

Iwona Janowska, Marta Plak

DZIAŁANIA MEDIACYJNE W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH OD TEORII DO PRAKTYKI

уопуу tekst أنشطة الوساطة

mediación активности посредования

kommunikáció

متن działania mediacyjne 調停活動

文章 atividades de mediação

ارتباط mediating ТЕКСТ

Sprachmittlungskompetenz medlingsverksamhet

médier посредник **komunikimi**

Sprachmittlung compétence médiation activities

médiateur közvetítő mediowanie نص

kommunikation người hòa giải

الوسيط activités de médiation

mediator 文本

DZIAŁANIA MEDIACYJNE
W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH
OD TEORII DO PRAKTYKI

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 22

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

IWONA JANOWSKA, MARTA PŁAK

DZIAŁANIA MEDIACYJNE
W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH
OD TEORII DO PRAKTYKI

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 22

IWONA JANOWSKA, MARTA PŁAK

DZIAŁANIA MEDIACYJNE
W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH
OD TEORII DO PRAKTYKI



Księgarnia Akademicka
Kraków 2021

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>
✉ iwona.janowska@uj.edu.pl

Marta Plak
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0002-0905-772X>
✉ marta1.plak@uj.edu.pl

© Copyright by Iwona Janowska, Marta Plak, 2021

Recenzent
dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW

Opracowanie redakcyjne
Justyna Wójcik

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-052-2 (druk)
ISBN 978-83-8138-680-7 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381386807>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	7
ROZDZIAŁ 1. MEDIACJA, MEDIOWANIE, MEDIATOR	11
1.1. Mediacja – pochodzenie terminu	12
1.2. Mediacja – wielość i różnorodność definicji	15
1.3. Mediacja w różnych dziedzinach i dyscyplinach	17
1.4. Mediacja i mediator w dydaktyce językowej	26
ROZDZIAŁ 2. DZIAŁANIA JĘZYKOWE WEDŁUG ESOKJ I ICH IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE	31
2.1. Językowa kompetencja komunikacyjna	31
2.2. Działania językowe i ich funkcje	33
2.3. Działania językowe a strategie	39
2.4. Działania a sprawności językowe	40
2.5. Podejście ukierunkowane na działanie	42
2.6. Uczący się użytkownikiem języka i uczestnikiem życia społecznego	44
ROZDZIAŁ 3. KONCEPCJA MEDIACJI W PRACACH RADY EUROPY	47
3.1. Miejsce i rola mediacji w <i>Europejskim systemie opisu kształcenia językowego</i>	47
3.2. Mediacja w <i>Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools</i> ...	54
3.3. Mediacja w <i>Developing illustrative descriptors of aspects of mediation</i>	59
3.4. Założenia przedwstępne dokumentu <i>CEFR – Companion volume</i>	70
3.5. Suplement do oryginalnej wersji CEFR z 2001 r.	72
ROZDZIAŁ 4. DZIAŁANIA I STRATEGIE MEDIACYJNE W CEFR – COMPANION VOLUME	81
4.1. Charakterystyka ogólna działań mediacyjnych	82
4.2. Mediacja – ogólny opis umiejętności	85
4.3. Mediacja tekstu	88
4.3.1. Przekazywanie konkretnych informacji	89
4.3.2. Objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	92
4.3.3. Przetwarzanie tekstu	94

4.3.4. Tłumaczenie tekstu pisanego	99
4.3.5. Notowanie (wykłady, seminaria, zebrania itd.)	103
4.3.6. Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	105
4.3.7. Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	108
4.4. Mediacja pojęć	110
4.4.1. Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie oraz współpraca w celu tworzenia znaczenia	112
4.4.2. Zarządzanie interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	116
4.5. Mediacja komunikacji	120
4.5.1. Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	121
4.5.2. Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	123
4.5.3. Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	125
4.6. Strategie mediacyjne	128
4.6.1. Strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia	128
4.6.2. Strategie upraszczania tekstu	133

ROZDZIAŁ 5. MEDIACJA I ZADANIA MEDIACYJNE W KSZTAŁCENIU

JĘZYKOWYM	137
5.1. Mediacja językowa a kompetencja mediacyjna	137
5.2. Kompleksowy charakter procesu mediowania	142
5.3. Zadania i ćwiczenia mediacyjne	146
5.3.1. Zadania mediacyjne i ich typologie	146
5.3.2. Charakterystyka zadań mediacyjnych	151
5.3.3. Tworzenie zadań mediacyjnych	153
5.3.4. Ćwiczenia mediacyjne	160
5.3.5. Ocena zadań mediacyjnych	161
5.3.6. Przykłady zadań ukierunkowanych na mediację	164
5.4. Zadania mediacyjne w perspektywie działaniowej	175
PODSUMOWANIE	185
SPIS SCHEMATÓW I TABEL	191
SPIS ILUSTRACJI	193
BIBLIOGRAFIA	195
STRESZCZENIE	205
SUMMARY	207
RÉSUMÉ	209
INDEKS NAZWISK	211

WPROWADZENIE

Dydaktyka języków obcych nieustannie się zmienia, aby sprostać wymaganiom współczesnego świata. Znajomość jednego języka obcego nie jest już wystarczająca, ponieważ wielu członków naszej społeczności będzie musiało żyć i pracować w środowisku różnojęzycznym i różnokulturowym. Obserwowane na świecie zmiany społeczno-polityczne, poszerzanie się zjawiska migracji i mobilności, a także szybki rozwój nowoczesnych środków i technologii komunikacyjnych powodują konieczność dostosowania dydaktyki do nowych realiów i uwzględnienia potrzeb uczących się. W odpowiedzi na te potrzeby powstała koncepcja kształcenia językowego opartej na działaniu, którego jedną z podstawowych form jest mediacja językowa.

Zainteresowanie zjawiskiem mediacji oraz badaniami w tym zakresie wynika z fascynacji potencjałem, jaki tkwi w tym do niedawna jeszcze tajemniczym i nieopisanym działaniu językowym. Zagadnienie mediacji językowej jak dotąd nie było szerzej omawiane w polskojęzycznej literaturze przedmiotu, tym ciekawsza wydaje się obserwacja ewolucji koncepcji mediacji oraz analiza możliwości jej praktycznego wykorzystania w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego.

W niniejszej pracy przedstawiono szczegółową interpretację i ewolucję pojęcia mediacji, jej rodzaje i podziały zaproponowane w opracowaniach Rady Europy oraz zamieszczono przykłady zadań służących rozwijaniu tej kompetencji.

Celem pierwszego rozdziału niniejszej publikacji jest interpretacja pojęcia mediacji, a ściślej mówiąc, przegląd jej definicji i funkcjonowania w różnych dziedzinach i dyscyplinach.

W sekcji drugiej dokonano opisu i analizy kilku podstawowych zagadnień, które zostały wprowadzone do dydaktyki języków obcych po opublikowaniu *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001)¹, a należą

¹ Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg; polskie tłumaczenie autorstwa Waldemara Martyniuka pt. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*

do nich koncepcje językowej kompetencji komunikacyjnej oraz działań i strategii językowych, w tym działań i strategii mediacyjnych. Ponieważ mediacja wpisuje się w obszar szeroko pojętej komunikacji, charakterystyka tej ostatniej stanowi niejako tło i pomoc w zrozumieniu procesu mediowania przedstawionego w różnych dokumentach europejskich.

Po usytuowaniu mediacji w obrębie działań komunikacyjnych, wnikając coraz głębiej w istotę tej sprawności, rozdział trzeci poświęcono koncepcji mediacji w pracach Rady Europy. Prezentację najnowszej interpretacji pojęcia mediacji zawartej w kluczowym dokumencie *CEFR – Companion volume* z 2020 r.² poprzedzono analizą kilku publikacji tematycznych ekspertów Rady Europy. Chociaż w większości stanowią one materiał przejściowy, eksperymentalny, już dziś nieaktualny, należało jednak wspomnieć chociażby o najważniejszych z nich, ponieważ ostateczna wersja deskryptorów nie pojawiła się z dnia na dzień, lecz była rezultatem długotrwałych badań. Doświadczenia i fragmenty opracowań takich autorów, jak: Brian North i Enrica Piccardo czy Daniel Coste i Marisa Cavalli umożliwiły stworzenie ostatecznej wersji uzupełnień *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001), a w tym rozszerzonej wizji pojęcia mediacji.

Ostatni i najważniejszy etap ewolucji pojęcia mediacji językowej, jej szczegółową charakterystykę na podstawie dokumentu *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) przedstawiono w sekcji czwartej. To w niej zamieszczono szczegółowe opisy dziesiętnastu działań mediacyjnych oraz pięciu strategii mediacyjnych, którym towarzyszą tabele z zeskalowanymi wskaźnikami; jak dotąd stanowią one jedyny fragment dokumentu Rady Europy przetłumaczony na język polski.

pochodzi z 2003 r. (ESOKJ 2003). W niniejszej publikacji stosujemy skróty: ESOKJ, *Europejski system opisu, System opisu*; wszystkie odwołania do tego dokumentu będą dotyczyły jego tłumaczenia na język polski z 2003 r.

² Tom uzupełniający *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* został opublikowany on-line w języku angielskim i francuskim w 2018 r. jako: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018) oraz odpowiednio *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe 2018). Pod koniec 2020 r. Rada Europy wydała ostateczną (papierową) wersję dokumentu pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe 2020) w wersji anglojęzycznej (wersja francuskojęzyczna *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* czeka na takie opracowanie). W niniejszej publikacji wszystkie odniesienia bibliograficzne dotyczą ostatecznej wersji *CEFR – Companion volume* z 2020 r., dostępnej na stronie Rady Europy: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>; skróty użyte w niniejszej publikacji odnoszą się do anglojęzycznej wersji dokumentu i są to: *CEFR-CV*, *CEFR – Companion volume*.

Rozdział piąty w całości dotyczy zadań mediacyjnych oraz ich praktycznego zastosowania w dydaktyce języków obcych. Zawarto w nim rozważania na temat procesu mediowania, zadań mediacyjnych oraz uwagi związane z tworzeniem i ocenianiem takich zadań. W rozdziale, który można traktować jako stopniowe przechodzenie od teorii do praktyki, zamieszczono przykłady autorskich zadań mediacyjnych oraz zadania zaczerpnięte z podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego. Ten końcowy fragment pracy o charakterze pragmatycznym dedykujemy głównie nauczycielom zainteresowanym rozwijaniem działań mediacyjnych w procesie kształcenia językowego. Propozycje i sugestie odnośnie do mediowania tekstu mogą stanowić inspirację do szukania własnych, skutecznych pomysłów w zakresie stosowania działań mediacyjnych na lekcji języka obcego.

Reasumując, dogłębna analiza literatury tematycznej umożliwiła obserwację ewolucji pojęcia mediacji w różnych dziedzinach życia społecznego, a zwłaszcza jej roli w dydaktyce języków obcych. Dopełnienie rozważań teoretycznych propozycjami zadań mediacyjnych jest okazją i zachętą do odkrywania tkwiącego w nich potencjału dydaktycznego.

ROZDZIAŁ 1

MEDIACJA, MEDIOWANIE, MEDIATOR

Pojęcie mediacji definiowane jest na wiele sposobów w zależności od dziedziny, w którą jest wpisane. Powszechnie, w życiu społecznym, termin ten używany jest w sytuacjach rozwiązywania sporów, w których osoba trzecia pomaga stronom we wzajemnej komunikacji, określeniu interesów oraz dojściu do konsensusu. Z działaniem tym spotykamy się na co dzień, nie zawsze jednak zdając sobie sprawę z jego występowania. Procesy mediacji zachodzą w sposób naturalny w naszym otoczeniu, a uczestniczą w nich wszyscy użytkownicy języka, bez znaczenia jakiego. Mediacja stała się tematem licznych debat i publikacji, ponieważ jej rola we współczesnych społeczeństwach jest niezwykle istotna, niezależnie od dziedziny naszego życia.

Charakterystykę mediacji i jej roli w uczeniu się i nauczaniu języków obcych poprzedzimy ogólną refleksją na temat pochodzenia tego pojęcia i przypisywanego mu znaczenia. Mimo obszernej literatury tematycznej nie jest możliwe proponowanie definicji, która w pełni oddawałaby kompleksowy charakter mediacji, ponieważ zakres i znaczenie tego terminu są ściśle powiązane z konkretną dziedziną życia społecznego. Można wyszczególnić podstawowe cechy mediacji, ale za każdym razem interpretacja tego zjawiska będzie nieco inna, sens przypisywany mediacji jest bowiem funkcją czasu i kontekstu społecznego.

Poza powszechnie stosowanym terminem „mediacja” (ang. *mediation*, fr. *médiation*) w niniejszej publikacji pojawia się nowe słowo, „mediowanie” – odpowiednik angielskiego *mediating* i francuskiego *médier*. Kładąc akcent nie na sam fakt występowania tego zjawiska, ale na jego działaniowy aspekt, posługujemy się w tej pracy podobnymi wyrażeniami, mówimy o mediowaniu tekstu, pojęć i komunikacji. Powyższe sformułowania nie pozostają w sprzeczności ze słowem „mediacja” w jego tradycyjnym znaczeniu implikującym pośredniczenie, natomiast wszelkie przetwarzanie tekstu/informacji to działanie, proces rozłożony w czasie, stąd konieczność użycia dodatkowego określenia. Tak więc terminów „mediacja” i „mediowanie” używamy zamiennie w poniższych rozważaniach pomimo niewielkich różnic znaczeniowych.

1.1. Mediacja – pochodzenie terminu

„Mediacja” to termin pochodzenia łacińskiego³, ukształtowany na podstawie dwóch podstawowych elementów językowych: *medius* (oznaczającego ‘być w środku, zajmując środkową pozycję’) oraz *mediare*. Początkowo łacińskie *mediare* odnosiło się do podziału, dzielenia na dwie części, później termin ewoluował, przyjmując znaczenie pojednania/pogodzenia się. W języku potocznym (francuskim i angielskim)⁴ najczęściej posługiwano się tym pojęciem w ujęciu teologicznym, mówiąc o wstawnictwie Chrystusa u Boga w sprawie człowieka i pojednaniu z Bogiem, a także w polityce, nawiązując do czynu pojednania lub próby pojednania nieprzyjaciół (zob. Williams 1983: 204–205; Liguette 2010: 19; Stathopoulou 2015: 15; Aboudrar, Mairesse 2016: 4–5).

Raymond Williams (1983: 204–207) prześledził użycie słowa „mediacja” w języku angielskim od XIV w. i odnotował jego trzy główne znaczenia: (1) pośrednictwo między nieprzyjaciółmi z zamiarem ich pogodzenia, (2) sposób przekazania czegoś lub posiadanie siły sprawczej przez pośrednika, (3) dzielenie lub przepoławianie. Zatem działania mediacyjne, nawet jeśli dążą do zbliżenia rozdzielonych stron, mogą również skutkować radykalnym wyborem ostatecznego ich podziału w sytuacji rozbieżności. „Wspieranie Innego realizowane poprzez działania mediacyjne może doprowadzić tego ostatniego do sytuacji, które wcześniej nie były brane pod uwagę, a nawet są mu zupełnie niezbrane. Oznacza to, że mediacja może oferować odbiorcy inną interpretację sytuacji lub problemu, inną perspektywę, uwalniając go tym samym od jego przyzwyczajęń i sposobów działania” (Liguette 2010: 19)⁵. Te dwa znaczenia – dzielenia i pośredniczenia – uzupełniające się nawzajem, przyczyniły się do powstania powszechnej definicji mediacji rozumianej jako „pośredniczenie ułatwiające”, mediator zaś to ten, kto nawiązuje dialog w celu rozwiązania problemu, wypracowania porozumienia.

Jak wynika z powyższego, pojęcie mediacji jest złożone nie tylko pod względem językowym, lecz również z punktu widzenia jego użycia jako kluczowego terminu w wielu systemach myślowych. Mediatorzy odgrywali ważną rolę w poszczególnych

³ Nie ma zgody co do źródła tego pojęcia w języku polskim. Według autorów *Uniwersalnego słownika języka polskiego* (USJP II: 596) do języka polskiego termin przeszedł z języka francuskiego (*médiation*). Z kolei w nowszym, internetowym opracowaniu słownikowym, *Wielkim słowniku języka polskiego* (WSJP), znajdujemy informację, iż forma polska pochodzi „być może bezpośrednio ze źródła łacińskiego”.

⁴ *Etymologie de médiation*, [w:] *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, Librairie Générale Française 1996, [on-line:] <https://www.cnrtl.fr/etymologie/m%C3%A9diation> (dostęp: 25 VIII 2021).

⁵ Wszystkie tłumaczenia (fragmentów publikacji naukowych oraz dokumentów Rady Europy) zamieszczone w niniejszej publikacji zostały wykonane przez autorki.

kulturach od czasów starożytnych. Formy przypominające współczesną mediację praktykowano m.in. w kulturze żydowskiej, chrześcijańskiej, hinduskiej, buddyjskiej i w państwach islamu. Mediację stosowano w Chinach już 2500 lat temu. Takie praktyki związane były z etyką Konfucjusza, według której powinno się unikać prowadzenia spraw w sądach, ponieważ świadczyły one o złych relacjach danej osoby ze społeczeństwem.

Proces sądowy traktowany był jako naruszenie obowiązujących zasad etycznych. Stanowił zaprzeczenie harmonii w relacjach międzyludzkich. [...] Równie istotnym elementem wpływającym na rozwój mediacji była obawa przed utratą twarzy, która wiązała się z utratą szacunku i godności. Spowodowanie utraty twarzy u innej osoby było traktowane jako przekroczenie norm społecznych, ponieważ wywoływało poczucie głębokiego poniżenia. Mediacja prowadzona przez zaufane osoby pochodzące z elit społecznych chroniła [...] przed utratą twarzy (Kordasiewicz 2018: 45–46).

W cywilizacji fenickiej mediacja była powszechną praktyką w transakcjach handlowych obejmujących kupno i sprzedaż dóbr (Stathopoulou 2015: 15). W starożytnych kulturach śródziemnomorskich stanowiła polityczny akt dyplomacji. Ludzie znający prawo i system polityczny interweniowali w sprawach publicznych w celu doprowadzenia do konsensusu; wyjaśniali, pomagali, doradzali w rozmaitych kwestiach społecznych. Z kolei we wspólnotach afrykańskich, azjatyckich i południowoamerykańskich mediator był (i często jest) starszą, mądrą i religijną postacią, która posiada dogłębną wiedzę o wszelkich sprawach społecznych i ludzkich, mógł więc wyjaśniać wydarzenia i zjawiska, interpretować je i działać jako pośrednik w kontaktach z ludźmi z innych społeczności i ogólnie ze światem zewnętrznym (Dendri nos 2006: 11–12).

Do rozwiązywania nieporozumień i konfliktów na drodze mediacji uciekali się władcy państw europejskich już od początku IX w. Najwcześniejszym zachowanym świadectwem mediacji jest pośrednictwo króla Ludwika Niemieckiego – który określał siebie jako *privatus mediator* – w sporach pomiędzy następcami Karola Wielkiego. Ważną rolę w rozwiązywaniu konfliktów możnowładców odgrywał także Kościół, gdzie mediatorami byli legaci papiescy. W XVII stuleciu w Europie mediacja polityczna była już powszechnie stosowana – wiele porozumień pokojowych powstało przy zaangażowaniu osób trzecich. W szesnastowiecznych Włoszech działalność rozpoczęli zawodowi mediatorzy gospodarczy, opłacani przez miasta (Kordasiewicz 2018: 49–50).

Jednak współczesna mediacja narodziła się w Stanach Zjednoczonych w drugiej połowie XX w. w dziedzinie prawa i orzecznictwa i w takiej właśnie formie została przyjęta w większości krajów europejskich.

Najwcześniejsze zinstytucjonalizowane mediacje w USA prowadzone były w sferze zawodowej między pracownikami a pracodawcami i miały ograniczać szkodliwe

skutki strajków. W latach 70. zaczęto definiować mediację jako sposób zarządzania życiem społecznym, mający na celu unikanie ryzyka konfliktu za pośrednictwem osób trzecich, które stopniowo stawały się specjalistami ds. mediacji. Do szybkiego rozwoju praktyk mediacyjnych przyczyniły się kryzys sądownictwa w Stanach Zjednoczonych oraz fakt, że przy pomocy mediatorów, pracujących na zasadzie wolontariatu, obywatele zyskiwali szerszy dostęp do sprawiedliwości. Mediacja umożliwiała wyjście poza spór sądowy, zmniejszenie napięć społecznych i rasowych i tym samym rozwój obywatelskiej solidarności poza konfliktem oraz samo zapobieganie konfliktom (Guillaume-Hofnung 2013: 9–10). Lata 80. minionego stulecia przyniosły dalszy rozwój mediacji w USA dzięki intensywnym programom pilotażowym, natomiast w latach 90. nastąpił jej prawdziwy rozkwit. „Współcześnie mediacje są prowadzone niemal we wszystkich sprawach i we wszystkich sądach. Sukces programów mediacyjnych w Stanach Zjednoczonych stał się wzorem programów mediacyjnych w innych państwach, w szczególności dla rozwoju mediacji w Europie” (Kordasiewicz 2018: 52).

Na Starym Kontynencie nie odnotowano aż tak dużego zainteresowania mediacją jak w Ameryce, niemniej jednak jest to praktyka społeczna coraz częściej stosowana w poszczególnych państwach. Ważną rolę w propagowaniu mediacji odegrały takie instytucje jak Rada Europy czy Unia Europejska, wydając stosowne rekomendacje i dyrektywy.

15 maja 1981 r. Komitet Ministrów Rady Europy przyjął rekomendację R(81)7, w której wykazano zainteresowanie powszechnie rozumianymi technikami polubownego rozstrzygania sporów. Uznano mediację za skuteczną metodę rozwiązywania nieporozumień, pomagającą obywatelom zaoszczędzić czas sądowy i obniżyć koszty ponoszone przez wymiar sprawiedliwości. Kilkanaście lat później Komitet Ministrów RE wydał w dość krótkim czasie szereg rekomendacji dotyczących mediacji i mediowania. W 1998 r. jako pierwszą przyjęto rekomendację w sprawie mediacji rodzinnych (Rekomendacja nr R(98)1), rok później rekomendację w sprawach karnych (Rekomendacja nr R(99)19), a w 2001 r. w sprawach rozstrzygania sporów pomiędzy władzami administracyjnymi a podmiotami prywatnymi (Rekomendacja Rec(2001)9). Znaczącym krokiem w rozwoju mediacji w Europie było przyjęcie w 2002 r. rekomendacji dotyczącej mediacji w sprawach cywilnych (Rekomendacja Rec(2002)10). W dokumencie tym po raz pierwszy pojawiają się definicja oraz zasady mediacji (zob. Guillaume-Hofnung 2013; Kordasiewicz 2018)⁶.

Ważne dokumenty dotyczące mediacji powstały także w ramach działań Unii Europejskiej. Przedstawienie przez Komisję Europejską zielonej księgi w kwietniu 2002 r. doprowadziło do przyjęcia dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady

⁶ Wymienione Rekomendacje dostępne są na stronie Rady Europy: <https://www.coe.int/en/web/cepej/cepej-work/mediation> (dostęp: 14 VIII 2020).

2008/52/WE w sprawie niektórych aspektów mediacji w kwestiach cywilnych i handlowych. Dyrektywa ta ustanawia przepisy mające na celu „ułatwienie dostępu do alternatywnych metod rozwiązywania sporów oraz promowanie polubownego rozwiązywania sporów przez zachęcanie do korzystania z mediacji oraz przez zapewnienie wyważonej relacji między mediacją a postępowaniem sądowym” (art. 1)⁷.

Współczesna mediacja jest pojęciem osadzonym w czasie i idei wspólnej wielu kultur i społeczności. Początkowo nienazwana, została wpisana w tradycję dyplomacji, rozwiązywania konfliktów i transakcji handlowych. Od lat 80. XX w. stała się powszechną praktyką społeczną, najpierw empiryczną, potem coraz bardziej skodyfikowaną. W chwili obecnej jest już częścią sformalizowanego zarządzania stosunkami społecznymi. W tym kontekście mediacja zakłada konflikt/nieporozumienie oraz interwencję osoby trzeciej. Jednak coraz szersze jej stosowanie w różnych dyscyplinach, dziedzinach życia i kontekstach powoduje, że słowo „mediacja” przyjmuje wciąż nieco inne znaczenia.

1.2. Mediacja – wielość i różnorodność definicji

Z powyższych refleksji wynika, iż mediacja to bardzo stara koncepcja, obecna od wieków w historii myśli ludzkiej. Jej „wiek” i wszechobecność przyczyniły się do ewolucji samego pojęcia oraz rozbieżności w jego pojmowaniu i definiowaniu. Mediację postrzegano z różnych perspektyw, opisywano ją jako „pojęcie nomadyczne” (Lenoir 1996); terminu tego używano w rozmaitych kontekstach. Jak zauważa Michèle Guillaume-Hofnung (2013: 8), dziedzina mediacji nie ma granic. Obejmuje wszystkie sektory ludzkiej działalności, od najbardziej prywatnych do najbardziej publicznych. Mediacja dotyczy zarówno osób publicznych, jak i osób fizycznych, jednostek, a także grup, działań na szczeblu krajowym, ponadnarodowym i międzynarodowym. To sprawia, że mamy do czynienia z dużą różnorodnością definicji tego pojęcia.

Mediacja jako fenomen społeczny i szczególny rodzaj działalności człowieka nie daje się [...] łatwo uchwycić w ramy definicyjne. Próby sformułowania powszechnie akceptowalnej i poprawnej metodologicznie definicji mediacji napotykają na rozmaite trudności. Są one związane z wielością i różnorodnością rodzajów mediacji [...], a także oczekiwań co do celów i funkcji, które mediacja powinna spełniać (Morek 2018: 21).

⁷ Tekst Dyrektywy UE jest dostępny na stronie: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008L0052&from=LV> (dostęp: 14 VIII 2020).

Wobec tego oczywiste jest, że nie możemy przytoczyć tu tylko jednej definicji mediacji. Należy co najwyżej podjąć próbę wyszczególnienia i omówienia jej głównych cech (elementów definiujących), z tym zastrzeżeniem, że za każdym razem interpretacja tego pojęcia może być inna.

Vincent Liquète definiuje mediację bardzo szeroko. Jest to

tworzenie więzi pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Ta więź powstaje dzięki osobie trzeciej i/lub wszelkiego rodzaju technikom, narzędziom, przekazom lub interfejsom towarzyszącym odbiorcy (użytkownikowi, klientowi, obywatelowi) w celu ułatwienia rozumienia, poprzez tworzenie znaczenia, co może skutkować zmianą (działań, reprezentacji itp.) ze strony odbiorcy. Mediacja łączy i godzi dwie dotychczas odległe strony, nieznające się nawzajem lub będące nawet w konflikcie, i przywraca komunikację (Liquète 2010: 11).

Z kolei Guillaume-Hofnung postrzega mediację jako

proces komunikacji etycznej, oparty na odpowiedzialności i autonomii uczestników, w którym osoba trzecia – bezstronna, niezależna i neutralna, dysponująca wyłącznie autorytetem przypisywanym jej przez uczestników mediacji, ułatwia [...] przywrócenie więzi społecznej, zapobieganie lub uregulowanie danej (niekorzystnej) sytuacji (Guillaume-Hofnung 2013: 70).

Definicji tych nie można uznać za równorzędne, choćby ze względu na dyscypliny, w których obrębie powstały. Pierwsza została zaczerpnięta z nauk o komunikacji społecznej, druga przynależy do dziedziny/dyscypliny prawa. Obydwie jednak zawierają elementy, które odnajdujemy w glottodydaktycznym pojmowaniu mediacji.

Stałym elementem procesu mediacji jest osoba trzecia, której obecność z jednej strony burzy konwencjonalny model komunikacji: nadawca – odbiorca, z drugiej zaś powoduje wznowienie komunikacji, jej usprawnienie; pośrednikiem może być także narzędzie lub technika, co świadczy o technizacji procesu komunikacji. Mediator⁸ potrafi budować przyjazną i bezpieczną atmosferę, tworzyć warunki współpracy, pomaga jasno i precyzyjnie wyrażać myśli, radzić sobie z barierami i zakłóceniami komunikacji, tworzyć więzi społeczne. Osoba trzecia uczestnicząca w mediacji zachowuje bezstronność i neutralność oraz szanuje autonomię stron: nie narzuca rozwiązań, ale je negocjuje, po prostu przekazuje informacje bez angażowania się i/lub podejmowania jakiegokolwiek decyzji. Mediacja implikuje także użycie języ-

⁸ Zwykle myślimy o osobie, ale może to być również przedmiot czy narzędzie; np. Françoise Raynal i Alain Rieunier (1997: 292) definiują mediację jako „zbiór form pomocy lub wsparcia, które dana osoba może zaoferować innej, aby ułatwić jej dostęp do wszelkiej wiedzy. Zatem [...] język, uczuciowość, wytwory kultury, stosunki lub normy społeczne mogą pełnić funkcję mediatora”.

ka, jest komunikacją, rozmową, interakcją, przekazywaniem znaczenia. W związku z tym osoba mediująca dba o to, by dostosować język do uczestników procesu mediacji. W działaniach o charakterze mediacyjnym należy uwzględnić szereg istotnych czynników decydujących o przebiegu i efektach tego procesu; będą to czynniki kulturowe, społeczne i osobiste, takie jak np. wiek, wykształcenie czy style komunikacyjne rozmówców. Istotnym elementem łączącym definicje mediacji jest porozumienie, wypracowany konsensus. Celem działań mediacyjnych jest znalezienie rozwiązania, które zadawałoby obie strony. Osiągnięcie porozumienia zmienia relacje między ludźmi, kształtuje ich postawy społeczne oraz tworzy nowe wartości.

Jean-François Six (1990: 164) zwraca uwagę na fakt, iż ogólna definicja mediacji powinna uwzględniać jej cztery rodzaje:

- mediację kreatywną (*médiation créatrice*), której celem jest tworzenie nowych więzi między ludźmi lub grupami;
- mediację odnawiającą (*médiation rénovatrice*), która reaktywuje osłabione więzi;
- mediację prewencyjną (*médiation préventive*), która zapobiega konfliktom;
- mediację naprawczą (*médiation curative*), która pomaga stronom konfliktu w znalezieniu rozwiązania.

Dwa pierwsze typy mediacji mają na celu stworzenie lub ożywienie więzi, pozostałe zaś uniknięcie konfliktu. Podobnie do klasyfikacji mediacji podchodzi M. Guillaume-Hofnung, wyróżniając pośredniczenie (mediację) w niwelowaniu różnic (*médiation de différences*) oraz mediację w rozwiązywaniu sporów (*médiation de différends*) (Guillaume-Hofnung 2013: 68–69). Ta ostatnia przynależy do pola semantycznego prawa i obejmuje prewencyjne lub naprawcze działania mediatora. Nie będzie ona miała zastosowania w kształceniu językowym. W dydaktyce języków obcych wykorzystywane są formy mediacji niezwiązane z konfliktem, umożliwiające tworzenie lub wzmocnienie więzi. Z tego typu mediacjami spotykamy się w życiu codziennym i najczęściej nie zdajemy sobie z nich sprawy. Więzy społeczne, porozumienie tworzą się przez pośrednictwo jakiegoś elementu trzeciego: przedmiotu, bytu lub pośrednika, którym może być także *par excellence* język. Działania o charakterze mediacyjnym na gruncie dydaktyki będą podejmowane w celu budowania relacji społecznych lub wypełniania powstałych w tym zakresie luk.

1.3. Mediacja w różnych dziedzinach i dyscyplinach

Mediacja stała się znaczącym tematem wielu debat i publikacji, ponieważ jej rola we współczesnym społeczeństwie informacyjnym jest ważniejsza niż kiedykolwiek wcześniej, ze względu na zmiany, jakie zaszły w dzisiejszych, globalnych, wysoko rozwiniętych społeczeństwach: produkuje się już nie tylko wszelkiego rodzaju

dobra, ale również wytwarza się wiedzę. A w przypadku nabywania wiedzy zawsze zachodzi mediacja, gdyż proces ten opiera się na użyciu słowa, obrazu, pisma czy też wymaga konkretnego działania. Dziś mediacja jest wszechobecna – występuje niemal w każdej dziedzinie życia: w prawie, dyplomacji, polityce, filozofii, kulturze, reklamie, środkach masowego przekazu, psychologii, edukacji, słowem, we wszelkich sprawach ludzkich – publicznych i prywatnych.

W powszechnej świadomości użytkowników języka polskiego mediacja jest kojarzona z perswazyjnymi działaniami osoby trzeciej, które mają służyć doprowadzeniu stron jakiegoś konfliktu do ponownego podjęcia rozmów, a w dalszej perspektywie do polubownego rozwiązania sporu. Tak rozumiana mediacja jest odmianą pośrednictwa prawnego i przynależy do pola semantycznego związanego z prawem.

Jak już wspomniano (zob. 1.1), mediacja ukształtowała się i rozwijała na gruncie prawa, a dzisiaj jest to dziedzina najszerzej wykorzystująca działania mediatorów. Możemy np. mówić o mediacji w sprawach cywilnych, w sporach konsumenckich, w sprawach rodzinnych, w sprawach karnych, w sprawach nieletnich, w prawie pracy, w prawie administracyjnym (zob. Gmurzyńska, Morek 2018). W prawie międzynarodowym mediacja powiązana jest z dobrymi usługami (*good offices*) i pośrednictwem⁹.

W kontekście prawnym jest to rodzaj postępowania, alternatywnego dla procesu sądowego, prowadzonego w celu samodzielnego porozumienia się stron¹⁰. W postępowaniu mediacyjnym obowiązują określone zasady:

- dobrowolność – strony nie mogą być zmuszane do udziału w mediacji, powinny wyrazić na nią zgodę;
- poufność – przebieg i rezultaty mediacji mają charakter niejawný;
- akceptowalność – strony muszą zaakceptować osobę mediatora oraz warunki mediacji;
- bezstronność i neutralność mediatora – mediator nie faworyzuje żadnej ze stron oraz nie opowiada się za konkretnym rozwiązaniem, nie doradza, ale pozwala stronom na samodzielne osiągnięcie porozumienia.

⁹ „Dobre usługi” to procedury pomocnicze, które polegają na różnorodnej działalności państwa trzeciego ułatwiającej państwom pozostającym w sporze (także w stanie wojny) podjęcie rokowań, przy czym samo nie bierze w nich udziału; „pośrednictwo (mediacja)” polega na doprowadzeniu stron sporu do rokowań, uczestniczeniu w nich i ewentualnym formułowaniu propozycji mających na celu doprowadzenie do ugody; uzgodnienia dobrych usług i pośrednictwa reguluje I Konwencja Haska z 1907; zgodnie ze współczesną praktyką międzynarodową w roli mediatora występują nie tylko państwa, lecz także wybitne osobistości (*Dobre usługi i pośrednictwo*, [w:] *Encyklopedia PWN*, [on-line:] <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dobre-uslugi-i-posrednictwo;3893257.html> (dostęp: 25 VIII 2021)).

¹⁰ W Polsce mediacja w postępowaniu cywilnym regulowana jest przepisami art. 1831–18315 § 1 kodeksu postępowania cywilnego.

Mediacja w dziedzinie prawa ma wiele odmian i obejmuje szereg praktyk i procedur, odzwierciedlających różnorodność stylów i strategii mediacyjnych. Leonard Riskin (1996) wyróżnił dwa podstawowe rodzaje mediacji: mediację facylitatywną (*facilitative mediation*) oraz mediację ewaluatywną (*evaluative mediation*)¹¹. Ewa Gmurzyńska (2018) pisze również o mediacji opartej na interesach stron (*interest-based mediation*)¹², mediacji transformatywnej (*transformative mediation*)¹³, mediacji narratywnej (*narrative mediation*)¹⁴ oraz mediacji humanistycznej (*humanistic mediation*)¹⁵. To, co różni wymienione modele mediacji, to rola, jaką odgrywa mediator w procesie porozumienia.

Mediacja jest również pojęciem zakorzenionym w filozofii, głównie w niemieckim idealizmie i materializmie dialektycznym. W słownikach filozoficznych pojawia się jako termin autonomiczny i odnosi się do filozofii wiedzy (Guillaume-Hofnung 2013: 90). Pojęcie mediacji zyskało na znaczeniu szczególnie za sprawą Georga Wilhelma Friedricha Hegla. Henri Niel, analizując w pracy *De la médiation dans la philosophie de Hegel* (Niel 1945) pojęcie mediacji, w rzeczywistości omawia w całości filozofię Hegla i wykazuje, że mediacja i heglowska dialektyka są nierozłączne. Autor pokazuje, że świadomość siebie jako podmiotu spowija obecność drugiego.

W *Fenomenologii ducha* (1963–1965/1807) Hegel otwarcie odwołuje się do mediacji, nazywanej w polskich tłumaczeniach tekstów myśliciela „zapośredniczeniem”. Pojęcia „zapośredniczenia” oraz „znoszenia” należą do ogólnego instrumentarium heglowskiej metafizyki (Rosiak 2011: 188).

¹¹ Mediacja facylitatywna to rozwiązywanie sporu i dojście do ugody przy wykorzystaniu rozwiązań kreatywnych, proponowanych przez strony; mediator wspomaga jedynie strony, nie proponuje rozwiązań, nie ocenia sytuacji; mediacja ewaluatywna zakłada nie tylko kontrolę przebiegu mediacji przez mediatora, ale również jego pomoc w ocenie słabych i mocnych aspektów sprawy czy sytuacji prawnej; mediator jawi się jako specjalista w dziedzinie sporu i może proponować sposoby jego rozwiązywania, przewidywać ewentualne rozstrzygnięcia sądu (Gmurzyńska 2018: 179–180).

¹² Najbardziej powszechny współcześnie typ mediacji, określanej jako mediacja integrująca; jej celem jest wypracowanie (z pomocą mediatora) rozwiązania satysfakcjonującego dla obu stron (ibid.: 184).

¹³ Celem mediacji transformatywnej nie jest rozwiązanie problemu, ale zmiana charakteru relacji powstałych w wyniku konfliktu (ibid.: 185).

¹⁴ To próba stworzenia „nowej opowieści” o konflikcie, która potencjalnie może doprowadzić do poprawy i utrzymania relacji między stronami, usprawni komunikację i umożliwi w przyszłości rozwiązywanie sporów (ibid.: 188).

¹⁵ Rodzaj mediacji, który opiera się na dialogu; uczestnicy mediacji czują się na tyle bezpiecznie, że dzielą się z mediatorem nie tylko tym, co się wydarzyło, ale również emocjami, które towarzyszyły wydarzeniom; ważne jest, aby każda ze stron usłyszała, co zostało wypowiedziane (ibid.: 189).

Dialektyczny proces „udzielania” przez byt siebie i „pobierania” określoności „innego” wyraża się w formie zapośredniczenia (*Vermittlung*), w czym zawiera się podstawowy mechanizm stawania się jedności świata; innym mechanizmem stanowiącym o pluralizmie form bytu jest mechanizm zniesienia (*Aufhebung*)¹⁶, prowadzący do nowej formy bytu – przy zachowaniu ciągłości racjonalnej rzeczywistości (PEF: 276).

Hegel opisuje rzeczywistość historyczną jako wynik wielu „zniesień” sprzeczności. W *Fenomenologii ducha* (1963–1965/1807) ustanawia szereg poziomów świadomości: samoświadomość, rozum, duch, religia, wiedza absolutna. Początek/pojawienie się świadomości Hegel nazywa „doświadczeniem”. W każdej konfrontacji z Innym świadomość spotyka siebie samą. Każde spotkanie staje się w ten sposób nowym samodoświadczeniem, które ponownie zmienia świadomość. Wprawdzie świadomość rozpoznaje w Innym tylko to, co dostrzega w samej sobie, i przez to jest częścią procesu poznania. Ponieważ świadomość zmienia się poprzez ten proces, musi również zrewidować swoje wrażenie związane z tym Innym: Inny jawi się jako zmieniony i proces mediacji/zapośredniczenia zachodzi na nowo. Na najwyższym stopniu poznania, w obrębie wiedzy absolutnej, panuje całkowite zapośredniczenie: świadomość i obiekt/przedmiot zgadzają się ze sobą¹⁷. „Poznanie takie jest wiedzą zapośredniczoną, gdyż nie znajduje się bezpośrednio przy i w istocie, lecz rozpoczyna od czegoś, co jest inne, od bytu, i przebyć ma pewną wstępną drogę wychodzenia poza byt, a raczej wchodzenia w ten byt. [...] istota jest bytem, który przeminał, ale w sposób bezczasowy” (Hegel 1968: 3).

