Et puis, ça va aussi vous dégager les sinus et vous aurez moins mal à la tête.
- Oui, mais la douleur est forte!

– Je vous conseille de prendre du paracétamol qui traitera à la fois la douleur et la fièvre, mais attention, pas plus de quatre comprimés par jour ! En outre, vous avez mal à la gorge et cela provoque une toux d'irritation. Vous pourriez sucer ces pastilles au miel pour calmer votre gorge. Et si la toux persiste, il serait bon que vous preniez une cuillerée à soupe de sirop trois fois par jour. Et n'oubliez pas : il est important que vous buviez beaucoup pour éliminer. De l'eau, des infusions.

– De la tisane? Oh, je dois avouer que j'aime pas trop ça!

– Pourtant, la tisane de thym, c'est un bon antiseptique des voies respiratoires ! N'hésitez pas à y ajouter du miel, c'est bien meilleur. Et en plus, ça suffit parfois à adoucir la gorge. Voilà, et lorsque vous vous couchez, couvrez-vous bien pour ne pas prendre froid à nouveau. Et surveillez bien votre température.

– Et vous croyez que ça va être long à guérir?

– Quelques jours tout au plus. Mais il est impératif que vous vous reposiez, que vous dormiez le plus possible pour que ça passe rapidement. Et si cela ne passe pas d'ici trois jours, appelez-moi.

– Bon, merci. Eh bien, je vais prendre ce que vous m'avez conseillé.

– Très bien [...]

D'après : Alter Ego 4, Dossier 2

KARTA PACJENTA/ DIAGNOSTYKA

Imię i nazwisko pacjenta: *Jean Dupont*

Data wizyty: 10.06.2025

Powód konsultacji: _____ (*objawy przeziębienia*)

1. WYWIAD Z PACJENTEM:

Czas trwania objawów: _____ (*2-3 dni*)

Objawy zgłaszane przez pacjenta:

- pieczenie gardła i nosa
- _____ nasilający się w nocy, trudności w przełykaniu (*ból gardła*)
- silny katar – początkowo zatkany nos, obecnie wodnisty wyciek
- _____, szczególnie w okolicy czoła (*ból głowy*)
- gorączka (subiektywne odczucie)
- _____ (od rana, bolesny) (*kaszel*)

2. BADANIE PRZEDMIOTOWE / OBSERWACJA:

Pacjent wygląda na _____, osłabionego, z objawami infekcji górnych dróg oddechowych. (*zmęczonego*)

3. ZALECENIA:

Leczenie objawowe:

- Paracetamol: maks. _____ tabletki dziennie (4)
- _____: do oczyszczania nosa i udrożnienia zatok (*sól fizjologiczna*)
- _____: na złagodzenie bólu gardła (*pastylki z miodem*)
- _____: 1 łyżka stołowa, 3 razy dziennie (jeśli kaszel się utrzymuje) (*syrop*)

Nawadnianie organizmu: woda, napary ziołowe (np. tymianek + miód)

4. ZALECENIA DODATKOWE:

- _____ (*sen i odpoczynek*)
- unikanie wychłodzenia – ciepło się ubierać
- regularna kontrola temperatury ciała

Zadanie rozwijające mediację opiera się na przetwarzaniu ustnego tekstu źródłowego w języku francuskim w celu jego funkcjonalnego przekazu w polskim. Ponieważ uczący się słucha rozmowy lekarza z pacjentem, konieczne staje się uważne rozpoznanie treści oraz zrozumienie specjalistycznych informacji. To z kolei prowadzi do aktywizacji kompetencji mediacyjnych, takich jak selekcja informacji, ich interpretacja oraz redakcja zgodna z konwencją dokumentacji medycznej. Ponieważ komunikacja medyczna wymaga precyzji, studenci muszą dostosować język potoczny pacjenta do formalnego rejestru języka specjalistycznego. W efekcie rozwijają zdolność przekazywania znaczeń w sposób klarowny i zgodny z praktyką zawodową. Zadanie to, angażując strategie adaptacyjne i wpisując się w deskryptory mediacji (np. sporządzanie notatek, parafrazowanie), jednocześnie wspiera rozwój kompetencji językowych, pragmatycznych i kulturowych. W konsekwencji, studenci nie tylko ćwiczą transfer międzyjęzykowy, ale także uczą się, jak zarządzać przekazem w sposób zrozumiały dla odbiorcy, co jest kluczowe w środowisku wielojęzycznym i międzykulturowym.

Mediacja pojęć

Polecenie:

Jesteście studentami medycyny odbywającymi praktyki w szpitalu w Belgii w ramach programu Erasmus. Wasz opiekun – lekarz francuskojęzyczny – przekazał Wam notatkę medyczną sporządzoną po francusku, dotyczącą pacjenta pochodzącego z Polski, który słabo zna język francuski. Poprośił Was o wstępne rozpoznanie choroby, zaproponowanie sposobu leczenia

oraz przygotowanie wyjaśnienia dla pacjenta w sposób dla niego zrozumiały. Zapoznajcie się z przekazanymi informacjami, dokonajcie wspólnej analizy i spróbujcie ustalić diagnozę. Czy rozumienie danych przez wszystkich członków zespołu jest spójne? W przypadku rozbieżnych interpretacji, podejmijcie próbę dojścia do konsensusu – być może konieczne będzie zaproponowanie dodatkowych badań.

Następnie sformułujcie komunikat dla pacjenta (w języku polskim), w którym wyjaśnicie rozpoznanie, proponowane leczenie oraz możliwe konsekwencje braku terapii. Wybierzcie osobę, która wcieli się w rolę lidera zespołu i przedstawi pacjentowi ustalenia w sposób zrozumiały, uwzględniając jego kontekst kulturowy i emocjonalny.

Monsieur Nowak présente une élévation persistante de la pression artérielle, mesurée à 155/95 mmHg lors de plusieurs consultations récentes. Aucun symptôme aigu n'est signalé, mais des céphalées fréquentes et une fatigue générale sont évoquées. Un bilan sanguin et rénal est en cours pour évaluer les causes secondaires possibles. Decidez du traitement, peut-être ramipril 5 mg? Informez patient des mesures hygiéno-diététiques. Un suivi est prévu dans un mois pour adapter le traitement si nécessaire. Informez le patient des risques à long terme (AVC, infarctus) en cas de non-traitement.

Oprócz tradycyjnego ćwiczenia sprawdzającego rozumienie tekstu, uczniowie mają za zadanie ustalić diagnozę na podstawie przedstawionej notatki medycznej. Diagnoza może nie być jednoznaczna, co skłania część grupy do poszukiwania dodatkowych danych – zależnie od poziomu wiedzy, doświadczenia i kompetencji uczestników. Następnie uczniowie pracują w grupach, porównując swoje opinie i propozycje leczenia. W przypadku rozbieżności starają się wspólnie uzgodnić komunikat, który mógłby zostać przekazany pacjentowi. Zajęcia kończą się refleksją nad przebiegiem pracy i zastosowanymi strategiami.

Zadanie to wspiera rozwój mediacji pojęć, wymagając od uczniów selekcji i interpretacji kluczowych informacji oraz ich uproszczenia bez utraty sensu. Dodatkowo uwzględniane są różnice kompetencyjne i społeczne pomiędzy uczestnikami komunikacji.

Mediacja komunikacji

Polecenie:

Do polskiej przychodni zgłasza się francuskojęzyczna pacjentka z kraju o tradycji islamskiej. Mówi, że źle się czuje – boli ją brzuch, wymiotuje i ma wysoką temperaturę. Lekarz nie mówi po francusku i nie zna specyficznych uwarunkowań kulturowych pacjentki. Jako student medycyny znający język

polski i francuski zostajesz poproszony o pośredniczenie w rozmowie. Twoim zadaniem jest nie tylko przekazywanie treści wypowiedzi, ale także ich przekształcanie, aby były zrozumiałe i akceptowalne dla obu stron (językowo i kulturowo).

W grupie trzyosobowej, jedna osoba odgrywa rolę pacjentki, kolejna – lekarza, a inna jest mediatorem komunikacyjnym. Poniżej znajdują się karty pracy dla każdej z ról:

PACJENTKA
Imię: Amina Nasri Język: francuski Wyznanie: islam Sytuacja zdrowotna: od 2 dni czujesz się źle.
Objawy: ból brzucha, wymioty, nudności
Zadania: Nie chcesz być badana przez mężczyznę. Nie zdejmujesz chusty w obecności mężczyzn. Chcesz wiedzieć, czy badanie palpacyjne jest naprawdę konieczne. Wolisz leczenie naturalne, jeśli to możliwe.

LEKARZ
Imię: Jan Kowalski Język: polski Specjalizacja: medycyna rodzinna
Sytuacja: do Twojego gabinetu przychodzi pacjentka mówiąca po francusku. Utrudniona komunikacja.
Zadania: • Zadaj pytania o objawy: od kiedy trwają, co dokładnie boli. • Zapytaj, czy pacjentka ma gorączkę, czy jadła coś podejrzanego. • Zaproponuj: odpoczynek i lekkostrawną dietę, elektrolity, probiotyki w formie wegetariańskiej, napary z rumianku i mięty. • Upewnij się, że zalecenia są kulturowo akceptowalne. Wskazówka: Zwracaj uwagę na różnice kulturowe. Zapytaj, czy pacjentka nie potrzebuje zwolnienia lekarskiego.

MEDIATOR
Język: polski/francuski Specjalizacja: student medycyny
Zadania: • Pomagasz pacjentce i lekarzowi porozumieć się podczas wizyty lekarskiej. Twoim zadaniem nie jest dosłowne tłumaczenie słowo w słowo, lecz mediacja komunikacyjna – musisz zadbać o zrozumiałość, kontekst kulturowy i płynność rozmowy.

Po odegraniu scenki nauczyciel wraz z całą grupą analizuje przebieg rozmowy, wskazując elementy, które utrudniały lub ułatwiały osiągnięcie porozumienia. Analizie poddawane są zarówno aspekty językowe (sposób formułowania wypowiedzi, użycie czasów i trybów, zastosowane wyrażenia), jak i pozajęzykowe oraz kulturowe (ton głosu, gesty, mimika, postawa przyjmowana podczas rozmowy). Uczniowie wspólnie z nauczycielem zastanawiają się, w jaki sposób można poprowadzić taką rozmowę, aby uniknąć nieporozumień kulturowych. Odpowiadają m.in. na pytania: jak mówić o potrzebach kulturowych, nie upraszczając ich ani nie uogólniając, jakie alternatywne rozwiązania można było zaproponować. Na zakończenie wybrani studenci odgrywają ponownie tę samą scenkę, tym razem uwzględniając wnioski dotyczące skutecznego zarządzania interakcją, wypracowane podczas zajęć.

Zadanie rozwijające mediację komunikacyjną stanowi najbardziej złożoną formę interakcji dydaktycznej, łącząc różne typy mediacji, strategie oraz deskryptory. Jego nadrzędnym celem jest efektywne zarządzanie procesem komunikacyjnym w sytuacjach, w których uczestnicy reprezentują odmienne perspektywy oraz zróżnicowane uwarunkowania kulturowe, socjolingwistyczne i społeczne. Skuteczna realizacja tego typu zadania wymaga nie tylko wysokich kompetencji językowych, lecz także umiejętności identyfikowania i respektowania różnic kulturowych wpływających na przebieg komunikacji – jak w przypadku pacjentki o wyznania muzułmańskiego, której potrzeby mogą dotyczyć np. płci personelu medycznego. Rola mediatora polega na pośredniczeniu między stronami, ułatwianiu porozumienia oraz neutralizowaniu potencjalnych barier i napięć, co ma szczególne znaczenie w kontekstach profesjonalnych, takich jak interakcje w środowisku medycznym.

6. Wnioski

Przeprowadzona analiza pozwala sformułować trzy zasadnicze wnioski dotyczące zastosowania mediacji językowej w dydaktyce francuskiego języka medycznego.

Po pierwsze, specyfika języka medycznego determinowana precyzją terminologiczną, formalizacją wypowiedzi oraz zależnością od kontekstu klinicznego bezpośrednio wpływa na konstrukcję zadań mediacyjnych. Zadania te powinny uwzględniać konieczność przekształcania informacji specjalistycznych w komunikaty dostosowane do odbiorców o zróżnicowanym poziomie wiedzy, kompetencji językowych i doświadczenia instytucjonalnego. Mediacja umożliwia zatem transfer znaczeń między językiem ogólnym a specjalistycznym, a także modelowanie przekazu zgodnie z wymogami dyskursu medycznego.

Po drugie, należy zwrócić uwagę na komplementarny charakter poszczególnych typów mediacji, z których każdy realizuje odmienne, ściśle określone cele dydaktyczne. O ile mediacja tekstu skupia się na rozwijaniu sprawności związanych z selekcją, kondensacją i funkcjonalnym przekształcaniem danych klinicznych, o tyle mediacja pojęć służy przede wszystkim interpretacji zawłości medycznych oraz ich wspólnemu objaśnianiu. Dopełnieniem tych procesów jest mediacja komunikacji o wymiarze relacyjnym – przygotowuje ona przyszłych medyków do sprawnego zarządzania interakcją w złożonych, wielojęzycznych i nierzadko konfliktogennych sytuacjach zawodowych. W tym ujęciu każdy z wymiarów staje się niezbędnym komponentem budowania wszechstronnej kompetencji zawodowej.

Po trzecie, deskryptory mediacji zawarte w CERF CV (2020) mogą stanowić funkcjonalne narzędzie operacjonalizacji kompetencji mediacyjnej w kursie francuskiego języka medycznego. Umożliwiają one planowanie progresji, określanie celów dydaktycznych oraz konstruowanie zadań powiązanych z realnymi potrzebami komunikacyjnymi w środowisku klinicznym.

7. Podsumowanie

Mediacja językowa jawi się jako istotny komponent dydaktyki języków specjalistycznych, ponieważ łączy rozwijanie sprawności językowych z kształtowaniem kompetencji zawodowych, pragmatycznych, społecznych i międzykulturowych. W przypadku francuskiego języka medycznego szczególne znaczenie mają zadania oparte na autentycznych lub symulowanych sytuacjach klinicznych, w których uczący się przetwarzają informacje, upraszczają treści specjalistyczne, wyjaśniają pojęcia oraz pośredniczą między uczestnikami interakcji.

Z perspektywy dydaktycznej zasadne wydaje się systematyczne włączanie zadań mediacyjnych do kursów języka medycznego, zwłaszcza w formie pracy z dokumentacją, symulacji konsultacji lekarskiej, analizy przypadku oraz zadań zespołowych wymagających negocjowania znaczeń. Metodycznie ważne jest, aby zadania te nie ograniczały się do tłumaczenia, lecz obejmowały także selekcję informacji, adaptację rejestru, uwzględnianie odbiorcy oraz refleksję nad przebiegiem komunikacji.

Dalsze badania mogłyby objąć weryfikację skuteczności zaproponowanych zadań w pracy z różnymi grupami studentów kierunków medycznych, a także opracowanie kryteriów oceny kompetencji mediacyjnej w języku specjalistycznym. Szczególnie potrzebne wydaje się rozwijanie narzędzi pozwalających oceniać nie tylko poprawność językową, lecz również adekwatność pragmatyczną, precyzję przekazu oraz wrażliwość międzykulturową.

Bibliografia

- Basturkmen H. (2010), *Developing courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Coste D., Moore, D., Zarate G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: with a foreword and complementary bibliography*. Strasbourg: Council of Europe.
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Faure P. (2019), *L'imprégnation de la langue par la culture : l'exemple de l'anglais médical*, (w): Carter-Thomas S., Hamilton C. E. (red.), *Science, systemic functional linguistics and language change: A festschrift for David Banks*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, s. 67–84.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Grucza F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w): Lewandowski J. (red.), *Języki specjalistyczne. T. 2: Problemy technolingwistyki*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 9–26.
- Grucza S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich*. „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik”, nr 2, s. 41–68.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania medacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania medacyjne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska I. (2023), *Działania medacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 217–231.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania medacyjne na lekcjach języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- Kucharczyk R. (2022), *Językowe działania medacyjne a uczenie się i nauczanie języków specjalistycznych*, (w): Łacka-Badura I., Iwańska A. (red.), *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce 2*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, s. 135–154.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project*. „Language Teaching”, nr 49(3), s. 455–459.
- Piccardo E., North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Piccardo E., North B., Goodier T. (2019), *Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR*

Companion Volume. „Journal of e-Learning and Knowledge Society”, nr 15(1), s. 17–36.

Wygotski L. (1989). *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.

Aneks 1. Scenariusz zajęć z wykorzystaniem zadania „mediacja tekstu”

Temat: Wywiad lekarski i mediacja tekstu

Grupa docelowa: Studenci medycyny, stażyści lub personel medyczny

Poziom biegłości: B1

Czas trwania: 90 minut

Forma pracy: Indywidualna, w parach, na forum grupy

Pomoce: Tablica interaktywna/ komputer

Cele lekcji

Rozumienie ze słuchu: Zrozumienie francuskojęzycznego pacjenta opisującego objawy oraz lekarza formułującego zalecenia.

Mediacja językowa i tekstowa: Transfer informacji między dwoma językami (z francuskiego na polski) z jednoczesną zmianą rejestru (z języka potocznego pacjenta na formalny, specjalistyczny język dokumentacji medycznej).

Kompetencja pragmatyczna: Synteza i selekcja kluczowych danych klinicznych niezbędnych do uzupełnienia historii choroby.

Etapy i przebieg lekcji

Etap 1: Faza wprowadzająca (15 minut)

– Cel: Aktywizacja słownictwa i wprowadzenie kontekstu sytuacyjnego.

– Przebieg:

1. Nauczyciel inicjuje krótką burzę mózgów: *Jakie są objawy ostrego przeziębienia lub anginy po francusku?* (np. *avoir le nez bouché, tousser, avoir de la fièvre*).
2. Nauczyciel przedstawia kontekst zadania: *Odbывacie praktyki w polskiej przychodni. Zgłasza się francuskojęzyczny pacjent. Lekarz mówi po francusku, ale oficjalna dokumentacja musi zostać sporządzona w języku polskim. Waszym zadaniem jest pełnienie roli mediatora, który zredaguje tę kartę na podstawie ustnego wywiadu.*

Etap 2: Rozumienie ogólne (10 minut)

– Cel: Zrozumienie ogólnej sytuacji

– Przebieg:

1. Pierwsze słuchanie dialogu (studenci nie otrzymują jeszcze polskich kart pracy).
2. Sprawdzenie rozumienia ogólnego (pytania otwarte na forum): *Kim jest pacjent? Jaki jest jego główny problem? Jakie jest ogólne nastawienie lekarza?*

Etap 3: Właściwe zadanie mediacyjne (30 minut)

– Cel: Identyfikacja szczegółowych informacji i ich transfer do polskiej dokumentacji medycznej.

– Przebieg:

1. Rozdanie „Kart pacjenta”. Studenci mają 3 minuty na analizę rubryk (np. czas trwania objawów, zalecenia).

2. Drugie wysłuchanie nagrania: Uczący się sporządzają notatki lub na bieżąco uzupełniają kartę.
3. Praca w parach (ok. 7 minut): Studenci porównują notatki i wspólnie poszukują odpowiednich polskich ekwiwalentów medycznych.
4. Trzecie wysłuchanie (weryfikujące): Skupienie na brakujących szczegółach (np. dawkowanie leków, dokładny czas trwania objawów).

Etap 4: Analiza i korekta (20 minut)

– Cel: Potwierdzenie poprawnych odpowiedzi

– Przebieg:

1. Wspólne uzupełnianie karty na forum wyświetlonej na tablicy.
2. Analiza transformacji: Nauczyciel zwraca szczególną uwagę na to, jak potoczne wypowiedzi pacjenta zostały przekształcone w język kliniczny.

Przykład 1 Pacjent mówi: *J'ai l'impression* (wydaje mi się, że mam gorączkę). Prowadzący wskazuje, że w karcie należy zapisać to jako *subiektywne odczucie gorączki*.

Przykład 2 Pacjent mówi: *J'ai le nez qui coule sans cesse* (ciągle leci mi z nosa). Zamiast dosłownego tłumaczenia, w języku medycznym używamy sformułowania *wodnisty wyciek*.

Przykład 3 Odpowiednie dostosowanie nazw preparatów: *sérum physiologique* (sól fizjologiczna), a nie 'surowica fizjologiczna'.

Etap 5: Refleksja i podsumowanie (15 minut)

– Cel: Refleksja nad procesem mediacji i trudnościami napotkanymi podczas zadania.

– Przebieg:

1. Prowadzący inicjuje dyskusję: *Co było największym wyzwaniem w tym zadaniu? Rozumienie szybkiej francuskiej mowy czy znalezienie odpowiedniego polskiego terminu medycznego?*
2. Uczestnicy dzielą się strategiami, które zastosowali (np. parafrazowanie, wnioskowanie z kontekstu), co buduje ich świadomość rozwijanych kompetencji mediacyjnych.

Received: 05.12.2025

Revised: 13.05.2026

Accepted: 01.07.2026

Aleksandra Wach

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-3341-6347>

waleks@amu.edu.pl

Mediation activities in problem-based learning in English language teacher education

This article presents the findings of a qualitative study investigating the use of mediation activities and strategies within an English teacher education course that implemented problem-based learning (PBL). Working collaboratively in teams, pre-service teachers engaged in solving realistic problems situated in the context of teaching English as a foreign language (EFL). Data were collected through individual semi-structured interviews and analyzed using the mediation descriptors defined in the *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020). The results indicate that core components of the PBL methodology, namely, individual engagement with background literature and collaborative team discussions, fostered the use of mediation activities and strategies across both cognitive and social dimensions. Among these, activities classified under the “mediating concepts” category, which involves facilitating others’ access to knowledge and conceptual understanding, emerged as the most frequently employed. Participants also reported several perceived benefits of the PBL approach, many of which were closely associated with the mediation practices they enacted. By underscoring the strong connections between PBL and mediation in English teacher education, the study advocates for the incorporation of mediation-oriented practices in pre-service teacher training and emphasizes the importance of developing mediation skills in EFL instruction.



Keywords: mediation activities, problem-based learning, PBL, L2 teacher education, CEFR

Słowa kluczowe: działania mediacyjne, podejście problemowe, PBL, kształcenie nauczycieli języka obcego, ESOKJ

1. Introduction

Contemporary foreign language (L2) teacher education faces a multitude of demands, particularly the imperative to equip pre-service teachers with the competencies required to navigate an increasingly dynamic educational landscape. More crucially, it must empower them to prepare their future learners for the complex challenges of today's world. In an era that values adaptability, the "participate-and-learn" approach, grounded in socio-cultural theory, has emerged as a vital pedagogical model (Díaz Maggioli, 2023). This sociocultural orientation offers future teachers rich opportunities to engage in meaningful social interactions with both teacher educators and peers. Through such interactions, cognition is stimulated and knowledge is internalized via mediation processes that foster self-regulation (Díaz Maggioli, 2023; Jiménez Raya, 2024; Johnson *et al.*, 2025).

Mediation has gained prominence in contemporary L2 education, reflecting a growing awareness of the nuanced nature of language use in multicultural contexts. Alongside reception, production, and interaction, mediation is now recognized as a fundamental dimension of language use (Janowska, Plak, 2021). Recent publications have provided comprehensive frameworks for describing mediation competence, including detailed scales for tracking its development in language learning (Coste, Cavalli, 2015; North, Piccardo, 2016). These contributions have significantly enhanced teachers' understanding of the role of mediation in education (Kucharczyk, 2020).