Mediacja to akt negacji i jednoczesnego przewyciężenia, który ustanawia związek między podmiotem a przedmiotem, czasem a wiecznością, skończonością a nieskończonością. W filozofii Hegla mediacja stanowi relację triadyczną i opisuje intelektualny proces równoważenia przeciwieństw i jego rezultat. Jest ona postrzegana jako proces obejmujący dwa różne, sprzeczne i zaprzeczające sobie przejawy tej samej jedności (teza i antyteza). Nowa sytuacja, która wyłania się z tego procesu (synteza – nowa jakość), pośredniczy między różnicami. Mediacja odpowiada zatem dialektycznemu momentowi, w którym uwzględnienie przeciwieństw, zgodnie ze sztuką dialogu, pozwala na syntezę, a to z kolei stanowi warunek postępu/rozwoju. Wszystko toczy się tzw. trójrytmem.

Dla Hegla myśl była procesem mediacji, abstrakcyjną operacją, poprzez którą zdobywano wiedzę. Do tej koncepcji Karol Marks i Fryderyk Engels dodali wymiar

¹⁶ „Zniesienie (*Aufhebung*) [...] oznacza dokonujące się na etapie syntezy zachowanie przeciwnych podrzędnych momentów tezy i antytezy, dokonane kosztem wyeliminowania ich sprzeczności. W syntezie pogodzone ze sobą teza i antyteza występują jako tzw. rezultat” (Rosiak 2011: 30).

¹⁷ Zob. *Vermittlung* (*Philosophie*), Wikipedia.de, [on-line:] [https://de.wikipedia.org/wiki/Vermittlung_\(Philosophie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Vermittlung_(Philosophie)) (dostęp: 3 IX 2020).

społeczny, w którym mediacja stała się formą relacji pomiędzy przeciwstawnymi domenami i siłami w społeczeństwie (Piccardo, North 2019: 75). Marks w swoich rozważaniach przyjmuje dialektykę Hegla (która była jednak dialektyką idei, a nie materii), czyli zasadę podwójnej negacji (negację negacji), która stanowi fundament rewolucji społecznej. Tą sprzecznością jest, według Marksa, praca, która „jest procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek przez swoją własną działalność zapośrednicza, reguluje i kontroluje wymianę materii między sobą a przyrodą” (Marks 1968: 205). A jednocześnie w procesie tym człowiek zmienia swą naturę, oddziałuje na nią – „rozwija drżemzące w niej moce i podporządkowuje grę tych sił swej własnej zwierzchności” (ibid.: 205–206). Za element pośredniczący w marksistowskiej teorii dialektycznej można uznać narzędzia i pieniądze. Narzędzia wytworzone przez człowieka, technologie, jakimi się posługuje, określają stosunki produkcji. Pieniądze zaś postrzegane są jako pośrednictwo w doborze towaru. Ogólnie rzecz biorąc, mediacja – pośredniczenie w teorii marksistowskiej – odnosi się do pojednania dwóch przeciwstawnych sił (baza vs nadbudowa) w danym społeczeństwie przez element pośredniczący. Takie rozumienie dwójakiej natury mediacji skłoniło do refleksji w innych dyscyplinach.

W naukach o komunikacji społecznej i mediach badacze bardzo często posługują się terminem „mediacja”, przede wszystkim w odniesieniu do roli, jaką proces komunikacji odgrywa w tworzeniu znaczenia. W badaniach nad mediami termin ten jest powiązany z podstawowymi funkcjami, jakie pełnią środki masowego przekazu w procesie komunikacji. Jest to „dialektyczny proces, w którym zinstytucjonalizowane media (prasa, radio i telewizja, [...] internet) są zaangażowane w powszechny obieg symboli w życiu społecznym” (Silverstone 2002: 762). Małgorzata Mołęda-Zdziech (2013: 28) podaje, że jest to „pośrednictwo mediów między nami a rzeczywistością”.

Jednak wraz z rozwojem środków komunikacji media zaczęły pełnić także inne funkcje, niż te polegające na transmisji, przekazie. Jak nietrudno zauważyć, coraz bardziej wkraczają one w życie człowieka, powodując trwałe zmiany o charakterze społecznym, kulturowym, komunikacyjnym i relacyjnym. Współczesna mediacja została zinstrumentalizowana i stała się narzędziem działania. W tym kontekście Nick Couldry (2008: 379) pisze o drugim znaczeniu terminu „mediacja” – rozumianej jako ogólny wpływ instytucji medialnych na współczesne społeczeństwa. W miarę postępu technologicznego badacze (np. Krotz 2001; Hjarvard 2004, 2008; Livingstone 2009) zaczęli utożsamiać proces transformacji społecznej pod wpływem mediów z innym pojęciem, z mediatyzacją (*mediatization*). W opinii Stiga Hjarvarda jest to proces społeczny, w którym media przejęły rolę przekaziciela informacji, pewnych tradycji, a nawet postaw moralnych. Kiedyś tę rolę odgrywały tradycyjne instytucje społeczne, takie jak rodzina, szkoła czy Kościół. Mediatyzację należy traktować jako dwustronny proces, w którym media z jednej strony wyłaniają się

jako niezależna instytucja o własnej logice, do której muszą się dostosować inne instytucje społeczne, a z drugiej strony media stają się jednocześnie integralną częścią innych instytucji, takich jak polityka, praca, rodzina i religia, ponieważ coraz więcej działań w obrębie tych instytucji jest wykonywanych zarówno za pośrednictwem mediów interaktywnych, jak i środków masowego przekazu (Hjarvard 2008: 105).

Tak więc pojęcia mediacji i mediatyzacji nie są synonimami i nie mogą być używane wymiennie. „Mediacja jest szerszym znaczeniowo pojęciem i opisuje konkretny akt komunikacji za pośrednictwem medium w określonym kontekście społecznym. Z kolei mediatyzacja odnosi się do bardziej długotrwałego procesu, w którym instytucje społeczne i kulturalne oraz sposoby interakcji zmieniają się w wyniku wzrostu wpływu mediów” (ibid.: 114). Proces mediatyzacji można sytuować na poziomie całego społeczeństwa, podczas gdy mediacja będzie dotyczyła pojedynczych aktów komunikacji i sytuacji komunikacyjnych. W obydwu procesach funkcję pośrednika pełnią technologie informacyjne i komunikacyjne.

W wielopłaszczyznowych rozważaniach na temat mediacji Jean Caune (1999) pisze, że można ją postrzegać jako zbiór praktyk społecznych, które rozwijają się na terenie różnych instytucji i polegają na budowaniu przestrzeni wzajemnych relacji. Tak więc media, szkoły, a także placówki kulturalne można analizować pod kątem relacji międzyludzkich, które tam zachodzą. Z dociekań prowadzonych przez Caune’a wyłania się pojęcie mediacji kulturalnej (*médiation culturelle*). Jest to zespół działań mających na celu zetknięcie się jednostki bądź grupy z propozycją kulturalną lub artystyczną (dziełem sztuki, wystawą, koncertem, pokazem itp.) po to, aby promować jej zrozumienie, wiedzę o niej oraz uznanie (Aboudrar, Mairesse 2016: 3). Ale nie chodzi tu o szeroko rozumiany dostęp do miejsc i wytworów kultury. „Budowanie mediacji kulturalnej polega na skupieniu się na relacjach: między ludźmi, między instytucjami, między językami, między formami. Nacisk kładzie się bardziej na relację niż na sam obiekt lub jego strukturę” (Caune 2010: 97).

Mediacja kulturalna pojawiła się we Francji na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku jako spontaniczna, nieformalna praktyka, dzięki której mediator, którym może być zarówno profesjonalista, jak i artysta, animator lub też osoba bliska danej jednostce czy grupie, obeznany z artystyczną ekspresją, ułatwia dostęp do wytworów kultury, tworząc jednocześnie więzi społeczne. Profesjonalizacja mediacji kulturalnej poprzez sformalizowanie stosowanych praktyk dała początek badaniom w tej dziedzinie i umożliwiła powstanie teorii i działań właściwych głównym obszarom kultury, tym samym na stałe wpisując się we francuski dyskurs naukowy (zob. np. Caillet, Lehalle 1995; Caune 1999, 2006; Skutnik 2013; Lafortune 2012).

Mediację kulturalną można łączyć zatem z szerokim antropologicznym rozumieniem zjawisk kulturowych. Jest bowiem tym, co łączy jednostki w celu nadania sensu ich indywidualnej egzystencji i zmierza do budowania rzeczywistej wspólnoty.

Sprzyja tworzeniu się więzi przez aktywność o charakterze symbolicznym. Osiągając zatem poziom idei, jest dziedziną działania sprzyjającą tworzeniu prawdziwych relacji interpersonalnych, budowaniu autonomii, integracji, a zarazem wolności, walczy z wykluczeniem i odrzuceniem. Sprzyja wymianie, spotkaniom, współpracy. Stanowi jedną z szans budowania demokratycznej wspólnoty (Skutnik 2005: 186).

Mediacja kulturalna służy demokratyzacji kultury (dostęp jak największej liczby osób do dziedzictwa, twórczości artystycznej i zasobów kultury) i demokracji kulturalnej (rozwój społeczny i emancypacja obywateli). Mediator kulturalny pośredniczy w usuwaniu czynników, które zaburzają życie społeczne, pomaga w budowaniu postaw otwartości, tolerancji i poszanowania innych, a także ułatwia aklimatyzację (np. migrantów) w nowym środowisku. Ten typ mediacji, mimo że stoi niejako w opozycji do działań pedagogicznych, wspiera tworzenie wiedzy, uzupełnia luki powstałe w procesie nauczania, przygotowuje do podjęcia wyzwań w dziedzinie kształcenia.

Współczesne migracje i mieszanie się populacji przyczyniły się do poważnych zmian w społeczeństwie i tym samym do rozwoju kolejnego typu mediacji – mediacji międzykulturowej. Powstała ona w wyniku trudności, jakie napotykali pracownicy społeczni mający do czynienia z ludnością migrującą lub o pochodzeniu migracyjnym. Brak umiejętności komunikacji, błędna ocena różnic kulturowych, trudności z zaobserwowaniem zmian w tożsamości wynikających z migracji stawały się często źródłem konfliktów. Zaczęto tworzyć programy i organizować szkolenia osób, które potrafiłyby radzić sobie ze złożonymi sytuacjami migracyjnymi i kulturowymi oraz przezwyciężać nieporozumienia w kontaktach z migrantami. Mediacja interkulturowa to „[d]ziałanie kognitywne lub komunikacyjne, w ramach postawy dialogu i otwartości, mające na celu redukcję etnocentryzmu, przy jednoczesnym wspieraniu prób porozumienia pomimo specyfiki kulturowej partnera” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019: 678).

Oprócz cech wymaganych od każdego mediatora (neutralność, niezależność, umiejętność słuchania i empatia) osoba pracująca na polu międzykulturowym musi posiadać jeszcze inne kompetencje, tzw. kompetencje międzykulturowe, wśród których wymienia się:

- zdolność do decentracji – zdystansowania się od własnych odniesień kulturowych;
- umiejętność zrozumienia drugiego, szczególnie poprzez swoją kulturę, a tym samym zdolność przeniknięcia do nowego systemu odniesienia i zrozumienia kodów i wartości odmiennej kulturowo społeczności;
- posiadanie wiedzy kulturowej o społecznościach, z którymi będzie współpracował, i znajomość ich języka.

Konieczność mediacji międzykulturowej pojawia się w wyniku deficytu komunikacyjnego i potrzeby odtworzenia więzi społecznej między populacjami mniejszości

kulturowych a jednostkami lub instytucjami dominującymi kulturowo. Ma ona na celu promowanie zbliżenia między kulturami, spotkania i zrozumienia między grupami o różnym pochodzeniu obecnymi na tym samym terytorium. „Mediacja materializuje się w trójstronnej interakcji z udziałem tłumacza/mediatora jako osoby trzeciej w procesie komunikacji pomiędzy osobami mówiącymi w innym języku i kierującymi się różnymi orientacjami kulturowymi, gdzie tłumacze/mediatorzy promują interpretację językową i relacje kulturowe” (Farini 2008: 254).

W wielu krajach pośrednictwo kulturowe jest uważane za zawód. Włochy i Belgia zdobyły już spore doświadczenie w tego rodzaju „interwencji kulturowej”. Holandia, Wielka Brytania, Francja, Szwajcaria, Austria i Szwecja oferują szeroki wachlarz specjalistycznych usług dla grup migrantów. Mediatorzy, którzy faktycznie pracują dla rządów lub innych organizacji, pozarządowych lub humanitarnych, takich jak szpitale, przychodnie zdrowia, szkoły, agencje krajowe, uniwersytety, kościoły i miejsca spotkań lokalnych społeczności, ułatwiają ulokowanie obcokrajowców w nowym kontekście etnicznym i społecznym (Stathopoulou 2015: 24).

Idea mediacji w edukacji pojawiła się stosunkowo niedawno i opiera się na założeniu, że „wiedza jest wytworem ludzkim zdeterminowanym społecznie, wymagającym poznawczego procesu uprzedmiotowienia, ustanowionego poprzez system pośredniczenia między podmiotem a przedmiotem wiedzy, którą wytwarza i która w zamian go tworzy” (Lenoir 1996: 228). Idea ta wiąże się z twierdzeniem, że pomiędzy podmiotem uczącym się a wiedzą zachodzi proces mediacji/zapośredniczeń, który pozwala podmiotowi na uchwycenie jej w taki sposób, aby mógł zostać poddany zmianom.

Rozwój pojęcia mediacji w psychologii, a następnie w dydaktyce, zawdzięczamy pracom Lwa Wygotskiego (1971, 1989), który – czerpiąc z filozoficznych koncepcji materialistyczno-dialektycznych – postrzega rozwój psychiki człowieka jako proces uwarunkowany społecznie i historycznie, tworząc w ten sposób socjokulturową teorię rozwoju poznawczego. Centralną koncepcją teorii socjokulturowej jest mediacja¹⁸.

Wygotski opracował jednolitą teorię funkcjonowania psychicznego człowieka, która zainicjowała nowy sposób myślenia o rozwoju. Przyznał, że umysł ludzki składa się z niższych procesów umysłowych, ale charakterystycznym wymiarem ludzkiej świadomości jest jej zdolność do kontroli nad procesami biologicznymi poprzez

¹⁸ „Mediacja: centralna koncepcja teorii socjokulturowej, z którą bezpośrednio lub pośrednio związane są wszystkie inne koncepcje teoretyczne. Według niej wszystkie formy wyższych funkcji psychicznych człowieka wynikają z uczestnictwa i przyswajania relacji społecznych (np. życie rodzinne, szkoła, praca) oraz artefaktów kulturowych, które przenikają między ludźmi, ich wzajemnymi relacjami oraz światem obiektywnym” (VanPatten, Williams 2015: 282).

wykorzystanie symbolicznych artefaktów, które pełnią funkcję mediatora między osobą a środowiskiem i pośredniczą w relacjach między jednostką a światem społecznym i materialnym (por. Lantolf, Thorne 2007; Lantolf 2014; Lantolf, Thorne, Poehner 2015).

Wygotski twierdził, że ludzie nie działają w sposób bezpośredni w fizycznej rzeczywistości, lecz posługują się narzędziami, wykonują prace, które pozwalają im zmieniać świat, a wraz z nim warunki, w których żyją¹⁹. Podobnie jak w przypadku narzędzi fizycznych, człowiek używa narzędzi symbolicznych – znaków, aby pośredniczyć i regulować relacje z innymi i z samym sobą, a tym samym zmieniać charakter tych relacji. Zarówno fizyczne, jak i symboliczne (lub psychologiczne) narzędzia są artefaktami stworzonymi przez ludzką kulturę (kultury) na przestrzeni wieków i są przekazywane kolejnym pokoleniom, które mogą je modyfikować i przekazywać następnym generacjom (Lantolf 2000: 1). Tak pojmowane narzędzia odnoszą się do wszystkiego, co zostaje użyte, aby pomóc rozwiązać problem lub osiągnąć cel.

Użycie symbolicznych artefaktów prowadzi do ustanowienia pośredniej lub zapośredniczonej relacji pomiędzy człowiekiem a światem. Narzędzia symboliczne ingerują niejako w interakcję człowieka ze światem przedmiotów, pozwalają na (z)organizowanie aktywności umysłowej, jak również zachowań indywidualnych i zbiorowych. Do narzędzi symbolicznych należą: liczby i system arytmetyczny, muzyka itd.; najważniejszym z tych narzędzi jest język – najbardziej znaczący i wszechobecny artefakt kulturowy, jakim człowiek dysponuje. Język umożliwia i/lub ułatwia interakcje społeczne i odgrywa zasadniczą rolę w życiu każdego człowieka, w jego interakcjach ze światem i oczywiście w nauce.

Dzięki mediacji, która odbywa się poprzez wszelkiego rodzaju znaki akustyczne, wizualne i językowe, jednostka wchodzi w interakcje z innymi osobami, które już zdobyły pewną wiedzę – mediatorami – i z ich pomocą jest w stanie osiągnąć wyższy poziom wiedzy/umiejętności, co Wygotski (1989) nazywa „strefą najbliższego rozwoju”. Ten proces, zwany „budowaniem rusztowania”, przeprowadzany przez nauczycieli, rodziców, przyjaciół lub kolegów, którzy mają większą wiedzę i/lub więcej doświadczenia niż podmiot uczący się, pozwala jednostce na postępy, poszerzanie wiedzy i kształcenie umiejętności. Dla L. Wygotskiego całe uczenie się jest zapośredniczeniem, więc aby się uczyć, uczący się potrzebuje innych ludzi.

¹⁹ Przykładem wyjaśniającym mediację psychologiczną jest skuteczność użycia narzędzia, takiego jak łopata lub koparka, do wykopania dziury w ziemi. W porównaniu z sytuacją, kiedy nie dysponujemy tymi narzędziami (a tylko rękami), realizacja takiego zadania będzie wyglądała inaczej. Ponieważ narzędzia te (łopata czy koparka) są kulturowo skonstruowane, dają człowiekowi większą moc do skuteczniejszego działania i dokonywania zmian w jego życiu (zob. Lantolf, Thorne 2007: 203; Lantolf 2014; Lantolf, Thorne, Poehner 2015: 209).

W teorii socjokulturowej język odgrywa istotną rolę jako główne narzędzie mediacji i jest używany do ustrukturyzowania nauki zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Język jako zjawisko przejawia się w różnych odmianach i jest głównym elementem towarzyszącym jednostce w jej poszukiwaniu znaczenia. Język może być jednocześnie narzędziem pracy, przedmiotem nauki, nośnikiem wiedzy oraz wsparciem w refleksji i tworzeniu znaczenia.

Mediacja, z natury wielopłaszczyznowa, zawsze implikuje proces, który może mieć charakter społeczny lub sytuować się na poziomie jednostki. W pierwszym przypadku skupia się na budowaniu rusztowania (Wood, Bruner, Ross 1976), poprawie komunikacji i wzajemnego zrozumienia lub na wypełnianiu luk i rozwiązywaniu napięć. W drugim przypadku dotyczy rozwoju psychopoznawczego. Jednak świadomość współzależności tych dwóch wymiarów – indywidualnego i zbiorowego, poznawczego i społecznego – jest kluczowa dla zrozumienia mediacji. Socjokulturowa teoria uczenia się podkreśla właśnie tę współzależność, traktując mediację jako rdzeń (współ)tworzenia wiedzy, a język jako rdzeń mediacji (North, Piccardo 2017: 88).

1.4. Mediacja i mediator w dydaktyce językowej

Rosnąca świadomość złożoności procesu uczenia się i nauczania języka nieprymarnego doprowadziła w ostatnich latach do wzrostu zainteresowania pojęciem mediacji. We współczesnej dydaktyce językowej mediacja to posługiwanie się językiem mające na celu: tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, odkrywanie i współtworzenie nowego znaczenia oraz ułatwianie zrozumienia poprzez modyfikację, upraszczanie, opracowywanie, ilustrowanie lub dostosowywanie. Stanowi ona centralne pojęcie dydaktyki języków obcych, ponieważ leży u podstaw wszelkich sytuacji i procesów bazujących na kontaktach językowych i kulturowych, ułatwia przepływ informacji, wzmacnia relacje międzyludzkie, umożliwia integrację społeczną.

Pojęcie mediacji pojawiło się w dyskursie glottodydaktycznym pod koniec XX w. za sprawą *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Council of Europe 2001, wydanie polskie ESOKJ 2003), w którym jest postrzegana jako naturalne działanie komunikacyjne (obok recepcji, produkcji i interakcji) między- i wewnątrzjęzykowe, podczas którego interlokutorzy, w celu porozumienia się, mogą odwoływać się do takich procedur, jak: przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie; mogą też używać trzeciego języka oraz środków pozajęzykowych. W ESOKJ z 2001 r. (Council of Europe 2001) słowo „mediacja” stało się hiperonimem dla działań związanych z tłumaczeniami pisemnymi i/lub ustnymi.

mi. Tak pojmowana, została skonceptualizowana i szeroko rozwinięta zarówno na płaszczyźnie teoretycznej (zob. np. Kolb 2009, 2016), jak i w praktyce pedagogicznej w Niemczech. Językowe działania mediacyjne zajmują ściśle określone miejsce w nauczaniu języków obcych w niemieckim systemie szkolnym: wchodzi w zakres norm i standardów kształcenia, programów i wymagań egzaminacyjnych dla szkół średniej. Są także obecne w nowoczesnych podręcznikach (Biedermann 2014; Stathopoulou 2015; Melo-Pfeifer, Schröder-Sura 2018).

Po publikacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w 2001 r. (Council of Europe 2001), mediację kojarzono głównie z transkodowaniem językowym, bardzo często utożsamiając ją z tłumaczeniem. Jednak, jak zauważa Bessie Dendrinis (2006), mediacja, w porównaniu z tłumaczeniem, jest bardziej zogniskowana na sytuacji komunikacyjnej niż na oryginalnym tekście. Nie implikuje tworzenia tekstu docelowego maksymalnie zbliżonego do oryginału, ale wprowadza modyfikacje, stosownie do sytuacji komunikacyjnej. Mediator przyjmuje postawę bardziej interaktywną niż tłumacz, angażuje się w proces mediacji, dokonuje wyboru tego, co ma być przekazane, zgodnie z celem komunikacyjnym, znaczeniem i zainteresowaniem; ponadto dostosowuje tworzony przez siebie tekst do poziomu biegłości językowej i kompetencji kulturowej uczestników zdarzenia komunikacyjnego, w którym uczestniczą. Co więcej, mediatorzy mogą zmieniać rejestr tekstu źródłowego, rozszerzać tekst źródłowy, dodając wyjaśnienia lub pomocne komentarze metajęzykowe, mogą również eliminować lub łagodzić niektóre słowa czy uwagi. Natomiast tłumacze, jak pisze Dendrinis, powinni pozostać niewidoczni i „wierni oryginalnemu tekstowi, który muszą respektować. Nie mają oni »prawa« do zmiany dyskursu, gatunku czy rejestru tekstu, który tworzą [...], nie uciekają się do mowy zależnej” (ibid.: 17).

Zatem mediacja językowa ma na celu przekazanie wyselekcjonowanych informacji w taki sposób, aby osoba nieposiadająca umiejętności językowych mediatora nie miała problemów z ich zrozumieniem. Mediator podejmuje się działania mediacyjnego w celu uproszczenia języka lub znaczenia komunikatu, dostosowując go do poziomu osoby, z którą wchodzi w interakcję. Proces ten powoduje przekształcenie tekstu źródłowego i osadzenie go w nowym kontekście. Każda mediacja na płaszczyźnie językowej stwarza nowy kontekst dla powstałego tekstu. Językowe działanie mediacyjne musi brać pod uwagę odbiorcę (jego poziom znajomości języka/języków, kompetencji komunikacyjnej, kompetencji socjokulturowej) i sytuację, w jakiej się znajduje. Mediacja to nie tylko przekształcanie komunikatu językowego, ale także zmiana towarzyszącej mu sytuacji. W odróżnieniu od tłumaczenia działanie mediacyjne jest osadzone w nowym kontekście, który zależy od użytkownika języka – mediatora. Jego znajomość języka i kultury oraz umiejętność posługiwania się językiem i konkretnymi strategiami są podstawą procesu mediacji. Niekompetencja językowa mediatora lub braki w wiedzy o kulturze czy społeczeństwie języka docelowego

stanowią poważną przeszkodę w skutecznym mediowaniu. Zagrożony może być proces rekontekstualizacji, na którym oparte jest zrozumienie komunikatu przez odbiorcę.

Powracając do istoty procesu mediowania, jego utożsamiania z przekładem tekstów, podkreślić należy, iż lingwistyczne ujęcie działań mediacyjnych okazało się niewystarczające i niedostosowane do zmieniających się warunków i kontekstu współczesnych kontaktów międzyludzkich. W ESOKJ pojęcie mediacji jest rozpatrywane w kontekście tłumaczenia, co ogranicza kwestie międzykulturowe i przesłania problemy komunikacji między partnerami odnoszącymi się do różnych systemów wartości (Zarate i in. 2003: 14). Dlatego rozumienie mediacji bardzo poszerzono, biorąc pod uwagę perspektywę różnojęzyczną i różnokulturową użycia języka oraz warunki współdziałania osób o odmiennych stylach życia i poglądach.

Na poziomie dydaktycznym pełniejszej interpretacji tych zagadnień dokonano w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (Candelier i in. 2017) – publikacji Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages, ECML). W tym opracowaniu problematyka różnojęzyczności i różnokulturowości zajmuje centralną pozycję. Autorzy definiują kompetencję mediacyjną jako tę, która „buduje wszelkie układy relacyjne między językami, kulturami i ludźmi” (ibid.: 22). Wchodzi ona w skład kompetencji globalnych, odpowiedzialnych za komunikację językową i kulturową w kontekście różnorodności.

Znaczącą publikacją, w której mediacja staje się słowem-kluczem i która przyczyniła się do ugruntowania pozycji mediacji w kształceniu językowym, jest praca wydana w 2003 r. pod redakcją Geneviève Zarate pt. *Cultural mediation in language learning and teaching*²⁰. Jak podkreślają jej autorzy (Zarate i in. 2003: 13), projekt ECML, którego zwieńczeniem jest wyżej wymieniony dokument, zajmuje się koncepcją mediacji kulturowej w sytuacjach niezrozumienia, nietolerancji czy ksenofobii i próbuje zaradzić tym problemom w kontekście nauczania języków. Zgodnie z wyśilkami podejmowanymi na rzecz promowania tożsamości w wielojęzycznej i różnokulturowej Europie pozycja ta ma na celu pogłębienie i doprecyzowanie pojęć z zakresu dydaktyki językowej stosowanych w ESOKJ, ale innych niż te, które odnoszą się do językowych kompetencji komunikacyjnych. G. Zarate wraz z zespołem badaczy zwraca uwagę na kompetencje ogólne użytkownika języka oraz takie pojęcia, jak: wrażliwość interkulturowa, umiejętności interkulturowe, uwarunkowania osobowościowe, sprawności heurystyczne. Empatia, gościnność i szacunek dla Innego są postrzegane przez autorów jako składniki mediacji kulturowej i jako takie są badane. Twórcy publikacji eksponują rolę nauczyciela jako mediatora. Biorąc pod

²⁰ Wersja francuskojęzyczna dokumentu nosi tytuł *Médiation culturelle et didactique des langues*; odwołania bibliograficzne pochodzą z tej wersji językowej.

uwagę kulturowy wymiar języka, nauczyciel powinien posiadać niezbędne kompetencje, by być w stanie wspierać nauczanie kultury docelowej, podnosić świadomość uczniów na temat jej wzorców kulturowych i przygotowywać uczniów do odpowiedniego wykorzystywania takich wzorców w spotkaniach międzykulturowych.

Badania podjęte przez G. Zarate (zob. też Lévy, Zarate 2003; Zarate, Lévy, Kramsch 2008) doprowadziły do usytuowania mediacji w społecznym i politycznym kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Przyczyniły się do zakotwiczenia tego pojęcia w teorii dydaktyki, a także do krytycznego spojrzenia na nią w formie zaproponowanej w *Systemie opisu*. „W tych pracach mediacja została wpisana w socjologię inności [...], a następnie powiązana z antropologią i pragmatyką interkulturową” (Huver 2018: 10).

Projekt poszerzenia *Europejskiego systemu opisu* i doprecyzowania w nim pojęcia mediacji, zainicjowany w 2014 r., wyznacza nowy etap refleksji nad mediacją i nowy sposób jej rozumienia w dydaktyce językowej.

Koncepcja mediacji w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) została oparta na socjokulturowej wizji języka: język odgrywa w tym procesie istotną rolę, stanowi główne narzędzie mediacji i służy do ustrukturyzowania nauki zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Język jako zjawisko społeczne występuje w różnych odmianach i jest głównym elementem wspomagającym jednostkę w poszukiwaniu przez nią znaczenia; jest jednocześnie narzędziem pracy, przedmiotem nauki, nośnikiem wiedzy oraz wsparciem w refleksji i tworzeniu znaczenia. Zatem

[n]auka języka nie odbywa się poprzez studiowanie kodu, ale poprzez wykorzystanie języka jako środka do nadania sensu najbliższemu otoczeniu i jako narzędzia do współtworzenia znaczenia z innymi. W działaniach mediacyjnych użytkownik języka/uczący się nie zajmuje się prostymi, codziennymi celami funkcjonalnymi, ale budowaniem nowej wiedzy, relacji, tożsamości i pomaganiem innym w tym obszarze (Piccardo, North 2019: 77).

Socjokulturowa teoria uczenia się podkreśla kluczowe znaczenie interakcji i współpracy w procesie uczenia się, dlatego też w działaniach praktycznych duży nacisk kładzie się na wykorzystanie zadań w pracy grupowej, na uczenie się przez odkrywanie i wspólne rozwiązywanie problemów.

Niezależnie od tego, jak dokładnie zdefiniujemy akt językowego pośrednictwa, każde językowe działanie mediacyjne wymaga uczestnictwa osoby, która przyjmie na siebie rolę mediatora, czyli będzie przetwarzać komunikaty, wykorzystując wiedzę ogólną i specjalistyczną, posiadane kompetencje językowe (w jednym lub kilku językach), uwzględniając uwarunkowania społeczne i kulturowe danej sytuacji komunikacyjnej. Taką rolę może odgrywać nauczyciel. Jolanta Sujecka-Zajac (2016) postrzega mediację nie tylko jako zwykłe pośredniczenie nauczyciela mediatora

w przekazywaniu wiedzy czy pomoc w wykonywaniu zadań, ale przede wszystkim jako działanie mające na celu zrozumienie przez uczącego się istoty umiejętności uczenia się. Autorka wyróżnia dwa podstawowe typy mediacji w edukacji, które są ściśle ze sobą zespolone – są to mediacja dydaktyczna i kognitywna. Nadrzędnym celem mediacji dydaktycznej – zewnętrznej – „jest sprowokowanie mediacji kognitywnej – wewnętrznej – której autorem jest sam uczący się [...]”. Koncepcja podwójnej mediacji pokazuje, że ostatecznie tylko uczący się ma wpływ na to, jak przebiega jego proces uczenia się – on sam jest swoim mediatorem kognitywnym, i to wyłącznie jego aktywność może przynieść oczekiwany efekt” (ibid.: 229). Zdaniem cytowanej tu autorki mediacja polega na tworzeniu „przestrzeni umożliwiającej rozwijanie osobowości zdolnej do działania w odniesieniu do swego systemu wartości, a zarazem przyjmującej istnienie wartości wytworzonych w procesie mediacji” (ibid.: 231).

Zamykając rozważania zawarte w pierwszym rozdziale, należy stwierdzić, iż pojęcie mediacji od trzydziestu lat jest przedmiotem badań w różnych dyscyplinach nauk humanistycznych i społecznych. Mimo swej krótkiej historii stało się bardzo popularne, o czym świadczy chociażby obecność w przestrzeni publicznej mediatorów związanych z wieloma dziedzinami: prawem, edukacją, kulturą, mediami, biznesem itp. Podstawowym atrybutem mediacji jest jej ścisły związek z relacjami społecznymi oraz z różnymi zjawiskami mającymi wpływ na te relacje. Chodzi tu o problemy socjalizacji i integracji społecznej, konfrontacji odniesień kulturowych, zachowania heterogeniczne kulturowo, pogorszenie więzi społecznych i relacyjnych w różnych sektorach życia społecznego. W szerszej perspektywie działania mediacyjne można postrzegać jako procedury regulujące i ułatwiające funkcjonowanie systemów społecznych kierujących się wartościami dialogu, kompromisu i współpracy.

ROZDZIAŁ 2

DZIAŁANIA JĘZYKOWE WEDŁUG ESOKJ I ICH IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE

Analizę działań językowych stanowiącą główną problematykę niniejszego rozdziału poprzedzamy krótką prezentacją językowej kompetencji komunikacyjnej, ponieważ – jak to podkreślają twórcy ESOKJ (2003: 20) – posługując się kompetencjami (ogólnymi i językowymi), użytkownicy języka mogą podejmować określone działania językowe, w tym działania mediacyjne.

M. Guillaume-Hofnung definiuje mediację jako proces, którego podstawową funkcją jest pojawienie się komunikacji lub jej wznowienie. Narzędziem umożliwiającym realizację tego przedsięwzięcia jest przede wszystkim język. Doprowadzenie do autentycznej komunikacji i stworzenie sytuacji wzajemnego zrozumienia następuje wskutek użycia form językowych. Proces mediacji pozwala wyjść z impasu komunikacyjnego i ma na celu powstanie nowej sytuacji (Guillaume-Hofnung 2013: 70). Przyjmujemy więc, iż mediacja jest komunikacją i wpisuje się w obszar dydaktyki językowej. Powyższe stwierdzenie leży u podstaw naszych rozważań zawartych w tym rozdziale, stanowi ideę przewodnią wszelkich refleksji i dociekań.

2.1. Językowa kompetencja komunikacyjna

Badacze zajmujący się kształceniem językowym na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat stworzyli liczne koncepcje oraz definicje kompetencji językowej, zwanej także w publikacjach kompetencją komunikacyjną. Należy tu wymienić m.in. modele Della Hymesa (1972), Michaela Canale'a i Merrill Swain (1980; Canale 1983), Lyle'a Bachmana i Adriana Palmera (1996). Ujęcia kompetencji komunikacyjnej figurujące w publikacjach wyżej wymienionych badaczy różnią się w zakresie operacjonalizacji pojęcia kompetencji oraz pod względem wyszczególnionych w definicjach elementów (pomniejszych kompetencji) składających się na nadrzędne pojęcie kompetencji językowej/komunikacyjnej (zob. np. Janowska 2019).

W ramach teoretycznych rozważań o istocie kompetencji komunikacyjnej ważny głos stanowi publikacja *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ 2003). „Kompetencja” to kluczowy termin tego dokumentu, a składają się na nią kompetencje ogólne użytkownika języka (w tym: wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe, umiejętność uczenia się) oraz językowe kompetencje komunikacyjne (w tym: kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne), rozumiane jako „kompetencje pozwalające uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (ibid.: 20). Posiadane przez daną osobę kompetencje mają bezpośredni wpływ na to, jakie podejmie ona działania – językowe lub społeczne – w określonej sferze życia: edukacyjnej, zawodowej, publicznej lub prywatnej.

Według założeń twórców *Europejskiego systemu opisu*²¹ językowej kompetencji komunikacyjnej nie można analizować w oderwaniu od działaniowej koncepcji użycia/uczenia się języka. Posługując się językiem, jego użytkownik uruchamia zarówno kompetencje ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne i podejmuje działania językowe: receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne. Jednak zasadniczym celem użycia języka jest wykonanie zadania o charakterze językowym i/lub społecznym, a to z kolei umożliwia strategię bezpośrednio związane z działaniami.

Niektóre ze składowych językowej kompetencji komunikacyjnej zdefiniowane przez autorów ESOKJ pozostały niezmiennie i figurują w typologiach zamieszczonych w literaturze przedmiotu (zob. np. Celce-Murcia 2007). Należy jednak podkreślić, że wymiar językowej kompetencji komunikacyjnej przedstawionej w *Systemie opisu* został znacznie poszerzony i zyskał nowy kształt – zespolono ją z działaniem o charakterze językowym i społecznym. Kompetencja to zdolność do działania, nie tylko językowego.

²¹ „Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. [...] Uruchamiają [oni] pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategię najbardziej odpowiednią dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji” (ESOKJ 2003: 20).

2.2. Działania językowe i ich funkcje

Z kompetencjami ściśle łączy się pojęcie działań językowych, które w ujęciu *Europejskiego systemu opisu* należy rozumieć jako „zastosowanie kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (ESOKJ 2003: 20). Celem aktywności językowej człowieka jest wykonanie zadania, którym może być każde intencjonalne działanie, np. zamówienie posiłku w restauracji czy przeczytanie ze zrozumieniem dowolnego tekstu w języku obcym. Aby osiągnąć zamierzony efekt, użytkownik języka uruchamia procesy językowe, czyli podejmuje działania językowe, które mogą przyjąć różną formę – tworzenia i/lub rozumienia tekstu/tekstów²². W tym miejscu dochodzimy do kolejnego ważnego rozróżnienia zaproponowanego przez twórców ESOKJ, którzy dokonali podziału działań językowych na cztery grupy:

- działania receptywne – polegające na rozumieniu tekstów;
- działania produktywne – polegające na tworzeniu tekstów;
- działania interakcyjne – polegające na wymianie informacji między co najmniej dwiema osobami;
- działania mediacyjne – polegające na przetwarzaniu tekstów (ibid.: 24).

Działania receptywne obejmują procesy rozumienia tekstów pisanych, mówionych oraz przekazów audiowizualnych, dlatego też konieczny jest podział recepcji na trzy rodzaje, czyli na słuchanie, czytanie oraz odbiór przekazów audiowizualnych – zgodnie z typem tekstu, który jest dekodowany.

Słuchanie to proces odbioru i przetwarzania wypowiedzi ustnych (tzw. tekstów mówionych) stworzonych przez jednego lub więcej interlokutorów. Przez pojęcie tekstów mówionych należy rozumieć np.: rozmowę, werbalną instrukcję czy komunikat, audycję radiową, nagranie programu telewizyjnego itd. (ibid.: 67–68).

Kolejnym działaniem receptywnym jest czytanie, czyli proces odbioru i przetwarzania wypowiedzi pisemnych (tzw. tekstów pisanych) zredagowanych przez jednego lub więcej autorów. Do tekstów pisanych możemy zaliczyć m.in.: papierową lub elektroniczną korespondencję, teksty informacyjne i argumentacyjne, spisane instrukcje itd. (ibid.: 70). W *Systemie opisu* w punkcie 4.4.2.2 wyszczególniono szereg celów i działań realizowanych podczas czytania ze zrozumieniem przez użytkowników języka. Należą do nich:

- „czytanie w celu ogólnej orientacji,
- czytanie w celu zdobycia określonej informacji (np. z encyklopedii),

²² Przyjmujemy za ESOKJ, że tekst to „każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania” (ibid.: 21).

- czytanie i wykonywanie instrukcji,
- czytanie dla przyjemności” (ibid.: 70).

Działania wymienione powyżej odpowiadają intencji, którą kieruje się użytkownik języka w czasie czytania. Zamiarem czytającego może być zapoznanie się z tekstem w celu wykonania jakiejś innej czynności, np. przedstawionej w instrukcji (wtedy czytanie staje się jednym z etapów realizacji zadania końcowego), zdobycie informacji ogólnej lub szczegółowej – o czym więcej poniżej, ale proces czytania nie musi być obciążony innymi pobocznymi celami i wówczas przyjmuje formę czytania dla przyjemności.

Twórcy ESOKJ w opisie działań receptywnych, czyli dotyczących rozumienia tekstu słuchanego lub czytanego, dookreślili główne cele, które przyjmuje osoba słuchająca lub czytająca dowolny test. Cele te są wspólne dla obu odmian działań receptywnych. Czytamy tam, że „użytkownik języka może słuchać lub czytać w celu:

- ogólnego zrozumienia treści,
- chwycenia konkretnych informacji,
- szczegółowego zrozumienia całej informacji,
- wyciągnięcia wniosków” (ibid.: 68).

Powyższe cele przekładają się na specyficzne strategie postępowania stosowane przez osobę słuchającą lub czytającą. Odbierając tekst, ukierunkowuje ona swoją uwagę na określony rodzaj informacji zawartej w przekazie ustnym lub pisemnym, który odpowiada celowi słuchania lub czytania, przyjętemu często w sposób nieuświadomiony. W perspektywie dydaktycznej, szczególnie podczas konstruowania zadań sprawdzających poziom zrozumienia czytanego lub słuchanego tekstu, dobór celów powinien przekładać się na odpowiedni dobór technik nauczania.

Trzecim rodzajem działań receptywnych jest odbiór przekazu audiowizualnego, podczas którego użytkownik języka odbiera równocześnie bodźce wizualne i dźwiękowe, poprzez:

- „słuchanie tekstu odczytywanego głośno przez inną osobę,
- oglądanie telewizji, nagrania wideo lub filmu z napisami,
- korzystanie z nowych technologii” (ibid.: 72).

W obliczu niezwykle szybkiego postępu technologicznego i powszechności przekazu multimedialnego model kształcenia językowego zaproponowany przez ESOKJ otwiera się na konieczność rozwijania u osób uczących się języka obcego umiejętności wielokanałowego odbioru bodźców i przetwarzania danych zapośredniczonych przez urządzenia elektroniczne.

Wymienione wyżej działania receptywne mają kluczowe znaczenie nie tylko dla docelowej komunikacji w języku obcym, ale także dla samego procesu przyswajania języka, umożliwiając osobie uczącej się rozumienie przekazywanych jej treści oraz sprawne korzystanie z materiałów źródłowych, podręcznika czy słownika (ibid.: 24).

Kolejną grupą działań wyróżnionych w *Europejskim systemie opisu* obok działań receptywnych są działania produktywne. Polegają one na tworzeniu tekstów w formie ustnej poprzez mówienie oraz w formie pisemnej poprzez pisanie.

Mówienie to proces ustnego tworzenia tekstów odbieranych przez jednego lub więcej słuchaczy. Poprzez teksty mówione użytkownicy języka mogą m.in.: opisywać przeżycia i doświadczenia (własne lub cudze), zabierać głos w dyskusji (w tym przyjmować określone stanowisko, argumentować swoje stanowisko), komentować obserwowane zjawiska, formułować instrukcje itp. (ibid.: 62). Twórcy ESOKJ wskazują także, jakie formy w procesie kształcenia językowego przyjmuje najczęściej mówienie, a są to:

- „czytanie na głos tekstu pisanego,
- mówienie na podstawie notatek lub napisanego tekstu albo przy użyciu pomocy wizualnych,
- odegranie jakiejś wcześniej wyuczonej scenki lub roli,
- spontaniczna wypowiedź,
- śpiewanie” (ibid.: 62).

Jak wynika z przytoczonego tutaj fragmentu, mówienie może przybierać różne formy: od samodzielnego formułowania spontanicznych wypowiedzi, poprzez odtwarzanie wypowiedzi na podstawie przygotowanych wcześniej pomocy (np. w postaci notatek lub slajdów prezentacji multimedialnej) oraz mówienie sterowane pomocami wizualnymi, w tym: tabelami, wykresami, ilustracjami, fotografiami, aż po przedstawianie ustne – w formie odczytywania – wcześniej opracowanych tekstów pisanych, odgrywanie ról czy śpiewanie.

Drugim działaniem produktywnym przedstawionym w ESOKJ jest pisanie, czyli tworzenie tekstów, które następnie są odczytywane przez jednego lub wielu odbiorców (czytelników). W ramach procesu pisania można wydzielić dwa nurty: pisanie twórcze (różnych gatunkowo form wypowiedzi), które polega na swobodnym wyrażaniu własnych spostrzeżeń, uwag, opinii, tworzeniu opisów rzeczywistych lub fikcyjnych wydarzeń, osób, przeżyć itp., oraz wypowiedzi o charakterze bardziej schematycznym, takie jak np. sprawozdania, rozprawki, opracowania (ibid.: 64–65). Pisanie jako działanie językowe kształcone w ramach nauki języka obcego zgodnie z założeniami *Systemu opisu* to najczęściej:

- „wypełnianie formularzy i kwestionariuszy,
- pisanie artykułów do czasopism, gazet, gazetek itp.,
- tworzenie plakatów do wywieszenia,
- pisanie sprawozdań, notatek itp.,
- sporządzanie notatek do późniejszego użytku,
- zapisywanie informacji dyktowanych itp.,
- pisanie twórcze,
- pisanie listów prywatnych lub pism urzędowych itp.” (ibid.: 64).

Duża różnorodność form wypowiedzi pisemnych zaproponowanych w ESOKJ jest podyktowana względami pragmatycznymi. Każdy użytkownik języka ma nieustannie styczność z różnymi tekstami pisanymi, od krótkich wiadomości tekstowych przesyłanych za pośrednictwem mediów społecznościowych, przez e-maile, po pisma oficjalne. Jeśli chodzi o wypowiedzi schematyczne i o sformalizowanej konstrukcji, niezbędne jest kształcenie umiejętności poprawnego tworzenia takich tekstów w ramach nauki języka obcego.

Zdaniem twórców ESOKJ zarówno kształcenie mówienia, jak i pisanie ma duże znaczenie dla użytkownika języka, szczególnie w sferze kontaktów społecznych i zawodowych. Poprawność wypowiedzi (ustnej i pisemnej), styl, kompozycja tekstu oraz płynność i sposób prezentacji w przypadku zabierania głosu mogą być traktowane jako wyznaczniki prestiżu społecznego. Z kolei umiejętność stworzenia opisu przeprowadzonych projektów czy badań, ich prezentacja przed większym gronem słuchaczy czy wygłoszenie wykładu na określony temat to zdolności wysoko cenione na rynku pracy (ibid.: 24).

Wśród działań językowych przedstawionych w *Systemie opisu* najwięcej uwagi poświęcono działaniom interakcyjnym. Polegają one na wymianie informacji, poprzez kanał ustny lub pisemny, między co najmniej dwiema osobami. Obecność drugiej osoby jest podstawowym i koniecznym warunkiem zaistnienia interakcji. Najczęściej interakcja zachodzi w sytuacji komunikacji bezpośredniej, kiedy wszyscy jej uczestnicy są obecni fizycznie w jednym miejscu, w jednym czasie – jest to tzw. interakcja bezpośrednia. Jednak możliwa jest także interakcja pomiędzy osobami, które dzieli pewna odległość (brak zbieżności miejsca) lub które uczestniczą w niej nie w czasie rzeczywistym, lecz w pewnych odstępach czasowych, jak ma to miejsce np. w przypadku korespondencji pisemnej, gdzie z góry zakłada się nierównoczesność działań nadawczych i odbiorczych.

Działania interakcyjne są podstawową formą komunikacji i łączą w sobie działania produktywne i receptywne. W interakcji procesy tworzenia i odbioru wypowiedzi występują naprzemiennie, sekwencyjnie, kiedy każdy z uczestników przyjmuje rolę nadawcy i odbiorcy. Jednak czas występowania kolejnych faz interakcji może być tak krótki, że produkcja i recepcja występują niemal symultanicznie, wzajemnie się przenikają. Mówiąc, użytkownicy języka słuchają, a słuchając, antycypują wypowiedź interlokutorów i planują swoją przyszłą odpowiedź (ibid.: 24).

Służąc komunikacji w jej wszystkich odmianach, działania interakcyjne wykraczają poza sferę językową. Oprócz materii językowej uczestnicy interakcji, szczególnie w jej odmianie bezpośredniej, wykorzystują całą gamę środków pozawerbalnych, ułatwiających nawiązanie i podtrzymanie kontaktu. Uruchamiają także liczne strategie poznawcze i dyskursywne pozwalające na efektywną organizację treści i formy wymiany informacji, która ma miejsce podczas interakcji (ibid.: 73).

W zależności od kanału, poprzez który następuje komunikacja, działania interakcyjne zostały podzielone na ustne i pisemne. Zgodnie z założeniami ESOKJ działania interakcyjne ustne mogą przyjąć formę:

- „transakcji,
- nieformalnych rozmów,
- nieformalnych dyskusji,
- formalnych dyskusji,
- debat,
- wywiadów,
- negocjacji,
- wspólnego planowania,
- rozmów prowadzonych w konkretnym celu” (ibid.: 73).

Wymienione powyżej ustne działania interakcyjne obejmują bardzo różnorodne formy komunikacji werbalnej, przynależne zarówno do sfery kontaktów formalnych, jak i nieformalnych. Wynika to z faktu, że interakcja jako proces przekazywania informacji, który dokonuje się w każdym akcie komunikacji, jest obecna nieustannie we wszystkich dziedzinach życia użytkowników języka. Ze względu na powszechność występowania działań interakcyjnych w kontaktach językowych należy przywiązywać szczególną wagę do ich nauczania w toku kształcenia językowego.

Powyższy postulat dotyczy także interakcji pisemnej, która według twórców ESOKJ obejmuje takie działania, jak:

- „przekazywanie i wymiana notatek, wiadomości itp. w sytuacji, gdy interakcja ustna nie jest możliwa lub właściwa,
- prowadzenie korespondencji (listy, kartki pocztowe, faksy, poczta elektroniczna itp.),
- negocjowanie tekstów umów, kontraktów, komunikatów itp., dotyczące sformułowań i wymiany wstępnych szkiców, poprawek, korekt itd.,
- uczestnictwo w konferencjach komputerowych *on-line* lub *off-line*” (ibid.: 80).

Dzięki postępowi cywilizacyjnemu, szczególnie intensywnemu i dostrzegalnemu na płaszczyźnie globalnej komputeryzacji, interakcja pisemna pozostaje nadal bardzo istotną i powszechnie stosowaną formą komunikacji, zarówno w obrębie kontaktów zawodowych, edukacyjnych, publicznych, jak i prywatnych (ibid.: 80).

Równolegle do działań receptywnych, produktywnych i interakcyjnych twórcy ESOKJ analizują ostatnią przez nich wyszczególnioną grupę działań językowych nazwanych mediacją. Mediacja jawi się tutaj jako proces przetwarzania tekstów, umożliwiający komunikację między osobami, które nie mogą się bezpośrednio porozumiewać (ibid.: 24). Dopiero udział osoby mediującej, pośredniczącej między osobami lub tekstami, otwiera drogę do efektywnej wymiany informacji. Ze względu na to, że głównym celem niniejszej pracy jest właśnie dogłębna analiza i charakterystyka działań mediacyjnych, ich repertuar zaproponowany przez

twórców *Europejskiego systemu opisu* zostanie przedstawiony w osobnym podrozdziale (zob. 3.1).

Odróżnienie działań recepcji od działań produkcji, jak również tych, które następują pod wpływem bodźca słuchowego, od tych, które pojawiają się w wyniku bodźca wzrokowego, prowadzi do tradycyjnego czteroczęściowego podziału sprawności na słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Można również zastosować inny podział: odróżnić działania jednokierunkowe produkcji lub recepcji tekstu ustnego czy pisanego od tych, w których uczący się/użytkownik języka podejmuje się równocześnie tworzenia i odbioru tekstów. W pierwszym przypadku rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie traktujemy jako działania jednokierunkowe. Natomiast do drugiej kategorii działań zaliczamy działania interakcyjne, w czasie których następuje wymiana słowna z rozmówcą (np. konwersacja) oraz działania mediacyjne, w których uczący się/użytkownik języka pełni funkcję pośrednika w komunikacji (zob. Janowska 2011: 104–119).

Aby zaprezentowana powyżej charakterystyka działań językowych zdefiniowanych przez autorów ESOKJ była pełniejsza, powinna zostać uzupełniona o odniesienie do płaszczyzny pragmatycznej kształcenia językowego. Celem nadrzędnym procesu uczenia się i nauczania języka jest umożliwienie jego użytkownikowi podjęcia działań komunikacyjnych, czyli użycia języka do realizacji określonego celu językowego lub niejęzykowego. Posługiwanie się językiem jest tu rozumiane jako podejmowanie działań językowych służących do wykonania zadania, którym może być np. rozwiązanie jakiegoś problemu, realizacja jakiegoś zamierzenia czy wypełnienie zobowiązania (ESOKJ 2003: 20–21).

Tak przedstawiają się ogólne funkcje działań językowych podejmowanych w codziennej komunikacji. W perspektywie dydaktycznej działania językowe mogą pełnić także inne funkcje, wpisujące się dokładnie w przebieg procesu kształcenia poszczególnych subkompetencji językowych. Michèle Pendanx wymienia następujące funkcje dydaktyczne działań językowych:

- funkcja odkrywania: odkrywanie nowych znaczeń, nowych elementów komunikacyjnych i informacji kulturowych;
- funkcja strukturyzująca: strukturyzowanie nowych treści językowych, konceptualizacja użycia różnych form językowych;
- funkcja wdrażająca: wdrażanie do wyszukiwania form i ich zastosowania, zapamiętywanie, automatyzacja struktur językowych;
- funkcja ewaluacyjna: pomoc uczącemu się w określeniu wyników uczenia się (Pendanx 1998: 69).

W tym ujęciu recepcja, produkcja, interakcja i mediacja przyjmują formę konkretnych działań uczących się, uzależnionych od celów przyjętych dla danej jednostki kształcenia. To oznacza, że mogą one służyć zarówno wprowadzeniu nowych zagadnień, ich opracowywaniu, utrwalaniu, jak i monitorowaniu osiągnięć uczących

się. Każde z działań może pełnić różne, wyżej wymienione funkcje dydaktyczne, w zależności od zamierzonych przez nauczyciela celów, fazy lekcji, podczas której się ono pojawi, czy w zależności od poziomu kompetencji uczestników zajęć (Janowska 2011: 107). Świadomość różnorodnych funkcji dydaktycznych pełnionych przez działania językowe jest bardzo ważnym czynnikiem mającym wpływ na proces planowania kształcenia językowego.

2.3. Działania językowe a strategie

W *Europejskim systemie opisu* oprócz charakterystyki poszczególnych działań językowych oraz zeskalowanych umiejętności w zakresie każdego z nich (oprócz mediacji) możemy znaleźć także opis strategii komunikacyjnych odpowiadających tym działaniom. Aby dobrze zrozumieć istotę strategii, należy jeszcze raz przywołać definicję działań i zestawić ze sobą oba te pojęcia. Działania językowe zostały zdefiniowane jako „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (ESOKJ 2003: 20). Z kolei strategię twórcy dokumentu opisali jako „środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy i najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ibid.: 61).

Strategie mogą być zatem rozumiane jako zespół czynności wykonywanych przez użytkownika języka w trakcie realizacji działania językowego. Inaczej mówiąc, są to ukierunkowane na konkretny cel, najczęściej kilkietapowe, sposoby rozwiązywania jakiegoś problemu. W takim ujęciu strategię są pojęciem podrzędnym względem pojęcia działań językowych. Zastosowanie odpowiednio dobranych strategii ma na celu zwiększenie skuteczności i efektywności wykonania zadania.

Użytkownik języka wykorzystuje posiadane umiejętności strategiczne, wykonując ciąg czynności właściwy określonego rodzaju działania językowego. Dlatego też w *Europejskim systemie opisu* przyjęto podział strategii na produktywne, receptywne, interakcyjne i mediacyjne. Każdy z tych rodzajów strategii różni się od pozostałych, a odmienności te wynikają z charakteru działania językowego, któremu służy dany typ strategii. Jednak w celu dokonania ujednolicenia w obrębie każdego z czterech typów strategii zostały przyporządkowane do czterech kategorii metakognitywnych: planowania, wykonania, oceny oraz korekty.

Ze względu na ścisłe powiązanie wykonywania określonego działania językowego ze stosowaniem strategii komunikacyjnych oba te procesy zostały przedstawione

w ESOKJ w tym samym podrozdziale²³. Twórcy dokumentu zeskalowali i przewidzieli dla każdego z działań na poszczególnych poziomach biegłości językowej zestawy strategii, dzieląc je na produktywne, receptywne i interakcyjne. Dzięki łącznemu wykorzystaniu skal strategii oraz skal, które przedstawiają przykładowe umiejętności w ramach każdego z działań (odniesione do poziomów biegłości językowej), możliwe jest monitorowanie postępu w przyswajaniu języka przez uczącego się. „Postęp w uczeniu się języka widać najlepiej w zwiększających się możliwościach uczącego się przy podejmowaniu przez niego działań językowych i stosowaniu strategii komunikacyjnych” (ibid.: 62). Dzieje się tak, ponieważ w miarę wzrostu poziomu biegłości językowej użytkownik języka nie tylko w sposób coraz pełniejszy potrafi wykonywać działania językowe, ale też coraz lepiej wykorzystuje różne strategie w procesie realizacji zadań.

2.4. Działania a sprawności językowe

Aby niniejszy opis działań językowych można było uznać za wyczerpujący, należy jeszcze doprecyzować pewne nieścisłości terminologiczne – wciąż żywe w środowisku glottodydaktycznym. Chodzi bowiem o rozróżnianie takich pojęć jak sprawności językowe i działania językowe.

W tradycji dydaktyki języków obcych od lat funkcjonuje angielski termin *language skills* (por. Lado 1961), który w języku polskim tłumaczony jest jako „sprawności językowe”. Wraz ze wzrostem popularności podejścia komunikacyjnego utrwalił się w świadomości nauczycieli języków obcych podział na cztery sprawności kształcone w procesie dydaktycznym: rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, mówienie oraz pisanie, przy czym słuchanie i czytanie to sprawności receptywne, a mówienie i pisanie to sprawności produktywne. O niesłabnącym znaczeniu tego podziału może świadczyć fakt, że obecnie używane podręczniki do nauki języków obcych proponują ćwiczenia rozwijające wszystkie te sprawności (a w ich spisach treści znajdziemy jednoznaczny podział na niniejsze sprawności z przyporządkowanymi do nich konkretnymi numerami ćwiczeń i stron). Także testy i egzaminy językowe są tak skonstruowane, aby oceniać umiejętności uczących się w obrębie właśnie tych sprawności (wraz z dodatkowym modulem badającym poprawność gramatyczną w przypadku np. egzaminów z języka polskiego jako obcego).

Wraz z publikacją ESOKJ w 2001 r. w dziedzinie glottodydaktyki pojawił się nowy podział kształconych umiejętności, który – oprócz sprawności receptywnych

²³ Punkt 4.4: „Działania komunikacyjne i strategie językowe” (ibid.: 61).

i produktywnych – wyróżnia także dwie kolejne kategorie: działania interakcyjne i mediacyjne. Interakcja i mediacja korzystają z tych umiejętności użytkownika języka, które realizują się w postaci recepcji i produkcji.

Poza dodaniem dwóch kolejnych kategorii, jakimi są interakcja i mediacja, twórcy ESOKJ dokonali znaczącej zmiany terminologicznej. To, co pod postacią produkcji i recepcji było określane jako sprawność językowa, wraz z interakcją i mediacją zostało nazwane działaniem językowym. Działanie językowe (*language activity*) – które już w swojej nazwie zakłada aktywność użytkownika języka – to proces dynamiczny, stanowiący element komunikacji dokonującej się za pośrednictwem języka. Ewolucji terminologicznej towarzyszy znacząca zmiana w postrzeganiu językowej aktywności użytkowników języka, gdyż zamiast o czterech sprawnościach możemy teraz mówić o czterech sposobach działania – recepcji, produkcji, interakcji i mediacji, występujących w postaci pisemnej i ustnej, co rozszerza liczbę działań do ośmiu kategorii. Ilustruje je zamieszczony poniżej schemat.



Schemat 1. Przejście od czterech sprawności do czterech sposobów działania (opracowanie własne)

Dzięki wyróżnieniu czterech sposobów działania opis procesu posługiwania się językiem przez jego użytkowników zaczął korespondować z faktycznym kształtem rzeczywistej, codziennej komunikacji językowej, która najczęściej przybiera formę interakcji, łączącej wcześniej rozdzielane działania receptywne i produktywne. Z kolei pojawianie się interakcji pozwoliło na dostrzeżenie mediacji, która – wykorzystując mechanizmy interakcji – pozwala na uruchomienie bardziej skomplikowanych procesów przetwarzania języka.

Publikacja *Common European Framework of Reference for Languages*, w szczególności jej uzupełniona wersja z 2020 r. (Council of Europe 2020), otwiera nową erę w dydaktyce języków obcych, proponując zmianę perspektywy i odejście od koncentracji na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w stronę kształcenia ukierunkowanego na działanie (*action-oriented approach*) (zob. Puren 2009; Janowska 2011; Piccardo 2014; Piccardo, North 2019). Podstawą tego nowego podejścia jest

osiem rodzajów działań językowych. Ich opis, zawarty w ESOKJ, nie tylko definiuje na nowo językową aktywność człowieka, która zyskuje charakter pragmatyczny i społeczny, ale także powinien mieć przełożenie na sposób kształcenia kompetencji językowej w toku nauki języków obcych – uczymy się języka, aby za jego pośrednictwem działać, czyli wykonywać różnorodne zadania.

2.5. Podejście ukierunkowane na działanie

Od czasu pojawienia się podejścia komunikacyjnego, które koncentruje się przede wszystkim na rzeczywistych aktach komunikacyjnych, na prezentacji nowego słownictwa i struktur gramatycznych w danym kontekście sytuacyjnym lub temacie, w nauczaniu języków nastąpiła zmiana wzorców. Uczenie się i nauczanie nabrały bardziej interaktywnego i społeczno-kulturowego wymiaru, pociągając za sobą aktywną postawę uczniów wobec własnego kształcenia językowego. Podejście ukierunkowane na działanie²⁴ zakłada aktywne włączenie uczącego się do procesu dydaktycznego, a jego działania postrzegane są jako najlepszy sposób kształcenia umiejętności językowych. Nie chodzi już o odgrywanie ról i symulacje, lecz o kierowanie własnym uczeniem się, o przejście odpowiedzialności za przyswajanie języka, o współtworzenie wiedzy przy udziale innych uczących się – użytkowników języka, z których każdy wnosi do procesu inne doświadczenia.

Bez wątpienia, podejście działaniowe²⁵ jest kontynuacją podejścia komunikacyjnego, nie zrywa z jego założeniami, ale nadaje mu inny kształt. Ramy pojęciowe dydaktyki działaniowej zostały ukształtowane na podstawie wieloletniej tradycji i dorobku nauczania komunikacyjnego. Zasadnicza różnica polega jednak na tym, iż podejście komunikacyjne stawia na pierwszym planie sytuację komunikacyjną

²⁴ W polskiej wersji językowej ESOKJ użyto określenia „podejście zadaniowe”, które nie oddaje dokładnie treści zawartych w nazewnictwie angielskim i francuskim (*an action-oriented approach, l'approche actionnelle*) (zob. więcej na ten temat: Janowska 2011, 2017b, 2020; Miódunka 2013).

²⁵ Podejście ukierunkowane na działanie/działaniowe (*an action-oriented approach*) zostało zaproponowane przez autorów ESOKJ w nawiązaniu do nowego celu uczenia się i nauczania języków, celu społecznego związanego z integracją europejską. Ta koncepcja, jakkolwiek nowatorska, łączy cechy i dorobek innych podejść i rozwiązań metodycznych, bazujących na teoriach socjokulturowych i socjokonstruktywistycznych uczenia się. Podstawowymi sposobami pracy lekcyjnej w obrębie podejścia ukierunkowanego na działanie mogą być np.: podejście zadaniowe (oparte na wykonywaniu zadań – *Task-Based Language Teaching*), podejście kompetencyjne, podejście ekologiczne, podejście projektowe, studium przypadku oraz symulacja globalna.

i naukę komunikacji, natomiast podejście ukierunkowane na działanie uwzględnia powód, dla którego uczący się musi/powinien się komunikować, oraz szeroki kontekst komunikacji.

Podejście ukierunkowane na działanie można ogólnie zdefiniować w następujący sposób: uczestnik życia społecznego ma zamiar podjąć pewne działanie, które może wymagać uruchomienia różnych kompetencji, w tym językowych. Działanie utożsamiane jest z zadaniem prowadzącym do osiągnięcia określonego rezultatu.

Ten nowy wymiar podejścia do uczenia się i nauczania języka uwzględnia konieczność przygotowania uczących się nie tylko do samej komunikacji językowej, ale i do działania przy użyciu języka w pozaszkolnej rzeczywistości: działanie zakłada *a priori* potrzebę komunikowania się, wchodzenia w interakcje z otoczeniem. Nauczanie i uczenie się języków obcych ewoluuje w kierunku współdziałania i współtworzenia znaczenia: uczniowie uczą się, by móc wykonać coś wraz z innymi. Można odwołać się tutaj do pojęcia wspólnoty, chodzi bowiem o autentyczne działanie w realnym kontekście i z autentycznymi osobami. Działanie – językowe, społeczne, kulturowe – znajduje się więc w sercu każdego uczenia się, czy to w środowisku szkolnym, zawodowym, czy prywatnym.

Podejście ukierunkowane na działanie opiera się na założeniu, że proces uczenia się implikuje: interakcję (między uczniami, uczniami i nauczycielem, uczniami i innymi uczestnikami komunikacji), zaangażowanie uczniów i ich aktywną postawę, współpracę, krytyczne myślenie, głębokie przetwarzanie informacji, w tym organizowanie i integrowanie nowej wiedzy i umiejętności z tymi, które zostały już opanowane. Jest to takie podejście do uczenia się i nauczania języków obcych, które zakłada rozwijanie kompetencji językowych, społeczno-kulturowych, a także strategii uczenia się i umiejętności działania; bierze ono „pod uwagę zarówno potencjał poznawczy, emocjonalny i decyzyjny człowieka, jak też i pełną gamę specyficznych dla niego i stosowanych przez niego w życiu społecznym umiejętności” (ESOKJ 2003: 20).

Wymienione powyżej cechy charakterystyczne dla tego podejścia są zbieżne z wizją działań mediacyjnych nakreśloną w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020). Potencjał mediacji bowiem tkwi właśnie w jej holistycznym charakterze: wymaga ona nie tylko łączenia różnych działań językowych (repcji, produkcji i interakcji), ale ponadto scala działania indywidualne ze społecznymi i poznawcze z relacyjnymi. Celem mediowania jest umożliwienie komunikacji zachodzącej bądź to między ludźmi, bądź między człowiekiem a tekstem. Tak rozumiana mediacja jest pełnowartościowym przejawem użycia języka, który łączy w sobie aspekt językowy, kulturowy i społeczny, i tym samym bardzo dobrze wpisuje się w zamysł dydaktyki działaniowej.

2.6. Uczący się użytkownikiem języka i uczestnikiem życia społecznego

Podstawowym innowacyjnym założeniem podejścia zaproponowanego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* jest odejście od tradycyjnego postrzegania uczących się. Dokument określa ich jako „użytkowników języka” i „jednostki społeczne”, czyli „członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Podczas gdy same akty mowy są przejawem działań ściśle językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi dopiero szerszy kontekst społeczny, w którym działania te są prowadzone” (ESOKJ 2003: 20). Przyjęcie tej perspektywy oznacza usytuowanie nauki języka w kontekście społecznym, w którym użytkownicy języka poznają go i przyswajają, wykonując zadania i stosując przy tym określone strategie.

To założenie, które stało się podstawą teoretyczną podejścia ukierunkowanego na działanie (Janowska 2011; Piccardo, North 2019), wywodzi się z socjokulturowej teorii rozwoju poznawczego i językowego L. Wygotskiego. Podkreślając centralną rolę działania w rozwoju kognitywnym, rosyjski psycholog twierdzi, że struktury i procesy społeczne mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie mentalne, które podlega transformacjom związanym z interioryzacją tych procesów. Uczenie się zachodzi wówczas, gdy jednostka ma możliwość wchodzenia w interakcje z ekspertem w „strefie najbliższego rozwoju”, szczególnie wówczas, gdy reprezentuje on wyższy poziom kompetencji językowych, a tym samym pomaga danej jednostce rozumieć i tworzyć teksty – wykonywać zadania.

Takie podejście do uczenia się i nauczania języka pociąga za sobą pewne konsekwencje. Traktowanie uczących się jako uczestników życia społecznego oznacza, iż zostają oni włączeni w proces uczenia się. Należy zatem zapewnić odpowiednie warunki kształcenia, umożliwiające rozwój kompetencji – językowych i ogólnych, interakcję między tym, co społeczne, a tym, co indywidualne, w procesie przyswajania języka.

Działania dydaktyczne mogą obejmować analizę materiałów nauczania, negocjowanie znaczenia, dyskusje, poszukiwanie rozwiązań różnych problemów, realizację zadań lub projektów, pracę w grupach, wzajemne wspieranie się itp. Dla polepszenia efektów kształcenia wskazane jest również korzystanie przez uczniów z mediów społecznościowych w celu komunikowania się poza salą lekcyjną, wymiany materiałów, zdobywania i przekazywania informacji oraz omawiania swoich problemów czy trudności. Nauczyciel pełni funkcję facylitatora. Jego rola nie polega na przekazywaniu wiedzy, ale na wspieraniu uczniów w przechodzeniu przez kolejne etapy przyswajania języka docelowego. Projektuje on działania, wskazuje źródła informacji i wyjaśnia trudne zagadnienia, podczas gdy uczniowie – aktywnie uczestnicząc w procesie – negocjują i nabywają wiedzę i umiejętności.

We współczesnym świecie, w różnorodnych środowiskach, uczący się to bardzo często jednostki różnojęzyczne i różnokulturowe. Dysponując takimi kompetencjami, uczniowie ci mogą korzystać, jeśli jest to konieczne, z całokształtu posiadanych zasobów lingwistycznych. W związku z tym w trakcie kształcenia językowego powinno się ich zachęcać do dostrzegania podobieństw i regularności, jak również różnic między językami i kulturami oraz dzielenia się takimi informacjami z pozostałymi członkami zespołu. Zaproponowane w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) deskryptory dla mediacji komunikacji (zob. 4.5) zawierające opis umiejętności w zakresie tworzenia przestrzeni różnokulturowej to doskonała pomoc w planowaniu zadań/działań mających na celu: uwrażliwienie uczących się na różnice o charakterze socjolingwistycznym i socjokulturowym, zapobieganie nieporozumieniom występującym na tle socjokulturowym, a w przypadku ich pojawienia się – niwelowanie ich.

Reasumując, rola uczącego się w podejściu działaniowym została znacznie poszerzona, wpleciona w sieć relacji społecznych i kulturowych, które warunkują proces przyswajania języka, mają decydujący wpływ na definiowanie potrzeb oraz wytyczają cel i kierunek jego działań. W takim nowym krajobrazie dydaktycznym, w którym nauka języka – uwarunkowana kontekstowo i społecznie – powinna przebiegać dynamicznie, mediacja ma do odegrania kluczową rolę. Kompleksowe spojrzenie na działania mediacyjne, przyjęte w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) – podobnie jak w przypadku podejścia ukierunkowanego na działanie – opierało się głównie na socjokulturowej koncepcji uczenia się i użycia języka (*supra*), w której mediacja była postrzegana jako środek do (współ)tworzenia wiedzy, do dostępu do znaczenia, zarówno na poziomie społecznym (kiedy pośredniczymy z innymi lub dla innych), jak i na poziomie indywidualnym, poznawczym (zob. North, Piccardo 2016; Piccardo, North 2019). Kształcenie oparte na działaniach mediacyjnych zapewnia społeczno-kulturowe ramy procesu dydaktycznego, kładzie nacisk na poznawczy, relacyjny, a także międzyjęzykowy i/lub międzykulturowy charakter użycia języka. Jest to zgodne z koncepcją uczącego się – użytkownika języka, który jako uczestnik życia społecznego bierze udział w życiu klasy/szkoły, kupuje rzeczy, uczestniczy w rozmowach, „używając wszelkiego rodzaju znaków służących do pośredniczenia w tych działaniach, a następnie interioryzując znaki w celu nadania struktury procesom poznawczym” (Piccardo, North 2019: 238).

ROZDZIAŁ 3

KONCEPCJA MEDIACJI W PRACACH RADY EUROPY

Koncepcja mediacji w kształceniu językowym zaprezentowana w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) nie pojawiła się z dnia na dzień, lecz została wypracowana i wystandaryzowana przez badaczy na przestrzeni wielu lat (zob. rozdział 4). Każdy projekt i finalny dokument prezentujący efekty pracy zespołów badawczych Rady Europy stanowił kolejny krok w kierunku pełnego opisu, zrozumienia i dydaktycznego zastosowania działań mediacyjnych. Ostateczna wersja *CEFR – Companion volume* (ibid.) czerpała z doświadczeń ekspertów zdobytych podczas tworzenia dokumentów poprzedzających. Chodziło o oparcie ostatecznych decyzji na wypróbowanych modelach. Dlatego w niniejszym rozdziale prezentujemy wcześniejsze – nie zawsze już aktualne – publikacje, które przyczyniły się do stworzenia współczesnej wizji mediacji i jej roli w glottodydaktyce. W każdym z prezentowanych dokumentów pojawia się jakieś nowe spostrzeżenie, nowy, istotny aspekt związany z mediowaniem. Niekoniecznie zachowany i eksplicytnie wyjaśniony w wersji końcowej CEFR-CV, rozszerza znacząco wizję mediacji. Dzięki refleksjom i zaangażowaniu ekspertów Rady Europy mediacja stała się jednym z podstawowych wyzwań współczesnej dydaktyki.

3.1. Miejsce i rola mediacji w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego

Jak pokazano w drugim rozdziale niniejszej publikacji, twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, dokonując typologii działań językowych, podzielili je na receptywne, produktywne i interakcyjne. Zaproponowali także czwarty rodzaj działań, a mianowicie mediację, rozumianą „jako przetwarzanie istniejących tekstów” (ESOKJ 2003: 24), której w tym dokumencie poświęcono niewiele uwagi. W zdefiniowanym tam procesie mediacji użytkownik języka przetwarza teksty źródłowe (pisemne lub ustne), aby umożliwić zapoznanie się z nimi osobom trzecim,

które nie mają do nich bezpośredniego dostępu (np. ze względu na niedostateczny poziom kompetencji językowej w języku obcym lub własnym). Przetwarzanie tekstu może polegać np. na jego ustnym lub pisemnym tłumaczeniu, na jego parafrazowaniu, streszczeniu lub podsumowaniu, może także ograniczyć się do zapisu wypowiedzi ustnej (ibid.: 24). Modyfikacje tekstu źródłowego w procesie jego przetwarzania dotyczą różnych płaszczyzn, a mianowicie:

- języka, w którym został on stworzony – czyli modyfikacja kodu (np. w przypadku tłumaczenia);
- konstrukcji i objętości tekstu – modyfikacja formy (np. w przypadku streszczania);
- treści tekstu – modyfikacja polegająca na selekcji treści, najczęściej dokonywana według subiektywnego kryterium relewancji informacji (np. w przypadku podsumowywania, parafrazowania);
- kanału, poprzez który został on przekazany – modyfikacja kanału (np. w przypadku zapisania wypowiedzi ustnej)²⁶.

Niezależnie od rodzaju modyfikacji dokonywanej podczas przetwarzania tekstu zawsze należy pamiętać o nadrzędnej zasadzie, jaką jest zachowanie ekwiwalencji znaczeniowej tekstu wtórnego²⁷ wobec tekstu źródłowego.

W zależności od tego, czy tekst wtórny, który powstanie jako efekt działania mediacyjnego (czyli przetworzenia tekstu źródłowego), przyjmie formę ustną czy pisemną, twórcy ESOKJ wyróżnili dwa typy mediacji: ustną i pisemną. Do działań mediacyjnych ustnych zaliczono:

- „tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.),
- tłumaczenie konsekutywne (powitanie, oprowadzanie wycieczek itp.),
- tłumaczenie nieformalne:
 - wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju,
 - wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą,
 - w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych (zakupy, usługi) – dla przyjaciół, rodziny, klientów, gości zza granicy itp.,
 - szyldów, jadłospisów, ogłoszeń itp.” (ibid.: 83).

Natomiast mediacja pisemna to takie działania, jak:

- „tłumaczenie dokładne (np. kontraktów, tekstów prawnych i naukowych itp.),
- tłumaczenie literackie (np. powieści, sztuk teatralnych, poezji, librett operowych itp.),
- streszczanie najważniejszych treści (artykułów z gazet i czasopism itp.) w obrębie języka drugiego lub między pierwszym a drugim językiem,
- parafrazowanie (tekstów specjalistycznych dla laików itp.)” (ibid.: 83).

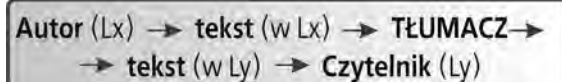
²⁶ Tworząc klasyfikację sposobów przetwarzania tekstu w ramach działań mediacyjnych, odnosimy się do składowych aktu mowy zaproponowanego przez Romana Jakobsona (1989).

²⁷ Wyrażenia „tekst wtórny” używamy dla określenia tekstu, który powstał jako efekt działania mediacyjnego, czyli przetwarzania tekstu źródłowego.

Wszystkie typy działań wyszczególnione powyżej mają charakter wyraźnie międzyjęzykowy i międzykulturowy. Jak dodają twórcy dokumentu, dzięki temu „mogą odegrać znaczącą rolę przy ocenie i kwalifikowaniu umiejętności stosowania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej” (ibid.: 151). W żadnym innym miejscu nie podkreślano równie mocno jak tu kulturowej i pośrednio także społecznej wartości działań mediacyjnych.

Wymienione w cytowanym fragmencie formy mediacji, ustnej i pisemnej, pochodzą z podrozdziału 4.4.4 ESOKJ, omawiającego, czym są działania i strategie mediacyjne. Nie jest to jednak jedyna sekcja, w której można znaleźć informacje na temat działań mediacyjnych. Główny ich opis figuruje bezsprzecznie w sekcji 4.4.4, ale autorzy podejmują ten temat również w innych częściach dokumentu, np. w punkcie 2.1.3, gdzie mówią o takich formach mediacji jak podsumowywanie czy zapis wypowiedzi ustnej. Kontynuując, w punkcie 8.4.2 *Systemu opisu* poświęconym *Europejskiemu Portfolio Językowemu* czytamy: „Tłumaczenie (lub streszczanie) wypowiedzi w drugim języku obcym na pierwszy język obcy, udział w dyskusji odbywającej się w kilku różnych językach, interpretacja zjawisk kulturowych w odniesieniu do innej kultury – oto przykłady działań i sprawności mediacyjnych (w rozumieniu przyjętym w niniejszym dokumencie)” (ibid.; podkr. – I.J. i M.P.). Z kolei w sekcji 4.6.4 ESOKJ zatytułowanej „Teksty a działania komunikacyjne” autorzy stwierdzają, iż cech mediacyjnych możemy doszukiwać się w opisie działań, które stanowią ustną lub pisemną reakcję na bodziec tekstowy. Tekst wtórny, który powstanie w wyniku oddziaływania tekstu-bodźca, może być wyrażony w języku własnym uczącego się lub w języku obcym/drugim (ibid.: 93). Tworzenie wypowiedzi w reakcji na tekst nie jest zaklasyfikowane do żadnego z działań. O jego mediacyjnym charakterze decyduje fakt, że tekst wtórny powstaje w wyniku przetworzenia tekstu źródłowego (tutaj nazywanego tekstem-bodźcem).