While earlier conceptualizations of mediation, such as those in the first edition of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe, 2001), focused primarily on cross-linguistic and cross-cultural activities, the updated *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume* (CEFR CV) (Council of Europe, 2020) presents a more expansive view. It encompasses inter- and intralingual mediation, social interaction, and engagement with instructional materials, and categorizes mediation as text-based, concept-based, and communication-based.

Building on these evolving perspectives, the present study investigates how pre-service teachers of English draw on mediating activities and

strategies within a teacher education course. By considering how mediation intersects with problem-based learning (PBL), the study seeks to shed light on how mediating activities function in problem-solving contexts, and what this reveals about the pedagogical potential of PBL for developing mediation competence. It thus aims to extend current understandings of the mediation-PBL interface, offering insights that go beyond confirming existing descriptions of mediation in the CEFR CV.

2. Literature review

2.1. The notion of mediation in language learning and teaching

While the term “mediation” carries various meanings and connotations depending on the context, it generally refers to the role of a third-party facilitator in resolving conflicts or addressing problematic situations (Janowska, Plak, 2021). According to the Merriam-Webster Dictionary (2025), mediation is defined as “intervention between conflicting parties to promote reconciliation, settlement, or compromise; indirect conveyance or communication through an intermediary; transmission by an intermediate mechanism or agency”.

In the field of education, the concept of mediation is rooted in Vygotsky’s sociocultural theory, which posits that human cognitive development occurs through mediated interaction using psychological tools. These tools support the internalization of knowledge and the advancement of higher mental processes. Educational mediation typically involves the teacher, as the more knowledgeable individual, guiding learners in understanding and acquiring new knowledge, as well as supporting their overall development. However, mediation is not limited to teacher-student interactions; it can also occur among peers, often facilitated by instructional materials, or through interaction between learners and texts (Janowska, Plak, 2021; Kucharczyk, 2020). Mediation can thus be external, taking place through social interaction among individuals engaged in a shared activity, or internal, occurring through self-regulation and reflection (Johnson, Golombek, 2016; Johnson *et al.*, 2025). This dual nature of mediation highlights the interdependence between individual and collective processes, as well as between cognitive and social dimensions (Piccardo, 2023).

In the original edition of *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2001), mediation was primarily associated with translation, although the two concepts only partially overlap (Janowska, 2024; Janowska, Plak, 2021). More recent

interpretations have expanded the notion of mediation to encompass the construction of meaning and facilitation of communication. This broader perspective emphasizes mediation as a tool for supporting plurilingual and pluricultural interaction (Candelier *et al.*, 2012; Piccardo, 2023) and for fostering learners' personal development within their communities (Coste, Cavalli, 2015). It highlights the social and cultural dimensions of language use and the learner's active role in communication. North and Piccardo (2016) further enriched the concept by identifying its linguistic, cultural, social, and pedagogical dimensions. Their work laid the foundation for the development of descriptors for mediation activities, which are categorized into relational mediation, focused on creating cooperative social environments, and cognitive mediation, centered on facilitating access to knowledge and understanding.

The revised *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume* (Council of Europe, 2020) builds on these earlier frameworks, offering the most comprehensive and systematic account of mediation to date. It emphasizes the active role of language users in shaping and conveying meaning across modalities and languages. Mediation is presented as a dynamic process involving the facilitation of communication and learning, the co-construction of meaning, and the effective transmission of ideas. The CEFR CV outlines three categories of mediation activities: mediating a text, mediating concepts (subdivided into collaborating in a group and leading group work), and mediating communication. It also identifies two sets of strategies that support these activities: strategies to explain a new concept and strategies to simplify a text (Council of Europe, 2020).

Mediation skills can be cultivated through diverse instructional practices, including translation tasks, text summary, cross-linguistic comparisons, collaborative decision-making, role-play, simulations, and group projects (Janowska, Plak, 2021; Kucharczyk, 2020). One particularly effective pedagogical approach for fostering mediation is problem-based learning, which encourages learners to engage in meaningful dialogue, negotiate understanding, and collaboratively solve complex issues.

2.2. Mediation in problem-based learning

Problem-based learning (PBL) is a student-centered, inquiry-driven instructional approach in which learners actively engage with complex, real-world problems. Rather than seeking a single correct solution, students explore diverse perspectives and develop multiple possible responses. This process fosters the integration of disciplinary knowledge, learning strategies, and self-regulation skills, enabling learners to gain deeper insights into the dy-

dynamic relationship between theory and practice (Barrett, Moore, 2011; Han, 2025; Hmelo-Silver, 2004).

The implementation of PBL typically follows a structured sequence of steps, each requiring the use of mediation activities to support learning and collaboration. These steps include:

- 1) Problem scenario: The process begins with the presentation of an “ill-structured” problem, which is open-ended and lacking a single solution. From the very beginning, students are organized into groups and introduced to the scenario collectively.
- 2) Identifying facts: Collaborative inquiry begins as students examine the problem and identify its key elements.
- 3) Generating hypotheses: Based on the identified facts and shared prior knowledge, students propose initial hypotheses.
- 4) Identifying knowledge gaps: Learners articulate and write down the learning issues they need to investigate further. This typically concludes the first group session (tutorial).
- 5) Self-directed learning: Students independently seek out relevant background reading sources to address the identified learning issues.
- 6) Applying new knowledge: In subsequent tutorials, students synthesize their findings and collaboratively work toward solving the problem.
- 7) Evaluation: The group assesses the gathered information and makes informed decisions.
- 8) Reflection: Students revisit the learning issues and reflect on their learning process and outcomes (Lu *et al.*, 2014; Han, 2025; Hmelo-Silver, 2004).

Throughout this process, the facilitator (or tutor) plays a crucial mediating role. Rather than offering direct solutions, the facilitator guides learners through the complexities of the problem, encouraging collaborative problem-solving, critical thinking, and increasing autonomy. By prompting discussion and scaffolding the learning experience, the facilitator helps shape students’ reasoning and create a supportive environment for shared knowledge construction (Hmelo-Silver, Burrows, 2008; Hmelo-Silver *et al.*, 2019). Significant social and cognitive mediation also occurs during peer collaboration in PBL tutorials. Tan and Tee (2021) identified six phases of interaction that contribute to social knowledge building: a) sharing and comparing information, b) exploration of the hypothesis or opinions, c) discovery and exploration of dissonance or inconsistency among ideas, concepts or statements, d) negotiation of meaning/co-construction of knowledge, e) testing and modification of a proposed synthesis or co-construction, f) agreement statement(s)/applications of

newly constructed meaning. These phases illustrate the mediation of concepts and ideas in defining a problem and seeking ways of solving it.

2.3. Mediation and PBL in L2 teacher education

Mediation is a foundational concept in learning to teach, and its significance is well established in L2 teacher education literature. Drawing on Vygotskian sociocultural theory, scholars have emphasized the connection between mediation processes and teacher cognition (Díaz Maggioli, 2023; Johnson, Golombek, 2016; Martínez Agudo, 2024). This mediation-oriented perspective informs the pedagogical design of L2 teacher education, shaping both the interactions between teacher educators and trainees, and the nature of instructional activities. Through intentional, carefully structured guidance, teacher educators provide trainees with psychological tools that help them overcome misconceptions, and effectively conceptualize academic knowledge (Johnson, Golombek, 2016).

A particularly salient form of mediation in teacher education is “responsive mediation”, which involves expert intervention, typically by a teacher educator or mentor, to elicit cognitive engagement and abstract reasoning from trainees. This is achieved through activities that incorporate mediational artifacts such as language use, physical objects, video recordings, academic concepts, and social interactions (Johnson, Golombek, 2016; Johnson *et al.*, 2025). Techniques like microteaching, especially when paired with critical reflection, and structured problem-solving tasks foster cognitive mediation, by supporting the internalization of pedagogical and theoretical concepts. Johnson and Golombek (2016) illustrate this approach through a teacher training project in which small teams of student teachers collaboratively designed and taught a lesson in a real English classroom. The process, which encompassed lesson planning, revision, microteaching, and reflective dialogue, created “varied and multiple structured mediational spaces” (p. 92). Dialogic interactions with peers and the teacher educator enabled student teachers to articulate and refine their ideas, deepen their understanding of lesson content and pedagogy, and enhance their professional competence. Peer-to-peer mediation also plays a vital role in teacher development. As Díaz Maggioli (2023) notes, collaborative engagement among student teachers who are at similar levels of conceptual development provides opportunities for shared inquiry and mutual growth.

It can thus be seen that the PBL approach in teacher education aligns closely with the principles of sociocultural theory. Both are grounded in constructivist paradigms and emphasize the role of social and cognitive mediation in fostering professional expertise and autonomy (Martínez Agudo,

2024; Mishan, 2011). As such, PBL is particularly well-suited to professional training programs in higher education, including teacher education, due to its emphasis on authentic, real-world challenges. In PBL-based teacher education, pre-service teachers work collaboratively in teams under the guidance of a teacher educator, who acts as a tutor. They are presented with realistic, ill-structured problems centered on teaching-related issues. This instructional model promotes inquiry, reflection, and self-regulation, while also providing opportunities to develop practical teaching skills and exercise professional judgment (Filipenko *et al.*, 2016).

Research highlights a wide range of benefits associated with PBL in teacher training, many of which are closely linked to mediation processes. These include the development of interpersonal communication, teamwork and management skills, inquiry and conflict-resolution strategies, textual analysis and synthesis, and presentation abilities. Additionally, student teachers gain deeper knowledge of teaching practices, refine their instructional techniques, and engage in critical reflection. The use of metacognitive strategies further supports self-regulation and autonomy (Amerstorfer, 2020; Mishan, 2011; Muñoz Campos, 2017). Empirical studies confirm that PBL-based teacher education enhances conceptual understanding, interpersonal and pedagogical skills, and learner engagement (Erdogan, Senemoglu, 2017; Hmelo-Silver *et al.*, 2009; Wang, 2021). These findings underscore the value of mediation as a central mechanism in preparing reflective, competent, and autonomous educators.

In aligning the CEFR CV conceptualization of mediation with sociocultural theory, the present study positions mediation as both a socially distributed activity and a pedagogically structured competence. By analyzing preservice teachers' mediating actions in a PBL environment, the study seeks to illuminate how these frameworks can mutually inform one another and how the findings may contribute to refining theoretical models of mediation in L2 teacher education.

3. The study

3.1. Rationale for the study and research questions

This study explores how pre-service teachers of English employed mediating activities and strategies within the context of a teacher education course. It also examines the relationship between mediation and problem-based learning (PBL). Although existing literature highlights the benefits of PBL for developing teacher competencies (Muñoz Campos, 2017; Erdogan,

Senemoglu, 2017; Wang, 2021), the intersection between PBL and mediation, particularly in the context of L2 teacher education, remains underexplored. Addressing this gap, the present study elucidates how mediating activities function as a mechanism through which learning and professional development are co-constructed within PBL environments. In doing so, it offers new insights into the dynamic interplay between mediation and PBL, highlighting how mediation not only supports problem-solving processes, but also shapes the development of L2 teacher competencies in context. Specifically, the following research questions were posed:

RQ1: What mediation activities and strategies did the participants employ during the PBL cycle?

RQ2: What mediation-related benefits of the PBL approach did they perceive as significant in their training?

3.2. Participants and context

A total of 23 second- and third-year pre-service English teachers from the Faculty of English at Adam Mickiewicz University, all demonstrating B2+/C1 proficiency in the language, participated in the study. The research was set in the context of the academic course “Teaching English as a foreign language”, in which the PBL approach was implemented. Participants were recruited through convenience sampling, as the researcher was also the course instructor. Participation in the study was voluntary. In line with PBL principles (outlined in section 2.2), the students worked in teams of 4–6, following the typical steps: after the presentation of the problem situation, the teams brainstormed initial ideas and delineated specific learning issues to be further explored through individual study and collaborative activities during team sessions in and outside class. Finally, the outcomes of the teamwork were presented in class, followed by self-, peer-, and teacher assessment (Barrett, Moore, 2011). A PBL sequence in the courses typically took from three to five weeks. As an illustration, one problem situation (for the third year) is included in Appendix 1. At the time of the study, each of the participants had completed two PBL sequences within a single semester. The participants were thus well familiarized with the concept and practice of PBL.

3.3. Data collection and analysis

Before the study, ethical approval was obtained from the Ethics Committee for Research Involving Human Participants at Adam Mickiewicz Univer-

sity (Resolution No. 9/2022/2023, 31 March 2023), and the participants signed informed consent. The data were collected through individual semi-structured interviews, guided by eight core questions (Appendix 2) that were flexibly adapted and supplemented in response to participants' answers (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). The interviews, conducted online via Microsoft Teams, lasted between 53 and 68 minutes. The interview recordings underwent automatic transcription, followed by manual verification and correction, and were saved as separate files. Polish was used as the language of communication throughout, with the illustrative quotations included in the following sections of this report translated into English.

Qualitative content analysis was applied to the transcribed data (Saldaña, 2016), with the use of Atlas.ti ver. 25. The categories and codes that were sought in relation to Research question 1 were based on the mediation activities and strategies as defined in the CEFR CV (Council of Europe, 2020). The analysis addressing Research question 2 uncovered the following codes: "collaboration skills", "reflection", "practical knowledge", "academic skills" and "self-regulation".

4. Results

4.1. Mediation activities and strategies used

The qualitative analysis revealed that in the process of completing the PBL sequences the participants acknowledged using 9 out of the 16 types of mediation activities from the CEFR CV typology. The activities discussed and the frequency of mentioning them in the interviews (the numbers of quotations) are presented in Figure 1.

As can be seen in Figure 1, the most frequently used activities belonged to the "mediating concepts" category (344 quotes in total). *Collaborating to construct meaning*, the most frequent activity, covered co-developing ideas in in-class and out-of-class tutorials in the process of arriving at a solution to the problem. The students described various stages of collaborating, e.g., "We first met to define the core of the problem" (Participant 13), "Our team generated so many specific ideas that it was impossible to use them all, and the selection was a challenge" (Participant 5). Referring to background reading was often mentioned, as in this quote, "Marek found two articles with practical exercises which were a source of inspiration for our work" (Participant 19). The code *facilitating collaborative interaction with peers* comprised quotes related to organizing work in teams, setting up meetings, and balancing contributions to make collaboration

successful. The following quotes illustrate it: “Reading others’ summaries [of the materials] helped us save a lot time, which we could use on productive discussions” (Participant 5), and “There was a temptation to just divide tasks and do them individually, but the format of PBL made us do everything together” (Participant 20).

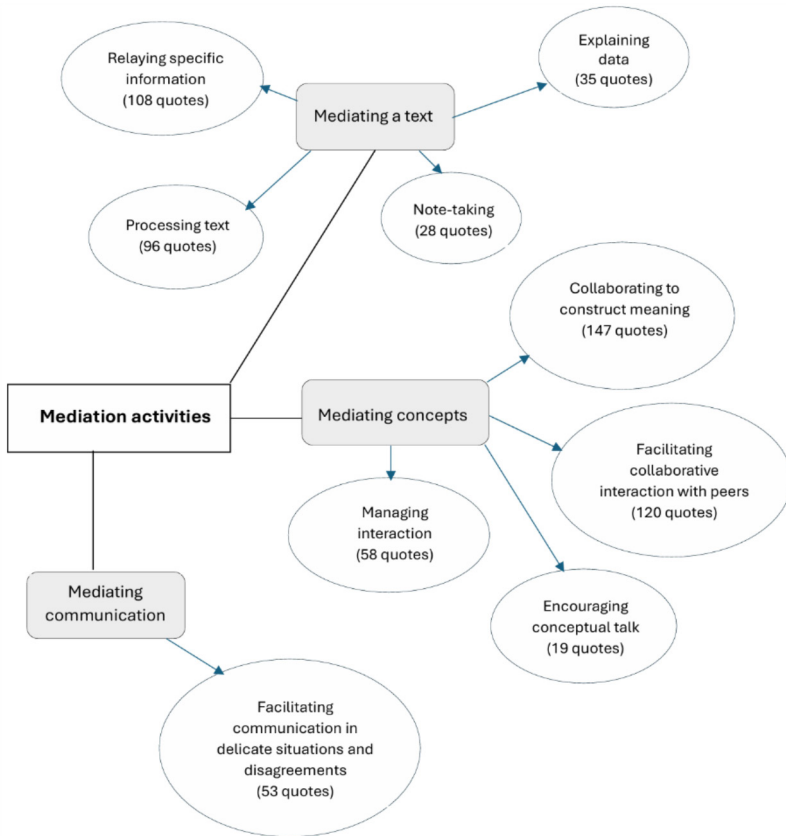


Figure 1. The mediation activities acknowledged to be used by the participants.

Source: own work.

Managing interaction means orchestrating communication during meetings, and was closely connected to the roles that participants were assigned for a PBL sequence, e.g. a chairperson, a time-keeper, a speaker, a scribe. The quotations showed how the division of tasks facilitated smooth interactions: “While everybody wanted to share their comments, the speaker summed up the most important points” (Participant 1); “Being a scribe, I documented what everybody had said, which gave us

an orientation for future discussions" (Participant 11), but also indicated that in some situations the roles were fluid: "Sometimes the functions were spontaneously taken up in specific tasks" (Participant 1); "We gave the 'speaker' role to two people to make it easier" (Participant 8). *Encouraging conceptual talk*, which denoted asking additional questions to stimulate a more precise response, was less frequently used. The following quote illustrates how the students tried to get the discussions on the right track: "At one point, we were completely lost, and we had to formulate new questions which were very specific" (Participant 21). In other situations, the activity was undertaken when discussions were too general and lacked conceptual value, e.g., "We already had some ideas about how to teach, but what we read about gave us richer knowledge that was closely linked to the topic" (Participant 3).

A total of 267 quotations belonged to the category of "mediating a text", which comprised activities performed mainly during the individual research stage in the PBL sequence, when students acquaint themselves with background reading materials for subsequent group discussions. Searching for relevant materials, scrolling through sources and identifying adequate content to share with others were the primary activities within the *relaying specific information* code, as illustrated by these quotes: "I first read through all articles and then focused on the learning issues for the problem" (Participant 12); "I used key expressions to look through articles found on Jstor and Researchgate" (Participant 18); "Deciding how much the sources would be useful for our work was the next step" (Participant 3). *Processing text* embraced reading the sources, making sense of them, and summarizing them in a table that was next uploaded by each student to a shared folder. The table contained an obligatory section for justifying the relevance of the text for the problem. One student said, "The brief synopsis had to be properly structured and understandable to others" (Participant 20), and another added, "If the articles were properly selected, then writing how it is linked to our work was easy" (Participant 14). Another code, *explaining data*, involved inferring information from research data found in scientific texts, often in the form of tables and diagrams, and rephrasing it in the table or during oral interactions, as aptly illustrated in this quote, "I analyzed the numbers and drew conclusions to share with the group" (Participant 23). The final code in this category, *note-taking*, involved noting down key information to further develop into the summaries. Usually, digital text annotating functions, or bullet points in digital or pen-an-paper formats were used: "I noted down the key information on a piece of paper so that I wouldn't miss anything for later work" (Participant 18); "I color-coded different types of information and added notes to remember what I meant" (Participant 4).

Finally, in the category of “mediating communication” (53 quotations), there were references to only one type of activity, *facilitating communication in delicate situations or disagreements*. Such situations concerned problems with meeting deadlines, lower engagement or poor performance in the assigned role, and required direct communication. Most students pointed to the challenges they faced: “We had to discipline the person who didn’t do their tasks properly - I would call it a confrontation” (Participant 7); “I wish we had talked to him earlier, because a lot of time was wasted” (Participant 8), but also to the positive outcomes of the interventions: “Teamwork creates conflicts, but you have to openly address the problems” (Participant 5).

Following the CEFR CV scales, the analysis also targeted the specific strategies used while performing the mediation activities, revealing two of them (Figure 2).

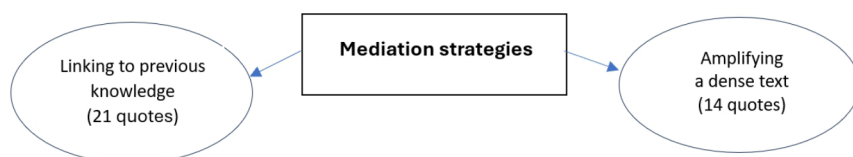


Figure 2. The mediation strategies used by the participants.

Source: own work.

Linking to previous knowledge (e.g., from pedagogy and psychology courses and from life experience) was a useful strategy in selecting the literature for background reading, in justifying ideas in group discussions, and in designing the outcomes of group work. For example, the students said, “My previous knowledge was mainly theoretical, and here I linked it to practical solutions” (Participant 12); “I integrated the knowledge I had gained when participating in Camp America” (Participant 10). The strategy of *amplifying a dense text* was used when processing difficult, scholarly texts. The students recalled paraphrasing specialist terminology and explaining concepts in plain language, both in making summaries and in interactions. However, one student also admitted to rejecting a text because of its density and thus its hermeticism.

4.2. The perceived benefits of PBL for teacher training

The analysis revealed five codes related to benefits of PBL the participants perceived (Figure 3).

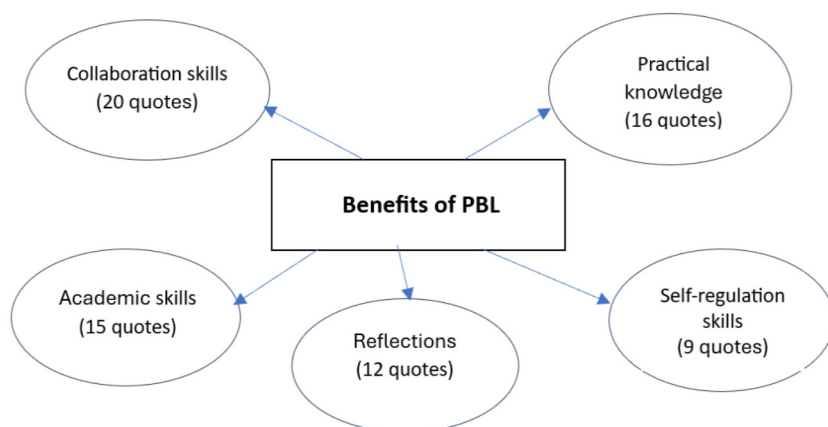


Figure 3. The perceived benefits of participating in PBL in L2 teacher education.

Source: own work.

Most quotations highlighted the developed *collaboration skills*, which included effective communication in groups, solving problems, and doing tasks together, as seen in the following examples: “I learned how to convey information clearly and listen to others” (Participant 10); “We had to reconcile different ideas and work out a common solution” (Participant 22); “My greatest gain was actually working together with others. I have always avoided group work, and here I had no choice” (Participant 11). Some students also pointed out that collaboration is necessary in various areas of professional activity. The second most frequently mentioned benefit was gaining *practical knowledge* connected with teaching English. The students gave numerous examples of how the “theoretical” knowledge from reading and class discussions was enriched by knowledge about its possible applications. Some respondents even said they had already used their group ideas in the teaching practicum at school (e.g., “I actually had a chance to teach a grammar lesson with the materials we created as a group” (Participant 7)). Another benefit was the stimulation of *reflections*, particularly about L2 learning and teaching, and one’s own practice. Background reading, group discussions, facilitation from the tutor and feedback sessions were listed as evoking reflection. One student explained how the PBL experience changed her thinking about learner autonomy: “A few weeks ago I would have said that the teacher has a leading role in the classroom, but now it is clear to me that learners have to manage their own learning” (Participant 13). A further benefit discussed by the students concerned the development of a range of *academic skills*, such as working with specialist literature, note-taking, using educational software, and preparing and delivering presentations, as

illustrated by this quote: “Using the databases, summarizing the articles and putting it all together was demanding, but I know that it will be useful in my further studies” (Participant 5). The final benefit was the development of *self-regulation skills*, such as time management, organization skills, and the use of learning strategies. One student said, “Organizing my own learning was the main competence I developed. I mean creating folders with materials, updating a calendar and so on. I think all of us have transferred these skills to other classes as well” (Participant 21).

5. Discussion

With reference to the first research question, the participants reported using a high number and a great variety of the mediation activities and strategies described in the CEFR CV (Council of Europe, 2020) in the PBL-based teacher education course. As revealed by the analysis, participation in the course mainly stimulated the use of activities within the “mediating concepts” category, which is congruent with the main tenets of PBL as an inquiry-based constructivist learning approach (Hmelo-Silver, Barrows, 2008; Tan, Tee, 2021). Numerous quotations documented how the students collaborated in teams to construct meaning in the process of making sense of the core of the problem and, once the learning issues were defined, in working out solutions to the problems. The participants’ high proficiency in English likely facilitated their ability to engage in concept-based mediation, as they could focus on meaning rather than linguistic form. The students described in detail how ideas were compared and generated through collaborative effort, how they convinced one another and selected the best solutions. Importantly, the meaning-construction in the team interactions was scaffolded by the background literature and feedback from the tutor. This is in line with the suggestions about the role of peer-to-peer mediation by Johnson, Golombek (2016) and Díaz Maggioli (2023), and it was evident in the data that the process of shared inquiry was very intensive. It is also worth noting that examples of stimulating “conceptual talk” through asking additional questions and prompting in constructing new concepts were reported.

The remaining activities in the “mediating concepts” category encompassed other aspects of interactive activity, crucial for the completion of the tasks. Since PBL is strongly collaboration-oriented and most activity is conducted through student interactions in small teams (Barrett, Moore, 2011; Lu *et al.*, 2014), activities to facilitate and manage interaction are crucial in successful completion of a PBL sequence, and appeared to be frequently used by the participants. Their prior exposure to PBL may explain the ease

with which they adopted collaborative mediation strategies, suggesting that mediation competence may be partly shaped by earlier pedagogical experiences. The division of functions among the different roles performed by team members, crucial in PBL, supports facilitation and management of interaction: the chairperson oversees smooth collaboration, the scribe takes minutes and thus documents what has been achieved and what to do next, and the speaker reports on the group's progress. This supported peer mediation activity, enabling the process of communication, negotiation, finding solutions to problems, and promoting student responsibility.

The participants also discussed their use of a range of mediation activities in the "mediating text" category. Working with domain-specific literature is a vital step in the PBL sequence as part of preparation for team tutorials in which students work out the solution to the problem (Amerstorfer, 2020; Barrett, Moore, 2011; Hmelo-Silver *et al.*, 2019). Within the present study, the students' task was to select a minimum of four academic sources, summarize them in the table provided, justify their relevance to the problem, and share the summaries with the group for subsequent discussions. The data showed that this task was taken very seriously, and they engaged in a high number of specific activities concerning relaying specific information, text processing, note-taking, and explaining data. In light of sociocultural theory, working with academic sources is a vital way of making sense of "expert" knowledge, and teacher education should enable pre-service teachers "to enact theoretically and pedagogically sound instructional practices and thus develop greater levels of teacher/ teaching expertise" (Johnson *et al.*, 2025, p. 6). The participants of the present study gave numerous examples of how they avoided the temptation of relying on their experiential knowledge, enriching their cognitions about teaching through searching for relevant sources and processing their content. In this way, the mediation through working with texts provided a scaffolding in constructing their knowledge representations, and understanding of the relevant issues underlying the problems they solved.

Within the CEFR CV model of mediation, the intensive group collaboration also necessitated the use of activities for facilitating communication in delicate situations and disagreements. There were multiple examples of problematic issues related to performing tasks, in which the students had to act as mediators to resolve problems and get the tasks completed. This is a slightly different, but equally important dimension of language mediation, which the PBL design naturally embraces.

Finally, the execution of the mediation activities was accompanied by the use of certain mediation strategies - two out of the four strategies from the CEFR CV. The students described how they referred to and made use

of the previous knowledge they possessed, by activating what they already knew, making comparisons, and justifying their selection of ideas. Making use of previous knowledge is an essential part of learning and of mediation processes (Janowska, Plak, 2021; North, Piccardo, 2016). Using the other strategy, amplifying a dense text, the students clarified texts that were difficult to understand by paraphrasing them so that the texts became more accessible to others. In this way, they acted as mediators between the texts and their teammates.

Regarding research question 2, the students provided a number of benefits of participating in PBL, all of which appeared to be related to the mediation activities that PBL stimulated. Practising collaboration skills, which are a foundation of social mediation, was the most frequently listed, followed by gaining practical knowledge, which is at the core of PBL methodology. PBL bridges theoretical and practical knowledge through mediation, enabling pre-service teachers to connect academic concepts with the practical dimension of teaching. The remaining benefits perceived, namely the development of a range of academic skills, reflectivity, and self-regulation, are also naturally connected to their mediation practice within the PBL sequence. These benefits confirm those found in previous research (Caswell, 2017; Erdogan, Senemoglu, 2017; Hmelo-Silver et al., 2009; Muñoz Campos, 2017; Wang, 2021). Previous research, however, did not consider the advantages of PBL in teacher education in terms of the mediation activities that the students are engaged in. The present analysis demonstrates strong intersections between mediation in the context of PBL and the benefits that it provides to pre-service teachers in the process of the development of their professional skills and knowledge.

The findings of the study underscore two key practical implications for L2 teacher education. First, they highlight the importance of deliberately integrating mediation-oriented tasks into teacher education courses to support pre-service teachers in developing their own mediation skills that are essential for facilitating learning, fostering collaboration, and navigating complex classroom interactions. By engaging in structured activities, such as collaborative problem-solving, microteaching with reflection, and dialogic exchanges, trainees not only internalize academic concepts, but also learn to mediate meaning effectively. Second, as pre-service teachers become more aware of the role and value of mediation in their own learning, they are better equipped to cultivate these skills in their future students. This awareness enables them to design learning experiences that promote cognitive and social mediation, thereby fostering deeper understanding, autonomy, and communicative competence in the L2 classroom.

Finally, it must be acknowledged that the small number of participants constitutes a clear limitation of the study. At this stage, however, its value lies in generating data within an action research framework, whose primary aim is to diagnose a problem and apply the findings directly to one's own practice in preparing future L2 teachers. In this sense, the study also serves as an important component of professional self development. Given the limited sample size, the project should be regarded as a pilot study that can inform and support future replications with larger groups of participants.

6. Conclusions

The findings of this study corroborate existing research on the benefits of problem-based learning (PBL), particularly in fostering collaboration and self-regulation skills, reflectivity and practical knowledge among pre-service L2 teachers. However, the distinctive contribution of this research lies in its detailed documentation of the specific activities undertaken by participants and its integration of two key pedagogical constructs: PBL and language mediation. The analysis demonstrates a clear interrelation between these concepts, with participant-generated examples illustrating how engagement in PBL tasks stimulated both social and cognitive forms of mediation. These outcomes support a sociocultural orientation in L2 teacher education, emphasizing the value of active participation in the co-construction of knowledge and the development of conceptual understanding. Although the sample was small and context-specific, the patterns observed here may offer insights for similar teacher education settings where PBL is used to foster mediation competence. The study thus advocates for the intentional inclusion of mediation-oriented tasks within L2 teacher education programs, not only to enhance pre-service teachers' own mediation competencies, but also to prepare them to foster these skills in their future learners.

Bibliography

- Amerstorfer C. (2020), *Problem-based learning for preservice teachers of English as a foreign language*. "Colloquium: New Philologies", No 5(1), pp. 75–90.
- Barrett T., Moore, S. (2011), *An introduction to problem-based learning*, (in:) Barrett, T., Moore, S. (eds.), *New approaches to problem-based learning: Revitalising your practice in higher education*. Abington, Oxon: Routledge, pp. 3–17.
- Candelier M., de Pietro J.-F., Faccioli R., Lőrincz I., Pascual X., Schröder-Sura A. (2012), *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Graz: Council of Europe.

- Caswell C. A. (2017), *Design and facilitation of problem-based learning in graduate teacher education: An MA TESOL case*. "Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning", No 11(1). Online: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1623> [Accessed 20.11.2025].
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> [Accessed 20.11.2025].
- 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.
- Díaz Maggioli G. (2023), *Initial language teacher education*. Abington, Oxon: Routledge.
- Erdogan T., Senemoglu N. (2017), *PBL in teacher education: Its effects on achievement and self-regulation*. "Higher Education Research & Development", No 36(6), pp. 1152–1165.
- Filipenko M., Naslund J-A., Siegel L. (2016), *Discovering, uncovering, and creating meanings: Problem based learning in teacher education*, (in:) Filipenko M., Naslund J-A. (eds.), *Problem-based learning in teacher education*. Cham: Springer, pp. 1–7.
- Han I. (2025), *Application of problem-based learning in English language teaching: A systematic review in the Korean context*. "SAGE Open", No 15(2), pp. 1–17. Online: <https://doi.org/10.1177/21582440251335706> [Accessed 20.11.2025].
- Hmelo-Silver C. E. (2004), *Problem-based learning: What and how do students learn?* "Educational Psychology Review", No 16(3), pp. 235–266.
- Hmelo-Silver C., Barrows H. (2008), *Facilitating collaborative knowledge building*. "Cognition and Instruction", No 26(1), pp. 48–94.
- Hmelo-Silver C., Bridges S., McKeown J. (2019), *Facilitating problem-based learning*, (in:) Moallem M., Hung W., Dabbagh N. (eds.), *The Wiley handbook of problem-based learning*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, pp. 297–319.
- Hmelo-Silver C., Derry S., Bitterman A., Hatrak N. (2009), *Targeting transfer in a STELLAR PBL course for pre-service teachers*. "Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning", No 3(2). Online: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1055> [Accessed 20.11.2025].
- Janowska I. (2024), *Mediacja i tłumaczenie w uczeniu się / nauczaniu języków – podobieństwa i różnice*. "Neofilolog", No 62(1), pp. 155–169.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: Od teorii do praktyki*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Jiménez Raya M., Manzano Vázquez B., Vieira F. (2024), *Bridging the gap between theory and practice in initial teacher education for autonomy*, (in:) Jiménez

- Raya M., Manzano Vázquez B., Vieira F. (eds.), *Pedagogies for autonomy in language teacher education*. Abington, Oxon: Routledge, pp. 1–11.
- Johnson K., Golombek P. (2016), *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Abington, Oxon: Routledge.
- Johnson K., Golombek P., Rieker J. (2025), *Vygotskian sociocultural theory and transformative second language teacher education*, (in:) Johnson K., Golombek P., Rieker J. (eds.), *Transformative L2 teacher education innovations*. Abington, Oxon: Routledge, pp. 1–22.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, No 2(2020), pp. 5–14.
- Kucharczyk R. (2024), *Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego*, „Neofilolog” No 62(2), pp. 365–378.
- Lu J., Bridges S., Hmelo-Silver C. (2014), *Problem-based learning*, (in:) Sawyer R. K. (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 298–318.
- Martínez Agudo J. (2024), *Identity and autonomy development in learning to teach EFL: Making sense of cognitive/emotional dissonance*, (in:) Jiménez Raya M., Manzano Vázquez B., Vieira F. (eds.), *Pedagogies for autonomy in language teacher education*. Abington, Oxon: Routledge, pp. 29–44.
- Merriam-Webster Dictionary (2025), Online: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/mediation> [Accessed 20.11.2025].
- Mishan F. M. (2011), *Whose learning is it anyway? Problem-based learning in language teacher development*, “Innovation in Language Learning and Teaching,” No 5(3), pp. 253–272.
- Muñoz Campos D. (2017), *Problem-based learning: An experiential strategy for English language teacher education in Chile*, “Profile: Issues in Teachers' Professional Development”, No 19(1), pp. 29–40.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
- Piccardo E. (2023), *Mediation as the plurilingual/pluricultural dimension in language education*. “Italiano LinguaDue”, No 14(2), pp. 24–45.
- Saldaña J. (2016), *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publishing.
- Tan S., Tee M. (2021), *In-service educators co-constructing knowledge in a PBL setting: Phases of interaction*. “The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, No 15(2). Online: <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i2.28769> [Accessed 20.11.2025].
- Wang C. (2021), *The process of implementing problem-based learning in a teacher education programme: An exploratory case study*. “Cogent Education”, No 8(1). Online: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1996870> [Accessed 20.11.2025].
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Appendix 1: An example of a problem used in the course

MAKING THEM SPEAK: MISSION IMPOSSIBLE?

Your friend Olga, who is a novice teacher, has told you about her experience with conducting speaking activities with a group of high school students.

I would like my students to speak fluently about various things, but speaking activities don't work with this class. For example, I recently asked: "Should sensitive content on the Internet be censored?", expecting a lively discussion, but they didn't really say much. They are 17, and their proficiency is at B2 level, so I find it strange, but there are always problems with this group. What do I do wrong?



Having promised to help Olga, you have thought about her concerns, consulted a few sources, and decided to prepare a mini-guide on how to successfully implement speaking activities in teenage classrooms. To make it more interesting, illustrate it with examples.

Source: own work.

Appendix 2: The semi-structured interview guide

- 1) Jaka jest różnica pomiędzy PBL a tradycyjnymi kursami uniwersyteckimi w zakresie zaangażowania studentów?
- 2) W jaki sposób podejście PBL wpływa na rolę studenta w zdobywaniu wiedzy?
- 3) Jak Pani/Pan ocenia zasadność czytania literatury fachowej w przygotowywaniu się do zadań w cyklu PBL?
- 4) Proszę opisać konkretne czynności w trakcie opracowywania źródeł dla dalszej pracy.
- 5) Jak ocenia Pani/Pan wpływ pracy grupowej na proces uczenia się?
- 6) W jaki sposób wykorzystywaliście Państwo opracowane indywidualnie źródła w trakcie sesji grupowych?
- 7) Proszę podać konkretne przykłady rozwiązań wypracowanych na podstawie omawiania przeczytanych tekstów.
- 8) Jakie umiejętności i kompetencje Pani rozwinęła/Pan rozwinął w procesie project-based learning?

Received: 21.11.2025

Revised: 15.06.2026

Accepted: 01.07.2026

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0002-5603-4803>

monika.janicka@mail.umcs.pl

Mediacja językowa w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych na przykładzie mediacji pojęć

Linguistic mediation in the training of future foreign language teachers: On the example of concept mediation

The purpose of this article is to present the role of mediation competence and to reflect on effective ways to develop it in the training of foreign language teachers. The theoretical section analyses the importance of mediation in language education and provides examples of mediation strategies, with particular emphasis on concept mediation. The empirical section presents the objectives and course of a teaching-research project carried out as part of the *Second Language Teaching* course, which prepares applied linguistics students for careers as foreign language teachers. The aim of the teaching activity was to make future foreign language teachers aware of the importance of exposure to linguistic data in developing communicative competence in a foreign language, to expand their repertoire of mediation strategies, and to develop their ability to manage group interactions. The results of a survey conducted among students provide information that allows for the evaluation of the assignment and its effectiveness in developing the mediation competencies of future foreign language teachers.



Keywords: concept mediation, pedagogical mediation, negotiation of meanings, teacher training

Słowa kluczowe: mediacja pojęć, mediacja pedagogiczna, negocjowanie znaczeń, kształcenie nauczycieli

1. Wstęp – pojęcie mediacji i kompetencji mediacyjnej

Mediowanie w tradycyjnym podejściu oznacza „pośredniczenie”. W ostatnich latach w dydaktyce językowej ma miejsce coraz większe zainteresowanie pojęciem mediacji. Pojawiło się ono za sprawą *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001)*, w polskiej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ) (Rada Europy, 2003)*. W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka jest pośrednikiem „między rozmówcami (...), którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć” (Rada Europy, 2003: 83). ESOKJ przedstawia mediację przede wszystkim jako kompetencję niezbędną do wykonywania tłumaczeń ustnych i pisemnych. Dendrinós (2006: 17) krytycznie postrzega tak wąskie rozumienie tego pojęcia, zauważając, iż mediacja tym różni się od typowego tłumaczenia, że bardziej skupia się na sytuacji komunikacyjnej niż na oryginalnym tekście. Podczas gdy tłumacz stara się pozostać jak najbardziej wierny tłumaczonemu tekstowi, mediator dokonuje wyboru tego, co ma być przekazane, dostosowując swój przekaz np. do poziomu biegłości językowej uczestników zdarzenia komunikacyjnego. Celem jest bowiem takie przekazanie informacji, aby osoba nie posiadająca umiejętności językowych mediatora nie miała problemu ze zrozumieniem tekstu. Działanie mediacyjne jest zatem osadzone w innym kontekście niż tłumaczenie, zaś nieznanomość strategii mediacyjnych może stanowić zagrożenie dla rozumienia komunikatu przez odbiorcę (Dendrinós, 2006: 17).

Wydany w 2020 roku tom uzupełniający do CEFR pod tytułem *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (dalej CEFR CV) (Council of Europe, 2020) rozszerza rozumienie mediacji. Poszerzona wersja kładzie nacisk na socjokulturową wizję języka, który jest głównym narzędziem wspierającym jednostkę w tworzeniu przez nią znaczenia. W tym ujęciu mediacja to z jednej strony konstruowanie i rozwijanie znaczeń, a z drugiej – tworzenie warunków sprzyjających komunikacji i współpracy (Council of Europe, 2020: 91). Nauczyciel może więc pełnić w tym procesie istotną rolę.

Socjokulturowa teoria uczenia się podkreśla rolę interakcji i współpracy w procesie uczenia się (Wygotski, 1989) i zakłada, że jest ono ukierunkowane

na działanie i dokonuje się na drodze odkrywania i wspólnego rozwiązywania problemów (zob. Janowska, Plak, 2021: 29). W podejściu tym istotne jest aktywne włączanie uczącego się w proces dydaktyczny polegające na umożliwianiu mu kierowania własnym uczeniem się oraz współtworzenia wiedzy przy udziale innych uczących się. Podejście ukierunkowane na działanie uwzględnia więc szeroki kontekst komunikacji, zakłada potrzebę komunikowania się i wchodzenia w interakcje z otoczeniem (Janowska, Plak, 2021: 42–43).

Działania mediacyjne dotyczą trzech obszarów: mediacji tekstu, mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji (Council of Europe, 2020: 90). Mediacja tekstu to przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie, analiza i krytyka tekstów kreatywnych oraz wyrażanie osobistej reakcji na analizowane teksty. Mediacja pojęć ułatwia do nich dostęp, umożliwia ich współtworzenie; ma charakter relacyjny – może być realizowana jako praca grupowa lub pod kierunkiem bardziej doświadczonej i kompetentnej osoby. Natomiast mediacja komunikacji dotyczy sytuacji, w których różnice indywidualne, socjokulturowe lub socjolingwistyczne utrudniają wzajemne porozumienie, zaś rola mediatora pomaga w ich niwelowaniu. Zaangażowane w ten proces umiejętności są istotne także w pedagogice (Council of Europe, 2020: 91).

W literaturze przedmiotu niewiele jest badań dokumentujących rozwój kompetencji mediacyjnej w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli. Badanie takie przeprowadziła Marečková (2022: 157). Rozwijanie kompetencji mediacyjnej u studentów, przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, polegało na parafrazowaniu tekstów na poziomie C1, refleksji na temat procesu mediacji i jego roli w nauczaniu niemieckiego jako języka obcego, a także na tworzeniu ćwiczeń na podstawie autentycznych tekstów dla osób uczących się na poziomie A1–B1, ich prezentacji i ewaluacji. Wybrane ćwiczenia mediacyjne studenci wprowadzali na zajęciach przeprowadzanych w trakcie praktyk pedagogicznych, zaś po praktykach omawiali je i oceniali ich skuteczność.

2. Mediacja w kontekście edukacyjnym

Sujecka-Zajac (2017: 172) zauważa, że w systemie edukacyjnym istnieją dwa rodzaje mediacji: mediacja kognitywna i mediacja dydaktyczna. Mediacja kognitywna ma charakter wewnętrzny – uczący się dokonują samoregulacji własnych działań poznawczych, zmieniając w ich wyniku swoje strategie uczenia się lub sposoby przetwarzania informacji. Natomiast mediacja dydaktyczna dotyczy nauczyciela i stanowi rodzaj tutoringu: wspiera ucznia i wywołuje zmiany w procesie uczenia się.

Umiejętność stosowania strategii mediacyjnych jest bezsprzecznie jedną z kluczowych umiejętności w pracy nauczyciela, niezbędną dla efektywności procesu dydaktycznego. Wymaga od niego dostosowania języka do potrzeb uczniów o odmiennych kompetencjach językowych oraz stosowania różnorodnych technik, dzięki którym nowy materiał stanie się dla odbiorców dostępny (Council of Europe, 2020: 118). Dzięki zróżnicowanym strategiom służącym wyjaśnianiu nieznanych pojęć można także zwiększyć ilość kontaktu z językiem obcym, co z kolei pozwala rozwijać umiejętność słuchania ze zrozumieniem oraz domysł językowy.

Jak stwierdzają Janowska i Plak (2021: 65) „[g]łównym zadaniem mediacji jest niwelowanie niezrozumienia, które towarzyszy każdej konfrontacji z czymś, co jest dla nas nieznane”. W sytuacji, w której osoby uczące się zostają włączone w proces uczenia się, nauczycielowi najpierw przypada rola facylitatora, polegająca na projektowaniu działań edukacyjnych. Przy wspieraniu uczniów w procesie uczenia się, w którym negocjują oni znaczenia i nabywają wiedzę i umiejętności, nauczyciele pełnią natomiast funkcję mediatorów. Ten rodzaj mediacji North i Piccardo (2016: 11) nazywają mediacją pedagogiczną. Może ona obejmować działania takie jak: ułatwianie dostępu do wiedzy, zachęcanie innych do rozwijania myślenia (mediacja poznawcza wspierająca), zespołowe współkonstruowanie znaczeń przez członków grupy w środowisku szkolnym, seminaryjnym lub warsztatowym (mediacja poznawcza dotycząca współpracy), a także tworzenie warunków dla powyższych działań poprzez kreowanie, organizowanie i kontrolowanie przestrzeni sprzyjającej kreatywności (mediacja relacyjna) (North, Piccardo, 2016: 11).