W tym samym podrozdziale umieszczono także diagramy przedstawiające w sposób schematyczny relacje łączące użytkownika/uczącego się języka, rozmówcę/rozmówców i wykonywane zadanie osobno dla każdego z działań językowych. Wśród diagramów znalazły się także dwa obrazujące proces mediacji, która – jak czytamy – „składa się z dwóch działań: tłumaczenia i tłumaczenia symultanicznego” (ibid.: 92). Podczas tłumaczenia „użytkownik/uczący się języka odbiera tekst wypowiedziany lub napisany przez nieobecnego autora w jednym języku lub kodzie (Lx), a następnie tworzy w drugim języku lub kodzie (Ly) podobny tekst, który ma być odebrany na odległość przez inną osobę (słuchacza lub czytelnika)” (ibid.: 92). Tak rozumianemu procesowi tłumaczenia odpowiada następujący schemat:



Schemat 2. Schemat procesu tłumaczenia (źródło: ESOKJ 2003: 92)

W przypadku tłumaczenia symultanicznego „użytkownik/uczący się języka działa jako pośrednik w interakcji, odbywającej się bezpośrednio między dwoma rozmówcami, którzy nie mówią tym samym językiem – odbierając tekst w jednym języku i tworząc odnośny tekst w drugim” (ibid.: 92). Tłumaczenie symultaniczne zostało przedstawione schematycznie w następujący sposób:

Rozmówca (Lx) ↔ dyskurs (Lx) ↔ TŁUMACZ ↔ dyskurs (Ly) ↔ Rozmówca (Ly)

Rozmówca (Lx) → tekst (Lx1.) → TŁUMACZ → tekst (Ly1.) → Rozmówca (Ly)
 Rozmówca (Lx) ← tekst (Lx2.) ← TŁUMACZ ← tekst (Ly2.) ← Rozmówca (Ly)
 Rozmówca (Lx) → tekst (Lx3.) → TŁUMACZ → tekst (Ly3.) → Rozmówca (Ly)
 Rozmówca (Lx) ← tekst (Lx4.) ← TŁUMACZ ← tekst (Ly4.) ← Rozmówca (Ly)

Schemat 3. Schemat tłumaczenia symultanicznego (źródło: ESOKJ 2003: 92)

Zawężenie repertuaru działań mediacyjnych wyłącznie do dwóch odmian tłumaczenia w bardzo dużym stopniu ogranicza potencjał, jaki kryje się w mediacji, i wydaje się sprzeczne z ogólną wizją roli, jaką w językowej aktywności człowieka przypisuje się działaniom mediacyjnym. Można jedynie przypuszczać, że takie posunięcie twórców dokumentu było podyktowane względami technicznymi, gdyż trudno w sposób graficzny przedstawić schemat działań zachodzących podczas streszczania, parafrazowania czy podsumowywania. Należy także pamiętać, że opis działań mediacyjnych zawarty w ESOKJ jest niekompletny, wrywkowy i często niespójny. Niezależnie od tego, jakie były przesłanki, które spowodowały utożsamienie mediacji z tłumaczeniem, przekonanie o synonimiczności obu pojęć utrwaliło się na stałe w potocznym rozumieniu mediacji przez osoby zajmujące się kształceniem językowym.

Wracając do ogólnej analizy ujęcia mediacji przedstawionego w *Systemie opisu*, warto w tym miejscu zauważyć, że twórcy dokumentu nie przygotowali dla mediacji wskaźników, czyli skal umiejętności związanych z realizacją poszczególnych działań mediacyjnych, poza dwoma wyjątkami – umiejętnościami notowania i przetwarzania tekstu, które zamieszczamy poniżej.

NOTOWANIE (podczas wykładu, zajęć seminaryjnych itp.)	
C2	Uczący się potrafi wychwycić zarówno znaczenia wyrażane wprost, jak i te, które są implikowane lub wyrażane aluzyjnie w wygłaszanych wykładach czy prezentacjach – potrafi je też zanotować.
C1	Potrafi sporządzać szczegółowe notatki z wykładów w dziedzinie swoich zainteresowań – w tak precyzyjny sposób, że mogą one służyć innym.
B2	Potrafi zrozumieć klarowny wykład na znany sobie temat oraz zanotować najważniejsze dla niego tezy, choć koncentrując się na poszczególnych wyrazach, opuszcza ważne informacje.
B1	Potrafi notować w trakcie wykładu wystarczająco precyzyjnie, by sporządzić tekst przydatny dla niego po jakimś czasie – zakładając, że wykład dotyczy tematu z zakresu jego zainteresowań i ma klarowną, dobrze zorganizowaną strukturę. Potrafi prowadzić notatki w formie zestawienia kluczowych tez wykładu o jasno określonej strukturze, gdy temat jest mu znany, ujęty prostym językiem i wyrażony w wyrażnie artykułowanej, standardowej odmianie języka.
A2	(brak wskaźnika)
A1	(brak wskaźnika)

Tabela 1. Wskaźniki biegłości dla notowania (źródło: ESOKJ 2003: 90)

PRZETWARZANIE TEKSTU	
C2	Uczący się potrafi streścić informacje zebrane z różnych źródeł, rekonstruując argumenty i opinie w formie zwartej prezentacji podsumowującej.
C1	Potrafi streszczać długie, złożone teksty.
B2	Potrafi streszczać teksty, w których są omówione zarówno fakty, jak i zdarzenia wymyślone, komentując i dyskutując przeciwstawne tezy i główne wątki. Potrafi streszczać fragmenty wiadomości bieżących, wywiady i teksty o charakterze dokumentalnym, prezentujące opinie, argumenty i dyskusję nad jakimś tematem. Potrafi streścić fabułę i sekwencję zdarzeń filmu czy sztuki teatralnej.
B1	Potrafi zestawiać fragmenty informacji pochodzących z wielu źródeł i streszczać je innym. Potrafi w uproszczony sposób parafrazować krótkie teksty pisane, zachowując oryginalne słownictwo i porządek logiczny.
A2	Potrafi wybierać z krótkich tekstów kluczowe słowa, wyrażenia lub zdania i odtwarzać je w ramach swojego ograniczonego zasobu środków językowych. Potrafi przepisywać krótkie teksty pisane przy użyciu liter drukowanych lub czytelnego pisma odręcznego.

PRZETWARZANIE TEKSTU	
A1	Potrafi przepisywać pojedyncze słowa i krótkie teksty pisane w standardowej odmianie drukowanej.

Tabela 2. Wskaźniki biegłości dla przetwarzania tekstu (źródło: ESOKJ 2003: 90)

Co ciekawe, obie tabele ze wskaźnikami dla tych umiejętności znajdują się w punkcie 4.6.3 ESOKJ dotyczącym pojęcia tekstu i różnych jego klasyfikacji. Nigdzie natomiast nie znajdujemy informacji o tym, że opisane w nich działania to przykłady mediacji. W podrozdziale 4.4.4 *Europejskiego systemu opisu*, w całości poświęconym działaniom i strategiom mediacyjnym, notowanie i przetwarzanie informacji nie są wymieniane jako przykłady działań mediacyjnych. Ze względu na ten brak dookreślenia istoty działań mediacyjnych oraz umieszczenie omawianych tabel bez jakiegokolwiek komentarza w innym podrozdziale dokumentu utarło się powszechne przekonanie, że w ESOKJ nie zamieszczono żadnych wskaźników dla działań mediacyjnych.

Opis działań mediacyjnych jest najbardziej skrótowy i ogólnikowy spośród opisów wszystkich czterech typów działań językowych. Jak widzimy na przykładzie cytowanych wyżej fragmentów, informacje o działaniach mediacyjnych zostały szczątkowo zamieszczone w różnych odległych od siebie częściach dokumentu, co potęguje wrażenie niekompletności opisu mediacji zawartego w ESOKJ. Dlatego też należy go traktować raczej jako zapowiedź obszerniejszej analizy i charakterystyki mediacji oraz jej roli w kształceniu językowym niż jako element równoważny do charakterystyk pozostałych trzech rodzajów działań językowych, które zawierają wyczerpujące opisy każdego z nich, z kompletną listą form, jakie mogą przyjmować te działania, wraz ze skalami odpowiadającymi poszczególnym umiejętnościom.

Pomimo że temat działań mediacyjnych w oryginalnej wersji *Systemu opisu* jest jedynie wstępnie nakreślony, należy zwrócić uwagę na fakt, że mediacji przypisuje się bardzo ważne miejsce w procesie komunikacji językowej. Mediacja łączy w sobie wszystkie inne działania językowe (receptywne, produktywne i interakcyjne), w sposób szczególny integruje także wymiar indywidualny i społeczny użycia języka (North, Piccardo 2016: 4).

Pośredniczenie między rozmówcami lub między rozmówcą a tekstem wymaga od mediatora wykorzystania zarówno językowej kompetencji komunikacyjnej, kompetencji ogólnych, jak i specyficznych strategii, które umożliwią przetworzenie tekstów źródłowych w teksty wtórne z zachowaniem ekwiwalencji znaczeniowej. Działanie mediacyjne jest w wielu przypadkach warunkiem koniecznym do zaistnienia interakcji, gdyż dopiero ingerencja w tekst źródłowy i jego modyfikacja dokonana przez mediatora umożliwiają niekiedy komunikację, tak jak ma to miejsce

np. w przypadku braku wspólnego kodu u osób porozumiewających się różnymi językami.

Mediacja, podobnie jak interakcja, wykracza poza obręb działania wyłącznie językowego. Ponieważ jest ściśle zintegrowana z szeroko rozumianą komunikacją, wykorzystuje całą gamę środków pozawerbalnych, strategii dyskursywnych i poznawczych. Dodatkowo osoba podejmująca się roli mediatora musi uwzględnić uwarunkowania społeczne oraz kulturowe sytuacji komunikacyjnej, ponieważ to one mogą być najważniejszym czynnikiem wpływającym na pojawienie się trudności w bezpośredniej komunikacji. Tak rozumiana mediacja jest pełnowartościowym przejawem użycia języka, ściśle bowiem łączy w sobie aspekt językowy, kulturowy i społeczny.

Każdy język uwzględnia specyfikę kulturową i psychologiczną danej społeczności. To właśnie w działaniach mediacji, rozumianej w swoim szerokim znaczeniu, uwiadaczniają się elementy implicytne, kulturowe i często nieprzetłumaczalne w danym języku. W takim ujęciu mediacja jawi się jako miejsce zderzenia jedności z różnorodnością, tożsamości z odmiennością, znanego z nieznanym (Janowska 2017a: 83).

W *Europejskim systemie opisu*, poza krótkim przedstawieniem propozycji opisu działań mediacyjnych, twórcy dokumentu zamieścili dokładny opis strategii mediacyjnych wykorzystywanych w procesie przetwarzania tekstu (na przykładzie tłumaczenia). Kolejne czynności, nazwane tutaj strategiami, które wykonuje mediator, można podzielić na trzy etapy: planowanie, wykonanie i ocenę. Do etapu planowania należy zaliczyć:

- „budowanie wiedzy na dany temat,
- wsparcie jej wiedzą źródłową (eksperci, literatura fachowa itp.),
- przygotowanie glosariusza,
- rozważenie potrzeb rozmówcy,
- dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia” (ESOKJ 2003: 83).

Wymienione czynności służą dobremu przygotowaniu merytorycznemu i językowemu do zasadniczego etapu działania mediacyjnego, jakim jest w tym przypadku tłumaczenie. W obrębie samego procesu mediowania, czyli wykonywania działania mediacyjnego, wydzielono następujące strategie:

- „analiza informacji wpływających w jednym języku i jednocześnie formułowanie ostatniego fragmentu tłumaczenia w drugim,
- zauważanie różnych możliwości wyrażania, ekwiwalentów,
- wypełnianie luk” (ibid.: 83).

Zaproponowane strategie pokazują, jak duży udział w procesie mediacji mają elementy innych działań: recepcji, produkcji i interakcji. Tłumacz musi równocześnie odebrać informacje podane w jednym języku, przeanalizować je, po czym prze-

tworzyć na tekst wtórny sformułowany w drugim języku. Warto pamiętać, że cały proces przetworzenia tekstu jest uzależniony od poziomu kompetencji językowej oraz kompetencji ogólnych osoby mediującej.

Poziom wykonania zadania mediacyjnego można poddać ocenie, która składa się z dwóch zasadniczych części, którymi są:

- „kontrola spójności wypowiedzi,
- kontrola jej poprawności” (ibid.: 83).

Skuteczność działania mediacyjnego może zatem zostać sprawdzona zarówno na poziomie komunikacyjnym, jak i językowym.

Opis strategii mediacyjnych, do którego się tutaj odwołujemy, stanowi najbardziej rozbudowany fragment podrozdziału ESOKJ poświęconego mediacji. Twórcy dokumentu skupili się w nim na stworzeniu charakterystyki strategicznej działania mediacyjnego, jakim jest tłumaczenie, a to już kolejny przykład ograniczania mediacji do działania tłumaczeniowego. Warto jednak zauważyć, że tłumaczenie nie powinno stać się jedynym działaniem mediacyjnym obecnym w uczeniu się/nauczaniu języków obcych, a mylne przekonanie o równoznaczności mediacji i tłumaczenia nasuwa się samo po lekturze tego dokumentu, w którym jedynie opisowi tłumaczenia poświęcono dostateczną uwagę. Niebezpieczeństwo utożsamienia mediacji z tłumaczeniem dostrzegają także badacze i dydaktycy (Rosen 2007; Rosen, Minns 2008; Piccardo 2012).

Z korzyścią dla idei kształcenia językowego należy w tym miejscu zauważyć, że zaprezentowany w niniejszym podrozdziale opis działań mediacyjnych można już uznać za nieobowiązujący. Po kilkunastu latach od wydania ESOKJ, po okresie wzmożonych badań specjalistów Rady Europy i glottodydaktyków dotyczących właśnie mediacji, doczekała się ona osobnych analiz, których wyniki zostaną przedstawione w kolejnych sekcjach publikacji.

3.2. Mediacja w *Education, mobility, otherness*.

The mediation functions of schools²⁸

W ramach projektu Rady Europy ukierunkowanego na dogłębne zbadanie i opisanie pojęcia mediacji i charakterystyki działań mediacyjnych równoległe do badań prowadzonych przez zespół B. Northa i E. Piccardo (zob. 3.3) pracował zespół D. Coste’a i M. Cavalli. Pierwszy z nich podjął się rozwinięcia opisu mediacji, który w oryginalnej wersji CEFR był niezwykle skrótowy i niepełny, drugi zaś zajął się analizą mediacji w odniesieniu do perspektywy procesu uczenia się i rozwoju osob-

²⁸ Coste, Cavalli 2015.

niczego człowieka jako członka społeczności. Ustalenia poczynione przez ów drugi zespół zostały przedstawione w dokumencie pt. *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* (Coste, Cavalli 2015), którego najważniejsze postulaty prezentujemy w niniejszym rozdziale.

Pierwsza dekada XXI w. przyniosła znaczące zmiany cywilizacyjne i geospołeczne. Zauważono, że nasilone zjawisko przemieszczania się ludności, umiędzynarodawianie handlu oraz szereg pomniejszych procesów związanych z globalizacją wywierają znaczący wpływ na pojawienie się językowego i kulturowego pluralizmu (ibid.: 6). Wielojęzyczność i wielokulturowość zaczęto także dostrzegać w przestrzeni szkolnej.

W naturalnym procesie socjalizacji, który dokonuje się w różnych sytuacjach i w ramach różnych instytucji społecznych (rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, przestrzeni świata wirtualnego itd.), dzieci przyjmują rolę mniej lub bardziej aktywnych członków różnych grup społecznych. Tzw. mobilność umożliwia każdemu człowiekowi, w tym dziecku, uczestnictwo w grupach społecznych oraz przemieszczanie się pomiędzy nimi. Za sprawą mobilności dochodzi do zetknięcia się z innością, rozumianą jako obce lub nieznane zachowanie, świadomość, że coś jest niezrozumiałe (ibid.: 12). Procesy kulturowej i językowej adaptacji, zrozumienie dla inności, włączanie do wspólnot społecznych, czyli zjawiska, które wiążą się silnie z pojęciem mobilności, są równocześnie niezwykle bliskie zagadnieniu mediacji. Jak piszą Coste i Cavalli (ibid.), mediacja stara się ułatwiać różne aspekty procesu mobilności: wspiera ją i renderuje w sposób płynny; przyczynia się do zbliżenia i redukcji lub przywłaszczenia sobie inności; umożliwia zdobycie dostępu, integrację i uczestnictwo w społeczności, m.in. poprzez wykorzystanie portali społecznościowych (ibid.: 7). Mając w pamięci te różnorodne zastosowania mediacji, autorzy dokumentu formułują jej ogólną definicję, w której czytamy, że „celem procesu mediacji [...] jest redukcja luki znajdującej się pomiędzy dwoma polami, które są od siebie odległe lub występuje między nimi jakieś napięcie” (ibid.: 12). Owo napięcie może być spowodowane: niepowodzeniem jednej ze stron w spełnianiu wymagań stawianych przez drugą stronę, niezrozumieniem, ignorancją, konfliktem, nieznajomością jakiegoś zjawiska, zasad, norm itp. Z kolei przez pola, pomiędzy którymi może dochodzić do powstania napięcia lub dystansu, należy rozumieć pojedyncze osoby lub społeczności (wspólnoty społeczne, instytucje) (ibid.: 27). Mediacja, niezależnie od tego, jaką formę przyjmuje, wymaga uczestnictwa pośrednika lub pośredników, którzy dokonają redukcji napięć i dystansu między przeciwstawnymi sobie polami. W wyniku działań mediacyjnych oba pola zostają do siebie zbliżone, a modyfikacja, która się dokonuje w mediacji, zawsze ma charakter dwukierunkowy i oddziałuje na każde z pól (ibid.: 29).

Powyższa definicja nadaje działaniom mediacyjnym wszechstronny i uniwersalny charakter. Jednak badacze nie poprzestali na poziomie tak ogólnych spostrzeżeń

i dokonali podziału mediacji na dwie grupy, na mediację kognitywną (*cognitive mediation*) i relacyjną (*relational mediation*), przy czym wyróżnione typy nie wykluczają się wzajemnie, ale bardzo często występują łącznie (ibid.: 13).

Mediacja kognitywna, nazywana także poznawczą, to działania zmierzające do uzyskania dostępu do informacji i wiedzy oraz polegające na budowaniu kompetencji. W obrębie tej odmiany mediacji znajdują się różne operacje i zadania, które są związane z tworzeniem i transmisją wiedzy, przyjmowaniem tego, co w pierwszym momencie wydaje się obce i nieznane (ibid.: 28). W kontekście edukacji mediacja kognitywna powinna przyjmować formę ułatwiania uczącym się aktywnego zdobywania wiedzy poprzez właściwe zabiegi dydaktyczne, służące transmisji wiedzy, nie tylko pochodzącej od nauczyciela, ale także od innych uczniów, od grupy, od eksperta czy z jakiegoś źródła naukowego (ibid.: 34).

Przebieg procesu mediacji kognitywnej, szczególnie w przestrzeni szkolnej, jest ułatwiony dzięki temu, że równolegle toczy się proces mediacji relacyjnej. Do mediacji relacyjnej zaliczymy różnorodne działania wspomagające „interakcję, jakość wymian oraz rozwiązywanie konfliktów” (ibid.: 13), wszelkie czynności zorientowane na redukcję dystansu między jednostkami, ułatwianie współpracy, stwarzanie klimatu sprzyjającego wzajemnemu zrozumieniu, zarządzanie interakcjami, relacjami czy nawet konfliktami (ibid.: 28). W perspektywie edukacyjnej do głównych zadań mediacji relacyjnej będą należały następujące działania: zapobieganie i redukcowanie napięć między osobami lub grupami, wzmacnianie więzi społecznych, tworzenie warunków sprzyjających społecznemu uczeniu się i indywidualnemu rozwojowi uczącego się (ibid.: 34).

Zarówno mediacja kognitywna, jak i relacyjna wykorzystują język jako narzędzie mediacji i to za jego pomocą dokonywane są lingwistyczne i semiotyczne przeformułowania w obrębie zwrotów, tekstów czy odmian dyskursów (ibid.: 13, 28). Można zatem powiedzieć, że procesy mediacji kognitywnej i relacyjnej korzystają z różnych form mediacji językowej, która – co warto podkreślić – nie jest ograniczona wyłącznie do pośrednictwa w obrębie języka obcego czy drugiego, ale obejmuje swoim zasięgiem wszystkie możliwe konfiguracje kontaktów między językami. Jak piszą D. Coste i M. Cavalli:

Mediować to, między innymi, przeformułowywać, transkodować, dokonywać zmiany językowej i/lub semiotycznej poprzez parafrazę w tym samym języku, zmianę języków, przechodzenie z formy ustnej do pisemnej lub *vice versa*, poprzez zmianę gatunku, łączenie tekstów lub innych odmian reprezentacji językowej, lub bazując na zasobach – zarówno ludzkich, jak i technicznych – obecnych w najbliższym środowisku (ibid.: 62–63).

„Każda forma mediacji realizuje się poprzez dyskurs” (ibid.: 35) i niezależnie od odmiany bazuje na języku, co jest jedną z jej najważniejszych cech. Kolejne podo-

bieństwo między omawianymi typami mediacji dotyczy transmisji informacji, wiedzy czy wartości, dokonującej się w obu typach, która może prowadzić nie tylko do zjawisk pozytywnych, takich jak uczenie się czy szeroko rozumiany rozwój jednostki, ale także wywoływać zjawisko rywalizacji czy różnego rodzaju konflikty. Transmisja i interakcja dokonują się nie tylko w obrębie jednej określonej grupy, ale także między różnymi grupami, do których jedna ze stron może przynależeć lub nie; stąd różnorodny charakter mediacji (obu typów): intragrupowy, intergrupowy lub altergrupowy (ibid.: 28). Proces mediacji niezależnie od odmiany, jaką przyjmuje w konkretnym przypadku, jest oparty na różnych strategiach – indywidualnych, zbiorowych lub instytucjonalnych (ibid.: 29).

Ze względu na dużą różnorodność układów społecznych oraz kontekstów sytuacyjnych, w jakich pojawia się mediacja, Coste i Cavalli w podrozdziale 3.1.4 omawianego dokumentu, zatytułowanym *Diversity of mediation agents and means* („Różnorodność środków mediacji i pośredników”), zamieścili listy opisujące: kto w zamyśle autorów może być mediatorem (zarówno profesjonalnym, jak i nieformalnym), narzędzia mediacji oraz procedury jej towarzyszące. Zgodnie z propozycją badaczy osoby, które wchodzą pomiędzy strony interakcji i przyjmują rolę pośredników, to:

- profesjonalni mediatorzy: nauczyciele, mediatorzy prawni, tłumacze, popularyzatorzy, dziennikarze, przewodnicy wycieczek, pracownicy socjalni zajmujący się migrantami ekonomicznymi i uchodźcami itd.,
- nieformalni mediatorzy: rówieśnicy, rodzeństwo, rodzice (kiedy pomagają dzieciom w wieku szkolnym), doświadczeni członkowie społeczności imigrantów (kiedy pomagają w integracji osobom nowo przybyłym) itd. (ibid.: 29).

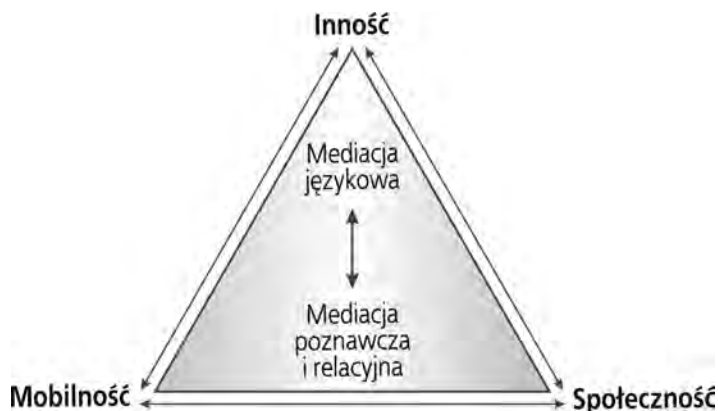
Powyższy spis sugeruje, że profesjonalnymi mediatorami są osoby mające w ramach swojej pracy zawodowej styczność z cudzoziemcami, i to zarówno tymi, którzy przyjeżdżają do danego kraju w celach turystycznych lub zawodowych, jak i migrantami ekonomicznymi lub politycznymi. Relacja między osobą potrzebującą pomocy a mediatorem jest relacją oficjalną i profesjonalną. Z kolei w przypadku nieformalnej mediacji relacja między pośrednikiem a osobą korzystającą z mediacji jest prywatna i pozbawiona oficjalnego dystansu. Co więcej, mediatorami są często członkowie rodziny lub osoby, które łączy poczucie wspólnej przynależności grupowej (np. koledzy ze szkoły, członkowie społeczności imigranckiej).

D. Coste i M. Cavalli (ibid.) opisują także działania o charakterze mediacyjnym, które można stosować w sytuacjach edukacyjnych i zawodowych, kiedy dochodzi do konfrontacji z innym językiem i inną kulturą. Należą do nich specjalne rozwiązania mediacyjne, takie jak: lekcje powitalne i wprowadzające dla uczniów, którzy nie mówią w języku kraju przyjmującego, specjalne stypendia lub wsparcie nauczania dla uczniów z trudnościami, kurs językowy w ramach przygotowania do wizyty badawczej w innym kraju, sesje dla menadżerów i negocjatorów zajmujących się handlem

międzynarodowym podnoszące ich świadomość stosunków międzykulturowych itd. (ibid.: 29).

Wymieniono tu głównie programy edukacyjne, które przyjmują formę kursów językowych. Kształcenie językowe w zakresie języka kraju przyjmującego pojawia się w dwóch wersjach: jako przygotowanie do wyjazdu do danego kraju (np. w celach naukowych czy zawodowych) lub jako element programu adaptacyjnego dla osób nowo przybyłych. Dodatkowo dzieci z rodzin imigranckich często zostają objęte programem zajęć wyrównawczych. Badacze zwracają także uwagę, że w ramach omawianych specjalnych procedur mediacyjnych mieszczą się także różnego rodzaju szkolenia, których celem jest podnoszenie świadomości międzykulturowej, skierowane do osób utrzymujących kontakty zawodowe z przedstawicielami innych języków i kultur. W przypadku wszystkich omówionych działań mediacyjnych, zarówno tych o charakterze formalnym, jak i nieformalnym, pomocne mogą okazać się następujące narzędzia mediacji: słowniki, teksty dwujęzyczne, kontrakty, statuty, podręczniki szkolne, programy popularyzatorskie, symulatory (np. do treningu dla pilotów samolotów), gry polegające na przyjmowaniu ról (np. w nauczaniu języka) itd. (ibid.: 29).

Autorzy dokumentu *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* (ibid.) ukazują uniwersalny charakter mediacji, która ma zastosowanie zarówno w sferze kontaktów prywatnych, zawodowych, jak i edukacyjnych. Jednak ze względu na specyfikę swoich badań zwracają szczególną uwagę na znaczenie działań mediacyjnych w edukacji. W kontekście różnorodnych zmian społecznych, które możemy obserwować na świecie, związanych także z nasilającym się zjawiskiem migracji, szkoła staje się miejscem niezwykle ważnym, swoistym mediacyjnym makrosystemem (ibid.: 62). To w sytuacji edukacji szkolnej dochodzi do zetknięcia się trzech zjawisk: mobilności, inności i współpracy grupowej. Relacje między tymi elementami obrazuje poniższy schemat:



Schemat 4. Inność, mobilność, społeczność oraz formy mediacji (źródło: Coste, Cavalli 2015: 36)

Pomiędzy zjawiskami mobilności, inności i współpracy grupowej dochodzi do wzajemnego oddziaływania, w którym ogromną rolę odgrywa proces mediacji, zarówno językowej, jak i poznawczej oraz relacyjnej. Mediacja towarzyszy zjawisku mobilności, która z kolei za pośrednictwem pracy grupowej (na schemacie zastąpionej hasłem „społeczność”) odpowiada m.in. na potrzeby wywołane zjawiskiem inności. Należy pamiętać, że działania mediacyjne mogą być realizowane przez jednostki, grupy, ale także przez instytucje (np. szkołę).

Każdy poziom edukacji szkolnej ma właściwe sobie cele i zadania do zrealizowania, jednak na każdym z poziomów powinno się w sposób świadomy dążyć do rozwoju kompetencji związanych z mediacją. Tym bardziej że „mediacja wykorzystuje wszystkie dostępne środki i na tym polega jej atrakcyjność w kształceniu językowym oraz w rozwoju szeregu kompetencji dyskursywnych” (ibid.: 63). Przez to przyczynia się do łagodzenia napięć i zbliżania odległych od siebie stanowisk zarówno na płaszczyźnie intelektualno-poznawczej, jak i społeczno-relacyjnej. Jednak, jak piszą w podsumowaniu dokumentu jego autorzy, nie zawsze efektem działań mediacyjnych będzie dosłownie rozumiane zredukowanie dystansu między przeciwstawnymi polami, może to być także wyklarowanie stanowisk, ich lepsze naświetlenie, w a końcu uwydatnienie istniejących rozbieżności, które posłuży obu stronom do osiągnięcia lepszego wzajemnego zrozumienia (ibid.: 62). Mediacja, zawierając w sobie tak różnorodne schematy działania, staje się uniwersalnym narzędziem komunikacji, niezbędnym w dynamicznie zmieniającym się na skutek występowania zjawisk globalizacji i nasilającej się migracji świecie.

3.3. Mediacja w *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation*²⁹

Bardzo ważnym etapem na drodze ewolucji pojęcia mediacji było opublikowanie w 2016 r. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* autorstwa B. Northa i E. Piccardo (2016). Prace nad tym dokumentem stanowiły część projektu Rady Europy, trwającego od stycznia 2014 r. do kwietnia 2016 r., którego celem była pogłębiona interpretacja zagadnienia mediacji oraz stworzenie dla niej zeskalowanych wskaźników biegłości.

Na początku opracowania badacze analizują opis mediacji zawarty w ESOKJ, co jest tym ciekawsze, że jako jego współtwórcy wspominają o ustaleniach, które nie znalazły się w ostatecznej wersji *Systemu opisu* z 2001 r. Mediacja, chociaż nie jest

²⁹ North, Piccardo 2016.

to nigdzie w sposób bezpośredni wyartykułowane, powinna zajmować centralne miejsce w podejściu ukierunkowanym na działanie, podobną rolę można jej przypisać także w szeroko rozumianym procesie kształcenia językowego (North, Piccardo 2016: 4). Działania mediacyjne mogą zajmować tę prestiżową pozycję, ponieważ integrują w sobie wszystkie inne działania językowe, co bardzo dobrze obrazuje schemat pochodzący z pilotażowej wersji *Common European Framework of Reference* z 1998 r.³⁰, a który nie znalazł się w ostatecznej wersji CEFR z 2001 r.



Schemat 5. Działania językowe w CEFR z 1998 r. (źródło: Conseil de l'Europe 1998: 16)³¹

Mediacja, jako najbardziej uniwersalne i kompleksowe z działań językowych, jest obecna w codziennych aktywnościach użytkowników języka we wszystkich sferach ich życia. „[I]ntegruje wymiar społeczny i kulturowy charakterystyczny dla interakcji i jednocześnie przekracza ten wymiar, podkreślając stałą więź między wymiarem społecznym i wymiarem indywidualnym w przypadku użycia i uczenia się języków” (Janowska 2017a: 81).

Błędne jest zatem przekonanie o użyteczności mediacji wyłącznie w kontekście działań specjalistycznych, np. tłumaczeniowych. Rozszerzeniu jednowymiarowego postrzegania mediacji (jako synonimu działań tłumaczeniowych) ma służyć m.in. nowy podział działań mediacyjnych zaproponowany w omawianym dokumencie przez Northa i Piccardo. Uwzględniając różnorodność płaszczyzn, na których można wykorzystywać działania mediacyjne, badacze wyszczególnili cztery typy mediacji: językową, kulturową, społeczną i pedagogiczną.

Mediacja językowa (*linguistic mediation*). To pierwsza z wyróżnionych odmian mediacji, zarazem najbliższa kształtowi mediacji opisanemu w ESOKJ. Mediacja językowa może mieć wymiar międzyjęzykowy, tak jak m.in. w przypadku tłumaczenia lub przekształcania jednego rodzaju tekstu w drugi, lub wewnątrzjęzykowy – zarówno w odniesieniu do języka docelowego (np. kiedy dokonujemy

³⁰ Projekt 1 CEFR z grudnia 1995 r.; projekt 2 CEFR – opublikowany w 1998 r. w wersji angielskiej i francuskiej.

³¹ Ten sam schemat zamieszczono również w Council of Europe 2020: 34.

streszczenia w języku obcym (J2) tekstu, który jest napisany w tym języku (J2), jak i w odniesieniu do języka źródłowego, którym może być także język ojczysty (North, Piccardo 2016: 8)). Mediacja wewnątrzjęzykowa dotyczy także pośredniczenia między różnymi idiolektami, biolektami czy socjolektami występującymi w obrębie jednego języka ogólnego. Celem każdej mediacji językowej jest zarówno przekazanie informacji, jak i formy językowej, za pomocą której te informacje zostały wyrażone. Jako przykłady tego typu mediacji autorzy wymieniają:

- tłumaczenie;
- przekształcanie jednego rodzaju tekstu w drugi;
- streszczanie w języku obcym (J2) tekstu sformułowanego w tym języku (J2);
- streszczanie w swoim pierwszym języku (J1) tekstu sformułowanego w tym języku (J1);
- elastyczne posługiwanie się różnymi językami w wielojęzycznej klasie szkolnej, np.: wyjaśnianie, streszczanie, doprecyzowywanie, rozwijanie w języku lepiej znanym uczącym się tekstu napisanego w drugim języku, zarządzanie interakcjami oraz opowiadanie historii w różnych językach w celu zaangażowania wszystkich uczących się;
- elastyczne przechodzenie między językami w kontekście zawodowym, np.: wykorzystanie mieszaniny pojedynczych słów z różnych języków, wspartych gestem i rysowaniem w celu zakupienia biletu kolejowego, jeżeli niemożliwa była komunikacja w jednym języku (ibid.: 8).

Repertuar form mediacji językowej jest zbiorem otwartym i niezwykle pojemnym, a wyżej wymienione działania mają jedynie charakter przykładowy. Jednak nawet odwołując się wyłącznie do powyższej listy, należy zauważyć, że jej autorzy w sposób zdecydowany postulują odejście od postrzegania mediacji językowej jedynie jako tłumaczenia międzyjęzykowego, proponując rozszerzenie jej zasięgu na inne działania międzyjęzykowe i wewnątrzjęzykowe.

Mediacja kulturowa (*cultural mediation*). Komunikat językowy – poza przekazem treści i formy językowej – jest też nośnikiem informacji kulturowych (również tych w pewnym stopniu nieprzetłumaczalnych). Ładunek kulturowy jest integralną częścią języka i on także podlega procesowi mediacji. „Przechodzenie z jednego języka do drugiego nieodłącznie pociąga za sobą przechodzenie z jednej kultury do innej” (ibid.: 8). Przez pojęcie różnych kultur nie należy rozumieć wyłącznie różnych kultur narodowych lub etnicznych, ale także wszelkie subkultury, rozumiane jako kultury różnych grup społecznych (np. zawodowych). Przy charakterystyce mediacji językowej wspomniano o mediacji międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej, podobnie w przypadku mediacji kulturowej można mówić o mediacji międzykulturowej o szerszym zasięgu jako mediacji pomiędzy różnymi kulturami etnicznymi oraz o mediacji międzykulturowej o węższym zasięgu jako mediacji np. między subkulturami w obrębie jednej kultury etnicznej.

Mediacja kulturowa poprzez rolę, jaką odgrywa w transferze informacji kulturowych, pozostaje w ścisłej relacji z pojęciem świadomości kulturowej – niezwykle ważnej z punktu widzenia założeń wielo- i różnojęzyczności oraz wielo- i różnokulturowości, z których wyrósł ESOKJ. Świadomość kulturowa pozwala na dostrzeżenie zjawisk zachodzących wewnątrz języka oraz między językami i kulturami, między idiolektami i socjolektami, a nawet między różnymi stylami języka i gatunkami tekstów (ibid.: 8).

Mediacja społeczna (*social mediation*). Wszelkie kontakty języków i kultur dokonują się za pośrednictwem osób, które są ich reprezentantami i użytkownikami. Ani język, ani kultura nie istnieją bez człowieka, a interakcje, które między nimi zachodzą, są zawsze efektem jego działania. Społeczny charakter użycia języka jest wielokrotnie podkreślany w *Systemie opisu*, dostrzegają go także twórcy omawianego tutaj dokumentu, którzy wyróżnili w swojej typologii trzecią odmianę mediacji, jaką jest mediacja społeczna.

W *Systemie opisu* mediacja jest definiowana jako działanie „umożliwi[ające] komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać” (ESOKJ 2003: 24). Społeczny wymiar działań mediacyjnych jest wyraźnie dostrzegalny nawet w tak krótkiej definicji. B. North i E. Piccardo rozszerzają ją, objaśniając, jakie trudności mogą uniemożliwiać bezpośrednią komunikację i tym samym tworzyć warunki konieczne do zastosowania działań mediacyjnych. Najbardziej oczywistą trudnością jest brak wspólnego języka, czyli nieznanomość języka przez jednego z rozmówców. Jednak istnieje szereg innych przyczyn prowadzących do braku wzajemnego zrozumienia między uczestnikami interakcji, do których należą: brak wiedzy lub doświadczenia u interlokutorów; nieznanomość dziedziny, której dotyczy rozmowa; różne perspektywy lub oczekiwania przyjmowane przez rozmówców; różnice w interpretacji tych samych zachowań, zasad czy zobowiązań (North, Piccardo 2016: 9). Wszystkie to przyczyny prowadzą do sytuacji, w której komunikacja jest nieefektywna lub zupełnie niemożliwa, a rozmówcy nie rozumieją swoich komunikatów. Rola osoby mediującej sprowadza się zatem do przezwyciężania wymienionych wyżej trudności poprzez niwelowanie braków występujących w procesie komunikacji.

Według Northa i Piccardo (ibid.: 10) tak rozumiana mediacja społeczna jest bliska koncepcji „trzeciego miejsca” (*third place*) stworzonej przez Claire Kramsch (1993). Zrozumienie osoby reprezentującej inną kulturę wymaga przełożenia jednej perspektywy na drugą, inną. Na obrzeżach dominujących, właściwych każdemu z rozmówców sposobów postrzegania rzeczywistości trzeba stworzyć trzecią przestrzeń, owo „trzecie miejsce”, które będzie obszarem wspólnym, nowym dla każdego z uczestników komunikacji, z którego każdy z nich będzie mógł popatrzeć z dystansem na własną kulturę i narzucane przez nią normy oraz dostrzec obciążające ją uprzedzenia i konotacje. Dopiero z pozycji „trzeciego miejsca” możliwe jest

wejście w kontakt z przedstawicielem innej kultury czy innego języka (Kramsch 2009: 237–238). Mediacja społeczna może być zatem rozumiana jako proces wspólnego budowania przez mediatora oraz rozmówców płaszczyzny „trzeciego miejsca”, z której możliwe jest nawiązanie i podtrzymanie komunikacji, wsparte działaniami mającymi na celu zapełnianie luk informacyjnych i niwelowanie braków, co w efekcie doprowadzi do osiągnięcia wzajemnego zrozumienia przez rozmówców.

Przedstawione tutaj ujęcie mediacji społecznej koresponduje z jej potocznym rozumieniem jako działań rozjemczych, których celem jest doprowadzenie do osiągnięcia porozumienia w przypadku sytuacji konfliktowej w kontaktach osobistych, handlowych czy międzynarodowych. B. North i E. Piccardo (2016), przywołując potoczne znaczenie mediacji (jako działania wywodzącego się z porządku prawnego), wskazują jego przynależność do mediacji społecznej. Jednocześnie zwracają uwagę na fakt, że istota mediacji społecznej obejmuje procesy pośredniczenia w przypadku wszystkich sytuacji komunikacyjnych, w których występuje brak porozumienia pomiędzy rozmówcami, rozumiany także jako przypadek utrudnionego przepływu informacji, co ma zapobiec utożsamianiu tych pojęć i ograniczaniu zakresu mediacji społecznej do prawnego rozwiązywania sporów.

Poza omówioną powyżej interpersonalną odmianą mediacji społecznej można wyróżnić także jej odmianę intrapersonalną, gdy „uczący się/użytkownik języka ma na celu nadanie znaczenia tekstowi (mówionemu lub pisanemu), z którym się zetknął” (Janowska 2017a: 84). Działanie mediacyjne zachodzi tutaj pomiędzy osobą a tekstem przetwarzanym przez nią na własny użytek. Społeczny charakter tego procesu wynika z relacji, w jakiej pozostają autor i odbiorca tekstu, czyli osoba, która napisała lub wyartykułowała tekst, i ta, która go odczytuje lub słucha wypowiedzi.