W ogólnym opisie umiejętności dotyczących mediacji osoba znająca język na poziomie A1 potrafi używać prostych słów / znaków migowych i środków niewerbalnych, aby wykazać zainteresowanie pomysłem. Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych (...), zaś osoba na poziomie A2 potrafi używać prostych słów / znaków migowych, aby poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś. Potrafi rozpoznać, kiedy pojawią się trudności i wskazać prostym językiem oczywisty charakter problemu. (Council of Europe, 2020: 91–92, za: Janowska, Plak, 2021: 87). W sytuacji asymetrii, kiedy poziom kompetencji językowych nauczyciela przekracza znacząco kompetencje uczniów, musi on dopasować swój język i sposób objaśniania pojęć do poziomu tych ostatnich. W kontekście tym mówi się często o *teacher talk*: nauczyciel preferuje pewne formy językowe, częściej powtarza niż parafrazuje, akcentuje w sposób, który często jest nienaturalny (Zawadzka, 2004: 94). Mediacja niweluje te niedostatki.

Mediacja pojęć znajduje szczególne zastosowanie w kontekście edukacji. Ma ona charakter kognitywno-społeczny, ponieważ opiera się na

procesach myślenia, tworzenia lub współtworzenia pojęć i wiedzy. Działania mediacyjne nauczyciela przygotowują także grupę do współpracy, ułatwiając jej członkom dostęp do wiedzy. Mogą przybierać jedną z dwóch form. Pierwszą jest równorzędna praca grupowa lub praca pod kierunkiem osoby doświadczonej i kompetentnej, w tym przypadku nauczyciela. Działania uczącego mogą polegać na świadomej taktownej interwencji w sytuacji, kiedy np. pojawiają się trudności komunikacyjne. Drugi rodzaj działań dotyczy tworzenia znaczenia. Może polegać na przykład na monitorowaniu toku rozumowania członków grupy, zadawaniu pytań, proszeniu o wyjaśnienie czy wskazywaniu niespójności (Janowska, Plak, 2021: 111–113). Nauczyciel musi w takich sytuacjach dostosować swój język do poziomu językowego uczniów i ich możliwości percepcyjnych. W przypadku osób uczących się na poziomie A1 i A2 robi to, stosując szereg strategii mediacyjnych, na przykład: przedstawia swój pomysł i pyta o zdanie innych, używając bardzo prostych słów / znaków migowych i zwrotów, przedstawia proste uwagi i okazjonalnie zadaje pytania (...), w prosty sposób przedstawia sugestie oraz zadając właściwe pytania upewnia się, że osoba, z którą rozmawia, rozumie, co on ma na myśli (Council of Europe, 2020, za: Janowska, Plak, 2021: 115–116). Nauczyciel musi także zarządzać interakcją, które to działanie polega na kierowaniu komunikacją, udzielaniu instrukcji, sprawdzaniu rozumienia. Może przy tym stosować różnorodne strategie wyjaśniania nowego pojęcia, takie jak:

- tworzenie powiązań między nową i już zdobytą wiedzą, polegające na stymulowaniu osób uczących się do aktywowania posiadanych zasobów i doświadczeń poprzez zadawanie odpowiednich pytań, przytaczanie definicji i przedstawianie przykładów;
- dostosowywanie języka polegające na transformacji tekstu, adaptowaniu go pod kątem stylu, rejestru do możliwości rozmówcy, parafrazowanie, upraszczanie, stosowanie porównań i synonimów;
- dzielenie skomplikowanych informacji, polegające na rozbiciu złożonych tekstów na krótsze fragmenty, wykorzystanie techniki punktowania lub przedstawienie toku rozumowania w formie łańcucha myśli (Council of Europe, 2020, za: Janowska, Plak, 2021: 128–132).

Stosując wyżej wymienione strategie mediacyjne nauczyciel może wspomóc uczniów w rozumieniu pojęć i tekstów. Może w ten sposób zwiększyć także ich ekspozycję na dane językowe, czyli *input* językowy, co jest niezbędne w przyswajaniu języka (Chomsky, 1986). Aby zapewnić rozwój językowy osób uczących się, *input* powinien być zrozumiały, ale jednocześnie nieznacznie wykraczać poza ich bieżące umiejętności ($i + 1$); nie powinien być też sztucznie ograniczany do wybranych typów dyskursu, lecz stanowić reakcję na potrzeby uczniów (Krashen, 1987: 67–71).

3. Kompetencje mediacyjne w standardzie kształcenia nauczycieli

W standardzie kształcenia nauczycieli w Polsce nie pojawia się termin *mediacja*, brakuje więc w nim wskaźników odnoszących się bezpośrednio do wiedzy i umiejętności w zakresie stosowania kompetencji mediacyjnych przez przyszłych nauczycieli. Pewien zakres tych kompetencji został jednak w standardzie kształcenia uwzględniony w sposób implicytny. W zakresie dydaktyki przedmiotu, standard zakłada, że:

W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie: (D.1/E.1.W4.) [...] potrzebę [...] dostosowywania sposobu komunikowania się do poziomu rozwoju uczniów i stymulowania aktywności poznawczej uczniów, w tym kreowania sytuacji dydaktycznych; [...] moderowanie interakcji między uczniami;

W zakresie umiejętności absolwent potrafi: (D.1/E.1.U4.) dostosować sposób komunikacji do poziomu rozwojowego uczniów oraz (D.1/E.1.U5.) kreować sytuacje dydaktyczne służące aktywności i rozwojowi zainteresowań uczniów oraz popularyzacji wiedzy („Rozporządzenie” 2019).

Wskaźniki te nie oddają złożoności kompetencji mediacyjnej, a jedynie punktowo nawiązują do jej deskryptorów. Można zatem stwierdzić, że zakres wymagań dotyczący rozwijania kompetencji mediacyjnej został w standardzie kształcenia nauczycieli potraktowany pobieżnie.

4. Prezentacja projektu dydaktyczno-badawczego

Prezentowany w niniejszym artykule projekt badawczy miał dwa cele. Celem dydaktycznym było rozwijanie kompetencji mediacyjnej przyszłych nauczycieli języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem mediacji pojęć i zarządzania pracą grupy. Natomiast z perspektywy badawczej celem analizy była ocena efektywności wybranych strategii w kształtowaniu kompetencji mediacyjnej przyszłych nauczycieli języków obcych. Projekt został zrealizowany w semestrze letnim roku akademickiego 2024/2025. Jego uczestnikami byli studenci lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej: 26 osób z III roku studiów pierwszego stopnia oraz 8 osób z I roku studiów drugiego stopnia realizujących specjalność nauczycielską (N = 34). Dla wszystkich uczestników angielski był pierwszym studiowanym językiem, natomiast jeśli chodzi o języki drugie, to rozkład był następujący¹: francuski – 2/2, hiszpański – 7/4, niemiecki – 7/2, portugalski – 8/0, rosyjski – 2/0.

¹ Pierwsza cyfra odnosi się do studentów studiów licencjackich, druga – do studentów studiów magisterskich.

4.1. Realizacja projektu – część dydaktyczna

Obydwie grupy uczestniczące w projekcie otrzymały takie samo zadanie:

Proszę przygotować instrukcję w swoim drugim języku obcym do wybranego zadania i zrealizować je w naszej grupie ćwiczeniowej. Zadanie ma być przeznaczone dla osób na poziomie A0/A1 (elementarnym), (prawie) nie znających języka. „Odbiorcami” zadania mają być głównie osoby nie znające tego języka.

Studentom zostały podane przykłady zadań, które mogliby przeprowadzić w grupie:

- objaśnienie prostej aktywności/gry językowej + przeprowadzenie jej w grupie,
- wprowadzenie nowego słownictwa + ćwiczenie utrwalające,
- wprowadzenie prostej struktury + ćwiczenie utrwalające.

Grupą odbiorców, do której odnosiły się symulowane działania dydaktyczne, byli studenci z grupy studiujący inną kombinację językową.

W ramach wprowadzenia do tematyki studenci wzięli udział w dyskusji odnosząc się do podanych tez:

- 1) Na lekcjach języka obcego nie powinno się wykluczać użycia języka ojczystego.
- 2) Nauczyciel powinien dużo tłumaczyć w języku ojczystym, żeby uczniowie – szczególnie, gdy uczą się języka na poziomie elementarnym – nie czuli się zagubieni i zdemotywowani.
- 3) Bez słuchania nie ma mówienia!
- 4) *Input* językowy powinien przekraczać poziomem trudności to, co uczeń jest w stanie powiedzieć w języku obcym.
- 5) Nauczyciel powinien tłumaczyć gramatykę języka obcego w języku ojczystym.

Przejawiane przez studentów podczas dyskusji przekonania wskazywały na to, że na podstawie własnych doświadczeń, które zdobyli jako uczniowie i uczestnicy praktyk pedagogicznych, nie wyobrażali sobie, aby, na przykład, tłumaczyć obcą gramatykę w języku innym niż polskim.

Po fazie wstępnej studentom pokazano filmy wideo dokumentujące przebieg lekcji języka niemieckiego realizowanej w Goethe-Institut w Berlinie, w grupie dorosłych, mających różne języki ojczyste (Ende i in., 2013)² oraz lekcje języka angielskiego dla niemieckich uczniów II klasy szkoły podstawowej (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/>). W obu przypadkach nauczyciele prowadzili lekcje wyłącznie w języku obcym, odpowiednio w

² Unterrichtsmitschnitte Goethe-Institut Berlin

niemieckim i angielskim. Podczas obserwacji sekwencji lekcyjnych studenci notowali swoje spostrzeżenia uwzględniając następujące aspekty:

- Co sprawia, że uczniowie rozumieją polecenia?
- Jakich zwrotów używa nauczycielka wydając polecenia uczniom i tłumacząc im zadanie (*classroom language*)?
- Jakie niewerbalne wskazówki nauczycielki, pozwalają uczniom zrozumieć jej przekaz? Jakie pomoce/wsparcie (*scaffolding*) otrzymują uczniowie od nauczycielki, aby tworzyć wypowiedzi?
- W jaki sposób uczniowie reagują na polecenia nauczycielki?
- Na ile ich wypowiedzi są odtwórcze, a na ile mają przestrzeń dla kreatywności?

Na podstawie obserwacji lekcji studenci stworzyli listę strategii stosowanych przez nauczycielki, pozwalających uczniom na zrozumienie przekazu w języku obcym, mimo ich elementarnej kompetencji językowej. Na liście znalazły się następujące strategie:

- powolne mówienie,
- kilkukrotne powtarzanie poleceń,
- krótkie, proste zdania,
- gestykulacja wspierająca przekaz werbalny,
- objaśnianie na przykładach,
- dzielenie instrukcji na kroki,
- umożliwienie odkrywania znaczeń,
- korzystanie z pomocy dydaktycznych: obrazków, książeczek, słowników, kart pracy,
- wizualne przedstawienie gramatyki,
- prezentacja rozwiązań,
- „pokazywanie palcem”,
- aktywizowanie uczniów i stwarzanie okazji do tego, aby wyjaśniali sobie coś nawzajem,
- konsekwentne odpowiadanie na pytania uczniów w języku obcym,
- zadawanie pytań pozwalające na odwoływanie się do wiedzy o świecie,
- technika eliminacji („co wiecie na pewno?”),
- używanie internacjonalizmów.

Ponadto studenci zaobserwowali, że różne formy aktywności, takie jak praca w parach, zmiana miejsca, spacer po klasie, wpływają pozytywnie na uwagę i koncentrację uczniów, zaś otwarta, zachęcająca postawa nauczyciela i wprowadzenie rytuałów podczas zajęć sprawiają, że czują się oni bezpieczni i otwarci na komunikację w języku obcym.

W następnej części projektu studenci mieli samodzielnie opracować zadania. Na studiach II stopnia, ze względu na bardzo małą liczebność grupy

opracowywali je pojedynczo, natomiast w grupie na I stopniu studiów pracowali w parach lub grupach 3-osobowych. Przed przystąpieniem do realizacji sekwencji lekcyjnych w formie mikronauczania³ studenci zostali zapoznani ze sposobami i zasadami oceniania kształtującego. Do oceny sekwencji lekcyjnych został zaprojektowany specjalny arkusz (zob. aneks 1). Po jej wdrożeniu studenci otrzymywali więc od grupy informację zwrotną w formie pisemnej i ustnej.

4.2. Realizacja projektu – część badawcza

Po prezentacji wszystkich sekwencji lekcyjnych studenci wypełniali ankietę w aplikacji Forms (zob. aneks 2), która miała być dla nich bodźcem do refleksji nad zdobytymi kompetencjami, zaś realizującej to badanie miała dostarczyć informacji na temat efektywności wybranych strategii w kształtowaniu kompetencji mediacyjnej przyszłych nauczycieli języków obcych.

65% studentów studiów I stopnia i 75% studentów II stopnia uznało materiały na temat znaczenia i zasad formułowania informacji zwrotnej przedstawione w fazie przygotowania do zadania za bardzo pomocne. Pozostali uznali je za dość pomocne. Studenci komentowali tę fazę projektu w następujący sposób:

S23/I

Uważam, że te filmiki były bardzo pomocne, pokazały, że komunikacja z poziomami A0 jest możliwa, a przede wszystkim skuteczne, gdyż dzieci, które tam były rzeczywiście rozumiały co mówiła do nich nauczycielka. Pokazały, że uczniów należy przyzwyczajać od początku do obcego języka, być może na początku będą zdezorientowani, ale z czasem pewne formuły wejdą im w nawyk i nie będą sprawiały żadnych problemów. Materiały na temat znaczenia zasad i formułowania informacji zwrotnej, pozwoliły nam studentom, zrozumieć czym jest konstruktywna ocena, która coś wnosi i która ma jakiś przekaz.

S8/II

Może ewentualnie pokazać też inne filmiki, nie tylko z zajęć prowadzonych w tej samej grupie. Może zaprezentować ten typ prowadzenia zajęć w grupach uczniów francuskojęzycznych, hiszpańskojęzycznych itp.

Studenci oceniali także pozytywnie rozwój swojej kompetencji mediacyjnej i jej poszczególnych wskaźników dzięki uczestnictwu w projekcie,

³ Mikronauczanie jest metodą wykorzystywaną w kształceniu zawodowym nauczycieli, polegającą na prowadzeniu bardzo krótkiej lekcji (5–15-minutowej), obserwowanej i ocenianej, której celem jest formułowanie konstruktywnej informacji zwrotnej. Mikronauczanie wspomaga także proces (samo)obserwacji i (samo)oceny (Gajos 2025: 150) i w efekcie doprowadza do poprawy jakościowej wybranych umiejętności dydaktycznych.

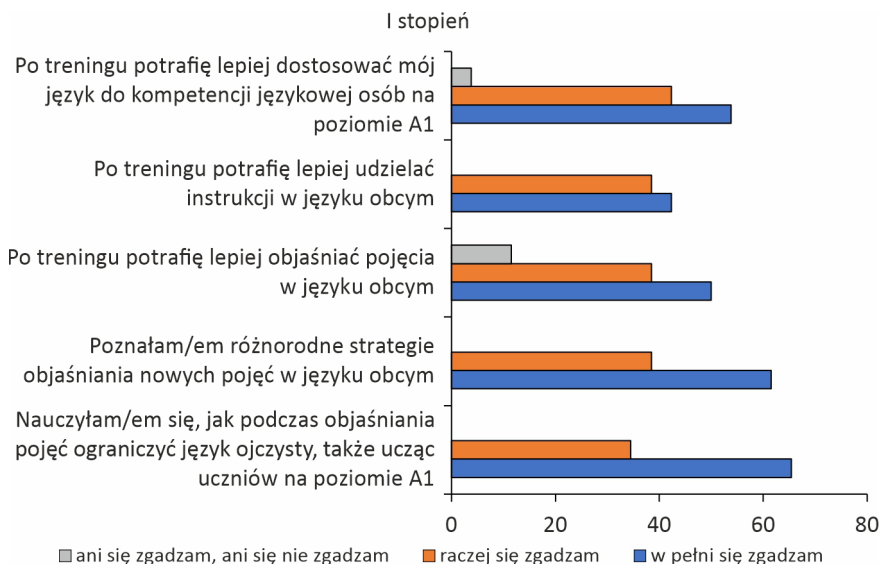
co dokumentuje wykres 1. Warto podkreślić, że udzielone przez respondentów odpowiedzi nie zawierają wskazań negatywnych, zaś zamieszczone komentarze pozwalają nie tylko na wgląd w rozwój kompetencji mediacyjnej, lecz także na zapoznanie się z ich refleksjami na ten temat.

S14/I:

Te projekty trafnie pokazały, w jaki sposób można nauczyć języka obcego bez wykorzystania wspólnego języka ojczystego. Dzięki niemu nauczyliśmy się, w jaki sposób wprowadzać słownictwo, jak formułować polecenia, jak ważna jest komunikacja niewerbalna oraz na jak wiele sposobów można przedstawić słownictwo poza ustaleniem jego polskiego tłumaczenia.

S6/II:

Kluczem w tym zadaniu było dla mnie podejście do uczniów. Jak próbować mówić do nich, kiedy widzimy, że zupełnie nie rozumieją naszych poleceń. To ćwiczenie na pewno pokazało jak ważna jest mowa ciała. Lekcje, które podobają mi się bardziej były pełne energii, a „nauczyciel” był pewny siebie. Mimo to za wiele energii prowadzącego prowadziło u mnie do dezorientacji. Trzeba na pewno znaleźć złoty środek między pewnością siebie a zbytnim przekonaniem, że wszystko co mówimy będzie zrozumiane.

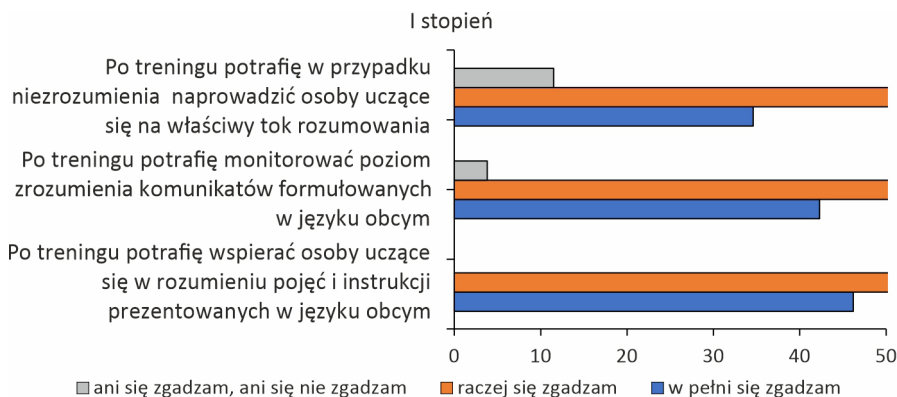


Wykres 1: Rozwój kompetencji mediacyjnej w zakresie mediacji pojęć w ocenie studentów studiów I stopnia

Źródło: opracowanie własne

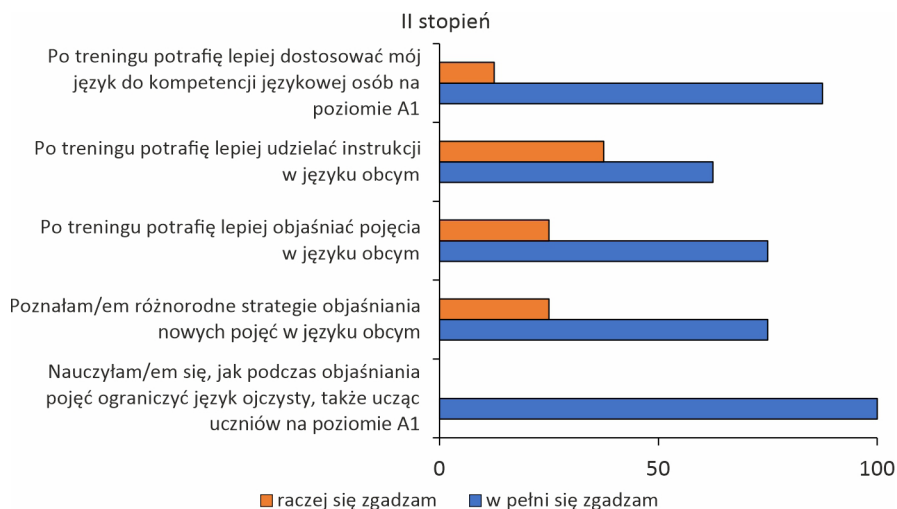
Jednym z obszarów kompetencji mediacyjnej jest umiejętność zarządzania interakcjami oraz tworzenie warunków do współkonstruowania

znaczeń. Wykresy 2 i 3 dokumentują przyrost kompetencji w tym zakresie. W pierwszej chwili może zastanawiać, dlaczego studenci studiów magisterskich wyżej oceniają swój rozwój kompetencji. Ocena ta wynika zapewne z większego doświadczenia i pewności siebie w treningu nauczycielskim, co ma związek z wyższą liczbą godzin odbytych praktyk; czynnik ten częściowo wpłynął też na jakość przygotowanych projektów.



Wykres 2: Rozwój kompetencji mediacyjnej w zakresie zarządzania interakcjami w grupie (ocena studentów studiów I stopnia)

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3: Rozwój kompetencji mediacyjnej w zakresie zarządzania interakcjami w grupie (ocena studentów studiów II stopnia)

Źródło: opracowanie własne.

Z komentarzy studentów można jednak wywnioskować, że dzięki udziałowi w projekcie wzrosła ich refleksyjność oraz świadomość znaczenia kompetencji mediacyjnej w procesie nauczania i uczenia się języków obcych:

S21/I:

Stałam się bardziej czuła na reakcje klasy. Nauczyłam się zwracać większą uwagę na zachowania uczniów i nie skupiać się jedynie na podążaniu stricte za materiałem, lecz dostosowanie go do potrzeb uczniów.

S4/I:

Uważam, że dzięki obserwacji uczniów, jesteśmy w stanie ocenić czy nasze komunikaty są dla nich zrozumiałe. Nauczyłam się, że jeśli uczniowie nie wyglądają tak, jakby rozumieli polecenie, w niektórych sytuacjach warto powtórzyć je jeszcze raz i jeśli konieczne to w języku ojczystym także.

S2/II:

Wydaje mi się, że coraz lepiej potrafię zarządzać interakcją w klasie i reagować na sytuacje, w których uczniowie czegoś nie rozumieją. Oczywiście wciąż mam świadomość, że jest to obszar do dalszego rozwoju, ale dzięki zajęciom zaczęłam bardziej świadomie obserwować, co się dzieje w klasie. Zauważyłam kilka sytuacji, w których mogłam lepiej zareagować, i myślę, że teraz będę podchodzić do takich momentów bardziej analitycznie – zwracając uwagę nie tylko na treść, ale też na sposób, w jaki uczniowie się angażują i reagują.

Choć nie stanowiło to części zasadniczej projektu, to w ramach podsumowania studenci odnieśli się także do rozwoju swoich umiejętności w zakresie udzielania informacji zwrotnej. Większość respondentów zgadzała się ze stwierdzeniami, że potrafi: zasugerować lepsze, bardziej efektywne rozwiązania, wskazać elementy do poprawy, trafnie ocenić projekty innych oraz lepiej rozumieć znaczenie konstruktywnej informacji zwrotnej. Podobnie jak w przypadku oceny własnej umiejętności zarządzania interakcjami, tak i w tym przypadku studenci studiów magisterskich udzielali zdecydowanie bardziej pozytywnych odpowiedzi i wyżej oceniali swoje umiejętności w tym zakresie, co podobnie jak w przypadku zarządzania interakcjami może wynikać z całokształtu ich doświadczeń pedagogicznych i większej pewności siebie w nauczaniu.

S7/I:

Dzięki temu, że wiele grup prezentowało swoje pomysły i zadania, zobaczyłam na jak wiele sposobów można objaśniać różne rzeczy, ale również które działają, a które nie. Po zobaczeniu efektów tych sposobów na nas można było ocenić, które działają, a które nie, oraz nakierować prowadzących na to, jak zmienić podejście.

S22/I:

Nauczyłam się najwięcej poprzez obserwację i interakcję z innymi studentami – elementy *peer teaching* są moim zdaniem najmocniejszymi punktami tego projektu. Nie jestem jednak pewna, czy umiem oceniać innych w sposób konstruktywny. Być może to cecha charakteru, ale trudno było mi wyrażać krytykę dotyczącą ich prac. Bardzo pomocna byłaby w moim przypadku możliwość udzielania odpowiedzi anonimowych.

S7/II:

Zrozumiałam znaczenie dobierania odpowiedniego słownictwa dla uczniów. Wiem na co zwracać uwagę podczas tworzenia zadań oraz rozumiem lepiej jaki zakres materiału powinien zostać użyty by nie było go za dużo. Informacje zwrotne od każdej osoby pomogły w samodoskonaleniu się i pomogły zapobiec robieniu tych samych błędów w przyszłości. Ocena projektów innych zależy od wiedzy danego języka dlatego nie jestem w stanie zawsze ocenić w sposób adekwatny projektu innych. Jednak to zadanie pokazało mi, na co powinno się zwracać uwagę.

5. Podsumowanie

Rozwijanie kompetencji mediacyjnej u przyszłych nauczycieli języków obcych jest obszarem ważnym, choć w standardzie kształcenia poświęcono temu zagadnieniu niewiele miejsca. Wyniki przeprowadzonego badania i komentarze respondentów świadczą o tym, jak istotne ma ono znaczenie i jak złożoną paletę umiejętności obejmuje. Potwierdzają też, że mediacja ma wymiar społeczny i wymaga nie tylko umiejętności językowych, ale też interpersonalnych, dlatego powinna być rozwijana w ramach przygotowywania przyszłych nauczycieli do zawodu. Komentarze uczestników badania wskazują również na to, że zastosowanie metody mikronauczania ma wysoką skuteczność w rozwijaniu umiejętności pedagogiczno-dydaktycznych w treningu nauczycieli języków obcych. Potwierdzają to także metaanalizy Hattiego (2015), w których mikronauczanie zajmuje bardzo wysokie szóste miejsce wśród czynników wpływających na osiągnięcia z korelacją 0,88. Zasadność zastosowania mikronauczania potwierdza wypowiedź jednej ze studentek studiów I stopnia:

S13/I:

Na pewno te pierwsze zajęcia były przeprowadzone troszkę gorzej i z każdą kolejną lekcją było lepiej i lepiej, wynikało to z nauki studentów na swoich poprzednikach i uważam to za super wyjście, szczególnie dla osób prowadzących te pierwsze lekcje.

Skuteczność zrealizowanego projektu dydaktycznego bardzo dobrze i wielowątkowo podsumowuje wypowiedź jednej ze studentek:

S4/II:

Bardzo dużo się nauczyłam podczas całego kursu. Na pewno forma projektowa - prezentowanie fragmentów lekcji – pozwoliła na zastosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce. Świetnie się bawiłam podczas prezentacji moich kolegów i koleżanek. Również to, że na podstawie filmiku sami próbowaliśmy wydedukować zastosowane przez nauczyciela strategie było bardzo pomocne w procesie nauki i przyswajania tej nowej wiedzy. Być może bardziej pomocne byłoby zastosowanie filmików tylko w języku uniwersalnym (angielski) – choć jak wspomniałam, nieznanomość języka pomogła spojrzeć na proces mediacji pojęć z perspektywy ucznia nieznającego języka, co było bardzo pomocne w zwiększeniu naszej świadomości na temat użycia języka obcego na lekcji.

Bibliografia

- Chomsky N. (1986), *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- 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.
- Dendrinis B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–25.
- Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. (2013), *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gajos M. (2025), *Mikronauczanie a kształcenie i doskonalenie kompetencji fonologicznej w nauczaniu języka francuskiego jako obcego na poziomie akademickim*. „Neofilolog”, nr 65(1), s. 146–159.
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Krashen S. D. (1987), *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Marečková P. (2022), *Sprachmittlung als Hochschulkurs im Lehramtstudium. Ergebnisse eines Fokusinterviews mit Studierenden*, (w:) Katelhön P., Marečková P. (red.), *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank&Timme, s. 151–171.

- North B., Piccardo E. (2016), *“Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR”*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego.: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Online: <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-w-sprawie-standardow-ksztalcenia-przygotowujacego-do-wykonywania-zawodow> [DW14.12.2025].
- Sujecka-Zajac J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset.
- Wygotski L. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa: Biblioteka Klasyków Psychologii.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Aneks 1: Arkusz oceny projektu do oceny koleżeńskej

	Zupełnie się nie zgadzam	Częściowo się nie zga- dzam	Częściowo się zgadzam	W pełni się zgadzam
Język prezentacji				
Input był zrozumiały.				
Język polski nie był używany lub używany tylko wtedy, gdy było to absolutnie niezbędne.				
Zastosowano różnorodne tech- niki objaśniania.				
Stopień trudności odpowiadał poziomowi A1.				
Techniki nauczania				
Ćwiczenia aktywizowały wszyst- kich uczących się.				
Czas				
Ćwiczenie trwało nie dłużej niż 15 minut.				
Aktywności były dobrze rozło- żone w czasie.				
Ilość materiału była odpowied- nia na 15 minut.				

Komentarz: _____

Aneks 2: Mediacja pojęć – rozwój kompetencji mediacyjnej USM

Celem badania jest ewaluacja przeprowadzonego zadania dotyczącego mediacji pojęć (objaśniania pojęć, udzielania instrukcji w języku obcym oraz zarządzania pracą grupy) i jego skuteczności w rozwijaniu kompetencji mediacyjnej studentów/przyszłych nauczycieli języków obcych. Wyniki badania zostaną wykorzystane jedynie w celach naukowych i dydaktycznych, zaś udzielone przez Państwa odpowiedzi pozostaną anonimowe.

1. Filmy video (lekcja angielskiego w podstawówce, lekcja niemieckiego na kursie dla dorosłych) przedstawione w fazie przygotowania do zadania (projektu) były: bardzo pomocne; dość pomocne; ani pomocne, ani niepomocne; niezbyt pomocne; w ogóle niepomocne.
2. Materiały na temat znaczenia i zasad formułowania informacji zwrotnej przedstawione w fazie przygotowania do zadania (projektu) były: bardzo pomocne; dość pomocne; ani pomocne, ani niepomocne; niezbyt pomocne; w ogóle niepomocne.
3. Przygotowanie do zadania (projektu): Proszę skomentować swoje wypowiedzi udzielone w punktach 1 i 2. Co mogło zostać zrobione lepiej? Proszę skomentować.

4. Mediacja pojęć

	W pełni się zgadzam	Raczej się zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	W ogóle się nie zgadzam
Nauczyłam/em się, jak podczas objaśniania pojęć ograniczyć język ojczysty, także ucząc uczniów na poziomie A1.					
Poznałam/em różnorodne strategie objaśniania nowych pojęć w języku obcym.					
Po treningu potrafię lepiej objaśniać pojęcia w języku obcym.					
Po treningu potrafię lepiej udzielać instrukcji w języku obcym.					
Po treningu potrafię lepiej dostosować mój język do kompetencji językowej osób na poziomie A1.					

5. Mediacja pojęć: proszę skomentować/uzasadnić odpowiedzi udzielone w punkcie 4.

6. Zarządzanie interakcją w klasie.

	W pełni się zgadzam	Raczej się zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	W ogóle się nie zgadzam
Po treningu potrafię wspierać osoby uczące się w rozumieniu pojęć i instrukcji prezentowanych w języku obcym.					
Po treningu potrafię monitorować poziom rozumienia komunikatów formułowanych w języku obcym.					
Po treningu potrafię w przypadku niezrozumienia naprowadzić osoby uczące się na właściwy tok rozumowania.					

7. Zarządzanie interakcją w klasie: proszę skomentować/uzasadnić odpowiedzi udzielone w punkcie 6.

8. Udzielanie informacji zwrotnej.

	W pełni się zgadzam	Raczej się zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	W ogóle się nie zgadzam
Po treningu rozumiem lepiej znaczenie konstruktywnej informacji zwrotnej dla rozwijania kompetencji dydaktycznych.					
Po treningu potrafię lepiej ocenić projekty innych.					
Po treningu potrafię wskazać elementy do poprawy.					
Po treningu potrafię zasugerować lepsze / bardziej efektywne rozwiązania.					
Podczas realizacji zadania wiele nauczyłam/em się od innych.					

9. Udzielanie informacji zwrotnej: proszę skomentować/uzasadnić odpowiedzi udzielone w punkcie 6.

Received: 18.12.2025

Revised: 16.07.2026

Accepted: 01.07.2026

Agnieszka Gadomska

Uniwersytet SWPS

<https://orcid.org/0000-0001-8369-6055>

agadomska@swps.edu.pl

Linguistic mediation in EFL teacher education: Presentation and preliminary evaluation of the course

The article presents the preliminary evaluation of a course aimed at the implementation of the teaching of mediation (by designing information and communication technology-based (ICT) authorial materials) into the program developed for EFL teacher trainees at SWPS University. The pilot implementation took place in the academic year 2024/25 and has brought valuable insights into needs from the perspectives of the lecturer/ author of the syllabus, teacher trainer and students – course participants, on the basis of which recommendations are made with reference to course effectiveness. The article presents a model of implementing mediation-oriented strategies and activities into an EFL pre-service teacher education program, presenting results, and opinions based on its first version, conclusions, and recommendations for the future.

Keywords: linguistic mediation, English Philology studies, information and communication technology-based authorial (ICT) materials, pre-service EFL teacher training

Słowa kluczowe: mediacja językowa, filologia angielska, materiały autorskie z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), kształcenie nauczycieli języka angielskiego



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

1. Introduction

The inclusion of mediation in the 2020 *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (CEFR CV) has had serious consequences for language curricula, coursebooks and exams design. “Redefined, it [mediation] constitutes a kind of innovation in glottodidactics, but also an important source of reflection on the dimensions of the process of teaching and learning foreign languages” (Janowska, 2017: 80; own trans.). Therefore, it requires foreign language teacher trainees to familiarize themselves not only with the conceptual framework related to linguistic and cultural mediation, but also with its practical applications in a variety of professional contexts. The broader perspective of implementing linguistic mediation into the program of English philology was described in the article “Developing mediation skills at the tertiary level of education” (Gadomska, 2024). The present article presents preliminary evaluation of the innovative course *Linguistic Mediation in Practice*, addressed to the Teaching English as a Foreign Language (TEFL) specialization of the English Studies program, whose pilot implementation took place in the academic year 2024/25. Although the study presented is rather exploratory and not fully experimental in design, it has brought valuable insight into complex nature of teaching mediation skills to EFL teacher trainees.

2. Research questions and methodology

The aim of the research was to address the following research questions: 1. To what extent does the *Linguistic Mediation in Practice* course enhance TEFL trainees’ conceptual understanding and practical application of linguistic mediation skills? 2. How can students be assisted in their understanding of the concept of mediation? 3. How should the course in question, be tailored so it is effective for the future professional careers of EFL teachers? Therefore, the evaluation process intended to focus on the strengths and weaknesses of the pilot course design and possible future modifications. The course evaluation was conducted at the end of the semester through the standard university course evaluation form (anonymous), but also by peer evaluation (data collected from the forum led by the student/author of each module) and through observation and discussion.

2.1. *Linguistic Mediation in Practice* – course description and objectives

The course *Linguistic Mediation in Practice* is an obligatory course for the 3rd year undergraduate English Studies students at SWPS University in both

the day and weekend versions (30 hours/ 20 hours respectively). Its syllabus was designed by the author and was preceded by several pilot attempts to include mediation into the practice of designing and using teacher authored materials (see Gadomska, 2022). *Linguistic Mediation in Practice* employs a “learning by doing” approach; therefore, the majority of classes take place in a computer room, where students design Moodle-based authorial materials for TEFL, the aim of which is to develop selected mediation skills, such as: explaining and interpreting verbal and non-verbal texts in intercultural communication (“Course description”). The design process is followed by micro-teaching with the use of an IWB, discussion and self-reflection. The course is integrated with other specialization courses, including: *Information and Communication Technologies (ICT)* and *Methods and Techniques of TEFL* (“Course description”).

The course learning outcomes define the following objectives:

- The student has an advanced knowledge of the concepts of linguistic mediation (according to the *CEFR Companion Volume*) which allows them to describe the functioning of the linguistic system and explain both its properties and the phenomena characteristic of it, as well as the nature of the complex interdependencies between them;
- The student understands the practical applications of linguistic and cultural mediation methods and theories in English language classes, outside the educational context, and in the workplace;
- The student understands the practical applications of text mediation, including cultural texts, particularly applied, literary, and scientific texts in English, relevant to the professional activities of philologists in relation to foreign language teaching;
- The student is able to search for, critically analyze, and select information from various sources and media, also utilizing mediation strategies and techniques, to reliably and effectively perform typical tasks related to the professional activity of a philologist;
- The student is able to analytically and critically interpret linguistic texts and cultural phenomena, also in collaboration with others, and use online communication tools within the scope of the professional activity of an English teacher;
- The student is able to utilize knowledge of applied linguistics to perform activities typical of an English teacher, i.e., substantively select and adapt selected materials and media to the needs of teaching linguistic mediation, including in a multicultural environment, utilizing the functionality of educational platforms and other ICT tools;

- The student is able to plan and organize individual and team work, assuming various roles (author, reviewer) and collaborating with others while maintaining openness and tolerance towards representatives of other cultures and social groups (“Course description”).

In the course description, relating to designing authorial materials, the following requirements are specified:

Each module/lesson should contain:

- A file with description of the module, lesson aims, and the learner, (age and level of linguistic competence),
- A table that summarizes the module content (including CEFR descriptors for each activity),
- Warm-up activities,
- Reading comprehension exercises,
- Listening comprehension exercises (optional),
- Writing assignment (for homework),
- A handout/ link to an external source on the theory about the chosen element/s of the language or/and skills,
- Learning quizzes, including activities on mediation (mediating a text, mediating concepts, mediating communication) with the use of mediation strategies,
- Testing quiz (or assignment),
- Feedback forum.

The module should be available for the following scenarios of teaching:

- scenario 1: 100% self-study,
- scenario 2: 100% online,
- scenario 3: blended (traditional classroom + Moodle obligatory or optional),
- scenario 4: traditional classroom (a) with Interactive Whiteboard b) without any ICT).

While the project on the university Moodle-based platform comprises 70% of the final course grade, the remaining 30% of the assessment consists of a presentation, with elements of micro-teaching (“Course description”).

2.2. Course implementation

The first practical implementation of mediation tasks in English lessons, i.e. the creation of the original materials, including micro-teaching and self-reflection, was conducted in the 2024/25 academic year on the SWPS University e-learning platform *Learn Online*. A total of 32 students participated in two course groups (one weekday and one weekend, consisting of international students from:

Turkey, Ukraine, Poland, Belarus; students with mixed family backgrounds, with experience in working, travelling or studying abroad (for example, in Norway, Denmark, Spain, or Italy), students studying two languages (English-Korean, English-Chinese, English-Japanese). Therefore, for these participants, mediation tasks were natural elements of everyday social interaction.

The teacher had the status of online course manager, a role allowing her to assign the status of “teacher” to course participants so that they could edit their own modules, which were virtual spaces for content creation (lessons). To fulfil course objectives, students mostly used the following resources and activities on the Moodle: assignment, game, choice forum, quiz, file, URL (i.e. linking to online material), text and media area, glossary, page, etc. The most frequently chosen question types for quizzes were the following: drag and drop, true/false, multiple-choice, and matching.

Each module corresponded to an individual lesson, with the focus on practicing linguistic mediation. Students were required to choose the topic, and content, targeted at a given level of linguistic competence. The implemented “learning by doing approach” is in line with “action-oriented approach” (Council of Europe, 2020) as it requires that students first select descriptors from the CEFR CV and then create their own materials for TEFL. In such a way they build their understanding about the complex nature of particular descriptors by designing tasks aimed at practicing the corresponding language and communicative skills. The teacher plays the role of a facilitator, managing the project, providing practice and tools necessary for content creation, and directing students through the stages of the process. This approach reflects Janowska and Plak’s description of the role of the FL teacher in the action-oriented approach:

Their role is not to impart knowledge, but to support students in moving through the stages of acquiring the target language. They design activities, identify sources of information, and clarify difficult issues, while students—by actively participating in the process—negotiate and acquire knowledge and skills. In today’s diverse world, learners are often multilingual and multicultural. With such competencies, these students can draw on their full linguistic resources, if necessary. (Janowska, Plak, 2021: 44)¹

The course participants were in the unique position of being both language learners and teacher trainees, with some already experienced in teaching EFL. This dual perspective allowed for a focus on self-reflection, problem solving and collaboration, which in turn resulted in reflective practice and increased student engagement.

¹ Author translation from Polish.

The selection of topics by students, the requirement to identify and then use CEFR descriptors to design original tasks based on the selected materials, engaged course participants in the learning process both in a natural and professional context. This is in line with the CEFR CV approach of treating students as social agents involved in the learning process also by the application of descriptors as a means of communication. It “implies purposeful, collaborative tasks in the classroom, the primary focus of which is not language. ... Descriptors can be used to help design such tasks and also to observe and, if desired, to (self) assess the language use of learners during the task” (Council of Europe, 2020, cited in North, 2022: 9). The selection of descriptors for mediation for the project was based on *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020) as well as the selection of other communicative language activities and strategies, communicative language competences, plurilingual and pluricultural competence. Students had to match their module objectives with the target group needs and choose the relevant CEFR CV scale, taking into consideration the aim of each planned task. The modules had to use authentic, relevant and interesting content that focused on teaching intralingual and interlingual mediation in the context of TEFL. The whole process was divided into stages with the teacher specifying objectives for each stage, allowing feedback provision, formative assessment and creative revision, and subsequent content development. The teacher played the role of facilitator and course manager. Special attention was given to the formulation of instructions, collaboration, copyright issues, mutual respect, etc.

The 2024/25 edition of the course brought a selection of interesting topics, including: food, international cuisine, traveling (to China, Korea, Japan, Sweden, Norway), culture (film, dance, music, art), hobbies (sports, animals, video games, nature), work (the economy), studying abroad. The topics reflected student experience both in and outside academia, their background, interests and needs, i.e. authentic and self-experienced contexts for the use of mediation. As Dendrinos claims,

Undoubtedly, mediation is linked to the notion of cultural awareness regarding the social, linguistic and discourse practices as well as the norms of social groups within a community but also the notion of cultural awareness across languages and cultures, which involves an understanding of both our own and other cultures, and particularly the similarities and differences between them. (Dendrinos, 2024: 3)

The tasks designed by students included: communication in restaurants, workplaces, communication between colleagues, friends, family

members, etc. They involved explaining graphs, trends and data, menus and recipes, traditions and habits, hobbies and interests. However, in mediation what is needed is the application of the explained information in various contexts, which involve cooperation: co- and re-construction of meaning, negotiation of meaning, etc.

Planning and conducting a full course devoted to mediation was innovative, challenging, yet rewarding. It, in fact boosted the trainer's relational mediation and trainees' cognitive mediation awareness and skills. Kucharczyk (2020: 6; own trans.) identifies relational mediation as "the ability to manage interpersonal relationships in order to create a climate that facilitates cooperation during task completion," and cognitive mediation as "a skill that helps the interlocutor understand texts or behaviors that they themselves do not understand or are unfamiliar with".

Since it is impossible to discuss all of the student authored materials, one module ("Ewelina's module") has been selected to illustrate EFL content development, with the focus on teaching mediation skills. The module is interesting, coherent and rich in mediation-based tasks (Fig.1).

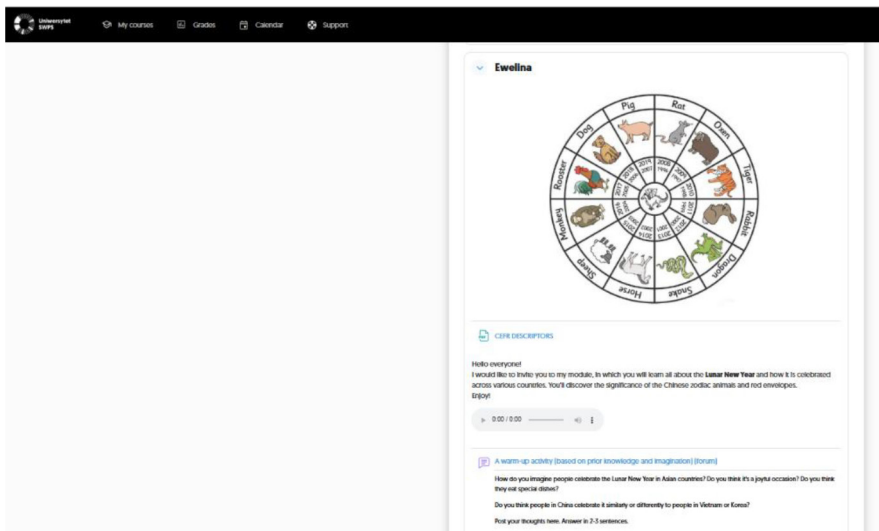


Figure.1 Ewelina's module: "The Lunar New Year". Scan of the introduction to student module

Source: <https://learnonline.swps.edu.pl/course/view.php?id=5735>

The author is a student of English Studies with a Polish-Chinese family background. The aim of the module is to introduce the topic of celebrations of the Lunar New Year, Chinese zodiac signs, and the tradition of giving red envelopes. As far as language objectives are concerned, by the

end of the module, learners will have practiced: mediating the most interesting points of a video or text, explaining their choices to another person, discussing their preferences, influencing others to change their point of view, and translating basic words between Chinese, English, and Polish. The module is designed for students at the B1 level of English ("Student presentation").

The following table presents the selected activities from "The Lunar New Year" module aimed at practicing mediation skills.