Mediacja pedagogiczna (*pedagogic mediation*). W opisie mediacji społecznej sporo miejsca poświęcono przybliżeniu koncepcji „trzeciego miejsca” C. Kramsch. „Trzecie miejsce” jest przedstawione jako płaszczyzna umożliwiająca spojrzenie z pewnym dystansem na uwarunkowania własnej kultury, szczególnie te, które przyjmują formę międzykulturowych uprzedzeń, skojarzeń czy myślenia stereotypowego, a bardzo często nie są uświadamione. Pozycja „trzeciego miejsca” nie tylko daje nam możliwość oceny własnego, kulturowo uwarunkowanego, sposobu postrzegania rzeczywistości, nawiązania porozumienia z przedstawicielami innych języków i kultur, ale też buduje świadomość kulturową poprzez uruchamianie procesów myślenia krytycznego. Myślenie krytyczne – jako uniwersalna zdolność do zadawania pytań oraz dokonywania konceptualizacji – jest podstawową postulowaną metodą uczenia się i nauczania w modelu sokratejskim. Stanowi ono jeden z najważniejszych elementów nurtu nazywanego edukacją skoncentrowaną na uczniu, w którym uczący się aktywnie współtworzy swój proces kształcenia. Edukacja skoncentrowana na uczniu, razem z tradycyjnym modelem nauczania, w którym

dominującą rolę odgrywa nauczyciel, stanowią parę najpopularniejszych modeli edukacji. Jednak niezależnie od tego, jaki system edukacji obowiązuje w konkretnym kraju, każdy proces kształcenia wykorzystuje mechanizmy działań mediacyjnych, ponieważ „skuteczne nauczanie jest formą mediacji” (North, Piccardo 2016: 10). Ze względu na osadzenie zagadnienia mediacji w kontekście edukacyjnym North i Piccardo nazwali tę odmianę działań mediacyjnych mediacją pedagogiczną.

Badacze zauważyli, że nauczyciele i rodzice w procesie kształcenia pełnią funkcję mediatorów, a przedmiotem mediacji są wiedza, doświadczenie i przede wszystkim umiejętność myślenia krytycznego. Taka odmiana mediacji pedagogicznej została nazwana mediacją poznawczą/kognitywną (*cognitive mediation*). Edukacja w warunkach szkolnych poza zdobywaniem wiedzy i umiejętności stwarza także wiele możliwości rozwijania kompetencji interpersonalnych, które mogą przyjąć formę np.: nawiązywania relacji lub kontaktu, integrowania członków społeczności, organizowania pracy, zachęcania do koncentracji na wykonywanym zadaniu, zapobiegania trudnościom, rozwiązywania problemów itd. (ibid.: 10). W związku z dużą różnorodnością form mediacji pedagogicznej autorzy publikacji wymieniają, jakie działania może ona obejmować, i są to:

- „ułatwianie dostępu do wiedzy, zachęcanie innych do rozwijania swoich pomysłów, swojego sposobu myślenia (mediacja poznawcza: wsparcie/budowanie rusztowania),
- współtworzenie znaczeń jako członek grupy szkolnej, seminaryjnej lub warsztatowej (mediacja poznawcza: współpraca),
- tworzenie warunków sprzyjających uruchomieniu kreatywności poprzez tworzenie, organizowanie i kontrolowanie przestrzeni (mediacja relacyjna)” (ibid.: 10).

Niektóre elementy mediacji pedagogicznej pokrywają się z opisem strategii interakcyjnych zamieszczonym w ESOKJ, takich jak: zabieranie głosu, współdziałanie w interakcji, prośba o wyjaśnienie, co potwierdza niezwykle bliski związek działań interakcyjnych i mediacyjnych.

Na powstanie koncepcji mediacji pedagogicznej wyraźny wpływ miała socjokulturowa teoria uczenia się i nauczania L. Wygotskiego (1971). North i Piccardo (2016) odwoływali się również do spostrzeżeń takich badaczek, jak: Merrill Swain, Penny Kinnear, Linda Steinman (2015), które zwracały uwagę na bardzo istotną cechę mediacji, jaką jest zdolność do łączenia wymiaru indywidualnego i społecznego, co otwiera drogę do analizy mediacji w ujęciu psychologicznym. Tak rozumiana mediacja pozwala na indywidualny rozwój psychopoznawczy, szczególnie widoczny w przypadku rozwoju dzieci, który przyjmuje formę rozumienia pojęć, ich samodzielnego i wspólnego konstruowania, wszystko to w celu nadania sensu otaczającej nas rzeczywistości. Analizując zagadnienie z innej strony, możemy dostrzec, że charakter mediacyjny mają także relacje rodziców, czy ogólnie osób dorosłych, z dziećmi, kiedy następuje tzw. budowanie rusztowania (*scaffolding*), czyli asystowa-

nie, wspieranie i stwarzanie warunków stymulujących do aktywnego, polegającego na samodzielnej eksploracji rozwoju dzieci (por. Wygotski 1971; Wood, Bruner, Ross 1976; Bruner 2006).

Tworząc pogłębioną i wieloaspektową koncepcję mediacji, B. North i E. Piccardo bazowali nie tylko na wspominatej już socjokulturowej teorii Wygotskiego, ale także na założeniach filozoficznych, głównie niemieckiego idealizmu i materializmu dialektycznego (North, Piccardo 2016: 11). Z kolei idea wyodrębnienia mediacji poznawczej i relacyjnej pojawia się tutaj równolegle do analogicznego podziału dokonanego po raz pierwszy w publikacji D. Coste'a i M. Cavalli (2015) (zob. 3.2).

Koncepcja mediacji zaprezentowana w dokumencie pt. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* (North, Piccardo 2016) w znaczący sposób wpłynęła na ewolucję tego pojęcia. W miejsce utożsamiania jej z tłumaczeniem autorzy publikacji zaproponowali cztery grupy działań mediacyjnych: mediację językową, kulturową, społeczną i pedagogiczną. Jak tłumaczą North i Piccardo:

Nauka języka obcego zawsze pociąga za sobą, przynajmniej w pewnym stopniu, konfrontację z nieznanym, sytuację, w której próbujemy nadać sens czemuś, co jest częściowo zrozumiałe lub zupełnie niezrozumiałe. Uczący się konfrontuje się z tekstami lub sytuacjami, które wymagają zastosowania jakiejś formy mediacji – językowej, społecznej, kulturowej lub ich kombinacji w celu uczynienia owych tekstów lub sytuacji dostępnymi i zrozumiałymi (ibid.: 9).

Głównym zadaniem mediacji jest zatem przede wszystkim niwelowanie poczucia niezrozumienia, które towarzyszy każdej konfrontacji z czymś, co jest dla nas nowe i nieznane. Tak rozumiana mediacja staje się ważną częścią komunikacji językowej człowieka, obecną w różnych sferach jego życia, działaniem o coraz szerszym zasięgu, wykraczającym zdecydowanie poza ramy tłumaczenia profesjonalnego.

W dokumencie *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* (ibid.) poza podziałem działań mediacyjnych na cztery grupy (*supra*) można znaleźć trzy rozbudowane listy tych działań, stanowiące podsumowanie wszystkich koncepcji mediacji, które odnajdujemy w literaturze przedmiotu. North i Piccardo, w ramach swoich badań nad tym zagadnieniem, dokonali kompleksowego przeglądu prac z zakresu językoznawstwa, pedagogiki, psychologii i filozofii. Wszystkie te działania służyły przygotowaniu do reinterpretacji pojęcia mediacji, które bywa określane czasem jako pojęcie „nomadyczne” (ibid.: 15), czyli takie, którego definicja nie jest ustabilizowana, a które pojawia się w literaturze reprezentującej różne, czasem odległe od siebie dziedziny nauki (zob. 1.3).

W pierwszej kolejności autorzy przedstawili w sposób przejrzysty, tj. w formie ciągłej listy, wszystkie odmiany działań mediacyjnych wymienione w ESOKJ

z 2001 r. (Council of Europe 2001), których opis w tym dokumencie jest niepełny, wyrywkowy i niesystematyczny. Repertuar działań mediacyjnych sporządzony na podstawie *Systemu opisu* zawiera następujące elementy:

- współtworzenie znaczenia;
- przyjmowanie roli mediatora/pośrednika pomiędzy rozmówcami, którzy nie są w stanie porozumieć się bezpośrednio;
- przekład pisemny;
- tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.);
- tłumaczenie konsekutywne (powitania, oprowadzanie wycieczek itp.);
- tłumaczenie nieformalne;
- streszczanie najważniejszych treści (artykułów z gazet i czasopism, itp.);
- parafrazowanie (tekstów specjalistycznych dla laików itp.);
- tworzenie zapisu;
- (prze)formułowanie tekstu źródłowego, do którego osoba trzecia nie ma bezpośredniego dostępu;
- (ponowne) przetwarzanie istniejącego tekstu;
- tworzenie tekstowej odpowiedzi na bodziec tekstowy (pytanie ustne, zestaw pisemnych instrukcji, tekst dyskursywny);
- uczestniczenie w dyskusji prowadzonej w kilku językach;
- interpretowanie fenomenów kulturowych w kontekście innej kultury;
- mediowanie pomiędzy dwiema osobami, które dzielą ten sam kontekst sytuacyjny, ale reprezentują różne rodzaje percepcji i dokonują różnych interpretacji (North, Piccardo 2016: 15–16).

Kolejna lista stanowi podsumowanie rozważań prowadzonych w rozdziale trzecim dokumentu *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* (ibid.), zatytułowanym „Mediation: a developmental notion” („Mediacja. Pojęcie w fazie rozwoju”). W tej sekcji autorzy zamieścili opisy czterech odmian mediacji: językowej, kulturowej, społecznej i pedagogicznej, które są wyrazem ich reakcji na zjawisko redukcji mediacji do takich form, jak: tłumaczenie, przekład czy transfer informacji z jednego języka do drugiego. Odwołując się do ustaleń licznych badaczy (m.in. Lévy, Zarate 2003; Zarate 2003; Zarate i in. 2003; Byram 2008; Creese, Blackledge 2010; Lewis, Jones, Baker 2012; King, Chetty 2014; Lüdi 2014), twórcy dokumentu przywołują przykłady zastosowania działań mediacyjnych w wielojęzycznej klasie szkolnej, w sytuacji kontaktów zawodowych czy komunikacji codziennej (np. w przypadku zakupu biletu kolejowego). Dokonywana za pośrednictwem języka, mediacja staje się zjawiskiem społecznym o charakterze transferu kulturowego. Działania mediacyjne bardzo często realizowane są z perspektywy „trzeciego miejsca”, które pozwala na przełamanie przeciwstawnych postaw i tworzy warunki sprzyjające powstaniu przestrzeni porozumienia. W rozdziale pt. „Mediacja. Pojęcie w fazie rozwoju” North

i Piccardo (2016) wspominają także o specyficznej formie mediacji, jaką jest pośrednictwo w sytuacji konfliktów i dążenie do załagodzenia różnego rodzaju oficjalnych sporów. Z kolei w innym miejscu podkreślają rolę mediacji w procesach uczenia się i nauczania. Na wszystkich przedstawionych powyżej założeniach, zbudowanych na podstawie teorii różnych badaczy, opiera się drugi katalog działań mediacyjnych, zamieszczony w trzecim rozdziale dokumentu *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation* (ibid.). Lista rodzajów mediacji jest tutaj obszerna:

- streszczanie w J1 tekstu napisanego w J1, ze zwróceniem uwagi zarówno na ekspresję językową, jak i transfer informacji;
- wyjaśnianie, podsumowywanie, doprecyzowywanie i rozwijanie w jednym języku tekstu napisanego w innym języku;
- kierowanie interakcją grupową;
- relacjonowanie zawartości tekstu w sposób płynny w różnych językach;
- ułatwianie rozumienia;
- naprzemienne użycie języków w kontekście zawodowym;
- mediowanie w codziennych transakcjach za pomocą urywków wypowiedzi w różnych językach, gestów i rysowania, kiedy znajomość wspólnego języka jest niewystarczająca do przeprowadzenia transakcji w jednym języku;
- praca na poziomie (kulturalnym) wystarczająco wyrafinowanym, pozwalającym na zachowanie integralności źródła i dotarcie do zamierzonego znaczenia;
- analizowanie idiolektów, socjolektów oraz związków między stylami i gatunkami tekstów;
- wykazywanie związku między różnymi subkulturami: społecznymi i zawodowymi, w obrębie nadrzędnej kultury danego społeczeństwa;
- pełnienie funkcji pośrednika między różnymi rozmówcami;
- ułatwianie samej komunikacji;
- (prze)formułowanie tekstu;
- (re)konstruowanie znaczenia wiadomości;
- pomoc dwóm osobom lub większej liczbie osób w sytuacji, gdy nie są one w stanie porozumieć się same, ponieważ się nie rozumieją;
- (jako uczący się) nadawanie sensu czemuś, co jest tylko częściowo zrozumiałe lub zupełnie niezrozumiałe;
- nadawanie znaczenia tekstowi, z którym zetknął się użytkownik języka;
- pomoc w niwelowaniu braków i przewyżnianiu nieporozumień (spowodowanych przez różne perspektywy, oczekiwania, różne interpretacje tych samych zachowań, zasad czy zobowiązań);
- zapewnienie działań rzeczownika, doradztwa, usług polegających na zapobieganiu konfliktom i rozwiązywaniu problemów;
- arbitraż oraz rozstrzyganie sporów osobistych, handlowych i międzynarodowych;
- zgromadzenie nowych uczestników poprzez stworzenie kontekstu kulturowego i językowego przystępnego dla osób nowo przybyłych;

- mediowanie w sytuacjach konfliktu lub napięcia, gdzie języki i odniesienia kulturowe prowadzą do wykluczenia i przemocy społecznej: sprecyzowanie przyczyny konfliktu oraz ustalenie procedury możliwego porozumienia;
- wskazywanie problematycznych różnic oraz negocjowanie w neutralnym, dynamicznym „trzecim miejscu” lub „przestrzeni wielorakiej” sposobu radzenia sobie z różnicami, jako alternatywa do językowej i kulturowej konfrontacji;
- przekład z jednej perspektywy na drugą, w celu umieszczenia obu perspektyw w tym samym polu widzenia;
- przyjęcie dystansu wobec norm jednej kultury, „czytanie przeciwko naturze” i stawianie się bardziej świadomym obciążających daną kulturę konotacji i uprzedzeń;
- renderowanie³² tekstu;
- mediowanie w przypadku braku wiedzy lub doświadczenia, braku znajomości dziedziny, której dotyczy rozmowa;
- krytyczne ocenianie oparte na sprecyzowanych kryteriach, dotyczące perspektyw, zwyczajów, produktów reprezentujących własną kulturę, własny kraj lub inne kultury i kraje;
- zachęcanie do myślenia krytycznego jako zdolności do konceptualizacji i zadawania pytań;
- nauczanie;
- bezpośrednie mediowanie wiedzy, doświadczenia i zdolności do krytycznego myślenia;
- mediowanie wiedzy, doświadczenia i zdolności do krytycznego myślenia niebezpośrednio, poprzez współpracę grupową;
- nawiązywanie relacji lub kontaktu z drugą osobą;
- organizowanie pracy, integrowanie członków społeczności, zachęcanie do koncentracji na wykonywanym zadaniu, zapobieganie trudnościom, rozwiązywanie problemów itd.;
- ułatwianie dostępu do wiedzy, zachęcanie innych do rozwijania swoich pomysłów, swojego sposobu myślenia (mediacja poznawcza: wspieranie/budowanie rusztowania);
- wspólne konstruowanie znaczeń w roli członka grupy szkolnej, seminaryjnej lub warsztatowej (mediacja poznawcza: współpraca);
- tworzenie warunków sprzyjających uruchomieniu kreatywności poprzez kreowanie, organizowanie i kontrolowanie przestrzeni (mediacja relacyjna) (ibid.: 17–18).

³² Renderowanie (*rendering*) – przedstawienie informacji zawartych w dokumencie elektronicznym w formie najodpowiedniejszej dla danego środowiska (np. wizualnie, w tym na ekranie i w druku, czy dźwiękowo).

Trzecia, a zarazem ostatnia lista działań mediacyjnych zamieszczona w dokumencie *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* (ibid.) stanowi podsumowanie teoretycznych rozważań przedstawionych w rozdziale czwartym tegoż dokumentu, który nosi tytuł *Towards a richer 'model' of mediation* („W stronę pełniejszego »modelu« mediacji”). W tej sekcji autorzy przywołują liczne koncepcje filozoficzne (Hegla oraz Marksa i Engelsa), pedagogiczne, językoznawcze i psychologiczne (najczęściej cytowany jest Wygotski), w których w różnych kontekstach pojawiało się pojęcie mediacji (North, Piccardo 2016: 11–15) (zob. też 1.3). Na podstawie opinii wielu autorytetów cytowanych przez Northa i Piccardo (2016) można stwierdzić, że jedną z najważniejszych i ponadprzedmiotowych cech mediacji jest jej dwoista natura – mediacja jest równocześnie działaniem indywidualnym i społecznym. W swojej kompleksowej indywidualno-społecznej formie mediacja pojawia się w procesach: rozwoju poznawczego człowieka, nauki (w tym nauki języków) oraz w teoriach dotyczących pojęcia języka i jego funkcji (szczególnie tych dotyczących roli języka jako mediacyjnego narzędzia służącego do nadawania znaczeń i konstruowania pojęć). Właśnie na podstawie tej niezwykle bogatej literatury przedmiotowej, omówionej w rozdziale „W stronę pełniejszego modelu mediacji”, autorzy dokumentu stworzyli ostatni z katalogów działań mediacyjnych:

- mediacja w ramach dyplomacji;
- mediacja w ramach rozwiązywania konfliktów;
- mediacja w ramach transakcji handlowych;
- arbitraż/rozjemstwo, doradztwo i poradnictwo;
- budowanie pomostów (między rozmówcami) oraz wymiana między różnymi elementami i obszarami, gdzie dochodzi do interakcji indywidualnych oraz społecznych;
- wzmacnianie komunikacji oraz wzajemnego zrozumienia;
- nawiązywanie relacji pomimo barier;
- unikanie/rozwiązywanie konfliktów lub sytuacji krytycznych;
- pomaganie uczącym się w przyswajaniu wiedzy;
- tworzenie relacji oraz warunków umożliwiających uczącym się przyswajanie wiedzy;
- nawiązywanie relacji;
- umożliwienie dostępu do informacji pomimo barier;
- doradztwo i poradnictwo;
- rozjemstwo w sporach osobistych lub instytucjonalnych;
- nadawanie rzeczom znaczenia poprzez język;
- strukturyzowanie uczenia się poprzez język;
- mediacja procesów mentalnych zaangażowanych w realizację (złożonego) zadania;

- używanie wszystkich rodzajów znaków do mediacji czynności (takich jak branie udziału w życiu szkolnym, kupowanie rzeczy, uczestniczenie w konwersacji), następnie interioryzowanie tych znaków w celu ustrukturyzowania procesów psychologicznych;
- zapewnianie wsparcia (wspieranie/budowanie rusztowania);
- socjalizacja w społeczności praktyków;
- mediowanie czyjejs relacji do nowej kultury;
- współpraca w prowadzeniu dialogu;
- współpraca ukierunkowana na jakiś cel;
- wykorzystanie języka jako narzędzia semiotycznego służącego do ułatwienia refleksji, formułowania myśli;
- głośne myślenie podczas naprawiania lub składania czegoś lub podczas szukania zagubionego przedmiotu;
- mediowanie tekstu (np. przepisu podanego wcześniej jako przykład), prawdopodobnie na głos;
- kiedy dwie osoby wykonują wspólnie jedną czynność (np. gotują lub naprawiają coś): jedna z nich mediuje tekst, druga informuje, jakie czynności są wykonywane;
- mediowanie tekstu, kiedy zawiera on „specjalistyczną” wiedzę, nieznaną drugiej osobie;
- mediowanie tekstu, gdy jest napisany w języku nieznanym drugiej osobie (ibid.: 18).

W trzech zaprezentowanych listach autorzy publikacji zgromadzili ponad pięćdziesiąt propozycji działań mediacyjnych, co stanowi kompleksowe podsumowanie interdyscyplinarnego dorobku naukowego wszystkich badaczy, którzy do momentu wydania tego dokumentu zajmowali się zagadnieniem mediacji. Powstałe katalogi wyróżnia ogromne bogactwo przykładów, ich duże zróżnicowanie, ale także brak uporządkowania według arbitralnych kategorii. Z tego też powodu, przystępując do opracowywania wskaźników dla działań mediacyjnych, B. North i E. Piccardo (ibid.) posłużyli się kategoryzacją zaproponowaną przez D. Coste’a i M. Cavalli (2015), dzieląc mediację na dwie nadrzędne odmiany: mediację kognitywną i relacyjną.

3.4. Założenia przedwstępne dokumentu *CEFR – Companion volume*³³

Przed omówieniem najważniejszego dla zagadnienia mediacji dokumentu Rady Europy zatytułowanego *Common European Framework of Reference for Languages*:

³³ Council of Europe 2020.

Learning, teaching, assessment – Companion volume (Council of Europe 2020), należy jeszcze powrócić do ogólnych uwag dotyczących założeń, na których opiera się projekt wskaźników biegłości dla działań mediacyjnych. O nich to B. North i E. Piccardo – jako współautorzy wskaźników – wspominają na samym końcu publikacji *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Wskaźniki działań językowych przedstawione w oryginalnej wersji CEFR z 2001 r. (Council of Europe 2001) opisywały sytuację językową osób, które uczą się języka obcego, w tym szczególnie uczniów szkoły średniej oraz osób dorosłych. Z kolei wskaźniki dla mediacji, które powstały jako produkt końcowy projektu Rady Europy, ukierunkowanego na zbadanie i opisanie istoty działań mediacyjnych, przynajmniej na etapie założeń teoretycznych, powinny mieć szersze zastosowanie i obejmować użycie każdej odmiany języka, a nie tylko języka obcego lub drugiego (North, Piccardo 2016: 45–46).

Zjawisko odchodzenia od ścisłych terminologicznych podziałów na rodzimych i nierodzimych użytkowników języka, na takie pododmiany języka, jak język: macierzysty, pierwszy, drugi, źródłowy, odziedziczony, docelowy itd., ma swoje podstawy w przemianach społeczno-politycznych obserwowanych na całym świecie, a związanych ze zjawiskami wzmożonej mobilności ludzi oraz migracji. W kontekście rosnącej liczby wielojęzycznych i wielokulturowych zespołów uczniowskich czy pracowniczych takie podziały straciły swoją zasadność, gdyż liczba możliwych konfiguracji języków, w których może zachodzić interakcja czy mediacja, jest niemalże nieograniczona. Z tego też powodu autorzy najnowszych wskaźników sugerują, aby każdy użytkownik doprecyzowywał formułę zaproponowanych deskryptorów dla działań mediacyjnych, dostosowując je do konkretnej sytuacji językowej (ibid.: 46). Wśród potencjalnych użytkowników skal biegłości North i Piccardo wymieniają takie grupy osób, jak:

- uczniowie w wieku szkolnym w ogóle (szczególnie „tworzenie znaczenia”);
- nauczyciele uczący przedmiotów w innych językach (szczególnie „mediacja relacyjna”, „tworzenie znaczenia”, „wykorzystywanie wielojęzycznego repertuaru środków”);
- studenci z zagranicy uczęszczający na uniwersyteckie kursy przygotowawcze (szczególnie „tworzenie znaczenia”, „przekazywanie otrzymanej informacji”);
- dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczęszczające do szkoły (szczególnie „tworzenie znaczenia”, „przekazywanie otrzymanej informacji”, „wielojęzyczne rozumienie”, „wykorzystywanie wielojęzycznego repertuaru środków”);
- dorośli migranci (szczególnie „mediacja relacyjna”, „przekazywanie otrzymanej informacji”, „wielojęzyczne rozumienie”, „wykorzystywanie wielojęzycznego repertuaru środków”);
- osoby pracujące z dorosłymi migrantami (szczególnie „mediacja relacyjna”, „wykorzystywanie wielojęzycznego repertuaru środków”);

- biznesmeni (szczególnie „mediacja relacyjna”, „przekazywanie otrzymanej informacji”, „wykorzystywanie wielojęzycznego repertuaru środków”);
- osoby uczące się języka jako obcego (szczególnie „przekazywanie otrzymanej informacji”);
- osoby prowadzące seminaria, takie jak liderzy/trenerzy (szczególnie „mediacja relacyjna”, „tworzenie znaczenia”) (ibid.: 46–47).

Poza wymienieniem adresatów wskaźników autorzy tego zestawienia do każdego typu odbiorcy dopasowali rodzaj działań mediacyjnych (zamieszczono je powyżej w nawiasach), który ich zdaniem jest dla niego najistotniejszy. Owe rodzaje działań mediacyjnych nie zostały w żaden sposób opisane, jednak stanowią jednoznaczną zapowiedź tego, co zawiera dokument *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020). Warto także zwrócić uwagę na fakt, iż powyższa lista poświadcza w sposób bardzo wyraźny zmiany, jakie zachodzą w postrzeganiu codziennego użycia języka, który staje się jednym z podstawowych elementów rzeczywistości różnorodnej i różnokulturowej.

3.5. Suplement do oryginalnej wersji CEFR z 2001 r.³⁴

Najważniejszym etapem na drodze ewolucji pojęcia mediacji jest bez wątpienia zakończenie prac prowadzonych w latach 2014–2016 w ramach projektu Rady Europy, które zostały zwieńczone wydaniem dwóch publikacji: *CEFR Illustrative descriptors. Extended version 2016* z września 2016 r. oraz, po okresie dwuletniego pilotażu, dokumentu pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors* (w wersji „Provisional Edition” z września 2017 r. oraz wersji ostatecznej z lutego 2018 r., dopracowanej i wydanej w 2020 r.). U podstaw przedstawionej tam idei mediacji leżą dwa omówione w poprzednich podrozdziałach dokumenty: *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* autorstwa D. Coste’a i M. Cavalli (2015) oraz *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* autorstwa B. Northa i E. Piccardo (2016).

Dokument pt. *CEFR Illustrative descriptors. Extended version 2016* powstał jako suplement do oryginalnej wersji CEFR z 2001 r. (Council of Europe 2001). Celem autorów nie była radykalna zmiana deskryptorów w ogóle, ale wzbogacenie i uszczegółowienie deskryptorów dla poziomów A1 i C (szczególnie C2) oraz stworzenie wskaźników dla tych obszarów, które nie zostały opisane w pierwszej wersji doku-

³⁴ Council of Europe 2016 / Conseil de l’Europe 2016.

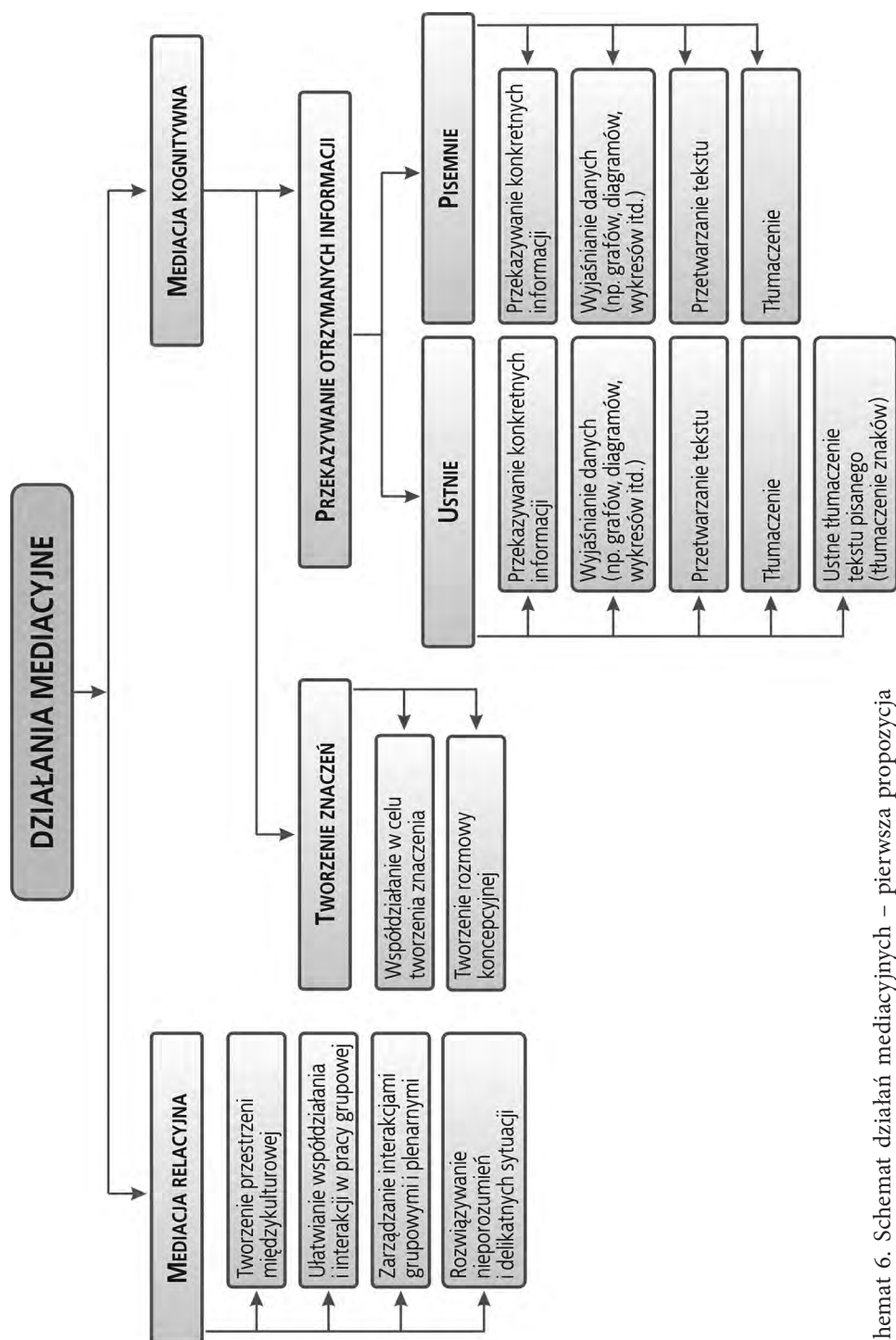
mentu. W ten sposób powstały deskryptory dla mediacji, reakcji na literaturę, telefonowania/telekomunikacji, interakcji on-line. Dodano także do opisu wszystkich działań poziom Pre-A1. Jedną z ważniejszych części tej publikacji jest fragment poświęcony mediacji, ponieważ to w nim po raz pierwszy zamieszczono zeskalowane wskaźniki działań i strategii mediacyjnych.

Autorzy dokumentu swoją wizję mediacji zbudowali na podwalinach ustaleń zespołów badawczych kierowanych przez Northa i Piccardo oraz Coste'a i Cavalli. Badania pod przewodnictwem Coste'a i Cavalli (opisane w publikacji *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* (Coste, Cavalli 2015)), w których w sposób szczególny analizowano przestrzeń szkolną, wpłynęły na pojawienie się w opisie mediacji dwóch jej odmian: mediacji relacyjnej, która przyjmuje formę działań polegających na tworzeniu otwartego na współpracę środowiska, oraz mediacji poznawczej, polegającej na ułatwianiu dostępu do wiedzy lub pojęć, do których dana osoba nie ma bezpośredniego dostępu ze względu na bariery kulturowe lub językowe bądź związane z nieznaną zagadnieniem. Te dwie wyróżnione tutaj kategorie przedstawiono na pierwszym z zamieszczonych w dokumencie schematów³⁵ obrazujących podział działań mediacyjnych (zob. schemat 6).

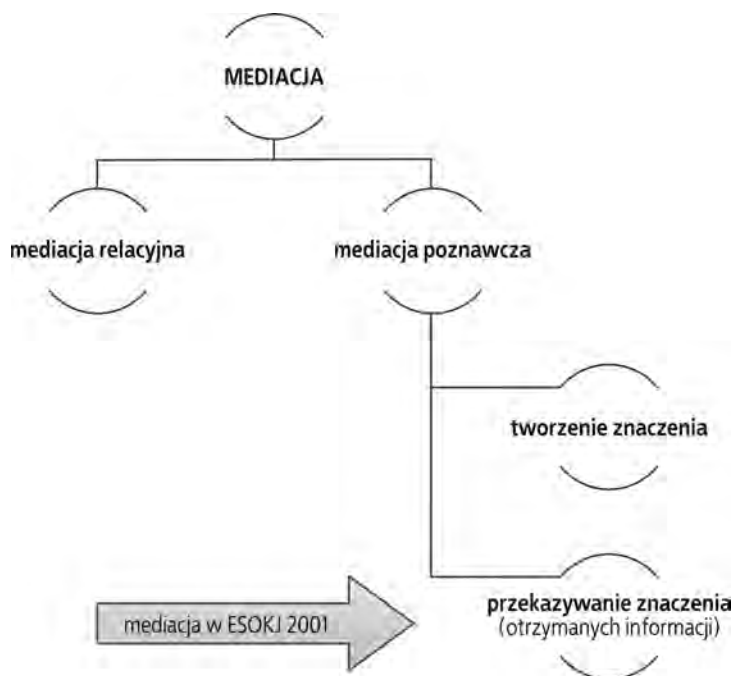
Niniejsza systematyzacja przyczyniła się do uporządkowania wskaźników mediacji, które zostały zaliczone bądź do mediacji relacyjnej, bądź do poznawczej. Badacze podkreślają, że taki sposób kategoryzacji ma ułatwić refleksję nad poszczególnymi działaniami, a nie sugerować całkowitą rozdzielność obu grup, która jest niemożliwa ze względu na holistyczny i integracyjny charakter każdego aktu komunikacyjnego (Council of Europe 2016: 13), w którym różne aspekty komunikacji (także aspekt relacyjny i poznawczy mediacji) występują łącznie i wzajemnie się warunkują.

W ramach mediacji poznawczej wydzielone zostały dwie pomniejsze kategorie: tworzenia znaczeń oraz przekazywania otrzymanych informacji. Obraz mediacji przedstawiony w pierwszej wersji CEFR z 2001 r. (Council of Europe 2001) zawiera się, zdaniem autorów, w kategorii określonej w omawianym dokumencie jako przekazywanie otrzymanych informacji, o czym świadczy poniższy schemat (zob. schemat 7). Widać na nim wyraźnie, że zakres mediacji relacyjnej oraz kategoria tworzenia znaczeń w ramach mediacji poznawczej to nowe obszary na płaszczyźnie dyskusji o mediacji.

³⁵ Zarówno schemat 6, jak i schemat 8 to propozycje twórców dokumentu skierowane do uczestników badania pilotażowego, których poproszono o wskazanie preferowanego schematu w ankiecie internetowej (por. Council of Europe 2016: 13).



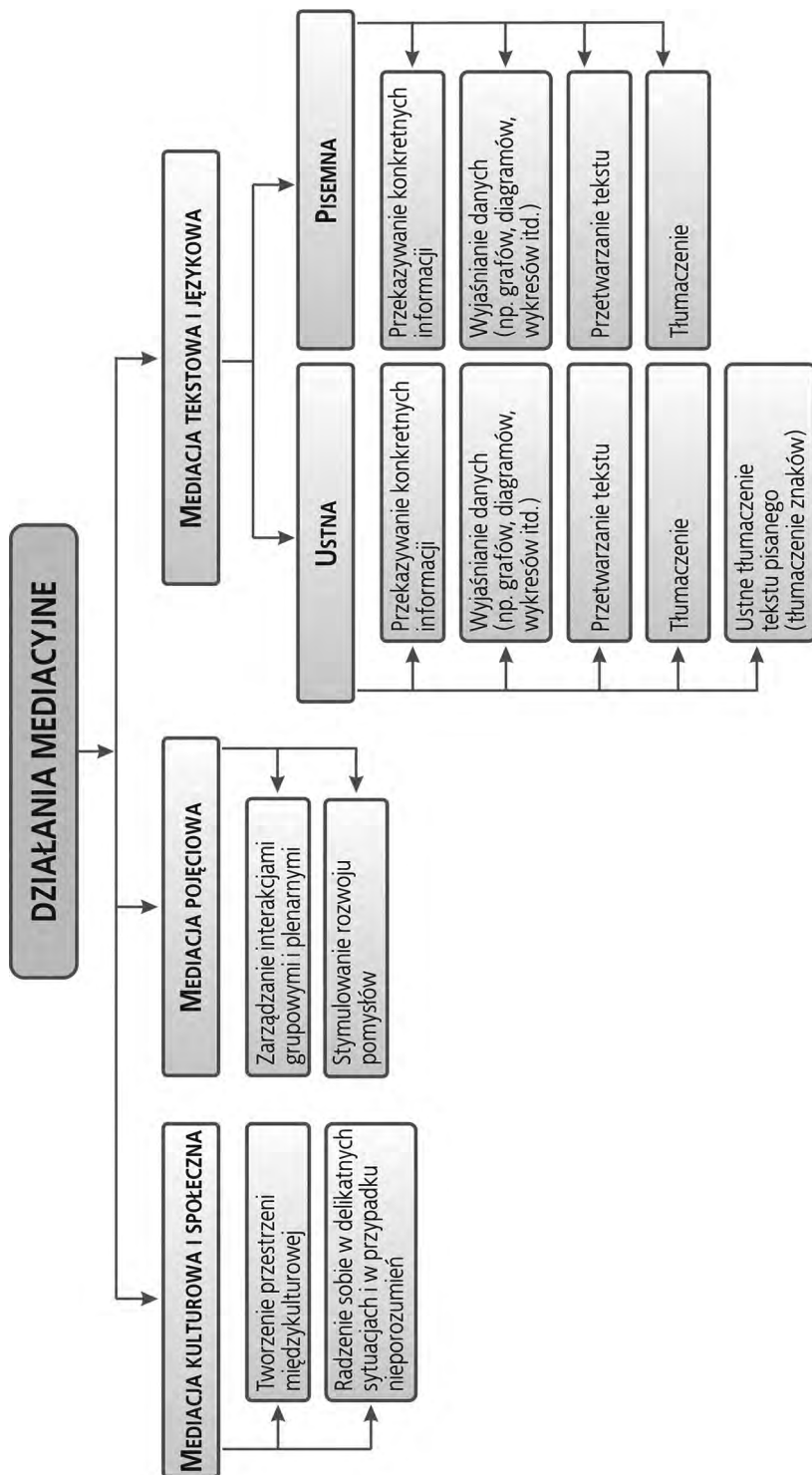
Schemat 6. Schemat działań mediacyjnych – pierwsza propozycja
(źródło: Council of Europe 2016: 48)



Schemat 7. Ogólny schemat mediacji (źródło: Council of Europe 2016: 13)

Z kolei wpływ dokumentu pt. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* (North, Piccardo 2016) widać w rozmieszczeniu działań mediacyjnych na poniższym schemacie (zob. schemat 8), na którym wyróżniono trzy kategorie: mediację kulturową i społeczną, mediację pojęciową oraz mediację tekstową i językową (co przywołuje na myśl podział na mediację językową, kulturową, społeczną oraz pedagogiczną zaproponowany przez Northa i Piccardo).

We wstępie do dokumentu *CEFR Illustrative descriptors. Extended version 2016* (Council of Europe 2016) znajdziemy informację o tym, że zawiera on dwadzieścia tabel ze wskaźnikami opracowanymi dla mediacji, w tym piętnaście ze wskaźnikami działań mediacyjnych oraz pięć ze wskaźnikami strategii mediacyjnych. W podanych tu liczbach nie uwzględniono tabeli przedstawiającej ogólne ujęcie mediacji (można ją określić jako szesnastą tabelę działań mediacyjnych, co zwiększy całkowitą liczbę tabel poświęconych mediacji do dwudziestu jeden). Odnalezienie wszystkich tabel w dokumencie może przysporzyć pewnych trudności – czternaście zamieszczono w podrozdziale poświęconym deskryptorom mediacji, dwie przyporządkowano do podrozdziału o strategiach interakcyjnych (tam znalazły się tablele: „Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej” oraz „Współdziałanie w celu tworzenia znaczenia”). Dla uporządkowania informacji przedstawiamy



Schemat 8. Schemat działań mediacyjnych – druga propozycja (źródło: Council of Europe 2016: 49)

poniżej listę wszystkich tabel zamieszczonych w *CEFR Illustrative descriptors. Extended version 2016* (ibid.) poświęconych działaniom mediacyjnym:

- Mediacja – ujęcie ogólne;
- Tworzenie przestrzeni międzykulturowej;
- Zarządzanie interakcjami grupowymi i plenarnymi;
- Radzenie sobie w delikatnych sytuacjach i w przypadku nieporozumień;
- Stymulowanie rozwoju pomysłów;
- Ustne przekazywanie konkretnych informacji;
- Ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.);
- Ustne przetwarzanie tekstu;
- Ustne tłumaczenie;
- Ustne tłumaczenie tekstu pisanego;
- Pisemne przekazywanie konkretnych informacji;
- Pisemne wyjaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.);
- Pisemne przetwarzanie tekstu;
- Pisemne tłumaczenie;
- *Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej;
- *Współdziałanie w celu tworzenia znaczenia³⁶.

W przypadku mediacji większość skal autorzy musieli stworzyć od podstaw, ponieważ w pierwotnej wersji CEFR nie zostały umieszczone żadne skale bezpośrednio poświęcone mediacji. Jedynie dwukrotnie badacze skorzystali z fragmentów informacji pochodzących z publikacji CEFR z 2001 r. (Council of Europe 2001). W pierwszym przypadku wykorzystali wskaźniki opisujące proces „Przetwarzania tekstu” z podrozdziału zatytułowanego „Tekst” (sekcja 4.6.3 ESOKJ z 2001 r.), tworząc skale dla takich działań, jak: „Przekazywanie konkretnych informacji”, „Wyjaśnianie danych”, „Przetwarzanie tekstu”. W drugim przypadku rozwinęli deskryptory przeznaczone pierwotnie do opisu strategii interakcyjnych (sekcja 4.4.3.5 ESOKJ z 2001 r.), tworząc na ich podstawie skale dla działań mediacji relacyjnej, takich jak: „Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej”, „Współpraca w celu tworzenia znaczenia”, „Tworzenie rozmowy koncepcyjnej”. Powyższa transformacja uświadamia nam, jak płynne i trudne do wyznaczenia są granice między poszczególnymi działaniami, zwłaszcza jeżeli próba stworzenia osobnej kategorii dotyczy mediacji, która swobodnie przenika się z interakcją i nieustannie wykorzystuje jej mechanizmy. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż każdy umieszczony w tabelach wskaźnik autorzy dokumentu opatrzyli informacją o jego źródle – skróty figurujące w skrajnej prawej kolumnie poszczególnych tabel informują czytelnika, jaka instytucja, który zespół badawczy czy który samodzielny badacz stworzył konkretny deskryptor.

³⁶ Działania opatrzone * znajdują się w dziale „Strategie interakcyjne”.

Mediacja zawsze dokonuje się za pośrednictwem języka. Ze względu na wielość odmian języka, jakimi posługują się ludzie³⁷, nie było możliwe uwzględnienie ich wszystkich w treści deskryptorów. Dlatego też autorzy dokumentu zalecają, aby poszczególni użytkownicy wskaźników, w zależności od indywidualnych potrzeb, każdorazowo dokonywali ich uszczegółowienia, określając, między jakimi językami będzie zachodziła mediacja. Mają do tego zachęcać formuły umieszczone w formie uwag wstępnych przed niektórymi tabelami ze wskaźnikami, np. przed częścią zawierającą działania mediacyjne należące do sekcji „Ustne przekazywanie otrzymanych informacji” znajduje się następująca notka:

Uwaga: Dla wszystkich skal w tej sekcji, w przypadku mediacji między językami, użytkownicy mogą zechcieć uzupełnić wskaźnik przez uszczegółowienie, jakich języków dotyczy. Na przykład wskaźnik dla B1, który brzmi: *Potrafi przekazać treść ogłoszeń publicznych oraz wiadomości, wypowiedzianych w języku standardowym i w normalnym tempie*, może być przedstawiony jako: *Potrafi przekazać po francusku treść ogłoszeń publicznych oraz wiadomości, wypowiedzianych w standardowej odmianie języka niemieckiego w normalnym tempie* (Council of Europe 2016: 53).

Podobne adnotacje, zawsze uzupełnione o konkretny przykład, poprzedzają tabele należące do sekcji: „Pisemne przekazywanie otrzymanych informacji”, „Strategie mediacyjne”, a także znajdują się bezpośrednio przed tabelami: „Tłumaczenie” (w wersjach ustne i pisemne) oraz „Ustne tłumaczenie tekstu pisanego (tłumaczenie znaków)”. Należy pamiętać, iż przez pojęcie języków, których wskaźniki powinien dookreślić ich użytkownik, rozumie się nie tylko różne języki etniczne, ale także różne odmiany języka w ramach jednego języka etnicznego.

W dokumencie *CEFR Illustrative descriptors. Extended version 2016* (Council of Europe 2016) znajdujemy wiele nowych wskaźników. W związku z tym autorzy dokumentu we wstępie przypominają o bardzo ważnej zasadzie związanej z ich wykorzystaniem. Otóż należy pamiętać, że fakt określenia ogólnej biegłości językowej na jakimś poziomie (np. poziomie B1) nie oznacza, że dany użytkownik języka będzie w stanie zrealizować założenia zdefiniowane dla poziomu B1 w obrębie wszystkich działań i strategii (w praktyce w przypadku niektórych działań będzie przypuszczalnie wykazywał umiejętności z poziomu A2/A2+, w innych zaś z poziomu B1+ lub nawet B2). Indywidualne zróżnicowanie profilu biegłości językowej użytkownika języka jest bowiem uwarunkowane przez poziom jego kompetencji ogólnych, doświadczenia, wiek itd. Jeśli chodzi o działania mediacyjne, poziom biegłości, jaki osiągnie dany użytkownik języka, będzie zależał od jego zdolności poznawczych

³⁷ Dla każdego użytkownika języka można indywidualnie określić, jaki język będzie dla niego językiem matczynym, pierwszym, językiem edukacji szkolnej, językiem docelowym, językiem obcym itd.

oraz umiejętności interpersonalnych. Jest to zasada niezwykle istotna, szczególnie w momencie adaptowania wskaźników do potrzeb kształcenia językowego czy testowania.

Aby ułatwić użytkownikom korzystanie z deskryptorów, autorzy zamieścili na końcu omawianego dokumentu załącznik nr 2 (Appendix 2), a w nim dokładną charakterystykę wszystkich nowych wskaźników, na którą składają się trzy elementy: ogólny opis konkretnego działania, lista zoperacjonalizowanych pojęć kluczowych oraz opis progresji kompetencji odpowiadającej wzrostowi poziomów biegłości językowej. Część załącznika poświęconą mediacji rozpoczyna opis działań mediacyjnych, w którym autorzy przypominają, że mediacja to ułatwianie przekazywania i tworzenia znaczeń. Dodają także następujący komentarz:

W odróżnieniu od recepcji, interakcji i produkcji mediacja nie jest skoncentrowana na rozumieniu czy ekspresji osoby mówiącej. Zamiast tego nacisk jest położony na rolę języka w takich procesach, jak: tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca w celu stworzenia nowego znaczenia, zachęcanie innych do tworzenia i rozumienia nowych znaczeń oraz przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie (ibid.: 82).

Niniejszy cytat zwraca uwagę odbiorców na dwa aspekty mediacji: po pierwsze, przypomina, że mediacja nie jest sumą rozłącznych procesów odbioru i produkcji znaczeń/tekstów, ale polega na łączącym przekazywaniu znaczeń i informacji, po drugie, akcentuje funkcjonalną rolę języka, za którego pośrednictwem dochodzi do realizacji wszystkich działań mediacyjnych.

W analizowanym załączniku znalazły się także teoretyczne opisy kategorii mediacji relacyjnej i poznawczej oraz szczegółowe charakterystyki każdego z ujętych w formie deskryptorów działań mediacyjnych i strategii (charakterystyki składają się z trzech wspomnianych części: ogólnego opisu działania/strategii, listy zoperacjonalizowanych pojęć kluczowych oraz opisu progresji). Owe charakterystyki pojawiają się także w *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe 2020), dlatego stanowić będą przedmiot naszych refleksji w kolejnych podrozdziałach publikacji.

ROZDZIAŁ 4

DZIAŁANIA I STRATEGIE MEDIACYJNE W *CEFR* – *COMPANION VOLUME*

We wstępnej części publikacji pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*³⁸ autorzy wspominają o tym, jak lakonicznie została przedstawiona mediacja w pierwotnej wersji CEFR (utożsamiona głównie z tłumaczeniem międzyjęzykowym), ale podkreślają także, że już wtedy zwrócono uwagę na dwie ważne funkcje mediacji: udział we współtworzeniu znaczeń w toku interakcji oraz charakterystyczne dla mediacji ciągle łączenie płaszczyzny indywidualnej i społecznej. Chociażby ze względu na te dwie cechy działaniom mediacyjnym przysługuje centralne miejsce w procesie kształcenia językowego opartym na wykonywaniu zadań (Council of Europe 2020: 34). Z oczywistych więc powodów podjęto prace badawcze, których celem stało się dokładne opisanie, wcześniej jedynie zakładanych, uniwersalnych zastosowań działań mediacyjnych. Produktem końcowym owych badań, ich rezultatem, jest obszerny rozdział dokumentu pt. *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) poświęcony mediacji³⁹.

³⁸ Wszystkie odniesienia bibliograficzne dotyczą ostatecznej wersji *CEFR – Companion volume* z 2020 r. (Council of Europe 2020).

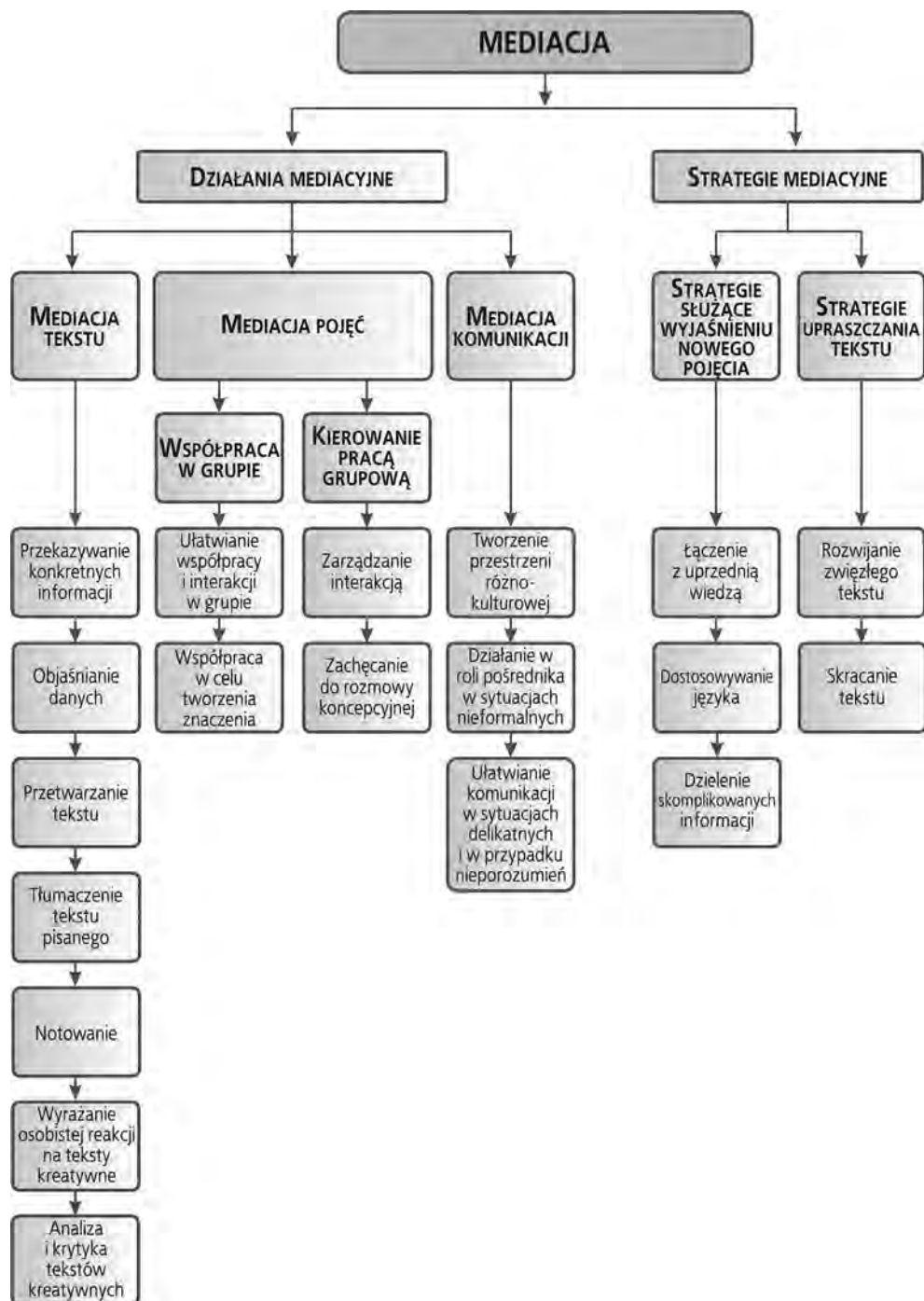
³⁹ Efektem końcowym prac Rady Europy mających na celu aktualizację CEFR z 2001 r. był tom opublikowany on-line w 2018 r. pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018). W 2020 r. wydano dopracowaną wersję dokumentu pod zmodyfikowanym tytułem: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe 2020).

4.1. Charakterystyka ogólna działań mediacyjnych

Wielowymiarowy obraz mediacji został przedstawiony w omawianym tutaj dokumencie w postaci dziewiętnastu skal prezentujących przykładowe działania mediacyjne oraz pięciu skal opisujących strategie wykorzystywane w procesie mediowania. W przypadku pozostałych trzech rodzajów działań, czyli recepcji, produkcji i interakcji, nieznacznie zmodyfikowano opublikowane w 2001 r. skale, dodano do istniejących już poziomów nową skalę Pre-A1, rozszerzono opis działań dotyczących poziomu C2, uwzględniono w treści wskaźników współczesne realia technologiczne. Wszystkie deskryptory, zarówno te pochodzące z wersji dokumentu z 2001 r., jak i te dodane później, przedstawiają przykładowe, typowe sytuacje użycia języka podzielone na poziomy biegłości. Autorzy dokumentu wielokrotnie podkreślają, że wskaźniki mają charakter przykładowy, stanowią z założenia zbiór otwarty i niepełny, dlatego też nie powinny być traktowane jako gotowe narzędzie oceny czy kompletny katalog działań obowiązkowych na danym poziomie biegłości językowej (Council of Europe 2020: 41–42).

W kontekście analizy skal biegłości językowej należy także pamiętać, że do osiągnięcia konkretnego poziomu językowej kompetencji komunikacyjnej niezbędne są odpowiednio rozwinięte kompetencje ogólne. W przypadku działań i strategii mediacyjnych, ze względu na ich wieloaspektowy charakter, szczególnie istotny jest poziom poznawczy osoby posługującej się językiem oraz posiadane przez nią kompetencje interpersonalne. Osoba, która podejmuje się pełnienia funkcji mediatora, powinna cechować się dobrze rozwiniętą inteligencją emocjonalną, umożliwiającą rozpoznawanie i odpowiednie empatyczne reagowanie na różne postawy i stany emocjonalne uczestników sytuacji komunikacyjnej (ibid.: 91) czy dyplomatyczne ustosunkowywanie się do wygłaszanych przez nich opinii. Dodatkowym atutem mediatora jest dobrze rozwinięta kompetencja różnójeczna.

Działania mediacyjne można realizować we wszystkich dziedzinach życia, tj. sferze publicznej, prywatnej, edukacyjnej i zawodowej, w rozmaitych kontekstach i okolicznościach. Czasami są to działania o charakterze międzyjęzykowym, innym razem dokonują się w obrębie jednego języka. Ze względu na tak dużą różnorodność działań mediacyjnych zostały one podzielone na trzy zasadnicze grupy: mediacja tekstu (ang. *mediating a text*, fr. *médiation de textes*), mediacja pojęć (ang. *mediating concepts*, fr. *médiation de concepts*), mediacja komunikacji (ang. *mediating communication*, fr. *médiation de la communication*). Poniższy schemat obrazuje wszystkie rodzaje mediacji zaproponowane w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020).



Schemat 9. Schemat działań i strategii mediacyjnych w CEFR – Companion volume (źródło: Council of Europe 2020: 90)

Zamieszczony powyżej schemat pochodzi z wersji dokumentu z 2020 r. W stosunku do wersji z września 2017 r. wprowadzono w nim dwie zmiany. Pierwsza z nich dotyczy nazwy działania: tytuł „Analiza i krytyka tekstów artystycznych (w tym tekstów literackich)” [wersja z 2017] zmieniono na „Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)” [wersja z 2018 i 2020], zatem określenie „teksty artystyczne” zostało zastąpione wyrażeniem „teksty kreatywne”. Druga modyfikacja odnosi się również do nazwy działania, która najpierw brzmiała: „Tworzenie przestrzeni wielokulturowej” [wersja z 2017], po czym przekształcono ją na „Tworzenie przestrzeni różnokulturowej” [wersja z 2018 i 2020]; w tym przypadku w miejsce określenia „przestrzeń wielokulturowa” zaproponowano sformułowanie „przestrzeń różnokulturowa” – prawdopodobnie pod wpływem dominującego w Radzie Europy nurtu polityki językowej promującego różnorodność i różnokulturowość.

Po wyszczególnieniu wszystkich typów mediacji autorzy *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe 2020) dokonali ich szczegółowego opisu. W celu dokonania głębszej analizy tego bogatego materiału za twórcami dokumentu prezentujemy w niniejszym rozdziale główne założenia tej klasyfikacji oraz elementy odpowiadających jej deskryptorów.

Charakterystyka każdego rodzaju mediacji składa się z trzech części:

- ogólnego opisu danego działania;
- listy zoperacjonalizowanych pojęć kluczowych właściwych danemu działaniu;
- skrótego opisu progresji kompetencji w ramach działania, która odpowiada wzrostowi poziomów biegłości językowej.

Opis każdego z działań i strategii mediacyjnych zamyka tabela ze zeskalowanymi wskaźnikami, przetłumaczona na język polski⁴⁰.

⁴⁰ W momencie publikacji niniejszej książki dokument Rady Europy dostępny jest w dwóch wersjach językowych – angielskiej: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018) i *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe 2020) oraz francuskiej: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe 2018) (zob. *The CERF levels – Council of Europe*, [on-line:] <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (dostęp: 21 IX 2021). Autorskie tłumaczenia fragmentów dokumentu powstały na bazie skali w języku angielskim (wersji z 2018 i 2020 r.), w przypadku wątpliwości sięgano po wersję francuskojęzyczną. W anglojęzycznej wersji *CERF – Companion Volume* z 2018 r. w tabelach zawierających zeskalowane opisy umiejętności mediacyjnych zastosowano żeńskie i męskie formy osobowe, np. „Can convey clearly and fluently in well-structured language the significant ideas in long, complex texts, whether or not they relate to his/her own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances” (Council of Europe 2018: 105). W publikacji z 2020 r. odstąpiono od tej praktyki: „Can convey clearly

Jak twierdzą twórcy *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020), wiele deskryptorów zamieszczonych w dokumencie, szczególnie tych dotyczących komunikacyjnych działań językowych, odnosi się zarówno do języków migowych, jak i do języków mówionych, ponieważ języki migowe spełniają takie same funkcje komunikacyjne (ibid.: 143). Z tego powodu w opisach działań wprowadzono pewne modyfikacje uwypuklające to ujednolicenie. Dotyczy to również mediacji, gdzie w nazwach określających ustne działania mediacyjne pojawia się element sygnalizujący fakt, że deskryptory mogą być zastosowane do języka migowego.

Po zamieszczonej powyżej ogólnej prezentacji mediacji jako nowej i złożonej kategorii dydaktycznej przedmiotem szczegółowej analizy w kolejnych sekcjach rozdziału czwartego będą poszczególne rodzaje działań i strategii mediacyjnych figurujące w schemacie nr 9 (*supra*).

4.2. Mediacja – ogólny opis umiejętności

Szczegółowa charakterystyka wszystkich typów działań mediacyjnych zaproponowanych przez ekspertów Rady Europy została poprzedzona ogólnym opisem tej umiejętności, zgodnie z przyjętą w tej publikacji zasadą przechodzenia od ogółu do szczegółu. Tak więc pierwsza z tabel zamieszczonych w dokumencie *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe 2020) nosi tytuł: „Mediacja – ogólny opis umiejętności”. Mediacja zeskalowana w tej tabeli ma kompleksowy charakter, łączy w sobie wymiar poznawczy i relacyjny oraz płaszczyznę indywidualną i społeczną podejmowanych działań. Osoba, która podejmuje się mediowania, musi wykazywać się zarówno określonym poziomem kognitywnym, jak i posiadać odpowiednio rozwinięte kompetencje interpersonalne, oba czynniki są równie ważne, a brak jednego z nich znacznie osłabia ogólny efekt podjętego działania.

Mediacja w swoim ogólnym ujęciu scala elementy charakterystyczne dla rozdzielanych podtypów mediowania, czyli mediowania tekstu, pojęć i komunikacji. W poniższej tabeli zostały przedstawione łącznie wskaźniki związane z: przekazywaniem informacji (od głównych myśli, przez szczegółowe informacje, po przekazywanie niuansów, elementów oceny czy implikacji socjokulturowych),

and fluently in well-structured language the significant ideas in long, complex texts, whether or not they relate to their own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances” (Council of Europe 2020: 91). W autorskich tłumaczeniach wskaźników na język polski zamieszczonych w niniejszej publikacji opisy kompetencji (na wzór tłumaczenia z 2003 r.) odnoszą się do uczącego się/użytkownika języka.

okazywaniem zainteresowania pomysłami oraz ich rozwijaniem, wprowadzaniem nowych osób do dyskusji, rozwiązywaniem trudności i proponowaniem rozwiązań, moderowaniem pracy grupowej, rozpoznawaniem sytuacji konfliktowych i interweniowaniem w przypadku sporów i nieдомówień itd. Poziom trudności działań, tak jak w każdej innej tabeli, jest zależny od stopnia biegłości językowej osoby, która podejmuje się wykonania określonych zadań, i zwiększa się wraz ze wzrostem poziomu kompetencji językowej. Jak już wspomniano powyżej, tabela z ogólnym opisem otwiera rozdział poświęcony mediacji w dokumencie CERF-CV, a dopiero po niej umieszczone zostały kolejne tabele z zeskalowanymi wskaźnikami dla poszczególnych typów działań medacyjnych. Ten ogólny, holistyczny obraz mediacji ma ułatwić czytelnikowi refleksję nad indywidualno-społecznym i poznawczo-relacyjnym charakterem mediacji.

MEDIACJA – OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI	
C2	Potrafi mediuować w sposób efektywny i naturalny, przyjmując różne role w zależności od potrzeb rozmówców oraz od sytuacji, dostrzegając niuanse i niedomówienia, przewodnicząc dyskusji na tematy drażliwe lub delikatne. Potrafi wyjaśnić w sposób płynny, jasny i za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi to, jak zostały przedstawione fakty i argumenty, przekazując precyzyjnie elementy oceny oraz większość niuansów, a także wskazując implikacje socjokulturowe (np. użyty rejestr języka, niedomówienia, ironię lub sarkazm).
C1	Potrafi efektywnie pełnić rolę mediatora, pomagając podtrzymywać pozytywną interakcję przez interpretowanie różnych stanowisk przyjmowanych przez rozmówców, radząc sobie z niejednoznacznością, uprzedzając nieporozumienia oraz interweniując dyplomatycznie w celu zmiany kierunku rozmowy. Potrafi wykorzystać w dyskusji wkład i zaangażowanie rozmówców, stymulując rozumowanie poprzez zadawanie serii pytań. Potrafi przekazać jasno i płynnie, za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi, główne myśli długich i złożonych tekstów, niezależnie od tego, czy odnoszą się one do jego obszarów zainteresowań, w tym także elementy oceny oraz większość niuansów.
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 wypowiadania 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.

MEDIACJA – OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI	
B2	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 wyrażań.
	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 odgrywać wspomagającą rolę w interakcji, pod warunkiem że pozostali rozmówcy mówią/migają wolno i co najmniej jeden z nich pomaga mu włączyć się do rozmowy i wyrazić własne propozycje. Potrafi przekazać istotne informacje zawarte w przejrzystych zbudowanych, krótkich, prostych tekstach informacyjnych, pod warunkiem że dotyczą one konkretnych, znanych tematów i są sformułowane w prostym, codziennym języku.
	Potrafi użyć prostych słów/znaków migowych, aby poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś. 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 używać prostych słów/znaków migowych i środków niewerbalnych, aby wykazać zainteresowanie pomysłem. Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych, zawarte w krótkich i prostych tekstach, takich jak: tablice, ogłoszenia, plakaty, programy itp.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 3. Mediacja – ogólny opis umiejętności (źródło: Council of Europe 2020: 91–92)

4.3. Mediacja tekstu

Tekst należy do tej kategorii materiałów dydaktycznych, po które najchętniej sięgają nauczyciele w kształceniu językowym. Nic więc dziwnego, iż autorzy dokumentu umieścili na pierwszym miejscu obszerną prezentację różnorodnych działań mediowania tekstu. Według definicji mediacji przedstawionej w ESOKJ z 2001 r. (Council of Europe 2001) istotą tego działania jest umożliwienie drugiej osobie zapoznania się z treścią tekstu, do którego nie ma ona bezpośredniego dostępu ze względu na przeszkody natury językowej, semantycznej, kulturowej czy technicznej. Jednak w omawianym tutaj dokumencie (CEFR-CV) zakres funkcjonalny mediacji znacznie poszerzono, na co wskazują konkretne przykłady działań należących do tej grupy. Niektóre z nich opierają się na mechanizmie tłumaczenia międzyjęzykowego, inne polegają na mediowaniu tekstu na użytek własny osoby mediującej, jeszcze inne na wyrażaniu przez nią reakcji na teksty kreatywne, w tym teksty literackie.

Według twórców dokumentu kategoria mediowania tekstu obejmuje następujące działania:

- przekazywanie konkretnych informacji;
- objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.);
- przetwarzanie tekstu;
- tłumaczenie tekstu pisanego;
- notowanie (wykłady, seminaria, zebrania itd.);
- wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie);
- analizę i krytykę tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich).

W deskryptorach dla wszystkich działań z grupy mediowania tekstu pojawiają się – umieszczone w nawiasach – określenia „język A” oraz „język B”. W procesie mediowania w grę mogą wchodzić dwa różne języki, dwie odmiany tego samego języka, dwa rejestry tej samej odmiany lub kombinacja tych elementów. Nierzadko mediacja jest także dokonywana w obrębie jednego (tego samego) języka – wszystko zależy od konkretnej sytuacji komunikacyjnej. W mediacji międzyjęzykowej, przy adaptacji deskryptorów do określonego kontekstu, użytkownicy języka mogą odczuwać potrzebę doprecyzowania, o jakie języki chodzi, zastępując symbole „A” i „B” konkretnymi nazwami.

Należy w tym miejscu podkreślić – jak czynią to autorzy dokumentu w uwagach poprzedzających tabele ze wskaźnikami biegłości językowej – że zamieszczone w nich deskryptory nie służą do opisywania kompetencji profesjonalnych tłumaczy, lecz zostały stworzone z myślą o tych użytkownikach języka, którzy posługują się nim w sytuacjach nieformalnych i codziennych (Council of Europe 2020: 92–93).

4.3.1. Przekazywanie konkretnych informacji

Grupę działań z kategorii „mediacja tekstu” otwiera czynność przekazywania drugiej osobie specyficznych informacji pochodzących z tekstu źródłowego, który wzbudza bezpośrednie zainteresowanie odbiorcy. Działanie to realizowane jest w dwóch formach: ustnej i pisemnej. Autorzy wskaźników dodają, że w tym przypadku większy nacisk kładzie się na przekazywanie istotnych treści tekstu niż jego głównych myśli czy zastosowanego w nim toku argumentacji. Przekazywanie konkretnych informacji pozostaje w relacji z „Czytaniem dla orientacji”, czyli czytaniem pobieżnym, ukierunkowanym na przeszukiwanie tekstu źródłowego w celu wydobywania z niego potrzebnych informacji (ibid.: 93).

Twórcy dokumentu założyli, że dla obydwu skal, tj. przekazywania konkretnych informacji w formie ustnej i pisemnej, pojęciami kluczowymi będą: przekazywanie informacji dotyczących czasu, miejsca, cen itd., przekazywanie instrukcji i wskazówek oraz innych istotnych i konkretnych informacji, które mogą pochodzić z różnych tekstów informacyjnych, w tym m.in. ogłoszeń, broszur, korespondencji, przewodników, artykułów czy raportów itd. (ibid.: 93).

Progresja w zakresie kompetencji związanych z „Przekazywaniem konkretnych informacji” zależy od dwóch czynników: stopnia skomplikowania danej informacji oraz poziomu trudności tekstu źródłowego, z którego pochodzą przekazywane informacje. Użytkownik języka na poziomach niższych (Pre-A1 i A1) potrafi przekazać proste informacje dotyczące liczb, czasu czy miejsca, natomiast na poziomie A2 radzi sobie z informacjami pochodzącymi z łatwych tekstów, takich jak broszury, instrukcje. Począwszy od poziomu B1 potrafi dokonać selekcji oraz przekazać konkretne, istotne informacje, natomiast na poziomie B2 jest już w stanie przekazywać w sposób wiarygodny wszelkie informacje szczegółowe.

Co do trudności tekstu, w którym uczący się szuka specyficznych informacji, na poziomie A2 korzysta on z prostych tekstów, takich jak ogłoszenia i instrukcje; na poziomie B1 tekstami źródłowymi mogą być proste ustne ogłoszenia lub teksty pisane, takie jak: ulotki, broszury, listy; od poziomu B2 przekazywane informacje pochodzą z korespondencji oficjalnej lub określonych fragmentów długich i skomplikowanych tekstów (ibid.: 93).

Bezpośrednio przed tabelą z deskryptorami autorzy dokumentu zamieścili notę nakłaniającą czytelników do uszczegółowienia wskaźników o nazwy użytych w mediacji języków, odmian języków czy ich rejestrów.

USTNE LUB MIGOWE PRZEKAZYWANIE KONKRETNÝCH INFORMACJI	
C2	<i>brak wskaźnika; zobacz C1</i>
C1	Potrafi wyjaśnić (w języku B), dlaczego konkretne informacje znalezione w określonej części długiego, złożonego tekstu (w języku A) są istotne.
B2	Potrafi wskazać (w języku B), które z prezentacji wygłoszonych (w języku A) podczas konferencji lub które z zamieszczonych w publikacji artykułów (w języku A) są szczególnie istotne ze względu na określony cel. Potrafi przekazać (w języku B) główne myśli zawarte w formalnej korespondencji i/lub raportach (w języku A) na ogólne tematy lub na tematy związane z obszarami jego zainteresowań.
B1	Potrafi przekazać (w języku B) treść publicznych ogłoszeń i komunikatów podanych w sposób wyraźny i w normalnym tempie (w języku A). Potrafi przekazać (w języku B) treść zawartą w szczegółowych instrukcjach i wskazówkach, pod warunkiem że są one wypowiedziane w sposób jasny (w języku A). Potrafi przekazać (w języku B) szczegółowe informacje zawarte w prostych tekstach informacyjnych (takich jak: ulotki, rubryki broszur, ogłoszenia, listy lub maile) (w języku A).
A2	Potrafi przekazać (w języku B) treści zawarte w jasnym, ustnym ogłoszeniu (w języku A), dotyczącym znanego codziennego tematu, nawet jeśli czasem musi uprościć przekaz i poszukiwać słów/znaków migowych. Potrafi przekazać (w języku B) szczegółowe i ważne informacje zawarte w krótkich, prostych tekstach, na etykietach, w notkach (w języku A) dotyczących znanych tematów. Potrafi przekazać (w języku B) treści zawarte w krótkich, jasnych i prostych wiadomościach, instrukcjach i ogłoszeniach, pod warunkiem że są wypowiedziane (w języku A) powoli, wyraźnie i przy użyciu prostego języka. Potrafi przekazać (w języku B) w prosty sposób serię krótkich, prostych instrukcji, pod warunkiem że są one wypowiedziane wyraźnie i powoli (w języku A).
A1	Potrafi przekazać (w języku B) proste, przewidywalne informacje dotyczące czasu i miejsca, podane w krótkich, prostych wypowiedziach (przekazywanych w języku A).
Pre-A1	Potrafi przekazać (w języku B) proste instrukcje dotyczące miejsca i czasu (podane w języku A), pod warunkiem że są powtarzane bardzo powoli i wyraźnie. Potrafi przekazać (w języku B) bardzo podstawowe informacje (np. liczby, ceny) podane w krótkich, prostych, ilustrowanych tekstach (w języku A).

Tabela 4. Ustne lub migowe przekazywanie konkretnych informacji (źródło: Council of Europe 2020: 94–95)

PISEMNE PRZEKAZYWANIE KONKRETNÝCH INFORMACJI	
C2	<i>brak wskaźnika, zobacz B2</i>
C1	<i>brak wskaźnika, zobacz B2</i>
B2	Potrafi przekazać pisemnie (w języku B), które z prezentacji (przedstawionych w języku A) podczas konferencji były istotne, wskazując te, które zasługują na szczegółową analizę. Potrafi przekazać pisemnie (w języku B) istotne punkty zawarte w złożonych, ale dobrze skonstruowanych tekstach (w języku A), dotyczących obszaru jego zawodowych, akademickich lub osobistych zainteresowań. Potrafi przekazać pisemnie (w języku B) istotne punkty zawarte w artykule (w języku A) z akademickiego lub specjalistycznego czasopisma. Potrafi przekazać w formie pisemnego raportu (w języku B) istotne decyzje, które zostały podjęte podczas spotkania (prowadzonego w języku A). Potrafi przekazać pisemnie (w języku B) istotne punkty zawarte w formalnej korespondencji (prowadzonej w języku A).
B1	Potrafi przekazać pisemnie (w języku B) konkretne wypunktowane informacje zawarte w tekstach (wypowiedzianych w języku A), dotyczących znanych tematów (np. rozmowy telefoniczne, komunikaty oraz instrukcje). Potrafi przekazać pisemnie (w języku B) konkretne, istotne informacje zawarte w prostych tekstach informacyjnych (w języku A), dotyczących znanych tematów. Potrafi przekazać pisemnie (w języku B) konkretne informacje podane w prostych nagranych wiadomościach (w języku A), pod warunkiem że ich tematy są znane, a wypowiedzi są przejrzyste i artykułowane powoli.
A2	Potrafi przekazać pisemnie (w języku B) konkretne informacje zawarte w krótkich i prostych tekstach informacyjnych (w języku A), pod warunkiem że dotyczą one konkretnych i znanych tematów oraz są napisane prostym, codziennym językiem. Potrafi wymienić (w języku B) główne punkty krótkich i prostych wiadomości i ogłoszeń (podanych w języku A), pod warunkiem że są one wyraźnie i powoli wyartykułowane. Potrafi wymienić (w języku B) konkretne informacje zawarte w prostych tekstach (napisanych w języku A) na codzienne tematy, dotyczące jego bezpośrednich zainteresowań lub potrzeb.
A1	Potrafi wymienić (w języku B) nazwy, liczby, ceny i bardzo proste informacje z obszaru jego bezpośrednich zainteresowań (podane w języku A), pod warunkiem że osoba mówiąca wypowiada je bardzo powoli i wyraźnie oraz powtarza je.
Pre-A1	Potrafi wymienić (w języku B) nazwy, liczby, ceny i bardzo proste informacje z tekstów (w języku A) należących do obszaru jego bezpośrednich zainteresowań, napisanych bardzo prostym językiem i zawierających ilustracje.

Tabela 5. Pisemne przekazywanie konkretnych informacji (źródło: Council of Europe 2020: 94–95)

4.3.2. Objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)

Kolejnym działaniem zaliczanym do grupy mediowania tekstu jest objaśnianie danych, które polega na słownej interpretacji informacji przedstawionych w postaci liczbowej lub graficznej na różnego rodzaju wykresach, diagramach, grafach i wizualizacjach (takich jak np. grafiki towarzyszące tekstom, mapy pogody, analizy finansowe itd.) (ibid.: 96). Językowy opis danych, który powstanie w wyniku tego działania mediacyjnego, może przyjąć formę ustną lub pisemną.

Autorzy dokumentu zdefiniowali w następujący sposób pojęcia kluczowe dla działań objaśniania danych przedstawionych w tabelach: opisywanie i komentowanie materiałów graficznych (w tym wykresów słupkowych) dotyczących znanych tematów, przedstawianie trendów zobrazowanych na grafach, dokonywanie selekcji i interpretacji najważniejszych informacji spośród danych empirycznych (które były pierwotnie przedstawione w formie graficznej) (ibid.: 96).

Progresja w rozwijaniu kompetencji związanych z objaśnieniem danych zależy od dwóch czynników: stopnia złożoności informacji przedstawionej graficznie (od prostych map pogody po skomplikowane wizualizacje zamieszczane w tekstach akademickich i specjalistycznych) oraz stopnia skomplikowania działania językowego, które podejmuje osoba mediująca (od opisu najważniejszych elementów, po interpretowanie całości danych i wyjaśnianie szczegółów). Autorzy dokumentu nie stworzyli deskryptorów dla poziomów: Pre-A1, A1 i początkowego A2. Użytkownik języka na poziomie A2+ potrafi opisać proste przedstawienia graficzne związane z życiem codziennym i znanymi tematami, np. mapy pogody, natomiast na poziomie B1 potrafi już omawiać zarówno ogólne trendy, jak i szczegółowe informacje przedstawione na diagramach dotyczących dziedziny własnych zainteresowań. Na poziomie B2 akcent położony jest na wiarygodną interpretację kompleksowych danych, z kolei na poziomie C2 uczący się interpretuje i omawia wszelkie formy danych empirycznych pochodzących z koncepcyjnie złożonych badań (ibid.: 96).

Tabele z deskryptorami dla objaśniania danych poprzedza nota zachęcająca użytkowników dokumentu do uszczegółowienia wskaźników o nazwy użytych w mediacji języków, odmian języków czy ich rejestrów.

USTNE LUB MIGOWE OBJAŚNIANIE DANYCH (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	
C2	Potrafi jasno i wiarygodnie zinterpretować i opisać (w języku B) różnorodne formy danych empirycznych oraz innych informacyjnych schematów graficznych (z tekstem w języku A), które pochodzą ze złożonych koncepcyjnie badań, dotyczących tematów akademickich lub zawodowych.
C1	Potrafi jasno i wiarygodnie zinterpretować i opisać (w języku B) najistotniejsze punkty oraz szczegóły przedstawione na złożonych diagramach oraz innych informacyjnych schematach graficznych (z tekstem w języku A), które dotyczą złożonych tematów akademickich lub zawodowych.
B2	Potrafi wiarygodnie zinterpretować i opisać (w języku B) szczegółowe informacje przedstawione na złożonych diagramach, wykresach lub innych informacyjnych schematach graficznych (z tekstem w języku A), które dotyczą obszarów jego zainteresowań.
B1	Potrafi zinterpretować i opisać (w języku B) szczegółowe informacje przedstawione na diagramach dotyczących obszarów jego zainteresowań (z tekstem w języku A), nawet jeżeli braki leksykalne powodują wahanie lub nieprecyzyjne sformułowanie wypowiedzi.
	Potrafi zinterpretować i opisać (w języku B) ogólne trendy przedstawione na prostych diagramach (np. grafach, wykresach słupkowych) (z tekstem w języku A), nawet jeżeli leksykalne ograniczenia powodują czasem trudności ze sformułowaniem wypowiedzi.
A2	Potrafi zinterpretować i opisać (w języku B) proste wizualizacje, które dotyczą znanych tematów (np. mapę pogody, podstawowy schemat organizacyjny) (z tekstem w języku A), nawet jeżeli pauzy, falstarty i przeformułowania są wyraźnie widoczne w wypowiedzi.
	<i>brak wskaźnika</i>
A1	<i>brak wskaźnika</i>
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 6. Ustne lub migowe objaśnianie danych (źródło: Council of Europe 2020: 97)

PISEMNE OBJAŚNIANIE DANYCH (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	
C2	Potrafi zinterpretować i przedstawić w formie pisemnej (w języku B) różnorodne rodzaje danych empirycznych (z tekstem w języku A), które pochodzą ze złożonych koncepcyjnie badań, dotyczących tematów akademickich lub zawodowych.
C1	Potrafi zinterpretować oraz jasno i wiarygodnie przedstawić w formie pisemnej (w języku B) główne i najistotniejsze punkty przedstawione na złożonych diagramach oraz inne wizualnie opracowane dane (z tekstem w języku A), dotyczące tematów akademickich lub zawodowych.