Table 1. Selected activities from the student module with the focus on mediation (based on Ewelina's module content)

Task	Instruction	CEFR CV scales – focus on mediation and plurilingual and pluricultural competence (B1) ²
Warm-up forum	How do you imagine people celebrate the Lunar New Year in Asian countries? Do you think it's a joyful occasion? Do you think they eat special dishes? Do you think people in China celebrate it similarly or differently to people in Vietnam or Korea? Post your thoughts here. Answer in 2-3 sentences.	Linking to the previous knowledge Collaborating to construct meaning
Reading /writing assignment	Read the text about the Lunar New Year once again. Imagine you have a friend named Maks. Maks knows nothing about the traditions of the Lunar New Year but is curious. The next Lunar New Year is just weeks away, and you want Maks to celebrate it with you. After reading the text, how would you describe the traditions to him in the most interesting way? Write 3-4 sentences.	Facilitating pluricultural space Relaying specific information Processing text
Reading and speaking assignment	You want to celebrate the Chinese New Year at an Asian restaurant. Your friend Antoni wants to join you. There are two problems: 1. Antoni hates pork and beef, and you can only order one dish.	Acting as an intermediary in informal situations (with friends and colleagues) Translating a written text Plurilingual comprehension

² All scales from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Task	Instruction	CEFR CV scales – focus on mediation and plurilingual and pluricultural competence (B1)
	2. The menu is in English, and Antoni doesn't speak English. Record and upload 2-3 sentences explaining to Antoni in Polish which dish you would like to choose for both of you to share, and which restaurant serves the most suitable options. Use the linked Vietnamese, Korean, Chinese menu lists.	
Writing assignment (to be used in discussion)	Imagine your friend Maks wants to learn about the Chinese zodiac animals. He doesn't know anything about this topic yet. 1. Knowing your friend was born in the year 2000, tell him what their zodiac animal is. 2. Ask if they like this animal or if they would prefer a different one. Write 2 sentences. Upload your notes.	Building on plurilingual repertoire Relaying specific information Encouraging conceptual talk
Watching the video	Take notes while watching the video on the most interesting facts about giving and receiving a red envelope. Keep it short. Write more or less 3-4 sentences. Upload your notes.	Mediating a text: note talking (lectures, seminars, etc.)
Writing assignment	Your friend Maks wants to put 444 dollars into a red envelope. It's a lot of money but sometimes less is more. Based on the list of the meaning of numbers below, try to convince him it's better to put 388 or even 288 dollars than 444 dollars into a red envelope. 1 = unity 2 = harmony 3 = stability 4 = death 5 = I/me 6 = good luck 7 = mystery 8 = wealth, success 9 = longevity Write 3-5 sentences. Save your document and upload it here.	Explaining data Facilitating pluricultural space

Source: <https://learnonline.swps.edu.pl/course/section.php?id=31773>.

The module ends with the obligatory test and a forum for peer evaluation of the module.

Ewelina's module concept utilizes various mediation activities and strategies. The student showed not only knowledge, but also teaching skills, involving linguistic, intercultural, social mediation. The module activities involve both: intra-linguistic mediation (for example, to explain, rephrase, summarize, interpret, record, etc.) and cross-linguistic mediation (translate, manage the information exchange and flow, negotiate the meaning, intervene in the information exchange, etc.).

3. Findings and discussion

Course evaluation was conducted at the end of the semester through peer evaluation (data collected from the forum provided in each module by the student), and through teacher observation and class discussion. Criteria for evaluation of the modules were provided. As the number of students who provided individual feedback on the forum required in each student's module was smaller than expected (seven out of 32), more data was collected through university standard course evaluation forms (anonymous) – particularly through the optional “comments” section. The majority of students returned the forms. Their comments were optional and referred to their general opinion about the course and the teacher. Therefore, in the next course evaluation, it is planned to provide independent course evaluation questionnaires instead of the student feedback forum to collect deep qualitative insights and to maximize response rates. Notes were taken during the process of teacher observation and class discussion which took place in student micro-teaching sessions. These provided valuable data.

In 2025 the qualitative findings showed that most students considered using the mediation descriptors for the design of state-of-the-art materials as practical and engaging, but also a challenge. The course was rated very highly by students (with one group giving the top rating). Not surprisingly, there were a few critical opinions (such as that the course was monotonous and could be shorter). The hands-on experience, which also included micro-teaching with the use of the IWB, was considered very practical, interesting and deepening the understanding of mediation. Students were engaged in content design, cooperation with their colleagues, in provision of answers to quizzes (for example, giving summaries in language B of the original text in language A). Designing activities on the e-learning platform was a novelty for students. They had never before been given access to the Moodle platform as “teachers” with editing rights. Although Moodle may seem to

students to be an outdated platform, being the most popular and reliable Learning Management System (LMS), it is ideal for training practices. It is safe and has enormous methodological potential, offering software tailored for educators. The e-learning platform provides an engaging and safe virtual space for a community of practice, enabling collaboration, instant feedback and provision of know-how, in an authentic and innovating teaching context. ICT-based authorial materials focus on immediate and fast access to and retrieval from vast repositories, enable self-study, individualization, repetition, and reflection, build research skills, sensitivity to copyrights issues, and teach the student how to be “a good digital language learner” (as defined by Turula, 2016). Nevertheless, some students objected to the use of the Moodle platform: “Creating a lesson in Moodle was fun and informative, but Moodle isn’t a very popular platform anymore and it would be great to be trained in other online teaching platforms that are used broadly nowadays” (course participant).

Another challenge was mentioned by one of the participants in the module feedback forum: “Mediation is not an easy concept to grasp in all its facets, and matching descriptors relevant to online practices to a particular task is not always straightforward.” In fact, Stathopoulou observes that adjusting the content and the language to the genre of the target task is one of the pivotal aspects and objectives of designing mediation activities. Teachers must take into consideration features of the authenticity, linguistic and cognitive load of text/s, their format and applicability (Stathopoulou, 2025: 71), which is an even greater challenge for teacher trainees.

Therefore, the question of how to support students in their understanding of the concept of mediation arises. Solutions can include: relying on a sample/model exercise, focusing on the simplest aspects of mediation (summarizing, translation, note-taking). One way to help students is to share available scenarios and recommendations, such as the resources prepared by coursebook publishers, and experts, including the METLA Project of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (“Mediation in teaching, learning and assessment. How foreign language teachers in primary and secondary education can include (cross)linguistic mediation in their teaching practices” <https://www.ecml.at>). The METLA project focuses on cross-linguistic mediation, plurilingual and pluricultural language competences, and corresponding mediation strategies. METLA tasks constitute scenarios for learning different languages and boosting learner creativity, digital skills, critical thinking, etc. (Stathopoulou, Melo-Pfeifer, in press, cited in Stathopoulou, 2025: 70). The platform also offers other resources and materials, including teaching guides, bibliography, observation sheets, recommendations, among others. One of the difficulties encountered while

preparing authorial materials for teacher trainees was in planning the stages of the process. The METLA experts present two sets of options: I. 1. Identification of the goal of the task 2. Focus on proficiency level 3. Isolation of the corresponding CEFR CV descriptors 4. Task design; II. 1. Focus on proficiency level 2. Goal identification, 3. Task design, 4. Isolation of the corresponding CEFR CV descriptors (Stathopoulou 2025: 73). In the first edition of the course in question, the Author utilized the following order: 1. Identification of the task goal/ user needs, 2. Focus on proficiency level, 3. Isolation of the CEFR CV descriptors, 4. Task design. The chosen option matches the course objectives as it supports the process of student understanding of the cognitive complexity of mediation. Other challenges may include: technical problems, mixed-ability and mixed-previous experience of cultures and work in groups.

The intention for the next editions of the course is therefore, to include provision to encourage student feedback, to implement solutions based on experiences from the first edition, to share model authorial materials, to test other ICT-based platforms (such as Google Classroom) and to collect more substantial feedback from teacher trainers and academic teachers.

4. Conclusions

Mediation is the everyday practice of all teachers. Kucharczyk (2020:7) observes that irrespective of the cultural and language context, education involves dynamic interaction between all parties; therefore, it involves mediation on multiple levels: transmission of knowledge, organization of the learning process, regulation of emotions, solutions to cognitive and pedagogical challenges. Although *The Decree of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 on the standard of education preparing for the teaching profession* mentions pedagogical mediation, the learning outcomes do not directly refer to linguistic mediation. Nevertheless, “it is logically part of teacher qualifications in the area of language didactics and socio-cultural competences” (Gadomska, 2023: 184). It is undeniable that linguistic mediation, included in the Polish core curriculum for foreign languages at different levels of education, must be addressed in the EFL teacher education program at the tertiary level of education. The “learning by doing” approach presented here seemed to effectively acquaint future teachers of English with the complex nature of mediation by building student intercultural awareness, empathy, and cooperation, while using their creativity, ICT skills and real-life experience.

This approach also boosts reflectivity, another important teacher skill, and in fact relies on reflective practice, defined by Reiman as “a process of

problem solving, reconstruction of meaning, and subsequent reflective judgments while persons are engaged in significant new activity” (1999, cited in Gabryś-Barker, 2012: 93). According to Gabryś-Barker, the seven characteristics of reflective practice by Pollard and Tann (1990, 2005) “include the qualities of teachers being open-minded and actively involved in the instructional process, implementing, monitoring and evaluating, collaborating with others” (Gabryś-Barker, 2012: 93). The process includes creative mediation, which “enables teachers to creatively mediate externally developed frameworks for teaching and learning” (Pollard, 2005, cited in Gabryś-Barker 2012: 94).

Moreover, mediation involves conscious effort and strategies whose primary focus is not the language, but the effectiveness of communication. Piccardo (2020) states that language is a process rather than a product, “in which individuals engage both when they use it and when they learn it” (cited in Dendrinis, 2024: 40). Similarly, the complex nature of mediation can be understood most effectively in (simulations of) real-life practices, which is particularly important for teacher trainees.

The pilot edition of the course showed that mediation was more natural and approachable for students with multilingual/multicultural experience, and for students with previous work experience. This offers clear evidence why mediation has found its way into education and European language politics. Linguistic mediation in the CEFR CV and the action-oriented approach meet the needs of the current language learner. The latest validation of descriptors is the result of socio-political changes, the scale of migration and mobility, and the development of modern communication media and technologies (Janowska, Plak, 2021). Linguistic mediation in a multilingual and multicultural world is not an option, it is a skill that requires critical and creative thinking, but also a practical and individual approach that must be included in teacher qualification programs.

Bibliography

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- “Course description”. *Linguistic Mediation in Practice 2024/2025*. SWPS University. Online: <https://learnonline.swps.edu.pl> [Accessed 28.11. 2025].
- Dendrinis B. (2024). *Mediation as negotiation of meanings, plurilingualism and language education*. New York: Routledge.
- Gabryś-Barker D. (2012). *Reflectivity in pre- service teacher education: A survey of theory and practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Gadomska A. (2022), *Learning by doing: Putting the CEFR descriptors for online interaction and mediation into practice by teacher trainees* (in:) North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis, D., Rüschhoff, B. (eds.), *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice*. Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> [Accessed 28.09 2023].
- Gadomska A. (2024). *Developing mediation skills at the tertiary level of education*. „Neofilolog”, No 62(1), pp. 170–191.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, No 3/2017, pp. 80–86
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kucharczyk R. (2020). *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, No 2/2020, pp.5–14.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
- North B. (2022). *The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach*. „Italiano Linguadue”, No 14(2), pp. 1–23. Online: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19566> [Accessed 28.11. 2025].
- Stathopoulou M. (2025). *Implementing mediation in teaching practices: Challenges and possibilities*. „Lend: Lingua e nuova didattica”, No 3, pp. 67–81.
- “Student presentation”. *Linguistic mediation in Practice 2024/2025*. SWPS University. Online: <https://learnonline.swps.edu.pl> [Accessed 28.11. 2025].
- Turula A. (2016). *What the good (digital) language learner can teach us? “Teaching English with Technology,”* No 16(3), pp. 52–73. Online: <http://www.tewtjournal.org> [Accessed 28.11. 2025].

NETOGRAPHY

- <https://learnonline.swps.edu.pl/course/view.php?id=5735> [Accessed 28.11. 2025].
- <https://learnonline.swps.edu.pl/course/section.php?id=31773> [Accessed 28.11. 2025].
- <https://www.ecml.at> [Accessed 28.11. 2025].

Received: 17.12.2025

Revised: 06.06.2026

Accepted: 01.07.2026

Magdalena Maziarz

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0003-0569-9036>

magdalena.maziarz@uwr.edu.pl

Doskonalenie nauczycieli języków obcych w zakresie mediacji językowej w świetle podstawy programowej kształcenia ogólnego

Teacher professional development in foreign language mediation in the light of the general education core curriculum

This article investigates the professional development of foreign language teachers in the area of language mediation in relation to the 2024 and 2026 core curricula for general education. Although mediation has been part of the CEFR since 2001, many teachers still find the concept difficult to define, or equate it with simple translation, which raises concerns about their preparedness to implement mediation as required in schools. The study compares mediation-related requirements at levels A1–B1 in the curriculum documents with the mediation descriptors of CEFR CV (2020) and presents findings from a pilot analysis of professional development opportunities offered by accredited teacher training centres and major educational publishers. The analysis shows that while the number of mediation-oriented trainings has increased since 2021, the offer remains inconsistent, dominated by short online sessions and focused mainly on transmitting information, and basic mediation strategies. Key curricular expectations – such as interlingual mediation, note-taking and synthesis, changing the form or style of texts, and mediating concepts and communication – are rarely addressed. Using the *Effective Teacher Professional*



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

Development framework, the study demonstrates that current trainings provide content focus and some modelling, but lack active learning, collaboration, feedback, coaching, and sustained duration. The findings indicate a need for substantial redesign of professional development to align teacher training with curricular requirements.

Keywords: language mediation, foreign language teacher education, core curriculum, CEFR CV, teacher professional development, mediation strategies, interlingual mediation

Słowa kluczowe: mediacja językowa, kształcenie nauczycieli języków obcych, podstawa programowa, CEFR CV, doskonalenie zawodowe nauczycieli, strategie mediacyjne, mediacja międzyjęzykowa

1. Wstęp

Mediacja to jedno z czterech działań językowych opisanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) (Rada Europy, 2003). Jej znaczenie wyraźnie wzrosło po opublikowaniu tomu uzupełniającego *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* (dalej: CEFR CV) (Council of Europe, 2020), a w dydaktyce języków obcych w Polsce wraz z uwzględnieniem działań mediacyjnych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla języka obcego nowożytnego¹. Oznacza to, że od nauczycieli oczekuje się osobistych i zawodowych kompetencji w zakresie mediacji językowej.

Kompetencje osobiste dotyczą praktyki językowej nauczycieli, czyli stosowania przez nich działań mediacyjnych w komunikacji językowej; natomiast kompetencje zawodowe obejmują wiedzę na temat projektowania zajęć z uwzględnieniem mediacji językowej i umiejętność ich prowadzenia zgodnie z wymogami podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kompetencje

¹ W artykule dotychczasowa podstawa programowa to: szkoła podstawowa – Rozporządzenie Ministra edukacji z dnia 28 czerwca 2024 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 (Dz.U. 2024 poz. 996); liceum i technikum, branżowa szkoła II stopnia – 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 (Dz.U. 2024 poz. 1019); natomiast nowa podstawa programowa to Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. 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

osobiste są nabywane i rozwijane w procesie uczenia się języka, a więc m.in. na lekcjach w szkole, na kursach oraz podczas zajęć praktycznych na studiach językowych. Własne doświadczenia przyszłych nauczycieli w naturalny sposób przekładają się na kompetencje zawodowe, które są kształtowane i rozwijane podczas zajęć z dydaktyki przedmiotowej na studiach, a następnie w trakcie form doskonalenia zawodowego i samokształcenia. Przyjęto założenie, że skuteczna realizacja wymagań podstawy programowej dotyczących mediacji zależy nie tylko od ich obecności w dokumentach programowych, ale również od jakości przygotowania nauczycieli oraz dostępności adekwatnych form doskonalenia zawodowego.

Celem artykułu jest analiza oferty doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych w zakresie mediacji językowej w kontekście wymagań dotychczasowej i nowej podstawy programowej. Artykuł opiera się na badaniu o charakterze pilotażowym, którego przedmiotem jest określenie, w jakim stopniu dostępne formy doskonalenia zawodowego odpowiadają wymaganiom wynikającym z podstawy programowej oraz deskryptorów CEFR CV (Council of Europe, 2020).

W pierwszej części artykułu przedstawiono mediację językową w świetle CEFR CV (Council of Europe, 2020) oraz zagadnienie mediacji językowej w podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego. Wymagania szczegółowe w tym zakresie zostały zestawione z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (2003), co pozwala zdefiniować działania dydaktyczne, jakie musi podejmować nauczyciel, aby uczniowie mogli zrealizować podstawę programową.

Kolejna część poświęcona jest zagadnieniu doskonalenia nauczycieli języków obcych oraz zawiera wyniki pilotażowej analizy oferty doskonalenia zawodowego przygotowanej przez akredytowane placówki doskonalenia nauczycieli oraz wydawnictwa edukacyjne. Artykuł zamykają wnioski oraz rekomendacje dotyczące projektowania form doskonalenia zawodowego w obszarze mediacji językowej.

2. Mediacja językowa w świetle CEFR *Companion Volume*

Mediacja językowa została opisana w *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)* (Council of Europe, 2001), którego polskie tłumaczenie ukazało się 3 lata później. Natomiast jej znaczenie istotnie wzrosło po opublikowaniu tomu uzupełniającego CEFR CV (Council of Europe, 2020). W dokumencie tym została uznana za jedno z czterech działań językowych obok recepcji, produkcji i interakcji. W przeciwieństwie do pozostałych działań koncentruje się ona nie tylko na rozumieniu lub tworze-

niu wypowiedzi, lecz przede wszystkim na budowaniu znaczeń oraz wspieraniu procesu komunikacji między uczestnikami interakcji. W mediacji użytkownik lub uczący się języka działa jako uczestnik życia społecznego, który pomaga innym zrozumieć informacje, wyjaśnia znaczenia oraz pośredniczy pomiędzy osobami nieposiadającymi wspólnego języka lub legitymującymi się różnym poziomem jego znajomości (Council of Europe, 2020: 30). Jak podkreślono w dokumencie, rolą mediatora jest budowanie mostów i ułatwianie konstruowania znaczeń zarówno w obrębie tego samego języka, pomiędzy różnymi językami, jak i pomiędzy różnymi modalnościami przekazu (Council of Europe, 2020:90). Mediacja nie może być zatem utożsamiana wyłącznie z tłumaczeniem. Jej celem nie jest wierne odtworzenie tekstu źródłowego, lecz umożliwienie skutecznego porozumiewania się poprzez przekazanie sensu komunikatu w sposób dostosowany do odbiorcy i sytuacji komunikacyjnej (zob. Janowska, Plak, 2021: 41). W CEFR CV (Council of Europe, 2020) wyróżniono trzy typy działań mediacyjnych: mediację tekstu, mediację pojęć oraz mediację komunikacji. Mediacja tekstu obejmuje między innymi przekazywanie informacji, przetwarzanie tekstu, tłumaczenie, objaśnianie danych oraz sporządzanie notatek. Mediacja pojęć polega na wspólnym tworzeniu znaczeń oraz wspieraniu współpracy uczestników komunikacji, natomiast mediacja komunikacji dotyczy ułatwiania porozumienia pomiędzy rozmówcami, rozwiązywania nieporozumień oraz budowania przestrzeni sprzyjającej komunikacji. Działaniom tym towarzyszą strategie mediacyjne, takie jak dostosowywanie języka do odbiorcy, wyjaśnianie nowych pojęć, upraszczanie tekstu czy odwoływanie się do wcześniej posiadanej wiedzy (Council of Europe, 2020: 90; Janowska, Plak, 2021: 83).

Rozszerzenie koncepcji mediacji w CEFR CV (Council of Europe, 2020) znalazło odzwierciedlenie również w dokumentach regulujących nauczanie języków obcych w Polsce. Choć w dotychczasowej podstawie programowej nie posłużono się terminem *mediacja językowa*, to działania mediacyjne zostały w niej ujęte pod nazwą *przetwarzanie wypowiedzi*, natomiast w nowej podstawie figurują jako *przekształcanie przekazu*. Oznacza to, że od nauczycieli języków obcych oczekuje się nie tylko znajomości pojęcia mediacji, lecz również umiejętności projektowania i realizowania działań dydaktycznych rozwijających kompetencje mediacyjne uczniów zgodnie z wymaganiami podstawy programowej i deskryptorami CEFR CV (Council of Europe, 2020).

3. Mediacja językowa w podstawie programowej

Pierwsza podstawa programowa w formie rozporządzenia została wprowadzona w Polsce w 1999 roku w ramach reformy systemu oświaty. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r.* ustanowiło pod-

stawę programową kształcenia ogólnego (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129), w której podstawa do języka obcego obejmowała: cele edukacyjne, zadania szkoły, treści i osiągnięcia, a jej objętość mieściła się na niecałej stronie formatu A4. Rozporządzenie weszło w życie przed 2001 rokiem, kiedy wydano CEFR (Council of Europe, 2001). Od tego czasu w polskiej szkole miały miejsce dwie reformy oraz dwie nowelizacje podstawy programowej: w 2009 r. (tzw. reforma programowa) oraz w 2017 r. (tzw. reforma Zalewskiej zmieniająca także strukturę szkolnictwa). Obecnie (w roku szkolnym 2025/2026 r.) obowiązują dwa rozporządzenia² w sprawie podstaw programowych z 2024 r. Ze względu na fakt, że od roku szkolnego 2026/2027 zacznie obowiązywać nowa podstawa programowa dla szkół podstawowych³, w dalszej części artykułu zestawiono wymagania obu dokumentów.

Zarówno w dotychczasowej, jak i w nowej podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego mediacja językowa jest obecna, choć autorzy nie używają tego terminu. Aby wyciągnąć wnioski dotyczące jakości oferty doskonalenia nauczycieli języka obcego w zakresie mediacji językowej w świetle podstawy programowej, przeanalizowano dotychczasową oraz nową podstawę. Wyniki zostały przedstawione w tabelach, aby pokazać zakresy wymagań wobec uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych i tym samym wskazać obszary wymagające uwzględnienia w formach doskonalenia nauczycieli języków obcych. Stanowią one też podstawę do oceny adekwatności i przydatności minionych szkoleń, konferencji i webinarów oraz wniosków do rekomendacji dla projektowania tych form doskonalenia w przyszłości.

W 2024 roku Minister Edukacji wydał dwa rozporządzenia zmieniające rozporządzenia w sprawie podstawy programowej z 2017 i 2018 roku. U progu reformy edukacji planowanej od 2026 roku obowiązują dwa akty prawne w sprawie podstawy programowej:

- dla szkoły podstawowej (Rozporządzenie z dnia 28 czerwca 2024 r. (Dz.U. 2024 poz. 996),

² Rozporządzenie Ministra edukacji z dnia 28 czerwca 2024 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 (Dz.U. 2024 poz. 996) 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 (Dz.U. 2024 poz. 1019).

³ Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. 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 (Dz.U. 2026 poz. 378)

- dla szkół ponadpodstawowych (Rozporządzenie z dnia 28 czerwca 2024 r. (Dz.U. 2024 poz. 1019).

W podstawie programowej dla języka obcego zmieniono wymagane poziomy biegłości językowej (zob. Kucharczyk, 2020: 10), w związku z tym mediacja językowa, która występuje w dokumentach jako przetwarzanie wypowiedzi, została także określona na różnych poziomach biegłości. Na I etapie edukacyjnym (klasy I – III) wymagany jest poziom A1, a cele i wymagania są następujące: w zakresie przetwarzania tekstu uczeń nazywa w języku obcym nowożytnym np. osoby, zwierzęta, przedmioty, czynności – z najbliższego otoczenia oraz przedstawione w materiałach wizualnych i audiowizualnych⁴. Na kolejnych etapach edukacyjnych określono wspólny cel kształcenia – wymagania ogólne dla wszystkich wersji podstawy programowej oprócz wersji dla klas dwujęzycznych. Treści nauczania – wymagania szczegółowe są sformułowane w taki sposób, że na każdym poziomie biegłości występują pierwsze trzy, natomiast od poziomu B1 wzrasta liczba wymagań szczegółowych. Zostało to szczegółowo przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Zbiornicze opracowanie treści nauczania – wymagań szczegółowych w zakresie przetwarzania wypowiedzi (mediacji językowej) na poszczególnych etapach edukacyjnych i w różnych wersjach podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego

Poziom biegłości, etap edukacyjny i wersja podstawy programowej	Treści nauczania – wymagania szczegółowe
A1 II etap edukacyjny, JON II ⁵ (II.2)	Uczeń przetwarza bardzo [tylko A1] prosty tekst ustnie lub pisemnie: 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym podstawowe [tylko A1] informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
A2/ A2+ II etap edukacyjny, JON I (II.1) oraz III etap edukacyjny JON II (III.2.)	3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; 4) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film.