PISEMNE OBJAŚNIANIE DANYCH (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	
B2	Potrafi zinterpretować i wiarygodnie przedstawić w formie pisemnej (w języku B) szczegółowe informacje z diagramów i inne wizualnie opracowane dane, które dotyczą obszarów jego zainteresowań (z tekstem w języku A).
B1	Potrafi zinterpretować i zaprezentować w formie pisemnej (w języku B) ogólne trendy przedstawione na prostych diagramach (np. grafach, wykresach słupkowych) (z tekstem w języku A), wyjaśniając szczegółowo istotne punkty za pomocą słownika lub innych materiałów referencyjnych.
	Potrafi opisać prostymi zdaniami (w języku B) główne fakty przedstawione na wizualizacjach, które dotyczą znanych tematów (np. mapa pogody, podstawowy schemat organizacyjny) (z tekstem w języku A).
A2	<i>brak wskaźnika</i>
A1	<i>brak wskaźnika</i>
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 7. Pisemne objaśnianie danych (źródło: Council of Europe 2020: 97)

4.3.3. Przetwarzanie tekstu

Jednym z najczęściej stosowanych działań mediacyjnych jest przetwarzanie tekstu, należące do grupy mediowania tekstu. Pojęcie przetwarzania tekstu obejmuje czynności polegające na zrozumieniu, streszczeniu i przeformułowaniu informacji i argumentów pochodzących z tekstu źródłowego, a następnie na przedstawieniu ich w tekście docelowym (ustnym lub pisemnym) w formie bardziej skondensowanej, dostosowanej do kontekstu sytuacyjnego. Tekst wtórny, który powstaje jako produkt przetwarzania tekstu źródłowego, w zależności od przyjętego celu komunikacyjnego, może mieć inną formę niż tekst wyjściowy (Council of Europe 2020: 98).

Warunkiem prawidłowego przetwarzania jest dobre zrozumienie tekstu źródłowego. Mediator powinien zwrócić szczególną uwagę na główne myśli i idee przedstawione w tekście wyjściowym. Skoncentrowanie uwagi na zasadniczych punktach tekstu źródłowego jest najważniejszym elementem odróżniającym przetwarzanie tekstu od omówionego już powyżej (zob. 4.3.1) przekazywania konkretnych informacji. W przypadku przekazywania konkretnych informacji mediator zapoznawał się z tekstem pobieżnie, koncentrując się na wyszukiwaniu niezbędnych, specyficznych treści. Z kolei podejmując działania przetwarzania tekstu, jest on zobligowany do szczegółowego, uważnego prześledzenia tekstu źródłowego w celu pełnego zrozumienia jego najważniejszych myśli. Pod tym względem przetwarzanie tekstu

wyказuje pewne podobieństwo do działania nazywanego w literaturze przedmiotu „czytaniem dla pozyskania informacji” (ibid.: 98).

Twórcy dokumentu wymieniają następujące pojęcia kluczowe związane z przetwarzaniem tekstu: streszczanie głównych myśli tekstu źródłowego (które można uznać za słowo kluczowe dla tego działania mediacyjnego), zestawianie informacji i argumentów pochodzących z różnych źródeł, a także rozpoznawanie i wyjaśnianie docelowemu gronu odbiorców celu tekstu wyjściowego oraz przedstawionych w nim punktów widzenia (ibid.: 98).

W ramach przetwarzania tekstu progresja od dołu ku górze jest uwarunkowana wieloma czynnikami. „Im bardziej przemieszczamy się w górę skali i im bardziej proces opisany przez deskryptor jest wymagający z punktu widzenia kognitywnego i językowego oraz im większa jest różnorodność rodzajów tekstów, tym bardziej zwiększa się stopień kompleksowości i abstrakcyjności tematów, a słownictwo staje się wyszukane” (ibid.: 98). Nie przewidziano deskryptorów dla poziomów Pre-A1 i A1 ze względu na zbyt wysoki poziom trudności omawianego tu działania. Na poziomie A2 użytkownik języka podejmuje się przetwarzania prostych tekstów opartych na faktach, a dotyczących tematów codziennych i wzbudzających ogólne zainteresowanie, wspomagając się przy tym użyciem gestów, zapożyczeń z innych języków czy rysowaniem, kompensując w ten sposób braki wynikające z jego ograniczonego repertuaru leksykalnego.

Od poziomu B1 użytkownik języka potrafi przetworzyć teksty dobrze skonstruowane, które wzbudzają jego zainteresowanie (np. programy telewizyjne, rozmowy). Z kolei od poziomu B2 potrafi nie tylko przekazywać treści, ale również dokonać syntezy informacji pochodzących z licznych źródeł, w tym z wywiadów, filmów, reportaży czy innych złożonych tekstów pisanych. Na poziomie C użytkownik języka potrafi streścić długie, wymagające i skomplikowane teksty akademickie lub specjalistyczne. W stworzonym przez siebie tekście wtórnym potrafi ponadto przedstawić wnioski dotyczące postaw i opinii, które nie zostały bezpośrednio wyrażone w tekście źródłowym, a także wyjaśnić subtelne różnice w prezentacji faktów i argumentów (ibid.: 98).

Tabele poprzedza nota informująca czytelników o możliwości, a nawet konieczności uszczegółowienia deskryptorów poprzez wprowadzenie nazw języków, ich odmian czy rejestrów. Ze względu na formę, w jakiej zostanie stworzony tekst wtórny, będący wynikiem procesu przetwarzania tekstu źródłowego ustnego lub pisemnego, działanie zostało podzielone na przetwarzanie ustne oraz pisemne, a dla każdej z odmian stworzono osobną tabelę z deskryptorami.

USTNE LUB MIGOWE PRZETWARZANIE TEKSTU	
C2	Potrafi wyjaśnić (w języku B) wnioskowanie, gdy powiązania lub implikacje nie są wyrażone w sposób bezpośredni (w języku A), oraz potrafi wskazać socjokulturowe implikacje formy wypowiedzi (np. niedomówienia, ironia, sarkazm itp.).
C1	Potrafi streścić (w języku B) długie i trudne teksty (w języku A). Potrafi streścić (w języku B) dyskusję (w języku A) z obszaru swoich akademickich lub zawodowych kompetencji, zgłębiając i oceniając różne punkty widzenia oraz wyszczególniając te najbardziej znaczące. Potrafi streścić w jasny sposób, w dobrze skonstruowanej wypowiedzi (w języku B) główne myśli złożonych tekstów (w języku A), niezwiązanych z jego dziedziną specjalizacji, nawet jeżeli czasem będzie musiał sprawdzić znaczenie specyficznych pojęć technicznych. Potrafi wyjaśnić (w języku B) subtelne różnice w prezentacji faktów i argumentów (w języku A). Potrafi wykorzystać informacje i argumenty pochodzące ze złożonego tekstu (w języku A), aby omówić jakiś temat (w języku B), uzupełnić go komentarzem oceniającym, dodać własną opinię itd. Potrafi wyjaśnić (w języku B) stanowisko lub opinię wyrażoną w tekście źródłowym (w języku A), który dotyczy specjalistycznego tematu, uzasadniając wyciągnięte przez siebie wnioski poprzez odwołanie się do konkretnych fragmentów oryginalnego tekstu.
B2+	Potrafi streścić w jasny sposób, w dobrze skonstruowanej wypowiedzi (w języku B) informacje i argumenty zawarte w złożonych tekstach (w języku A), dotyczących szerokiego zakresu tematów związanych z obszarami jego zainteresowań i specjalizacji. Potrafi streścić (w języku B) główne punkty złożonych dyskusji (w języku A), oceniając zaprezentowane różne punkty widzenia.
B2	Potrafi dokonać syntezy i zrelacjonować (w języku B) informacje i argumenty pochodzące z licznych źródeł (w języku A). Potrafi streścić (w języku B) szeroką gamę tekstów realistycznych lub fikcyjnych (w języku A), dyskutując i komentując przeciwstawne punkty widzenia oraz główne tematy tych tekstów. Potrafi streścić (w języku B) ważne punkty długich i złożonych tekstów pisanych lub mówionych (w języku A) na tematy ogólne, w tym z obszarów jego zainteresowań. Potrafi rozpoznać docelowego odbiorcę tekstu (w języku A), który dotyczy tematu z obszaru ogólnych zainteresowań, potrafi wyjaśnić (w języku B) cel, stanowisko i opinię autora tekstu. Potrafi streścić (w języku B) fragmenty serwisów informacyjnych, wywiadów lub reportaży (w języku A) zawierających opinie, dyskutować na ich temat i oceniać je. Potrafi streścić i skomentować (w języku B) fabułę i ciąg zdarzeń z filmu lub sztuki teatralnej (w języku A).

USTNE LUB MIGOWE PRZETWARZANIE TEKSTU	
B1+	Potrafi streścić (w języku B) główne myśli długich tekstów (w języku A), które dotyczą obszaru jego zainteresowań, pod warunkiem że może sprawdzić znaczenie pewnych wyrazów. Potrafi streścić (w języku B) krótkie opowiadanie lub artykuł, rozmowę, dyskusję, wywiad lub reportaż (w języku A), potrafi odpowiedzieć na dalsze pytania o szczegóły. Potrafi zestawić krótkie fragmenty informacji pochodzące z różnych źródeł (w języku A) i streścić je dla kogoś (w języku B).
B1	Potrafi streścić (w języku B) główne myśli jasnych, dobrze skonstruowanych tekstów mówionych lub pisanych (w języku A) z zakresu tematów ogólnych lub z obszaru jego zainteresowań, nawet jeśli ma problemy ze sformułowaniem wypowiedzi wynikające z ograniczonego zasobu słownictwa. Potrafi w prosty sposób streścić (w języku B) zawartość informacyjną prostych tekstów (w języku A) na znane tematy (np. krótkiego pisemnego wywiadu lub artykułu w czasopiśmie, broszury biura podróży). Potrafi streścić (w języku B) główne myśli konwersacji (w języku A) na temat ogólny lub znajdujący się w obszarze jego zainteresowań, pod warunkiem że rozmówcy mówią wyraźnie. Potrafi streścić (w języku B) główne myśli długich tekstów przekazywanych ustnie (w języku A), które dotyczą obszarów jego zainteresowań, pod warunkiem że może wysłuchać ich kilkakrotnie. Potrafi streścić (w języku B) główne punkty lub zdarzenia przedstawione w programach telewizyjnych lub klipach wideo (w języku A), pod warunkiem że może obejrzeć je kilkakrotnie.
A2	Potrafi zrelacjonować (w języku B) główne punkty prostych telewizyjnych lub radiowych serwisów informacyjnych (w języku A), mówiących o wydarzeniach, sporcie, wypadkach itd., pod warunkiem że tematy są znane, a informacje wypowiedziane powoli i zrozumiale. Potrafi zrelacjonować prostymi zdaniem (w języku B) informacje zawarte w przejrzysto skonstruowanych, krótkich, prostych tekstach (napisanych w języku A), które zawierają ilustracje lub tabele. Potrafi streścić (w języku B) główne myśli prostych, krótkich tekstów informacyjnych (w języku A) na znane tematy. Potrafi przekazać (w języku B) główne myśli zawarte w przejrzysto skonstruowanych, krótkich, prostych tekstach (w języku A), uzupełniając swój ograniczony repertuar językowy innymi środkami (np. gestami, rysunkami, słowami/znakami migowymi z innego języka).
A1	Potrafi przekazać (w języku B) proste, przewidywalne informacje z krótkich, bardzo prostych znaków, tablic ogłoszeń, plakatów i programów (napisanych w języku A).

USTNE LUB MIGOWE PRZETWARZANIE TEKSTU	
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 8. Ustne lub migowe przetwarzanie tekstu (źródło: Council of Europe 2020: 99–101)

PISEMNE PRZETWARZANIE TEKSTU	
C2	Potrafi wyjaśnić pisemnie (w języku B) sposób, w jaki zostały zaprezentowane fakty oraz argumenty w tekście (w języku A), szczególnie jeśli przedstawiono w nim czyjś punkt widzenia, zwraca uwagę na stosowane przez autora niedomówienia, zawołowaną krytykę, ironię czy sarkazm. Potrafi streścić informacje pochodzące z różnych źródeł, odtwarzając argumenty oraz dokonując podsumowań w formie spójnej prezentacji dotyczącej ogólnych wyników.
C1	Potrafi streścić pisemnie (w języku B) długie, złożone teksty (w języku A), interpretując właściwie ich treści, pod warunkiem że będzie mógł sporadycznie sprawdzać dokładne znaczenie rzadko używanych terminów technicznych. Potrafi streścić pisemnie dla konkretnych odbiorców długi i złożony tekst (w języku A) (np. tekst akademicki, polityczny artykuł analityczny, fragment powieści, artykuł wstępny, recenzję literacką, raport lub fragment książki naukowej), respektując styl i rejestr tekstu oryginalnego.
B2+	Potrafi streścić pisemnie (w języku B) główną zawartość dobrze skonstruowanych, ale dogłębnie złożonych tekstów (w języku A), których tematy dotyczą obszarów jego zawodowych, akademickich lub osobistych zainteresowań. Potrafi porównać, skonstrastować oraz dokonać pisemnej syntezy (w języku B) informacji oraz punktów widzenia przedstawionych w akademickich lub profesjonalnych publikacjach (w języku A), dotyczących obszarów jego szczególnych zainteresowań. Potrafi wyjaśnić pisemnie (w języku B) punkt widzenia przedstawiony w złożonym tekście (w języku A), wspierając wyciągnięte przez siebie wnioski poprzez odwołanie się do konkretnych informacji z tekstu oryginalnego.
B2	Potrafi streścić pisemnie (w języku B) główną zawartość złożonych tekstów (w języku A), których tematy są związane z obszarami jego zainteresowań oraz specjalizacji.
B1+	Potrafi streścić pisemnie (w języku B) informacje i argumenty zawarte w tekstach (w języku A) na tematy ogólne lub osobiste.
B1	Potrafi streścić pisemnie (w języku B) główne myśli zawarte w prostych tekstach informacyjnych (w języku A), na tematy osobiste lub ogólne, pod warunkiem że wypowiedzi zostały jasno wyartykułowane. Potrafi sparafrazować w prosty sposób krótkie fragmenty tekstu pisanego, wykorzystując sformułowania oraz strukturę oryginalnego tekstu.

PISEMNE PRZETWARZANIE TEKSTU	
A2	Potrafi wymienić w punktach (w języku B) ważne informacje zawarte w krótkich i prostych tekstach (w języku A), pod warunkiem że dotyczą one konkretnych i znanych tematów oraz są napisane prostym, potocznym językiem. Potrafi wyodrębnić i odtworzyć kluczowe słowa i zwroty lub krótkie zdania z krótkiego tekstu, który mieści się w granicach jego kompetencji i doświadczeń. Potrafi użyć prostego języka, żeby przedstawić (w języku B) główną myśl krótkich tekstów (napisanych w języku A) na tematy znane i bieżące, zawierających słownictwo o wysokiej frekwencji; powstały tekst jest zrozumiały pomimo błędów. Potrafi przepisać krótkie teksty drukowane lub napisane odręcznie w sposób czytelny.
A1	Potrafi za pomocą słownika przekazać (w języku B) znaczenie prostych wyrażeń (w języku A) na znane i bieżące tematy. Potrafi przepisać pojedyncze słowa oraz krótkie teksty drukowane.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 9. Pisemne przetwarzanie tekstu (źródło: Council of Europe 2020: 99–101)

4.3.4. Tłumaczenie tekstu pisanego

Jak już wielokrotnie wspomniano, działaniem językowym najczęściej kojarzonym z mediacją jest tłumaczenie. Tłumaczenie ustne tekstów pisanych to czynność znana wszystkim użytkownikom języka. Najczęściej przyjmuje ona formę spontanicznego, nieformalnego tłumaczenia różnego rodzaju tekstów pisanych, w tym wiadomości tekstowych, listów, e-maili, i nie jest poprzedzona żadnymi specyficznymi przygotowaniami.

W skali opracowanej dla ustnego tłumaczenia tekstów pisanych autorzy dokumentu wskazali następujące zoperacjonalizowane pojęcia kluczowe: wykonywanie tłumaczeń pobieżnych i powierzchownych; uchwycenie najważniejszej informacji w przypadku tłumaczenia, którego dokonują osoby o niższym poziomie biegłości językowej; z kolei na poziomach wyższych – uchwycenie niuansów (Council of Europe 2020: 102).

Progresja w rozwijaniu kompetencji związanych z tłumaczeniem ustnym idzie w parze ze wzrostem trudności tekstów, które podlegają tłumaczeniu, a także zależy od rodzaju wykonywanego tłumaczenia (od tłumaczenia pobieżnego, powierzchownego, po płynne i coraz dokładniejsze). Na niższych poziomach biegłości użytkownik języka potrafi przetłumaczyć proste, codzienne informacje zawarte w nieskomplikowanych tekstach pisanych. Główna różnica pomiędzy użytkownikami języka na poziomie A1 a tymi z poziomu B1 w zakresie tłumaczenia ustnego dotyczy

wyłącznie rodzaju tekstu, który będzie tłumaczony. Na poziomie B2 użytkownik języka tłumaczy już teksty złożone, związane tematycznie z obszarami jego zainteresowań zawodowych, akademickich lub osobistych, zawierające różnego rodzaju informacje i argumenty. Z kolei na poziomach C uczący się potrafi tłumaczyć szeroką gamę tekstów ogólnych lub specjalistycznych, a stworzone tłumaczenie jest płynne i oddaje niuanse oraz implikacje zawarte w tekście źródłowym (ibid.: 102).

Podobnie jak w przypadku działań omówionych powyżej, niniejszą tabelę poprzedza nota nakłaniająca czytelników do uszczegółowienia deskryptorów o nazwy użytych w mediacji języków, odmian języków czy ich rejestrów. W przypadku mediacji między wieloma językami użytkownicy mogą odczuwać potrzebę uszczegółowienia deskryptora, wskazując, jakich języków dotyczy.

USTNE LUB MIGOWE TŁUMACZENIE TEKSTU PISANEGO	
C2	Potrafi dokonać płynnego ustnego tłumaczenia (na język B) tekstów abstrakcyjnych (napisanych w języku A), dotyczących szerokiego zakresu tematów, które znajdują się w obszarze jego osobistych, akademickich lub zawodowych zainteresowań, skutecznie przekazując elementy oceny oraz argumenty, włącznie z niuansami i ich implikacjami.
C1	Potrafi dokonać płynnego ustnego tłumaczenia (na język B) złożonych tekstów (napisanych w języku A), dotyczących szerokiego zakresu tematów, ogólnych i specjalistycznych, wydobywając większość niuansów.
B2	Potrafi dokonać ustnego tłumaczenia (na język B) złożonych tekstów informacyjnych lub argumentacyjnych (napisanych w języku A) na tematy z obszaru jego zawodowych, akademickich lub osobistych zainteresowań.
B1	Potrafi dokonać ustnego tłumaczenia (na język B) tekstów informacyjnych i argumentacyjnych (napisanych w języku A) na tematy z obszaru jego zawodowych, akademickich lub osobistych zainteresowań, pod warunkiem że są napisane nieskomplikowanym, standardowym językiem.
	Potrafi dokonać przybliżonego ustnego tłumaczenia (na język B) jasnych, dobrze skonstruowanych tekstów informacyjnych (napisanych w języku A), które dotyczą tematów znanych lub znajdujących się w obszarze jego osobistych zainteresowań, nawet jeżeli braki w zakresie słownictwa powodują czasem trudności ze sformułowaniem wypowiedzi.
A2	Potrafi dokonać przybliżonego ustnego tłumaczenia (na język B) krótkich i prostych tekstów (napisanych w języku A) o aktualnej tematyce (np. rubryk broszur, wiadomości, instrukcji, listów lub e-maili).

USTNE LUB MIGOWE TŁUMACZENIE TEKSTU PISANEGO	
A2	Potrafi dokonać ustnego, prostego i pobieżnego tłumaczenia (na język B) krótkich i prostych tekstów (napisanych w języku A) (takich jak np. wiadomości na znane tematy), wychytując ich najważniejsze punkty. Potrafi dokonać prostego i pobieżnego ustnego tłumaczenia (na język B) bieżących informacji na znane codzienne tematy, które zostały zredagowane w formie prostych zdań (w języku A) (np. wiadomości od osób, krótkie historie, adresy, komunikaty lub instrukcje).
A1	Potrafi dokonać prostego i pobieżnego ustnego tłumaczenia (na język B) prostych, codziennych słów/znaków migowych i zwrotów (w języku A), które można znaleźć na tablicach informacyjnych, szyldach, plakatach, ulotkach, w programach itd.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 10. Ustne lub migowe tłumaczenie tekstu pisanego (źródło: Council of Europe 2020: 103–104)

Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego to druga z odmian tłumaczenia, o charakterze bardziej formalnym od tłumaczenia ustnego, jednak przez twórców dokumentu zdecydowanie odróżniana od tłumaczenia profesjonalnego. Użytkownik języka, którego kompetencje zostały zeskalowane w omawianym dokumencie, znajduje się czasem w sytuacji wymagającej stworzenia pisemnego tłumaczenia tekstów, z którymi ma styczność w życiu zawodowym lub osobistym. Należy jednak pamiętać, że dokonane przez niego tłumaczenia są ukierunkowane na przekazanie treści, pomijając najczęściej cechy formalne i stylistyczne tekstu źródłowego. Dbłość o prawidłową interpretację formalnej strony tekstu jest domeną tłumaczenia profesjonalnego, do którego miana omawiane tutaj pisemne tłumaczenie tekstu pisanego nigdy nie zamierzało aspirować. Twórcy dokumentu wielokrotnie podkreślają, że kompetencje profesjonalnych tłumaczy wykraczają poza umiejętności zeskalowane w ramach analizowanych tabel i sytuują się ponad poziomem C2 (ibid.: 102).

Jako kluczowe pojęcia związane z pisemnym tłumaczeniem tekstu autorzy wymieniają: zrozumiałość tłumaczenia; stopień, w jakim struktury i konkretne sformułowania z tekstu oryginalnego wpływają na powstałe tłumaczenie (w opozycji do tekstów respektujących konwencje właściwe językowi docelowemu); zdolność uchwycenia niuansów (ibid.: 102).

Progresja kompetencji w zakresie tłumaczenia pisemnego jest identyczna jak w przypadku tłumaczenia ustnego. Wraz ze wzrostem poziomu wzrasta trudność tłumaczonych tekstów (od krótkich, prostych tekstów na znane tematy, po teksty złożone) oraz zmienia się sposób tłumaczenia (od tłumaczenia przybliżonego po coraz dokładniejsze) (ibid.: 102).

Ze względu na powszechne zjawisko różnojęzyczności, zwłaszcza w przypadku tłumaczenia pisemnego, niezwykle istotne jest dookreślenie w treści deskryptorów nazw języków (lub ich odmian), w ramach których dochodzi do tłumaczenia. O tej potrzebie przypomina zamieszczona ponad tabelą notka, identyczna jak w przypadku wszystkich wcześniej omówionych tabel.

PISEMNE TŁUMACZENIE TEKSTU PISANEGO	
C2	Potrafi przetłumaczyć (na język B) dokumenty techniczne (napisane w języku A) spoza dziedziny swej specjalizacji, pod warunkiem że precyzja tłumaczenia zostanie sprawdzona przez specjalistę z danej dziedziny.
C1	Potrafi przetłumaczyć (na język B) teksty abstrakcyjne (napisane w języku A) na tematy o charakterze społecznym, akademickim lub zawodowym, związane z jego dziedziną, i właściwie przekazać elementy oceny oraz argumenty, łącznie z większością ich implikacji, nawet jeśli w niektórych sformułowaniach można odczuć nadmierny wpływ tekstu oryginalnego.
B2	Potrafi tworzyć przejrzyste skonstruowane tłumaczenia (z języka A na język B), które odzwierciedlają normalne użycie języka, ale mogą pozostawać pod nadmiernym wpływem układu, podziału na akapity, interpunkcji czy specyficznych sformułowań z tekstu oryginalnego.
	Potrafi tworzyć tłumaczenia (na język B), które dokładnie naśladują strukturę zdań i akapitów tekstu oryginalnego (w języku A), przekazując właściwie główne myśli tekstu źródłowego, nawet jeśli powstałe tłumaczenie może wydawać się nieporadne.
B1	Potrafi tworzyć przybliżone tłumaczenia (z języka A na język B) prostych tekstów opisujących fakty, napisanych nieskomplikowanym standardowym językiem, dokładnie naśladując strukturę tekstu oryginalnego; tłumaczenie jest zrozumiałe mimo błędów językowych.
	Potrafi tworzyć przybliżone tłumaczenia (z języka A na język B) informacji zawartych w krótkich tekstach opisujących fakty, napisanych nieskomplikowanym standardowym językiem; tłumaczenie jest zrozumiałe pomimo błędów.
A2	Potrafi użyć prostego języka, aby dokonać przybliżonego tłumaczenia (z języka A na język B) bardzo krótkich tekstów, dotyczących tematów znanych i codziennych, w których pojawia się słownictwo o najwyższej frekwencji; tłumaczenie jest zrozumiałe pomimo nielicznych błędów.
A1	Potrafi, za pomocą słownika, przetłumaczyć proste słowa/znaki migowe i zwroty (z języka A na język B), ale nie zawsze wybiera ich właściwe znaczenie.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 11. Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego (źródło: Council of Europe 2020: 103–104)

4.3.5. Notowanie (wykłady, seminaria, zebrania itd.)

Kolejnym przykładem mediowania tekstu opisanym przez twórców dokumentu jest „Notowanie”. Ta umiejętność okazuje się szczególnie przydatna w kontekście edukacyjnym, akademickim i zawodowym. Notowanie wykorzystuje zdolność słuchania ze zrozumieniem oraz pisanie. Tekst powstały w wyniku notowania powinien zawierać nie tylko dobrze wyselekcjonowane najważniejsze myśli, które pojawiły się w wysłuchanej wypowiedzi, ale także – szczególnie w przypadku użytkowników języka o wyższym stopniu zaawansowania – informacje przekazane niebezpośrednio, np. w formie aluzji, wtrąceń o charakterze oceniającym itp. Stworzone w efekcie mediowania notatki, o ile są dostatecznie wiarygodne i dokładne, mogą być wykorzystywane przez osoby trzecie, a nie tylko przez ich autora.

Podobnie jak w przypadku innych rodzajów mediacji, twórcy CEFR-CV dokonali opisu pojęć kluczowych i progresji kompetencji odnośnie do notowania. Progresja w zakresie tej kompetencji będzie zależała przede wszystkim od dwóch czynników: rodzaju tekstu źródłowego oraz sposobu sporządzania notatek. Można notować ustne instrukcje, informacje podane podczas pokazów, a wraz ze wzrostem kompetencji także informacje podane podczas wykładów i spotkań poświęconych znanym zagadnieniom, aż po seminaria dotyczące złożonych, nieznanych tematów. Notatki można robić w formie list złożonych z serii osobnych punktów lub tekstu ciągłego. W przypadku bardziej biegłych użytkowników języka proces notowania poprzedza wnikliwa selekcja odbieranych informacji. Dla przebiegu notowania istotna jest także postawa osoby mówiącej. Na niskich poziomach biegłości językowej użytkownicy języka będą w stanie zanotować wyłącznie informacje podane w sposób jasny, wyraźny i powolny (dobrze, kiedy mówca robi przerwy, dając odbiorcom czas na notowanie). Wraz ze wzrostem kompetencji językowej odbiorca nabędzie umiejętności wykonywania notatek także podczas słuchania dobrze skonstruowanych wykładów, aż po wykłady wykorzystujące liczne źródła mówione. Jeśli chodzi o osoby o wyższym poziomie biegłości językowej, można jeszcze dookreślić spodziewany stopień precyzji notowania. Dla przykładu, na poziomie B1 użytkownik języka sporządza notatki na tyle dokładne, by sam mógł z nich korzystać, na poziomie B2 tworzy szczegółowe i wiarygodne notatki dotyczące znanych mu zagadnień, natomiast powyżej tego poziomu potrafi uchwycić i odnotować także pojęcia abstrakcyjne, informacje wyrażone niebezpośrednio oraz wskazać związki pomiędzy myślami/ideami (ibid.: 105).

NOTOWANIE (wykłady, seminaria, zebrania itd.)	
C2	Potrafi, uczestnicząc w spotkaniu lub seminarium, sporządzić wiarygodne notatki (lub protokoły) dla osób, które nie były obecne, nawet jeżeli temat jest złożony i/lub nieznany. Jest świadomy aluzji i niedomówień zawartych w wypowiedziach i potrafi je zanotować, potrafi również zanotować rzeczywiste słowa osoby mówiącej. Potrafi sporządzać notatki w sposób selektywny, skutecznie parafrazując i skracając informacje tak, aby uchwycić abstrakcyjne pojęcia i relacje między myślami.
C1	Potrafi sporządzić szczegółowe notatki podczas wykładu na tematy, które dotyczą obszarów jego zainteresowań, zapisując informacje w sposób tak dokładny i zbliżony do oryginału, że powstałe notatki mogą służyć innym osobom. Potrafi podjąć decyzję, co zanotować, a co pominąć w trakcie trwania wykładu lub seminarium, nawet gdy chodzi o nieznane tematy. Potrafi dokonać selekcji istotnych, szczegółowych informacji i argumentów dotyczących złożonych, abstrakcyjnych tematów, które pochodzą z licznych źródeł ustnych (np. z wykładów, podcastów, formalnych dyskusji i debat, wywiadów itp.), pod warunkiem że wypowiedziane są w normalnym tempie.
B2	Potrafi zrozumieć przejrzyście skonstruowany wykład na znany temat oraz potrafi zanotować punkty, które wydają się mu istotne, nawet jeżeli skupia się na właściwych sformułowaniach i przez to pomija niektóre informacje. Potrafi sporządzić dokładne notatki ze spotkań i seminariów na większość tematów, które będą prawdopodobnie podejmowane w obszarze jego zainteresowań.
B1	Podczas wykładu potrafi sporządzić notatki na tyle precyzyjne, aby mógł je później wykorzystać, pod warunkiem że temat dotyczy obszaru jego zainteresowań, a sam wykład jest jasny i dobrze skonstruowany. Potrafi sporządzić notatki w formie listy kluczowych punktów prostego wykładu, pod warunkiem że temat jest znany, a sam wykład jest wygłoszony wyraźnie, prostym językiem. Potrafi zanotować rutynowe instrukcje podczas zebrania dotyczącego znanego tematu, pod warunkiem że są sformułowane w prostym języku i ma wystarczającą ilość czasu na notowanie.
A2	Potrafi sporządzać proste notatki podczas prezentacji/pokazu, kiedy temat jest znany i przewidywalny, a prelegent pozwala na wyjaśnienia i na notowanie.
A1	<i>brak wskaźnika</i>
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 12. Notowanie (źródło: Council of Europe 2020: 105)

4.3.6. Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)

W obrębie grupy działań związanych z mediowaniem tekstu znalazły się także te działania, które opierają się na kontakcie odbiorcy z tekstem o walorach artystycznych, w tym z tekstem literackim⁴¹. Przymiotnik „kreatywny” zwraca uwagę adresatów deskryptorów na fakt, że teksty, z którymi zapoznaje się odbiorca, są tekstami twórczymi, nieużytkowymi, które w przypadku utworów literackich można zaklasyfikować do literatury pięknej. Należy w tym miejscu podkreślić, że nie bez powodu w nazwach obu działań pojawiają się dwa określenia tekstów: nadrzędne – teksty kreatywne – i podrzędne, opatrzone dopiskiem „w tym”, teksty literackie. Takie rozwiązanie sugeruje, że do tekstów kreatywnych zaliczamy nie tylko teksty literackie, ale także inne formy wyrazu mieszczące się w pojemnym terminie „tekst”/„tekst kultury”, do których należą w tym przypadku także filmy czy sztuki teatralne. Nie można zatem utożsamiać omawianych tutaj działań mediacyjnych wyłącznie z działaniami odnoszącymi się do tekstów literackich.

Charakterystykę działania mediacyjnego, której poświęcono niniejszy rozdział, czyli „Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)”, poprzedza w analizowanym dokumencie ogólna nota poświęcona zagadnieniu kontaktu czytelnika z tekstem literackim. Tekst literacki został potraktowany jako przykład tekstu kreatywnego, a uwagi odnoszące się do tekstu literackiego można uogólnić i rozciągnąć na wszystkie inne odmiany tego rodzaju tekstów.

Lektura tekstów literackich należy do czynności określanych w literaturze przedmiotu mianem „czytania dla przyjemności”. Jedną z cech tekstów literackich jest to, że wywołują one reakcje odbiorców. Ze względu na zróżnicowanie postaw, które przyjmuje czytający podczas kontaktu z tekstem, można wymienić następujące reakcje:

- zaangażowanie: kiedy czytelnik wyraża osobistą reakcję na język, styl oraz treść tekstu, czuje się poruszony przez jakiś aspekt tekstu (jakąś jego cechę charakterystyczną) czy posta;

⁴¹ Sporych trudności przysporzyło tłumaczenie terminu doprecyzowującego rodzaj tekstu, o którym mowa w deskryptorach. W wersji dokumentu z września 2017 r. w nazwach działań związanych z lekturą m.in. tekstów literackich, do których należą: *Expressing a personal response to creative texts (including literature)* [przetłumaczone jako „Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)"] oraz *Analysis and criticism of artistic texts (including literature)* [przetłumaczone jako „Analiza i krytyka tekstów artystycznych, w tym tekstów literackich”], pojawiały się określenia *creative texts* oraz *artistic texts*. W wersji dokumentu z 2018 oraz 2020 r. (ostatecznej) w nazwach obu działań pojawia się już tylko określenie *creative texts*. Podjęto decyzję, aby przetłumaczyć tę szczególną odmianę tekstów dosłownie jako „teksty kreatywne”, mimo że w tekstologii polskiej nazwa „teksty kreatywne” nie jest oficjalną nazwą odmiany tekstów.

- interpretacja: kiedy czytelnik przypisuje znaczenie lub wagę różnym aspektom tekstu, w tym: treści, motywom wykorzystanym w tekście, motywacjom postaci czy środkom wyrazu, takim jak np. metafora itp.;
- analiza: kiedy czytelnik analizuje pewne aspekty tekstu, w tym: język, postacie oraz relacje, jakie między nimi zachodzą, kontekst tekstu czy zastosowane zabiegi literackie itp.;
- ocena: kiedy czytelnik dokonuje krytycznej oceny różnych aspektów tekstu, w tym: struktury tekstu, techniki literackiej, rangi tekstu czy wizji artystycznej autora itp. (ibid.: 106).

Specyficzna właściwość tekstów literackich, czyli wywoływanie zróżnicowanych reakcji u odbiorców, jest chętnie wykorzystywana w kształceniu językowym. Miejscem wymiany opinii i spostrzeżeń między czytelnikami może być zarówno sala lekcyjna, jak i spotkanie amatorskiego koła literackiego. Ze względu na znaczące różnice, które występują w możliwych postawach i reakcjach osób czytających, autorzy omawianego dokumentu zdefiniowali dwa działania mediacyjne powiązane z rodzajem podejmowanych przez odbiorcę czynności, są to: łatwiejsze poznawczo „Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)” oraz trudniejsze „Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)” (ibid.: 106). W niniejszym podrozdziale zostanie omówione pierwsze z wymienionych działań.

Jak wspomniano na początku tej sekcji, „Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)” to działanie należące do grupy mediowania tekstu. Odpowiada ono dwóm z wymienionych powyżej reakcji czytelnicznych, którymi są zaangażowanie i interpretacja. Podstawą podjęcia działania przez użytkownika języka jest uzewnętrznienie indywidualnego wrażenia, jakie na danym odbiorcy wywarł tekst kreatywny, taki jak np. powieść, film czy sztuka teatralna.

Autorzy dokumentu zdefiniowali dla niniejszego działania następujące pojęcia kluczowe: wyrażanie tego, co się podoba czytelnikowi, co go interesuje w danym tekście; odnoszenie jakichś aspektów tekstu czy przedstawionych w nim uczuć i emocji do własnego doświadczenia; opisywanie bohaterów ze wskazaniem, czy odbiorca identyfikuje się z którymś z nich; interpretowanie całego tekstu lub wybranych jego aspektów (ibid.: 106).

Progresja w zakresie wyrażania osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie) wiąże się ze wzrostem kompleksowości refleksji czynionych przez odbiorcę tekstu i przebiega od najprostszych form wyrażania opinii i reakcji na tekst po jego głębszą interpretację. Użytkownik języka prezentujący niski poziom biegłości językowej (A1–B1) potrafi wyrazić swoją opinię o tekście, mówiąc, co mu się podoba, jakie odczucia wzbudza w nim tekst. Ponadto z dokładnością – rosnącą wraz z rozwijanymi kompetencjami językowymi – potrafi opisywać bohaterów oraz odnosić przedstawione w tekście wydarzenia, emocje czy postawy do własnych

doświadczeń. Na poziomie B2 uczący się potrafi wypowiedzieć się na temat ekspresywności tekstu oraz o jego stylu, a jego wyjaśnienia stają się coraz bardziej szczegółowe i dogłębne. Umie również zinterpretować motywy wykorzystane w opowiadaniu, powieści, filmie czy sztuce, a także rozwój fabuły czy przemianę bohaterów tekstu. Osoba ucząca się na poziomie C potrafi dokonać szerokiej, dogłębnej i szczegółowej interpretacji poznanego tekstu, opatrzonej przykładami (ibid.: 106).

WYRAŻANIE OSOBISTEJ REAKCJI NA TEKSTY KREATYWNE (w tym teksty literackie)	
C2	<i>brak wskaźnika</i>
C1	Potrafi przedstawić w szczegółowy sposób osobistą interpretację utworu, wyrażając swoje reakcje na niektóre jego cechy i wyjaśniając ich znaczenie. Potrafi przedstawić własną interpretację postaci z utworu: jej stan psychiczny i emocjonalny, motywy działań oraz ich konsekwencje.
B2	Potrafi w jasny sposób zaprezentować swoją reakcję na utwór, rozwinąć swoje pomysły, popierając je przykładami i argumentami. Potrafi podać osobistą interpretację rozwoju fabuły, postaci i tematów w opowiadaniu, powieści, filmie lub sztuce teatralnej. Potrafi opisać swoją reakcję emocjonalną na utwór i wyjaśnić, dlaczego wywołał ono takie odczucie. Potrafi wyrazić w sposób szczegółowy swoje reakcje na formę wypowiedzi, styl i treść utworu, wyjaśniając, które elementy ceni i dlaczego.
B1	Potrafi wyjaśnić, dlaczego niektóre części lub aspekty utworu szczególnie go zainteresowały. Potrafi szczegółowo wyjaśnić, z którą postacią najbardziej się identyfikuje i dlaczego. Potrafi powiązać wydarzenia z opowiadania, filmu lub sztuki teatralnej z podobnymi wydarzeniami, których sam doświadczył lub o których słyszał. Potrafi wskazać związek między emocjami odczuwanymi przez bohatera utworu a emocjami, których sam doświadczył. Potrafi opisać emocje, które odczuwał w niektórych fragmentach opowieści, np. w momentach, gdy zaniepokoił się o bohatera, i potrafi wyjaśnić dlaczego. Potrafi krótko wyjaśnić odczucia i opinie, jakie wzbudził w nim utwór. Potrafi opisać osobowość postaci. Potrafi opisać uczucia postaci i wyjaśnić ich przyczyny.
A2	Potrafi wyrazić swoją reakcję na utwór, opisując swoje uczucia i myśli przy użyciu prostego języka. Potrafi wskazać, przy użyciu prostego języka, jakie aspekty utworu zainteresowały go w sposób szczególny. Potrafi powiedzieć, czy podobał mu się dany utwór i wyjaśnić dlaczego, przy użyciu prostego języka.

WYRAŻANIE OSOBISTEJ REAKCJI NA TEKSTY KREATYWNE (w tym teksty literackie)	
A1	Potrafi używać prostych słów/znaków migowych, żeby przekazać, jakie odczucia wzbudził w nim utwór.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 13. Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (źródło: Council of Europe 2020: 106–107)

4.3.7. Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)

Analiza i krytyczna ocena tekstów kreatywnych (w tym literackich) to kolejne działanie mediacyjne bazujące na kontakcie odbiorcy z tekstami o wartości artystycznej. W odróżnieniu od omówionego powyżej „Wyrażania osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)”, które jest najczęściej obserwowane w przestrzeni szkolnej oraz podczas spotkań amatorskich kół czytelniczych, „Analiza i krytyka tekstów...” jako metoda pracy z tekstami kreatywnymi jest częściej spotykana na etapie edukacji ponadpodstawowej oraz w kręgach akademickich. Działania, które podejmuje odbiorca podczas „Analizy i krytyki tekstów...”, przyjmują formę zabiegów analitycznych i oceniających o charakterze bardziej formalnym i w większym stopniu zintelektualizowanym. Czytający nie tylko analizuje treść tekstów pod kątem ukształtowania fabuły, wierności konwencjom gatunkowym oraz dokonuje ogólnej oceny tekstu, ale także zestawia rozmaite teksty i porównuje np. wykorzystanie tych samych motywów w różnych pracach (ibid.: 107).