⁴ Przy czym „w przypadku pierwszego etapu edukacyjnego zalecane jest nawiązanie do odpowiedniego portfolio językowego opracowanego na podstawie wymagań opisanych w ESOKJ (Portfolio dla dzieci w wieku 6–10 lat, dostępne pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/2015/03/europejskie-portfolio-jezykowe-epj/>)” (Dz.U. 2024 poz. 996: 13).

⁵ Język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy – JON I; język obcy nowożytny nauczany jako drugi – JON II

Poziom biegłości, etap edukacyjny i wersja podstawy programowej	Treści nauczania – wymagania szczegółowe
B1/ B1+ III etap edukacyjny, JON I (III.1.P)	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: Trzy pierwsze wymagania oraz: 5) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film.
B2/ B2+ III etap edukacyjny, JON I (III.1.R)	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: Cztery poprzednie wymagania oraz: 6) przedstawia w syntetyczny sposób informacje z tekstu przeczytanego w języku obcym; 7) stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.

Źródło: opracowanie własne na podst. Dz.U. 2024 poz. 996, Dz.U. 2024 poz. 1019.

W wersji III.DJ poziom biegłości to B2+/C1. Treści nauczania – wymagania szczegółowe są tożsame z wersją III.1.R, rozbudowany jest cel kształcenia: uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego tekstów **w różnych dziedzin życia i nauki, o różnym stopniu złożoności**, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych. Poziomy biegłości językowej są wzorowane na ESOKJ (Rada Europy, 2003), nie są jednak tożsame, ponieważ ESOKJ ma zastosowanie głównie do uczniów dorosłych.

W CEFR CV opisano 19 skal deskryptorów dla mediacji, trzy typy mediacji oraz odpowiadające im działania mediacyjne, a także pięć strategii mediacyjnych – znalazły one odzwierciedlenie w nowej podstawie programowej z 2026 roku dla języka obcego nowożytnego.

Mediacja językowa została zapisana jako *przekształcanie przekazu* i na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV – VIII) jest piątym celem kształcenia – wymagania ogólne: **przekształcanie przekazu w ramach tego samego języka oraz między językami, a także z formy ustnej, pisemnej lub wizualnej na inną formę** (Dz.U. 2026 poz. 378, 2026:97). Wymagania szczegółowe są częściowo identyczne z tymi w podstawie programowej z 2024 r., zmieniła się natomiast ich liczba – na poziomach A1 i A1+ jest ich odpowiednio: sześć i siedem, na poziomach A2 i B1 nawet osiem. Język wymagań szczegółowych wskazuje na ich stopniową gradację: przetwarzanie **bardzo prostego** tekstu, **prostego** tekstu i **tekstu**, co zostało przedstawione w tabeli drugiej. Wymagania szczegółowe zostały przedstawione w tabeli 2.

Dotychczasowa podstawa programowa obejmuje jedynie mediację wewnątrz- i międzyjęzykową (wymaganie drugie i trzecie) oraz mediowanie między modalnościami (pierwsze wymaganie). Znaczne rozbudowanie wymagań szczegółowych w nowej podstawie, w stosunku do obowiązującego dokumentu przejawia się zarówno zwiększeniem ich liczby, jak i dostosowaniem efektów do deskryptorów mediacji językowej opisanych w CEFR CV

Tabela 2: Zbiornicze opracowanie treści nauczania – wymagań w zakresie przekształcania przekazu (mediacji językowej) dla języka obcego nowożytnego

Poziom podstawy programowej, etap edukacyjny	Treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności
poziom A1 JON II (II etap edukacyjny, klasy VII–VIII)	Uczeń przetwarza bardzo prosty tekst ustnie lub pisemnie: 1) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; 2) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; 3) pracując w parze lub w grupie, uzgadnia znaczenie przeczytanego lub wysłuchanego tekstu; 4) pracując w parze lub w grupie, współtworzy wypowiedź pisemną lub ustną; 5) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); 6) przekazuje w języku polskim informacje zawarte w obcojęzycznych materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach).
poziom A1+ JON II (II etap edukacyjny)	Uczeń przetwarza bardzo prosty tekst ustnie lub pisemnie: Sześć wymagań z poziomu A1 oraz 7) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał (np. prezentację, film).
poziom A2 JON I (II etap edukacyjny, klasy IV–VIII)	Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie: Siedem wymagań z poziomu A1+ oraz 8) tworzy krótką notatkę jako tekst zwarty lub w punktach na podstawie wysłuchanego lub przeczytanego tekstu.
poziom B1 ^{a)} JON I (II etap edukacyjny, klasy IV–VIII)	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: Ośiem wymagań z poziomu A2

^{a)} Oczekiwany poziom biegłości językowej na koniec II etapu edukacyjnego to A2, jednak nauczyciel po dokonaniu diagnozy umiejętności uczniów może zdecydować się na realizację wariantu wyższego niż oczekiwany ((Dz.U. 2026 poz. 378, 2026:98).

Źródło: opracowanie własne na podst. Dz.U. 2026 poz. 378.

(Council of Europe, 2020). Poziomy biegłości językowej i deskryptory dla mediacji językowej z dokumentu europejskiego są zbieżne z tymi w Rozporządzeniu z 11 marca 2026 roku, nie są jednak z nimi tożsame. W związku z tym rozporządzenie to uwzględnia wszystkie trzy typy działań mediacyjnych:

- mediację tekstu – przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu, przekazywanie konkretnych informacji i objaśnianie danych, notowanie (poziom A2 i B1);
- mediację pojęć – współpraca w celu tworzenia znaczeń;
- mediację komunikacji – działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych.

Nowa podstawa programowa nie obejmuje wszystkich działań i strategii mediacyjnych, ponieważ odnosi się do poziomów biegłości językowej A1–B1, przy czym poziom B1 nie jest obowiązkowy do realizacji w szkole podstawowej (Dz.U. 2026 poz. 378, 2026:99). Podobnie jest w podstawie programowej z 2024 r., ponieważ poziom C1 został przypisany do podstawy dla klas dwujęzycznych tylko w zakresie rozumienia.

4. Podstawa programowa z 2024 roku i nowa podstawa programowa z 2026 roku w zakresie mediacji a CEFR CV (2020)

W CEFR CV (Council of Europe, 2020) wprowadzono poziomy biegłości oznaczone „+” (np. A1+, A2+), jednak deskryptory m.in. dla mediacji nie zostały osobno określone dla tych poziomów. Autorzy obu podstaw zaznaczyli różnice między nimi, wskazując na złożoność tekstów (np. proste, podstawowe) oraz wprowadzając np. współtworzenie znaczeń. W poprzednim podrozdziale, w tabelach 1 i 2 zostały przedstawione wymagania szczegółowe dla mediacji językowej określone w podstawach programowych dla języka obcego nowożytnego. Aby poddać analizie stopień ich zgodności z założeniami CEFR CV (Council of Europe, 2020), w tabeli 3 zostały zestawione deskryptory mediacji przypisane do poszczególnych poziomów biegłości.

Tabela 3. Deskryptory dla mediacji językowej – ogólny opis umiejętności

Poziom biegłości językowej	Mediacja – ogólny opis umiejętności
B2	Potrafi zapewnić sprzyjające warunki do wymiany pomysłów i ułatwić dyskusję na delikatne tematy, doceniając różne punkty widzenia rozmówców, zachęcając do zgłębienia zagadnienia, w sposób delikatny dostosowując do okoliczności swój sposób wypowiedzania się. Potrafi wykorzystać pomysły innych, wysuwając sugestie dotyczące dalszych działań. Potrafi przekazać główną treść dobrze skonstruowanych, ale długich i złożonych tekstów, które dotyczą obszaru jego zainteresowań zawodowych, akademickich lub osobistych, wyjaśniając opinie i intencje rozmówców/użytkowników języka migowego.

Poziom biegłości językowej	Mediacja – ogólny opis umiejętności
	Potrafi współpracować z osobami z różnych środowisk, tworząc pozytywną atmosferę poprzez udzielanie wsparcia, zadając pytania po to, aby ustalić wspólne cele, porównując opcje umożliwiające ich osiągnięcie, a także wyjaśniając propozycje odnośnie do tego, co robić dalej. Potrafi rozwijać pomysły innych, stawiać pytania, które wywołają zróżnicowane reakcje, odpowiadające różnym punktom widzenia, a także potrafi zaproponować rozwiązanie lub kolejne etapy działania. Potrafi wiernie przekazać szczegółowe informacje i argumenty, np. istotne myśli zawarte w złożonym, ale dobrze skonstruowanym tekście, który dotyczy obszaru jego zainteresowań zawodowych, akademickich lub osobistych.
B1	Potrafi współpracować z osobami z innych środowisk, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie prostych pytań i odpowiadanie na nie, formułowanie sugestii i odpowiadanie na nie, dopytywanie czy rozmówcy się zgadzają, a także poprzez proponowanie alternatywnych rozwiązań. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w długich, nieskomplikowanych językowo tekstach na tematy z zakresu jego osobistych zainteresowań, pod warunkiem, że może sprawdzić znaczenie niektórych wyrażen. Potrafi przedstawić osoby z różnych środowisk, wykazując świadomość, że niektóre pytania mogą być różnie postrzegane, a także potrafi zaprosić inne osoby do dzielenia się swoją wiedzą, doświadczeniem i poglądami. Potrafi przekazać informacje podane w przejrzystych, dobrze skonstruowanych tekstach informacyjnych, które dotyczą tematów znanych, ogólnych lub znajdujących się w obszarze jego osobistych zainteresowań, mimo że ograniczenia leksykalne powodują czasami trudności w sformułowaniu wypowiedzi.
A2	Potrafi przekazać istotne informacje zawarte w przejrzystym zbudowanych, krótkich, prostych tekstach informacyjnych, pod warunkiem, że dotyczą one konkretnych, znanych tematów i są sformułowane w prostym, codziennym języku. Potrafi rozpoznać, kiedy pojawiają się trudności i wskazać prostym językiem oczywisty charakter problemu. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w krótkich, prostych konwersacjach lub tekstach na codzienne tematy, dotyczących spraw aktualnych, pod warunkiem, że są one wyrażone jasno i prostym językiem.
A1	Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych, zawarte w krótkich i prostych tekstach, takich jak: tablice, ogłoszenia, plakaty, programy itp.

Źródło: opracowanie własne na podst. Janowska, Plak (2021: 86–87).

Mimo że poziomy biegłości z CEFR CV (Council of Europe, 2020) nie są tożsame z tymi w podstawach programowych, można zauważyć znaczną zbieżność między tymi dokumentami w zakresie mediacji językowej.

Zarówno podstawa programowa z 2024 r., jak i nowa z 2026 r. uwzględniają mediację językową zgodnie z opisem kształcenia językowego. W podstawie

cele ogólne i wymagania szczegółowe opisane są w każdej wersji oraz na każdym poziomie biegłości. Nowa podstawa obejmuje tylko szkołę podstawową do poziomu B1, a mediacja (przekształcanie przekazu) jest wpisana od poziomu A1, dodatkowo – w stosunku do dotychczasowej podstawy – rozszerzona o pracę w grupie. Oba dokumenty uwzględniają mediację między- i wewnątrzjęzykową, natomiast ten z 2026 roku zawiera też wymaganie dotyczące zespołowego uzgadniania znaczenia przeczytanego lub wysłuchanego tekstu, którego nie ma w dotychczasowej podstawie⁶. Na każdym poziomie biegłości wymagania szczegółowe obejmują przekazywanie informacji zawartych w materiałach wizualnych i audiowizualnych. W dotychczasowej podstawie programowej widoczna jest progresja we wprowadzaniu działań i strategii mediacyjnych (np. streszczenie pojawia się dopiero na poziomie B1), nowa podstawa uwzględnia niemal wszystkie kompetencje mediacyjne od niższych poziomów, tzn. umiejętności wcześniej przypisane do poziomów A2–B1 pojawiają się już na poziomie A1–A1+, co jest zgodne z CEFR CV (Council of Europe, 2020).

Jednocześnie ani autorzy dotychczasowej, ani nowej podstawy nie posługują się terminem *mediacja językowa*. W Rozporządzeniu z 2024 r. występuje termin *przetwarzanie wypowiedzi*, natomiast w projekcie – *przekształcanie przekazu*. Powodem tego może być nadal występujący wśród nauczycieli języków obcych problem z rozumieniem pojęcia *mediacja językowa*, ponieważ dla wielu jawi się albo jako trudne do zdefiniowania, albo synonimiczne do tłumaczenia fragmentów tekstów lub nawet pojedynczych, pozbawionych kontekstu zdań (zob. Janowska, 2024: 161). Dodatkowo, pięć lat po wydaniu CEFR CV (Council of Europe, 2020) nie przetłumaczono go jeszcze oficjalnie na język polski; jedyna „polska wersja” obejmująca wszystkie deskryptory mediacji została opublikowana przez Janowską i Plak (2021). Zadania mediacyjne są jednak w podręcznikach wydanych po wprowadzeniu reformy oświaty w 2017 r. Pojawiły się także po raz pierwszy na egzaminie ósmoklasisty w 2019 r. oraz maturalnym w 2023 r., a wydawnictwa udostępniają materiały z takimi zadaniami.

Skąd zatem biorą się trudności ze zrozumieniem pojęcia *mediacji językowej* u nauczycieli? Jedną z przyczyn jest brak praktyki językowej w tym zakresie na etapie uczenia się języka oraz niedostateczne przygotowanie dydaktyczne: w 2024 roku średni wiek nauczycielek w Polsce wynosił 46 lat, a nauczycieli – 48 lat. Osoby te ukończyły studia około 2002 roku, jeszcze przed opublikowaniem ESOKJ (Rada Europy, 2003) i dopiero w życiu zawodowym spotkały się z poziomami biegłości, mediacją itp.⁷ Hartwich (2020: 36) zwraca

⁶ Wymaganie 3) pracując w parze lub w grupie, uzgadnia znaczenie przeczytanego lub wysłuchanego tekstu;

⁷ Zob. <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/men-84-proc-polskich-nauczycieli-kobiety>.

uwagę także na fakt, że od 1970 roku pojęcie *kompetencja komunikacyjna* stało się czarodziejskim sformułowaniem w dydaktyce języka obcego. Nastąpił wówczas zwrot ku praktycznej znajomości języka, który właściwie negował metodę gramatyczno-tłumaczeniową, co wpłynęło na niekorzystne postrzeganie samego tłumaczenia jako metody. Mimo że tłumaczenie nie zniknęło nigdy z lekcji języka obcego, jednak jako metoda jest bardzo rzadko stosowane w szkolnej praktyce, nie jest popularne (Steinbrich, 2018) i choć dynamicznie rozwijające się metody komunikacyjne nie odrzucały tłumaczenia w nauczaniu, proponowały jednak jego wprowadzanie w innej funkcji:

Chodzi tu o tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty, o odtworzenie w języku ojczystym głównych treści tekstu obcojęzycznego. Działania tego typu powinny implikować pracę nad przekazem (komunikatem, informacją), nad jego funkcją i jego organizacją dyskursywną, opartą na znajomości tego samego przekazu w języku ojczystym uczących się (Janowska, 2016: 44).

Zatem, aby nauczycielki i nauczyciele mogli skutecznie projektować i realizować zadania mediacyjne, muszą mieć możliwość doskonalenia się w tym obszarze. Może to zagwarantować dobrze przygotowana oferta szkoleń, warsztatów i webinarów.

5. Doskonalenie nauczycielek i nauczycieli języków obcych w zakresie mediacji językowej

W celu sformułowania ogólnych wniosków dotyczących oferty doskonalenia dla nauczycielek i nauczycieli języków obcych, przeprowadzono badanie pilotażowe dotyczące różnych form doskonalenia oraz dostępności materiałów do samokształcenia, w tym nagrań ze szkoleń oraz webinarów. Podejście to jest zgodne z proponowanym przez Miłułkę i Adamczak-Krysztofowicz podejściem do doskonalenia zawodowego, które

[...] może przybierać różne formy, które dają się przyporządkować do trzech podstawowych kategorii, tj. doskonalenie indywidualne (samokształcenie), wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN) oraz doskonalenie zewnętrzne (instytucjonalne). Bardzo ważną formą doskonalenia zawodowego nauczycieli, chociaż najtrudniejszą w weryfikacji, jest samokształcenie, definiowane przez Okonia jako »osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której cele, treści, warunki i środki ustala sam podmiot« (Miłułka, Adamczak-Krysztofowicz, 2023: 199).

Przyjęto przy tym założenie, że nauczyciele najczęściej szukają informacji w internecie, dlatego przedmiotem analizy były zasoby online.

5.1. Metodologia

Analizie poddano wszystkie publicznie dostępne w sieci oferty szkoleń akredytowanych ośrodków i centrów doskonalenia nauczycieli, których wykaz znajduje się na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji⁸ (są to najczęściej instytucje wojewódzkie lub regionalne, rzadziej powiatowe) oraz oferty szkoleń, konferencji i webinarów (w tym nagrań z tych form doskonalenia) organizowanych przez wydawnictwa językowe i firmy edukacyjne, działające w obszarze języków obcych. Przeanalizowano również dostępne materiały do samokształcenia: artykuły naukowe i popularno-naukowe, nagrania oraz pomoce dydaktyczne. Ze względu na trudności wymieniane przez Mihutkę i Adamczak-Krysztofowicz (2023) analiza nie obejmuje wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN), mimo że od lat nauczycielki i nauczyciele najczęściej uczestniczą właśnie w tej formie doskonalenia zawodowego (jest to prawie 85% badanych: zob. Fazlagić, 2012: 74).

Zastosowano wyszukiwanie za pomocą operatorów logicznych w dwóch przeglądarkach internetowych (Google, Edge) przy pomocy pojęć *mediacja*, *mediacja językowa*, *mediator* oraz pomocniczo *przetwarzanie*, *przekształcanie*, *pośredniczenie*, a także ich anglo- i niemieckojęzyczne odpowiedniki *mediation* i *Sprachmittlung*. Te same słowa kluczowe były wyszukiwane na stronach placówek oraz w plikach z ofertami szkoleń. Zidentyfikowane oferty szkoleniowe poddano analizie treści. Kryteriami analizy były: tematyka szkoleń, ich forma, organizatorzy oraz stopień odniesienia do mediacji językowej, wymagań dotychczasowej i nowej podstawy programowej oraz do CEFR CV (Council of Europe, 2020). Analizowano również zakres podejmowanych działań mediacyjnych i strategii mediacyjnych oraz sposób przygotowania nauczycieli do realizacji wymagań dotyczących mediacji. W dalszej części artykułu ofertę szkoleniową odniesiono także do modelu *Effective Teacher Professional Development* (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017), co umożliwiło ocenę jej jakości z perspektywy współczesnych założeń dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli.

5.2. Oferta szkoleń akredytowanych ośrodków doskonalenia nauczycieli

Przeanalizowano dostępne aktualne oraz archiwalne oferty szkoleniowe z lat 2018–2025. Badanie objęło 72 placówki z listy ORE, z czego 10 wykluczono, ponieważ zostały zlikwidowane lub nie posiadają własnej strony internetowej i funkcjonują na serwerach samorządowych. Jak już wspomniano (zob.

⁸ Zob. https://ore.edu.pl/images/files/Wykaz_pdn-program_w-p.pdf?utm_source=chatgpt.com.

4.1.), lista ośrodków została opracowana na podstawie zestawienia ORE, które jest zgodne z listą na stronie Ministerstwa Edukacji, natomiast o wiele obszerniejsze.

Na podstawie analizy oferty w 62 ośrodkach doskonalenia nauczycieli (ODN) można sformułować ogólne wnioski:

- tematyka szkoleń w zakresie mediacji językowej intensyfikuje się w latach 2021–2025;
- większość szkoleń ma formę warsztatów lub webinarów, głównie online, co zwiększa dostępność dla nauczycieli z całej Polski;
- są to krótkie formy (3 godziny zegarowe lub 3 godziny dydaktyczne), popołudniami, najczęściej od 16.00 lub 17.00;
- treści są dostosowywane do CEFR CV (Council of Europe, 2020) i zmieniających się wymagań egzaminacyjnych;
- brakuje systematyczności i powszechności – nie wszystkie ODN oferują takie szkolenia, a oferta nie zawsze jest powtarzana lub dostępna;
- sama oferta szkoleń dla językowców jest stosunkowo bogata, ale dotyczą one innych obszarów: pisania, gramatyki, leksyki, zadań egzaminacyjnych, metod aktywizujących.

Szkolenia poruszały następujące tematy i zagadnienia: wprowadzenie do pojęcia mediacji językowej (definicje, typy mediacji, kontekst CEFR CV); zadania i strategie mediacyjne (m.in. upraszczanie, parafrazowanie, streszczanie, wyjaśnianie); wykorzystanie materiałów autentycznych (teksty, wykresy, nagrania) w pracy nad mediacją; mediacja tekstu, komunikacji i pojęć; integracja mediacji z nową podstawą programową i egzaminami (ósmoklasyści, maturalnym) a także rola ucznia jako mediatora (wspieranie autonomii, współpracy i komunikacji).

Przykładowe szkolenia:

- 1) *Mediacja językowa jako możliwość twórczych form pracy na lekcjach języków obcych* – 24 lutego 2020 – PODN Giżycko (<https://old.poregizycko.pl/index.php/aktualnosci/230-mediacja-jezykowa-jako-mozliwosc-tworczych-form-pracy-na-lekcjach-jezykow-obcych>)
- 2) *Uczeń jako mediator w erze AI* – 6 października 2025 (online) – MCDN Ośrodek w Nowym Sączu (<https://mcdn.edu.pl/tar-now/uczen-jako-mediator-w-erze-ai/>);
- 3) *Mediacja i działania mediacyjne w komunikacji językowej w świetle nowej podstawy programowej* – 23 kwietnia 2025 (online) – PODN Kluczbork (<https://podnkluczbork.pl/index.php/ar/programs/271-justyna-gembara>)
- 4) *Mediacja językowa drogą do rozwijania kompetencji językowych* – 22 listopada 2021 (online) – Mazowieckie Samorządowe Centrum

Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Ostrołęce (<https://mscdn.pl/wp-content/uploads/Plakat-LISTOPAD-GRUDZIEN-2021.pdf>)

5.3. Oferta szkoleń wydawnictw i firm językowych

Wydawnictwa oferujące podręczniki szkolne do nauki języków obcych mają także bogatą ofertę szkoleń, najczęściej bezpłatnych, z których korzystają nauczyciele. Metoda badawcza była identyczna, jak przy wyszukiwaniu szkoleń ODN (operatory logiczne), została natomiast rozszerzona o analizę serwisów internetowych wydawnictw oraz ich mediów społecznościowych (w tym YouTube). W mediach społecznościowych dodatkowo przeprowadzone wyszukiwanie przy pomocy „#” np. #mediacjajęzykowa, #mediacja.

Wyniki wyszukiwania prowadziły do wydawnictw oferujących podręczniki i pomoce dydaktyczne do nauki języków obcych, głównie angielskiego i niemieckiego. Były to: Pearson, Klett, Macmillan, Hueber, PWN, WSiP, Nowa Era oraz Oxford University Press Polska Sp. z o.o., Express Publishing, Wydawnictwo Draco, WAGROS. Lista wydawnictw została zweryfikowana w wyszukiwarce podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, która znajduje się na stronie Ministerstwa Edukacji. Dopuszczone podręczniki pochodzą z 11 wydawnictw, z których pięć⁹ miało lub ma ofertę szkoleniową z zakresu mediacji językowej. Łącznie, od 2018 roku pojawiło się 12 wyników wyszukiwania, i były to szkolenia oraz wystąpienia na konferencjach metodycznych lub wydarzeniach.

Na podstawie analizy oferty można sformułować następujące wnioski ogólne:

- 1) Szkolenia odbywają się od 2018 roku, ale wyraźny wzrost ich liczby i częstości przypada na lata 2022–2025 – jest to związane m.in. z nową formułą egzaminu maturalnego od 2023 roku.
- 2) Wydawnictwa takie jak Macmillan Polska – Macmillan Education, Pearson, Wydawnictwa Naukowe PWN i Hueber Polska mają aktywność rozłożoną na kilka lat, co pokazuje w miarę konsekwentne zaangażowanie.
- 3) Webinaria online są dominującą formą, co z jednej strony zapewnia szeroki dostęp nauczycielom, z drugiej – są to raczej krótkie szkolenia, których nagrania są dostępne m.in. w serwisie YouTube i Facebook (po wysłuchaniu niektórych z nich można pobrać certyfikat).
- 4) Rzadziej pojawiają się konferencje metodyczne i warsztaty stacjonarne (np. Wydawnictwo Klett Polska, PWN, Hueber).

⁹ Liczba znalezionych szkoleń: PWN – 3, Macmillan – 3, Hueber – 2, Pearson – 2, Klett – 1, najwięcej szkoleń odbyło się w 2022 roku – 3.

- 5) Macmillan i Hueber oferują także szkolenia instytucjonalne i warsztaty we współpracy z partnerami.

Formy doskonalenia oferowane przez wydawnictwa poruszają wiele tematów związanych z mediacją językową w szkole. Są to podstawy teoretyczne tego, czym jest mediacja (jej formy i funkcje); projektowanie zadań mediacyjnych; integrowanie mediacji z podręcznikami i egzaminami; mediacja w kontekście egzaminu ósmoklasisty i matury oraz mediacja jako wsparcie w komunikacji.

Przykłady form doskonalenia:

- 1) *Mediacja językowa – co to takiego i jak ją wykorzystać na maturze?* – styczeń 2022 (PWN), dostępne online (<https://www.facebook.com/PWNjezykiobce/videos/dr-anna-kozio%C5%82-mediacja-j%C4%99zykowa/976711593228566/>);
- 2) *Deutsch im Transfer – Sprachmittlung in der Schule* – lipiec 2019, podczas Sommerakademie (PWN), szkolenie stacjonarne;
- 3) *Mediation? Super! Przyjazne uczniom i bliskie życiu zadania* – (Hueber), dostępne online na stronie wydawnictwa, bez ograniczeń czasowych (<https://hueber.pl/szkolenia-online/mediation-super-przyjazne-uczniom-i-bliskie-zyciu-zadania-na-mediacje-na-zajeciach-jezyka-niemieckiego/>);
- 4) *Co dwa języki to nie jeden – czyli mediacja w praktyce* – kwiecień 2019 (Pearson), nagranie ze szkolenia dostępne online (https://www.youtube.com/watch?v=xLTwth_5v34).

Analiza oferty form doskonalenia dla nauczycieli języków obcych w zakresie mediacji językowej ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz wydawnictw pozwala stwierdzić, że dominują krótkie formy jednorazowe (webinaria), które mają ograniczoną możliwość trwałego wpływu na praktykę dydaktyczną, ale są preferowane przez nauczycieli ze względu na dostępność i oszczędność czasu (zob. Miłułka, Adamczak-Krysztofowicz 2023)¹⁰. Wydawnictwa odgrywają zdecydowanie większą rolę w organizacji form doskonalenia dla nauczycieli niż ośrodki doskonalenia. Dominują szkolenia koncentrujące się na praktycznym zastosowaniu mediacji językowej w dydaktyce i zadaniach egzaminacyjnych, szczególnie w kontekście nowej podstawy programowej, nowej formuły egzaminów zewnętrznych oraz CEFR CV (Council of Europe, 2020).

¹⁰ W badaniu Miłułki i Adamczak-Krysztofowicz (2023) w jednym z pytań zamieszczonych w ankiecie poproszono nauczycieli języków obcych o ewaluację szkoleń online. Okazało się, że niemal wszyscy respondenci (90,1%) ocenili pozytywnie uczestniczenie w różnych formach doskonalenia zawodowego prowadzonych za pomocą platform edukacyjnych lub z wykorzystaniem usług internetowych oferujących w swoim pakiecie wideokonferencje.

5.4. Oferta doskonalenia w świetle wymagań podstawy programowej

Szkolenia proponowane przez ODN i wydawnictwa odpowiadają na część potrzeb wynikających z dotychczasowej i nowej podstawy programowej. Ich tematyka skupia się na przekazywaniu informacji, prostych strategiach mediacyjnych, samym rozumieniu pojęcia mediacji językowej, ale nie obejmują kluczowych i bardziej złożonych obszarów mediacji, takich jak mediacja międzyjęzykowa, notowanie, synteza, zmiana stylu przekazu oraz mediacja komunikacji i pojęć, zgodna także z CEFR CV (Council of Europe, 2020). Szkolenia systematycznie wyjaśniają, czym jest mediacja, natomiast najczęściej pojawiająca się umiejętność w formach doskonalenia to przekazywanie informacji z tekstów i materiałów wizualnych/audiowizualnych (poziom A1/A2), rzadziej strategie mediacyjne. Oferta wydawnictw koncentruje się natomiast na przygotowaniu uczniów do wykonania zadań mediacyjnych występujących na egzaminach zewnętrznych, co ogranicza spektrum poruszanych zagadnień. Nieliczne szkolenia poruszają temat roli ucznia jako mediatora.

Przedstawione wyniki należy interpretować z uwzględnieniem szerszego kontekstu funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ograniczony zakres analizowanych szkoleń nie musi wynikać wyłącznie z niewystarczającego zainteresowania problematyką mediacji językowej. Mediacja w rozumieniu CEFR CV (Council of Europe, 2020) jest stosunkowo nowym obszarem dydaktyki języków obcych, którego szersze upowszechnienie nastąpiło dopiero po opublikowaniu tomu uzupełniającego. Dodatkową trudność stanowi fakt, że przez wiele lat mediacja była utożsamiana przede wszystkim z tłumaczeniem lub prostym przekazywaniem informacji oraz to, że oficjalne polskie tłumaczenie CEFR CV (Council of Europe, 2020) nadal nie zostało opublikowane. Znaczenie mają również uwarunkowania organizacyjne. Wydawnictwa edukacyjne koncentrują ofertę szkoleniową przede wszystkim na wymaganiach egzaminacyjnych i praktycznym wykorzystaniu materiałów dydaktycznych, a nauczyciele funkcjonują w warunkach znacznego obciążenia obowiązkami zawodowymi, co sprzyja uczestnictwu w krótkich formach doskonalenia. Czynniki te mogą częściowo wyjaśniać, dlaczego oferta szkoleniowa koncentruje się przede wszystkim na podstawowych aspektach mediacji, rzadziej obejmując bardziej złożone działania, takie jak mediacja pojęć czy mediacja komunikacji.

Analiza ujawniła jednak szereg obszarów, które są w ofercie szkoleniowej reprezentowane w niewystarczającym stopniu. Do najbardziej deficytowych należą: mediacja międzyjęzykowa, która jest wymagana zarówno w dotychczasowej, jak i w nowej podstawie programowej; tworzenie notatek, syntez, zestawień (poziom A2 i B1 w nowej podstawie); zmiana formy i stylu tekstu (działanie wymagane w podstawie programowej na poziomie B1 i B2) jest także pomijane w szkoleniach.

Do bardziej ogólnych wniosków można zaliczyć:

- brak szkoleń poświęconych mediacji pojęć i komunikacji – zwykle skupiają się one tylko na mediacji tekstu;
- ograniczenie terytorialnie oferty – jedynie nieliczne ODN oferują takie szkolenia;
- dominacja wśród szkoleń krótkich form online.

6. Analiza jakości oferowanych szkoleń

Dominacja krótkich form doskonalenia, prowadzonych często w formie masowych webinarów, rodzi pytanie o jakość oferty i jej przełożenie na praktykę dydaktyczną nauczycielek i nauczycieli języków obcych. W raporcie *Effective Teacher Professional Development* (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017: 5) sporządzonym na podstawie analizy 35 badań z ostatnich trzech dekad, autorzy definiują skuteczny rozwój zawodowy (*professional development*, PD) jako ustrukturyzowane doskonalenie zawodowe, które skutkuje zmianami w praktykach uczących i poprawą wyników w nauce uczniów. Autorzy wyróżnili 7 elementów skutecznego rozwoju zawodowego, do których można odnieść ofertę szkoleń w zakresie mediacji językowej przedstawioną w rozdziale 5.2. i 5.3.

Tabela 4: Analiza jakości szkoleń w zakresie mediacji językowej oferowanych przez ODN i wydawnictwa w kontekście elementów skutecznego rozwoju zawodowego

Element skutecznego PD	Opis według Darling-Hammond	Stopień realizacji	Uzasadnienie w odniesieniu do oferty szkoleń
1. Koncentracja na treściach (<i>content-focused</i>)	Szkolenie skupia się na treściach dydaktycznych, strategiach nauczania konkretnej umiejętności.	wysoki	Szkolenia w zdecydowanej większości są merytorycznie silnie związane z pojęciem mediacji, zadaniami mediacyjnymi, podstawą programową.
2. Aktywne uczenie się (<i>active learning</i>)	Szkolenie zakłada projektowanie zadań przez nauczycieli, uczestniczenie w tworzeniu przykładowych zadań.	niski	Dominuje forma wykładowa lub prezentacja przykładów. Rzadko pojawiają się elementy warsztatowe, a prawie nigdy – wykonywanie zadań przez nauczycieli, czy analiza prac uczniowskich.
3. Współpraca nauczycieli (<i>collaboration</i>)	Szkolenie oferuje wspólne rozwiązywanie problemów, planowanie lekcji, współtworzenie materiałów.	niski	Pojawia się jedynie w niektórych szkoleniach (np. mediacja komunikacyjna, praca w grupie), ale brakuje form umożliwiających realną współpracę; szkolenia polegają na indywidualnym udziale uczestników (najczęściej online).

Element skutecznego PD	Opis według Darling-Hammond	Stopień realizacji	Uzasadnienie w odniesieniu do oferty szkoleń
4. Modele i modelowanie skutecznych praktyk (<i>models of effective practice</i>)	Zapoznavanie się z modelami, lekcji, planami jednostek lekcyjnych, przykładowymi pracami uczniów, obserwacje innych nauczycieli, korzystanie z filmów lub opisów przypadków udanych lekcji	średni/wysoki	Wiele szkoleń pokazuje konkretne zadania, przykłady mediacji, materiały autentyczne; brakuje jednak pełnego projektowania lekcji (np. obserwacji, studiów przypadków).
5. Coaching i wsparcie ekspertów (<i>coaching and expert support</i>)	Dzielenie się wiedzą specjalistyczną na temat treści i praktyk ukierunkowanych bezpośrednio na indywidualne potrzeby nauczycieli.	średni	Szkolenia prowadzą eksperci (doradcy metodyczni, autorzy podręczników, trenerzy wydawnictw), nie oferują jednak długofalowego wsparcia ani relacji mentorskiej – to jednorazowe wykłady.
6. Informacja zwrotna i refleksja (<i>feedback and reflection</i>)	Informacja zwrotna podczas ćwiczeń daje możliwość refleksji nad tym, co można udoskonalić, a co zachować i wzmocnić.	niski	Brak informacji o praktykach udzielania informacji zwrotnej. Szkolenia nie przewidują pracy na materiałach uczestników ani refleksji nad wdrożeniem w klasie.
7. Długotrwałość (<i>sustained duration</i>)	Dobre inicjatywy PD angażują nauczycieli w naukę trwającą tygodnie, miesiące, a nawet lata akademickie, a nie polegają na krótkich, jednorazowych warsztatach.	bardzo niski	Szkolenia mają charakter jednorazowy (1 – 3 godziny). Brak cykli, kontynuacji, mentoringu.

Źródło: opracowanie własne na podst. Darling-Hammond, Hyler, Gardner (2017: 5–6).

Analiza przedstawiona w tabeli 4 wskazuje, że oferta doskonalenia zawodowego dotycząca mediacji językowej koncentruje się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy oraz przedstawianiu przykładów praktycznych. W mniejszym stopniu uwzględnia natomiast elementy uznawane za kluczowe dla skutecznego rozwoju zawodowego nauczycieli, takie jak aktywne uczenie się, współpraca uczestników, coaching, systematyczna informacja zwrotna oraz długofalowe wsparcie. Oznacza to, że analizowane szkolenia mogą skutecznie wspierać rozwój wiedzy na temat mediacji językowej, jednak w ograniczonym zakresie stwarzają warunki sprzyjające trwałej zmianie praktyki dydaktycznej.

Wyników tych nie należy jednak interpretować jako dowodu, że oferta doskonalenia zawodowego jest jedynym czynnikiem wpływającym na

sposób realizacji mediacji językowej w szkołach. Na możliwości wdrażania działań mediacyjnych oddziałują również inne uwarunkowania, takie jak presja przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych, ograniczona liczba godzin przeznaczonych na realizację podstawy programowej, obciążenie nauczycieli obowiązkami organizacyjnymi oraz brak systemowych form mentoringu wspierających wdrażanie nowych rozwiązań dydaktycznych. Analizowana oferta szkoleniowa stanowi zatem jeden z elementów szerszego systemu wspierania nauczycieli i powinna być rozpatrywana w powiązaniu z pozostałymi uwarunkowaniami organizacyjnymi i dydaktycznymi.

Na podstawie powyższej analizy można jednak określić mocne i słabe strony oferty szkoleniowej z zakresu mediacji językowej. Szkolenia są tematyczne, aktualne i oparte na CEFR CV (Council of Europe, 2020) oraz odnoszą się do podstawy programowej. Udział ekspertów i praktyków (np. A. Koziół, G. Śpiewak, B. Trapnell) wpływa na jakość szkoleń, natomiast forma i dostępność online gwarantuje szeroki zasięg. Jednocześnie szkolenia mają charakter pojedynczych wydarzeń (najczęściej online, co nie jest wysoko angażujące), brakuje refleksji, informacji zwrotnej, mentoringu i analizy działań. Formy doskonalenia nie są oparte na pracy zespołowej i współpracy w środowisku oraz nie ma długofalowych programów rozwoju kompetencji nauczycieli w zakresie mediacji językowej.

7. Rekomendacje i podsumowanie

Przeprowadzona analiza wskazuje, że szkolenia z zakresu mediacji językowej mogą stanowić istotny element wspierający nauczycieli w realizacji wymagań dotychczasowej oraz nowej podstawy programowej. Ich skuteczność zależy jednak od sposobu projektowania oraz uwzględnienia uwarunkowań, w jakich funkcjonują nauczyciele. Obecna oferta — mimo wartościowego komponentu treściowego — koncentruje się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy, w mniejszym stopniu zapewnia warunki sprzyjające trwałej zmianie praktyki dydaktycznej. Wyniki analizy sugerują, że szczególnie wartościowe mogą być cykliczne formy doskonalenia, umożliwiające aktywny udział nauczycieli oraz projektowanie i analizowanie zadań mediacyjnych, a także wymianę doświadczeń i otrzymywanie informacji zwrotnej. Warto, aby szkolenia obejmowały pełne spektrum działań mediacyjnych opisanych w podstawie programowej i CEFR CV (Council of Europe, 2020), zwłaszcza mediację międzyjęzykową, notowanie i selekcję informacji, zmianę stylu i formy wypowiedzi oraz mediację komunikacji i pojęć.

Ze względu na dominację krótkich, jednorazowych form doskonalenia zasadne wydaje się rozwijanie dłuższych, cyklicznych programów szkoleniowych,

umożliwiających nauczycielom stopniowe rozwijanie kompetencji mediacyjnych oraz wdrażanie ich do praktyki szkolnej. Programy doskonalenia zawodowego mogłyby być projektowane modułowo, zgodnie z progresją wymagań określonych w podstawie programowej. Powinny też umożliwiać nauczycielom uporządkowanie wiedzy dotyczącej istoty mediacji językowej, jej typów oraz różnic między mediacją a tłumaczeniem, a następnie koncentrować się na projektowaniu zadań rozwijających poszczególne działania mediacyjne zgodnie z wymaganiami podstawy programowej na kolejnych poziomach biegłości językowej. Istotnym elementem takich szkoleń powinna być część warsztatowa, umożliwiająca nauczycielom samodzielne projektowanie materiałów dydaktycznych, analizę przykładowych zadań oraz uzyskiwanie informacji zwrotnej od prowadzących i innych uczestników. W ramach szkoleń mogłyby powstawać gotowe materiały dydaktyczne i scenariusze lekcji ułatwiające wdrażanie działań mediacyjnych do codziennej praktyki szkolnej. Tak zaprojektowane formy doskonalenia odpowiadałyby zarówno wymaganiom obowiązującej i nowej podstawy programowej, jak i założeniom modelu *Effective Teacher Professional Development*, zwiększając szanse na trwałe wdrażanie mediacji językowej w praktyce szkolnej.

Rozwój zawodowy nauczycieli w tym obszarze powinien być postrzegany jako jeden z elementów wspierających realizację podstawy programowej, a nie jako jedyny czynnik decydujący o zmianie praktyki dydaktycznej. Na sposób realizacji działań mediacyjnych wpływają również uwarunkowania organizacyjne pracy szkoły, ograniczenia czasowe, wymagania egzaminacyjne oraz możliwości współpracy i wymiany doświadczeń między nauczycielami. Odpowiednio zaprojektowane formy doskonalenia mogą przyczyniać się do tego, że nauczyciele będą gotowi do rozwijania umiejętności zgodnych z wymaganiami na poziomach A1–B1 oraz z CEFR CV (Council of Europe, 2020), a mediacja językowa stanie się realnym elementem praktyki szkolnej, a nie jedynie zapisanym w dokumentach celem edukacyjnym.

Bibliografia

- 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.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017), *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Online: https://learning-policyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf [DW 10.12.2025].

- Fazlagić J. (2012), *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*. „e-mentor”, nr 4, s. 69–76. Online: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=130449> [DW 10.12.2025].
- Hartwich P. (2020), *Mediation im Fremdsprachenunterricht – die neuen Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zum Bereich Mediation und ihr Potenzial für den DaF-Unterricht an polnischen Schulen*. „Studia Translatorica”, nr 11, s. 35–50.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenia dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 37–54.
- 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 nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- Mihułka K., Adamczak-Krysztofowicz S. (2023), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w Polsce – cele i założenia, a ich realizacja*. „Roczniki Humanistyczne”, nr 10, s. 197–212. Online: <https://czasopisma.tnku.pl/index.php/rh/article/view/747> [DW 07.12.2025].
- Steinbrich P. (2018), *Mediacja w kontekście egzaminu ósmoklasisty (i nie tylko)*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=sAR2q6SaJXg> [DW 10.12.2025]
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 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 (Dz.U. 2024 poz. 996).*
- 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 (Dz.U. 2024 poz. 1019).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. 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 (Dz.U. 2026 poz. 378).*

Netografia

- <https://hueber.pl/szkolenia-online/mediation-super-przyjazne-uczniom-i-bliskie-zyciu-zadania-na-mediacje-na-zajeciach-jezyka-niemieckiego> [DW 09.12.2025].

<https://mcdn.edu.pl/tarnow/uczen-jako-mediator-w-erze-ai/> [DW 09.12.2025].
<https://mscdn.pl/wp-content/uploads/Plakat-LISTOPAD-GRUDZIEN-2021.pdf> [DW 08.12.2025].
<https://old.poregizycko.pl/index.php/aktualnosci/230-mediacja-jezykowa-jako-mozliwosc-tworczych-form-pracy-na-lekcjach-jezykow-obcych> [DW 08.12.2025].
https://ore.edu.pl/images/files/Wykaz_pdn-program_w-p.pdf [DW 10.12.2025].
<https://podnkluczborok.pl/index.php/ar/programs/271-justyna-gembara> [DW 08.12.2025].
<https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/men-84-proc-polskich-nauczycieli-kobiety> [DW 10.12.2025].
<https://www.facebook.com/PWNjezykiobce/videos/dr-anna-kozio%C5%82-mediacja-j%C4%99zykowa/976711593228566/> [DW 09.12.2025].
<https://www.gov.pl/web/edukacja/placowki-doskonalenia-nauczycieli> [DW 12.10.2025].
<https://www.youtube.com/watch?v=sar2q6SajXg> [DW 10.12.2025].
https://www.youtube.com/watch?v=xLTwth_5v34 [DW 08.12.2025].

Received: 11.12.2025

Revised: 20.07.2026

Accepted: 01.07.2026

Mediation in language education and language teacher education

TABLE OF CONTENTS

Agnieszka Gadomska, Edyta Wajda

<i>Mediation in language education and language teacher education. Introduction</i>	5
---	---

ARTICLES

Monika Grabowska

<i>Mediation in informal foreign language learning</i>	13
--	----

Urszula Paprocka-Piotrowska

<i>Reformulation and textual mediation: An analysis of reformulation strategies in adult French L2 learners</i>	29
---	----

Radostław Kucharczyk

<i>Mediation activities in French as a foreign language classes in Polish upper secondary schools: Report on an empirical study</i>	57
---	----

Tomasz Moździerz

<i>Dictation as a mediation task: A case study of four implementations conducted within the ACTIN Project</i>	84
---	----

Aleksandra Kostecka-Szewc

<i>Modern technologies in mediation activities during foreign language lessons ...</i>	101
--	-----

Anna Kizeweter

<i>Foreign language as a tool of transformation: A transformative mediation perspective in language education</i>	116
---	-----

Marta Wojakowska

<i>The use of linguistic mediation in the teaching of medical French: A functional approach</i>	134
---	-----

Aleksandra Wach

<i>Mediation activities in problem-based learning in English language teacher education</i>	153
---	-----

Monika Janicka

Linguistic mediation in the training of future foreign language teachers: On the example of concept mediation 173

Agnieszka Gadomska

Linguistic mediation in EFL teacher education: Presentation and preliminary evaluation of the course 192

Magdalena Maziarz

Teacher professional development in foreign language mediation in the light of the general education core curriculum 206

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:

- znamy mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia
(zob. <https://poltowneo.web.amu.edu.pl>),
- 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 przesłać 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