Twórcy dokumentu określili trzy pojęcia kluczowe dla „Analizy i krytyki tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)” i są to: wspomniane już zestawianie i porównywanie tekstów, wygłaszanie umotywowanej i przemyślanej opinii o tekście oraz krytyczna ocena tekstu i jego cech (np. ocena efektywności wykorzystania określonych zabiegów artystycznych) (ibid.: 107).

Ze względu na obiektywną trudność omawianego działania mediacyjnego autorzy deskryptorów nie wyszczególnili wskaźników dla poziomów A, za to repertuar umiejętności przewidzianych dla wysokich poziomów biegłości jest bardzo bogaty. Progresja kompetencji w zakresie analizy i krytyki tekstów opiera się głównie na stopniowym wzroście kompleksowości działań odbiorcy tekstu kreatywnego, który na początku analizuje wyraźne cechy tekstów, a w miarę wzrostu kompetencji językowych rozpoznaje coraz bardziej subtelne i nieoczywiste zabiegi artystyczne, przypisując im odpowiednie znaczenie. Działania użytkowników języka, którzy osiągnęli poziomy biegłości językowej A2 i B1, polegają w głównej mierze na opisie zastosowanych motywów, przedstawionych postaci czy omówieniu ciągu wydarzeń.

Uczący się na poziomie B2 potrafi porównywać teksty, dostrzegając ich podobieństwa i różnice, oraz jest w stanie zarówno sformułować własną opinię o tekście, jak i odnieść się do opinii innych. W swojej analizie użytkownik języka z poziomu C1 zwraca uwagę na takie czynniki jak zastosowanie w tekście określonych konwencji i środków, w tym np. ironii, potrafi ocenić także stopień i sposób, w jaki tekst angażuje odbiorcę. Na poziomie C2 uczący się/użytkownicy języka charakteryzują się wysokim stopniem wrażliwości i znawstwa, potrafią bowiem rozpoznać konotacje tekstu oraz wysublimowane zabiegi autora, dotyczące warstwy stylistycznej i językowej tekstu. W przypadku utworu literackiego potrafią także w sposób krytyczny ocenić sposób oraz celowość zastosowania przez autora określonych środków językowych, strukturalnych czy retorycznych (ibid.: 107).

ANALIZA I KRYTYKA TEKSTÓW KREATYWNYCH (w tym tekstów literackich)	
C2	Potrafi dokonać krytycznej oceny utworów pochodzących z różnych epok i należących do różnych gatunków (powieści, wiersze, sztuki teatralne), doceniając ich subtelne różnice stylu oraz implicytne i eksplicytne znaczenia. Potrafi rozpoznać najdrobniejsze subtelności języka, zabiegi retoryczne i stylistyczne (np. metafory, nietypową składnię, dwuznaczności), interpretując i objaśniając ich znaczenie i konotacje. Potrafi krytycznie ocenić sposób, w jaki struktura, język i zabiegi retoryczne zostały wykorzystane w utworze do określonego celu, a także potrafi uzasadnić, przywołując argumenty, w czym przejawia się stosowność i skuteczność ich użycia. Potrafi wyrazić krytyczną ocenę celowego naruszenia konwencji językowych zastosowanego w utworze pisany.
C1	Potrafi krytycznie ocenić szeroką gamę tekstów, w tym utworów literackich, pochodzących z różnych epok i należących do różnych gatunków. Potrafi ocenić, w jakim stopniu utwór realizuje konwencje swojego gatunku. Potrafi opisać i skomentować sposób, w jaki dzieło angażuje odbiorców (np. przez tworzenie oczekiwań i niespełnianie ich).
B2	Potrafi porównać dwa utwory, ich tematy, postacie i sceny, odkrywając podobieństwa i różnice oraz wyjaśniając znaczenie powiązań między nimi. Potrafi wyrazić uzasadnioną opinię o utworze, wykazując, że ma świadomość tematycznych, strukturalnych i formalnych cech dzieła, oraz odwołując się do opinii i argumentów innych osób. Potrafi ocenić, podając przykłady, w jaki sposób utwór zachęca do identyfikowania się z bohaterami. Potrafi opisać, w jaki sposób utwory różnią się w traktowaniu tego samego tematu.

ANALIZA I KRYTYKA TEKSTÓW KREATYWNYCH (w tym tekstów literackich)	
B1	Potrafi wskazać najważniejsze epizody i wydarzenia w przejrzystym zbudowanym tekście narracyjnym, napisanym prostym językiem, oraz potrafi wyjaśnić znaczenie wydarzeń i związków między nimi. Potrafi opisać kluczowe tematy oraz bohaterów krótkich tekstów narracyjnych dotyczących znanych sytuacji, napisanych prostym, codziennym językiem.
A2	Potrafi zidentyfikować i krótko opisać za pomocą podstawowych sformułowań kluczowe tematy i postacie krótkich, prostych tekstów narracyjnych dotyczących znanych sytuacji, napisanych bardzo prostym, codziennym językiem.
A1	<i>brak wskaźnika</i>
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 14. Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (źródło: Council of Europe 2020: 107–108)

Tabela zeskalowanych wskaźników dla „Analizy i krytyki tekstów kreatywnych...” zamyka kategorię działań związanych z mediowaniem tekstu. W przypadku dwóch ostatnich omówionych działań, czyli „Wyrażania osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)” oraz „Analizy i krytyki tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)”, ich zaklasyfikowanie do kategorii mediowania tekstu należy tłumaczyć faktem, że cała istota tych działań opiera się na kontakcie i pracy z szeroko rozumianym tekstem. Wymienione tu działania nie będą miały na celu, tak jak ma to miejsce w przypadku pozostałych działań z tej kategorii, ułatwiania kontaktu z niedostępnym tekstem osobie trzeciej.

4.4. Mediacja pojęć

Drugą zasadniczą grupą działań mediacyjnych wyróżnioną przez twórców dokumentu jest mediowanie pojęć. Omówione w poprzednich sekcjach działania należące do kategorii mediowania tekstu miały na celu umożliwienie osobie trzeciej zapoznanie się z tekstem, do którego sama nie miała bezpośredniego dostępu. Mediacja pojęć nie polega już na ułatwianiu dostępu do tekstów, do zawartych w nich treści, ale do wiedzy i pojęć – za pomocą uniwersalnego narzędzia, jakim jest język.

Z jednej strony mediacja pojęć ma charakter poznawczy (może być zaliczana do mediacji poznawczej według klasyfikacji Coste’a i Cavalli), ponieważ jest oparta na dynamicznych procesach myślenia i tworzenia lub współtworzenia pojęć i wiedzy. Z drugiej strony ma ona do spełnienia ważne zadanie społeczne. Aby bowiem możliwa była współpraca na płaszczyźnie poznawczej, najpierw trzeba przygotować do niej grupę, stworzyć odpowiednie ku temu warunki i ukształtować pozytywną

atmosferę między jej członkami, opartą na szacunku, wzajemnej otwartości i wrażliwości (ibid.: 108). Z tego względu mediowane pojęć na etapie pracy nad relacjami interpersonalnymi (przez autorów dokumentu ten proces został nazwany „ustaleniem/tworzeniem warunków” – *establishing conditions*) można zaliczyć także do kategorii mediacji relacyjnej. Poniższa tabela pozwala zrozumieć, w jaki sposób autorzy dokumentu postrzegają mediowanie pojęć. Dokonują oni podziału tego procesu na działania o charakterze społecznym/relacyjnym – umieszczone w środkowej kolumnie – oraz na działania o charakterze poznawczym – wymienione w prawej kolumnie.

	USTALENIE WARUNKÓW	Tworzenie pojęć
Współpraca w grupie	Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie	Współpraca w celu tworzenia znaczenia
Kierowanie pracą grupową	Zarządzanie interakcją	Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej

Tabela 15. Podział działań z grupy mediacji pojęć (źródło: Council of Europe 2020: 108)

Proces ułatwiania dostępu do wiedzy, a także jej przekazywania najczęściej przybiera jedną z dwóch form: formę równorzędnej pracy grupowej lub pracy pod kierunkiem osoby bardziej doświadczonej i kompetentnej, czyli profesjonalnego lub nieprofesjonalnego nauczyciela, trenera czy facyilitatora (ibid.: 108). Podział na wymienione tutaj dwie formy działań mediacyjnych – współpracę w grupie lub pracę zespołową pod czymś kierunkiem – został przedstawiony w powyższej tabeli. Niniejsza kategoryzacja – w połączeniu z omówionym wcześniej podziałem na działania o charakterze relacyjnym i poznawczym – pozwala wyszczególnić w sposób przejrzysty i wstępnie scharakteryzować cztery rodzaje działań zaliczanych do kategorii mediowania pojęć:

- Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie;
- Współpraca w celu tworzenia znaczenia;
- Zarządzanie interakcją;
- Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej.

Autorzy dokumentu podkreślają, że zaproponowane przez nich podziały w zakresie mediowania pojęć mają za zadanie ułatwić refleksję nad poszczególnymi działaniami. W codziennej, autentycznej komunikacji często te działania łączą się ze sobą i nie należy ich w sztuczny sposób rozgraniczać. Chociaż mediacja pojęć ma szczególne zastosowanie w kontekście edukacji, bywa jednak przydatna także w innych dziedzinach życia, wszędzie tam, gdzie chodzi o analizę procesów myślenia i tworzenia nowej wiedzy (ibid.: 108).

4.4.1. Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie oraz współpraca w celu tworzenia znaczenia

Proces mediowania pojęć dokonuje się bardzo często w wieloosobowych zespołach, których członkowie zajmują równorzędne pozycje w pracy nad realizacją określonego zadania. Do tego typu pracy grupowej, opartej na współdziałaniu, której nie przewodniczy nadrzędny lider, odnoszą się następujące dwa działania: „Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie”, tj. działanie o charakterze relacyjnym, antycypującym pracę intelektualną, oraz „Współpraca w celu tworzenia znaczenia” jako działanie o charakterze poznawczym.

W sytuacji „Ułatwiania współpracy i interakcji w grupie” użytkownik języka z własnej woli angażuje się w monitorowanie przebiegu interakcji i współpracy zespołu, którego jest członkiem. Jego aktywność może przybierać formę świadomej, taktownej interwencji, kiedy np. widzi, że pojawiają się trudności komunikacyjne w grupie, lub kiedy dyskusja zaczyna odbiegać od przyjętego wcześniej schematu. Czuwa on również nad tym, aby zaangażowanie i wkład różnych członków zespołu w realizację zadania były rozłożone równomiernie. Pomimo że działania członka zespołu służące ułatwianiu współdziałania i interakcji wymagają dużego zaangażowania i ciągłej refleksji nad wyznaczonym celem pracy grupowej, nie pełni on funkcji lidera zespołu (ibid.: 109). Osób takich jak on może być w grupie więcej, a ich wysiłki są podyktowane wyłącznie chęcią zapewnienia zespołowi warunków do skutecznego współdziałania.

Twórcy dokumentu zdefiniowali następujące pojęcia kluczowe dla omawianego tu działania: świadome uczestnictwo, ukierunkowane na współdziałanie, w którego ramach członek grupy jest świadomy swojej roli i własnego wkładu w interakcję grupową; ciągła, aktywna orientacja w pracy grupowej, która przyjmuje formę pomocy przy przeglądaniu zasadniczych punktów i ustalaniu kolejnych etapów pracy; zadawanie pytań, umożliwianie zabrania głosu i wykorzystywanie aktywności innych w celu nadania właściwego kierunku dyskusji i zrównoważenia wkładu członków grupy (ibid.: 109).

Progresja kompetencji związanych z ułatwianiem współdziałania i interakcji zależy od stopnia samodzielności członka grupy oraz stopnia trudności działań, których się podejmuje. Użytkownik języka o poziomie biegłości językowej A2, jeżeli może liczyć na pomoc językową w formułowaniu swoich wypowiedzi, potrafi przyłączyć się do realizacji wspólnych, prostych zadań. Uczący się na poziomie B1 wypowiada się już samodzielnie, co więcej, zadaje pytania i próbuje zachęcić i włączyć do dyskusji innych. Od poziomu B2 użytkownik języka podejmuje się już poważniejszych działań – czuwa nad kierunkiem dyskusji, niejednokrotnie ogniskując ją ponownie, oraz pomaga definiować cele, rozważać i porównywać sposoby ich osiągnięcia. Użytkownik języka na poziomie C2 pomaga w sposób

taktowny kierować dyskusją tak, aby zakończyła się sformułowaniem konkluzji (ibid.: 109).

„Współpraca w celu tworzenia znaczenia” to drugi rodzaj działań opartych na współpracy w grupie w ramach mediowania pojęć. Członek zespołu projektowego podejmuje się stymulowania pracy ukierunkowanej na rozwiązanie jakiegoś problemu lub gromadzenie i rozwój pomysłów (ibid.: 109).

Do pojęć kluczowych związanych z tym działaniem należą: nadawanie merytorycznego, poznawczego kształtu wspólnym zadaniom poprzez wyznaczanie celów, kolejnych etapów czy procesów; wspólne tworzenie rozwiązań i pomysłów; monitorowanie toku rozumowania członków grupy, w tym zadawanie pytań o wyjaśnienie czy wskazywanie niespójności; podsumowywanie wspólnych ustaleń (ibid.: 109).

Progresja kompetencji w zakresie „Współpracy w celu tworzenia znaczenia” zależy od sposobów organizacji pracy nad zadaniem oraz stopnia skomplikowania działań ukierunkowanych na powstawanie pomysłów. Użytkownik języka na poziomie B1 potrafi zorganizować pracę nad zadaniem i wykorzystywać w niej proste techniki oparte na zadawaniu pytań. Uczący się na poziomach B2 i B2+ potrafi współdziałać przy tworzeniu pomysłów oraz pomagać innym rozwijać ich propozycje, pomysły i idee. Użytkownik języka o poziomie biegłości językowej C1 potrafi monitorować i analizować tok rozumowania oraz dokonywać oceny wysuwanych propozycji, sugerowanych zmian czy zaistniałych problemów. Podobnie jak w „Ułatwianiu współpracy i interakcji w grupie”, osoba, która osiągnęła już poziom C2, czuwa nad utrzymaniem właściwego kierunku dyskusji i doprowadzeniem jej do wspólnej konkluzji (ibid.: 109).

Autorzy dokumentu sformułowali deskryptory dla „Ułatwiania współpracy i interakcji w grupie” oraz dla „Współpracy w celu tworzenia znaczenia” i zamieścili je w jednej podwójnej tabeli. Z tego względu w niniejszym podrozdziale dokonano charakterystyki obu działań dotyczących współdziałania w grupie w ramach mediowania pojęć.

WSPÓŁPRACA W GRUPIE		
	UŁATWIANIE WSPÓŁPRACY I INTERAKCJI W GRUPIE	WSPÓŁPRACA W CELU TWORZENIA ZNACZENIA
C2	<i>brak wskaźnika</i>	Potrafi podsumować, ocenić oraz połączyć to, co wnoszą wypowiedzi różnych członków grupy, w celu ułatwienia przyjęcia rozwiązania lub ustalenia dalszego kierunku działań.

WSPÓŁPRACA W GRUPIE		
	UŁATWIANIE WSPÓŁPRACY I INTERAKCJI W GRUPIE	WSPÓŁPRACA W CELU TWORZENIA ZNACZENIA
C1	Potrafi wykazać się wrażliwością w odniesieniu do różnych punktów widzenia w grupie, uznając wkład innych, formułując ewentualne zastrzeżenia, brak zgody lub krytykę w taki sposób, aby kogoś nie urazić. Potrafi rozwijać interakcję i pomagać taktownie nią kierować, zmierzając do konkluzji.	Potrafi nadać kształt dyskusji, decydując z partnerem lub grupą o kierunku działań, relacjonując to, co powiedzieli inni, podsumowując, analizując i oceniając różne punkty widzenia. Potrafi podczas dyskusji ocenić problemy, wyzwania i propozycje, w celu podjęcia decyzji o dalszym kierunku działania. Potrafi wskazać niespójności w rozumowaniu oraz zakwestionować pomysły innych, podejmując próbę osiągnięcia konsensusu.
B2	Potrafi, w zależności od reakcji rozmówców, modyfikować sposób, w jaki formułuje pytania i/lub interweniuje podczas interakcji w grupie. Potrafi działać jako sprawozdawca podczas grupowej dyskusji, notując pomysły i decyzje, omawiając je z grupą, a następnie przedstawiając podsumowanie poglądów grupy na posiedzeniu plenarnym.	Potrafi wskazać główny problem do rozwiązania w złożonym zadaniu oraz ważne aspekty, które należy uwzględnić. Potrafi wnieść swój wkład we wspólne podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów, podsuwając i wspólnie opracowując pomysły, wyjaśniając szczegóły i wysuwając sugestie dotyczące dalszych działań. Potrafi pomóc w organizowaniu dyskusji w grupie, relacjonując to, co powiedzieli inni, podsumowując, analizując oraz oceniając różne punkty widzenia.
	Potrafi zadawać pytania, aby pobudzić dyskusję na temat sposobu organizowania wspólnej pracy. Potrafi pomóc w zdefiniowaniu celów pracy grupowej i porównać sposoby pozwalające je osiągnąć. Potrafi ponownie zogniskować dyskusję, sugerując, co w dalszej kolejności należy rozważyć oraz w jaki sposób to zrobić.	Potrafi rozwijać pomysły i opinie innych. Potrafi zaprezentować grupie swoje pomysły i zadawać pytania, które zachęcą do reakcji innych członków grupy. Potrafi rozważyć dwa różne aspekty danego zagadnienia, podając argumenty za i przeciw, oraz zaproponować rozwiązanie lub kompromis.

WSPÓŁPRACA W GRUPIE		
	UŁATWIANIE WSPÓŁPRACY I INTERAKCJI W GRUPIE	WSPÓŁPRACA W CELU TWORZENIA ZNACZENIA
B1	Potrafi współpracować przy wykonywaniu wspólnego zadania, np. formułując sugestie i odpowiadając na nie, pytając innych o zdanie i proponując alternatywne podejścia. Potrafi współpracować przy prostych, wspólnych zadaniach i dążyć do osiągnięcia wspólnego celu w grupie, zadając proste pytania i odpowiadając na nie. Potrafi podczas dyskusji zdefiniować zadanie przy użyciu podstawowych terminów oraz poprosić innych o podzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem.	Potrafi zorganizować pracę nad realizacją prostego, wspólnego zadania, określając cel i objaśniając w prosty sposób główny problem, który należy rozwiązać. Potrafi użyć pytań, komentarzy i prostych przeformułowań w celu utrzymania kierunku dyskusji.
	Potrafi zachęcić członków grupy do wyrażania swoich poglądów	Potrafi poprosić członka grupy o wyjaśnienie poglądów grupy. Potrafi powtórzyć część czyjejś wypowiedzi w celu potwierdzenia wzajemnego zrozumienia i pomóc w utrzymaniu właściwego kierunku rozwoju pomysłów.
A2	Potrafi współpracować przy wykonywaniu prostych, wspólnych zadań, pod warunkiem że inni uczestnicy mówią powoli i co najmniej jeden z nich pomaga mu w realizacji zadań oraz wyrażaniu jego propozycji.	Potrafi, zadając właściwe pytania, upewnić się, że osoba, z którą rozmawia, rozumie, co on ma na myśli.
	Potrafi współpracować przy wykonywaniu prostych, praktycznych zadań, pytając, co myślą inni, wysuwając sugestie i rozumiejąc odpowiedzi, pod warunkiem że od czasu do czasu może poprosić o powtórzenie lub przeformułowanie.	Potrafi przedstawić proste uwagi i okazjonalnie zadawać pytania, w celu zasygnalizowania, że podąża za tokiem rozmowy. Potrafi w prosty sposób przedstawiać sugestie.

WSPÓŁPRACA W GRUPIE		
	UŁATWIANIE WSPÓŁPRACY I INTERAKCJI W GRUPIE	WSPÓŁPRACA W CELU TWORZENIA ZNACZENIA
A1	Potrafi, używając krótkich, prostych, wcześniej przygotowanych zwrotów, zachęcić innych, aby wnieśli swój wkład w realizację bardzo prostych zadań. Potrafi zasygnalizować, że rozumie, i zapisać, czy inni rozumieją.	Potrafi przedstawić swój pomysł i zapytać o zdanie innych, używając bardzo prostych słów/znaków migowych i zwrotów, pod warunkiem że może się wcześniej przygotować.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 16. Współpraca w grupie: ułatwianie współpracy i interakcji w grupie oraz współpraca w celu tworzenia znaczenia (źródło: Council of Europe 2020: 110–111)

4.4.2. Zarządzanie interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej

Kolejne dwa działania z grupy mediowania pojęć różnią się od tych omówionych w poprzednim podrozdziale i opartych na równorzędnej współpracy grupowej. W tym przypadku uczący się/użytkownik języka odgrywa oficjalnie rolę lidera/moderatora pracy zespołowej.

Pierwszym z przypisanych do tej kategorii działań jest „Zarządzanie interakcją”, czyli czynność o charakterze relacyjnym, w której kluczową rolę odgrywa moderator grupy. Kierownikiem pracy grupowej może być nauczyciel, trener, szkoleniowiec prowadzący warsztaty czy osoba przewodnicząca zebraniu. Do zadań takiej osoby należy monitorowanie i kierowanie komunikacją w obrębie jednej grupy lub pomiędzy kilkoma grupami czy podgrupami, także tymi pracującymi w systemie plenarnym (ibid.: 112).

Autorzy skonkretyzowali w skalach biegłości następujące pojęcia kluczowe związane z „Zarządzaniem interakcją”: kierowanie działaniami na spotkaniu plenarnym; monitorowanie działań poprzez udzielanie instrukcji i sprawdzanie rozumienia komunikacyjnych celów wykonywanych zadań; różne formy wspierania, ułatwiania komunikacji oraz jej monitorowania w obrębie grupy lub grup (bez zakłócania występującego w nich toku komunikacji); w przypadku odejścia grup od założonego tematu lub zadania – naprowadzenie ich z powrotem na właściwy temat, czyli ponowne ukierunkowanie pracy nad zadaniem (ibid.: 112).

Progresja kompetencji w zakresie omawianego działania zależy od stopnia ingerencji lidera w pracę grupową oraz zróżnicowania sposobów kierowania komunika-

cją w obrębie zespołu. Użytkownik języka o biegłości językowej B1 potrafi udzielić członkom zespołu jasnych instrukcji, w przypadku odejścia od tematu powtórnie ukierunkowuje grupę na realizację właściwego zadania, posiada również umiejętność kierowania dyskusją, udzielając kolejno głosu członkom zespołu. Podobne zadania, lecz w poszerzonej formie, może wykonać osoba o kompetencji językowej na poziomie B2, ponadto potrafi ona przyjąć na siebie różne role i funkcje, czuwać nad przestrzeganiem podstawowych zasad, nakłaniać do równego zaangażowania wszystkich członków grupy, a w przypadku odejścia od tematu naprowadza grupę na właściwy temat za pomocą nowych instrukcji. Poziom B2+ różni się od poziomu B2 nagromadzeniem licznych deskryptorów opisujących działania związane z monitorowaniem komunikacji i pracy zespołowej. Umiejętności użytkownika języka na poziomie C1 charakteryzują się tym, że potrafi on w sytuacjach, które tego wymagają, interweniować dyplomatycznie: czy to naprowadzając zespół na właściwy temat, czy to działając na rzecz uniknięcia zachowań destrukcyjnych w grupie, czy też w celu ograniczenia dominacji pojedynczych osób. Umie także nadać pracy zespołu odpowiedni rytm, z płynnymi przejściami między kolejnymi fazami aktywności, przeplatając różne formy pracy: indywidualną, grupową i plenarną. Uczący się/użytkownik języka na poziomie C2 posiada umiejętność dostosowania swoich działań do bieżących potrzeb, modyfikując przyjmowane przez siebie role oraz sposób kierowania grupą (w stronę udzielania zindywidualizowanego wsparcia), potrafi także rozpoznać pojawiające się w zespole niedomówienia (ibid.: 112).

„Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej” to drugie z działań zaliczanych do kategorii kierowania pracą grupową. Ma ono charakter relacyjno-poznawczy. Osoba, która się go podejmuje, może być specjalistą wyznaczonym do pełnienia tej funkcji (nauczycielem, trenerem, menagerem), ale może również – jako zwykły członek grupy – czasowo przyjmować rolę lidera. Zadaniem lidera w ramach zachęcania do rozmowy koncepcyjnej jest kierowanie grupą w taki sposób, aby ułatwić jej członkom zrozumienie jakichś pojęć czy zagadnień i wdrożyć ich do aktywnego budowania własnej wiedzy w miejsce jej pasywnego przyswajania w gotowej formie. W pedagogice taki typ działań jest nazywany „budowaniem rusztowania” (*scaffolding*) i polega na tworzeniu warunków i okoliczności sprzyjających rozwojowi i samodzielnemu uczeniu się dziecka, a także interakcji.

Autorzy dokumentu wskazali tylko dwa pojęcia kluczowe charakterystyczne dla tego działania i są to: stymulowanie logicznego rozumowania poprzez dialog i zadawanie pytań; tworzenie spójnego i logicznego dyskursu poprzez wnoszenie do niego własnego wkładu (ibid.: 112).

Progresja kompetencji w zakresie zachęcania do rozmowy koncepcyjnej zależy od poziomu samodzielności językowej użytkownika języka i przyjmowania przez niego coraz bardziej aktywnej roli w grupie. Użytkownik języka o kompetencji językowej A1 potrafi jedynie okazać zainteresowanie jakimś pomysłem. Osoba o kompetencji

językowej A2 przyjmuje aktywniejszą rolę w kierowaniu grupą, potrafi wprowadzić nową osobę do dyskusji, zapytać innych o opinię. Uczący się/użytkownicy języka o poziomie biegłości językowej B2 i z poziomów wyższych potrafi monitorować przebieg dyskusji i stymulować jej przebieg, zachęcając m.in. za pomocą odpowiednich pytań do podejmowania i rozwijania logicznego toku myślenia czy wyjaśniania i uzasadniania pomysłów (ibid.: 112).

Podobnie jak w przypadku wcześniej omawianej pary działań, także wskaźniki biegłości opracowane dla „Zarządzania interakcją” i „Zachęcania do rozmowy koncepcyjnej” autorzy zamieścili w jednej podwójnej tabeli. Z tego względu w niniejszym podrozdziale dokonano charakterystyki obu działań z grupy kierowania pracą grupową w ramach mediowania pojęć.

KIEROWANIE PRACĄ GRUPOWĄ		
	ZARZĄDZANIE INTERAKCJĄ	ZACHĘCANIE DO ROZMOWY KONCEPCYJNEJ
C2	Potrafi przyjmować różne role w zależności od potrzeb uczestników oraz wymagań prowadzonego działania (w tym role: pomysłodawcy, mediatora, osoby nadzorującej itp.), a także potrafi zapewnić odpowiednie, zindywidualizowane wsparcie. Potrafi rozpoznać niedomówienia w interakcji oraz podjąć odpowiednie kroki, aby nadać dyskusji kierunek.	Potrafi skutecznie kierować rozwojem pomysłów podczas dyskusji na złożone, abstrakcyjne tematy, ukierunkowując debatę poprzez zadawanie pytań i zachęcanie uczestników dyskusji do rozwijania swojego toku rozumowania.
C1	Potrafi zorganizować zróżnicowaną i zrównoważoną sekwencję pracy plenarnej, grupowej i indywidualnej, zapewniając płynne przejścia między poszczególnymi etapami. Potrafi dyplomatycznie interweniować, aby przekierować dyskusję, zapobiec dominacji jednej osoby lub stawić czoła destrukcyjnym zachowaniom.	Potrafi zadać serię pytań otwartych, opartych na tym, co zostało już powiedziane, w celu wywołania logicznego rozumowania (np. stawiania hipotez, myślenia dedukcyjnego, analizowania, uzasadniania oraz przewidywania).

KIEROWANIE PRACĄ GRUPOWĄ		
	ZARZĄDZANIE INTERAKCJĄ	ZACHĘCANIE DO ROZMOWY KONCEPCYJNEJ
B2	Potrafi efektywnie organizować i kierować pracą grupową. Potrafi monitorować pracę indywidualną i grupową w sposób nienatrzętny, interweniując w celu ponownego ukierunkowania pracy grupy nad zadaniem lub zachęcenia do bardziej aktywnego uczestnictwa. Potrafi umiejętnie interweniować w celu zogniskowania uwagi uczestników na aspektach zadania poprzez zadawanie ukierunkowanych pytań lub zachęcanie do przedstawiania propozycji.	Potrafi zachęcić członków grupy do opisywania i rozwijania ich toku rozmowienia. Potrafi zachęcić członków grupy do wzajemnego wykorzystywania informacji i pomysłów w celu opracowania koncepcji lub rozwiązania.
	Potrafi wyjaśnić różne role uczestników podczas wspólnej pracy, wydając jasne polecenia dotyczące pracy w grupie. Potrafi wyjaśnić podstawowe zasady dyskusji w małych grupach, dotyczące rozwiązywania problemów lub oceny alternatywnych propozycji. Potrafi interweniować, gdy to jest konieczne, aby ponownie ukierunkować pracę grupy nad wykonywanym zadaniem za pomocą nowych instrukcji, a także aby zachęcić do bardziej aktywnego uczestnictwa.	Potrafi formułować pytania i komentarze, aby zachęcić rozmówców do rozwijania swoich pomysłów oraz do uzasadniania i wyjaśniania swoich opinii. Potrafi wykorzystać czyjeś pomysły i włączyć je do spójnego toku rozumowania. Potrafi poprosić o wyjaśnienie, w jaki sposób dany pomysł pasuje do głównego tematu dyskusji.
B1	Potrafi udzielić głosu w dyskusji, zachęcając uczestnika do wyrażania swoich poglądów.	Potrafi poprosić o sprecyzowanie określonych punktów zawartych w czymś wstępnym wyjaśnieniu. Potrafi zadać właściwe pytania, aby sprawdzić rozumienie pojęć, które zostały wyjaśnione. Potrafi zadać pytania zachęcające rozmówców do wyjaśniania ich toku rozumowania.
	Potrafi wydawać proste, jasne polecenia w celu zorganizowania działania.	Potrafi zapytać kogoś o źródło pomysłu oraz jak jego zdaniem coś mogłoby funkcjonować.

KIEROWANIE PRACĄ GRUPOWĄ		
	ZARZĄDZANIE INTERAKCJĄ	ZACHĘCANIE DO ROZMOWY KONCEPCYJNEJ
A2	Potrafi wydawać bardzo proste polecenia współpracującej grupie i pomagać w sformułowaniu wypowiedzi, jeśli wystąpi taka potrzeba.	Potrafi zapytać kogoś o opinię na temat danego pomysłu.
A1	<i>brak wskaźnika</i>	Potrafi użyć prostych słów/znaków migowych oraz środków niewerbalnych, żeby okazać swoje zainteresowanie jakimś pomysłem.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 17. Kierowanie pracą grupową: zarządzanie interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (źródło: Council of Europe 2020: 113)

4.5. Mediacja komunikacji

Ostatnia podkategoria działań mediacyjnych wyszczególniona w CEFR-CV to mediowanie komunikacji. Ma ona swoje zastosowanie w sytuacjach, w których mediacja dotyczy w większym stopniu płaszczyzny socjokulturowej niż językowej, np. kiedy osoba nie może zapoznać się bezpośrednio z tekstem nie ze względu na nieznaną języka, ale z powodu różnic interkulturowych wpisanych *implicit* w tekst lub ze względu na brak znajomości dziedziny, której on dotyczy. Każdy uczestnik interakcji przyjmuje charakterystyczną dla siebie – ale także uwarunkowaną kulturowo i społecznie – perspektywę. Aby między interlokutorami doszło do wzajemnego zrozumienia, muszą oni uświadomić sobie istnienie owych różnych perspektyw i być otwarci na możliwość przekładu jednej perspektywy na drugą, do czego nieraz niezbędna jest pomoc mediatora i/lub stworzenie płaszczyzny „trzeciego miejsca” (zob. 3.3). Od czasu do czasu w komunikacji mogą pojawić się różnego rodzaju napięcia lub nieporozumienia, zdarzają się także sytuacje delikatne – we wszystkich tych przypadkach, aby ułatwić lub umożliwić porozumienie między rozmówcami, można stosować działania z kategorii mediowania komunikacji, do których należą:

- tworzenie przestrzeni różnokulturowej;
- działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych (w kontaktach z przyjaciółmi i znajomymi);
- ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.

Są one szczególnie istotne dla takich osób, jak: nauczyciele, studenci czy trenerzy uczestniczący w spotkaniach międzynarodowych prowadzonych w jednym lub kilku językach, co implikuje pojawienie się różnic interkulturowych między jego uczestnikami.

4.5.1. Tworzenie przestrzeni różnokulturowej

Wśród działań należących do mediowania komunikacji na pierwszym miejscu wymieniono „Tworzenie przestrzeni różnokulturowej”. W środowisku zróżnicowanym językowo i kulturowo ludzie podejmują rozmaite próby mediowania, którego celem jest umożliwienie pozytywnej interakcji oraz skutecznej komunikacji i współpracy między osobami pochodzącymi z różnych kultur. Takie działanie może polegać na rozpoznawaniu różnic i podobieństw związanych ze znanymi i nieznanymi cechami kulturowymi, na szeroko pojętym obcowaniu z innością czy tworzeniu wspólnej, neutralnej przestrzeni do dialogu. Rola mediatora w tym przypadku ma charakter wyrażnie kulturowy i przyjmuje z jednej strony formę działań umożliwiających lepsze i pogłębione zrozumienie innych w kontekście multikulturowości, z drugiej strony natomiast – działań polegających na prewencji i łagodzeniu możliwych trudności w komunikacji, wynikających z rozbieżności kulturowej punktów widzenia przyjmowanych przez uczestników interakcji. Aby sprostać tym zadaniom, osoba mediująca powinna wykazywać się dużą świadomością różnic socjokulturowych i socjolingwistycznych (ibid.: 114).

Twórcy dokumentu zdefiniowali trzy pojęcia kluczowe związane z „Tworzeniem przestrzeni różnokulturowej”. Są to: traktowanie z szacunkiem, otwartością i wrażliwością norm i perspektyw różniących się pod względem socjolingwistycznym i socjokulturowym; zapobieganie nieporozumieniom o charakterze socjokulturowym, a w przypadku ich wystąpienia niwelowanie ich; działanie na rzecz poprawy rozumienia perspektyw i norm kulturowych poprzez okazywanie zainteresowania i zadawanie pytań (ibid.: 114).

Progresja kompetencji przewidzianych dla „Tworzenia przestrzeni różnokulturowej” pozostaje w relacji ze stopniem aktywności użytkownika języka w spotkaniu międzykulturowym. Uczący się/użytkownik języka na poziomie B1 potrafi – poprzez zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi – okazać zainteresowanie oraz wykazać się empatią w stosunku do innych, a także zaprosić nowe osoby do przyłączenia się do rozmowy. Na poziomach B2 i B2+ potrafi wykazać się świadomością, wrażliwością i uznaniem dla różnych kulturowo perspektyw, wstępując do grupy zachowuje pewien dystans i równowagę, odpowiednio reaguje w przypadku nieporozumień i wyjaśnia niejasne kwestie. Podobne zadania wykonuje osoba prezentująca poziom C biegłości językowej, która dodatkowo potrafi dostosować swoje

zachowania i wypowiedzi do kontekstu i sytuacji, tak aby zapobiegać incydentom i nieporozumieniom o podłożu kulturowym i niwelować je. Uczący się/użytkownik języka na poziomie C2 ma dużą świadomość różnic socjolingwistycznych i socjokulturowych, a sam proces mediowania z jego udziałem przebiega skutecznie, płynnie i naturalnie (ibid.: 114).

TWORZENIE PRZESTRZENI RÓŻNOKULTUROWEJ	
C2	Potrafi mediować w sposób skuteczny i naturalny pomiędzy członkami własnej lub innych społeczności, uwzględniając różnice socjokulturowe i socjolingwistyczne. Potrafi skutecznie kierować delikatną dyskusją, rozpoznając niuanse i niedomówienia.
C1	Potrafi pełnić rolę mediatora podczas spotkań międzykulturowych, wnosząc wkład do wspólnej kultury komunikacji poprzez radzenie sobie z niejednoznacznością, oferowanie porad i wsparcia oraz zapobieganie nieporozumieniom. Potrafi przewidzieć, w jaki sposób ludzie mogą błędnie zrozumieć to, co zostało powiedziane lub napisane, oraz potrafi pomóc w podtrzymaniu pozytywnej interakcji poprzez komentowanie i interpretowanie różnych kulturowych ujęć rozważanego zagadnienia.
B2	Potrafi wykorzystać znajomość konwencji socjokulturowych w celu osiągnięcia porozumienia co do sposobu postępowania w sytuacji nowej i nieznanej wszystkim uczestnikom. Potrafi, podczas spotkań międzykulturowych, wyrazić uznanie dla opinii różniących się od jego własnego punktu widzenia, a także potrafi wyrazić własną opinię w sposób odpowiedni do kontekstu. Potrafi wyjaśnić nieporozumienia i błędy interpretacyjne podczas spotkań międzykulturowych, objaśniając w jasny sposób pewne kwestie, w celu poprawienia atmosfery oraz umożliwienia dalszego rozwoju dyskusji. Potrafi wspierać wspólną kulturę komunikacji, wyrażając zrozumienie i poparcie dla różnych pomysłów, odczuć i punktów widzenia oraz zachęcając uczestników do wzajemnego zaangażowania i reagowania na pomysły innych. Potrafi współpracować z ludźmi reprezentującymi różne orientacje kulturowe, omawiając z nimi podobieństwa i różnice dotyczące poglądów i podejść. Potrafi, współpracując z osobami z innych kultur, dostosować do sytuacji swój system pracy, aby stworzyć wspólne procedury.
B1	Potrafi wspierać komunikację między kulturami, inicjując rozmowę, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie prostych pytań i odpowiadanie na nie oraz wyrażając zgodę i zrozumienie. Potrafi działać, zapewniając wsparcie podczas spotkań międzykulturowych, uznając uczucia i różne poglądy na świat innych członków grupy.

TWORZENIE PRZESTRZENI RÓŻNOKULTUROWEJ	
	Potrafi wspierać wymianę międzykulturową, wykorzystując swój ograniczony repertuar językowy do prezentacji osób z różnych kultur oraz do zadawania pytań i odpowiadania na nie, pokazując, że jest świadomy tego, iż niektóre sprawy mogą być postrzegane różnie w zależności od kultury. Potrafi pomóc w rozwijaniu wspólnej kultury komunikacji poprzez prostą wymianę informacji na temat wartości i postaw wobec języka i kultury.
A2	Potrafi przyczynić się do wymiany międzykulturowej, prosząc za pomocą prostych słów/znaków migowych o wyjaśnienie i doprecyzowanie tego, co ktoś powiedział, wykorzystując swój ograniczony repertuar językowy do wyrażenia zgody, zaproszenia, podziękowania itp.
A1	Potrafi ułatwić wymianę międzykulturową poprzez powitanie i okazywanie zainteresowania innymi za pomocą prostych słów/znaków migowych oraz środków niewerbalnych, a także poprzez zachęcanie innych do mówienia i sygnalizowanie zrozumienia, kiedy wypowiedź jest adresowana bezpośrednio do niego.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 18. Tworzenie przestrzeni różnokulturowej (źródło: Council of Europe 2020: 114–115)

4.5.2. Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych

W zakresie mediowania komunikacji „Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych (w kontaktach z przyjaciółmi i znajomymi)” polega w dużym stopniu na przekazywaniu informacji w sytuacjach nieformalnych, które – zgodnie z klasyfikacją ESOKJ – można zaliczyć do sfery publicznej, prywatnej, zawodowej lub edukacyjnej. Od omówionego już powyżej „Przekazywania konkretnych informacji” (zob. 4.3.1) niniejsze działanie różni się znacznie większym nastawieniem na rozpoznawanie kulturowych odniesień i implikacji oraz różnic socjolingwistycznych. Mediacja dokonuje się nie tylko na płaszczyźnie językowej, ale także kulturowej i może przebiegać w jednym kierunku (np. podczas wygłaszania powitania) lub w dwóch kierunkach (podczas dialogu). Autorzy dokumentu kolejny raz przypominają, aby nie utożsamiać zeskalowanych przez nich działań, w tym „Działania w roli pośrednika...”, z profesjonalnymi zabiegami zawodowych tłumaczy (Council of Europe 2020: 115).

W ramach „Działania w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych” zdefiniowano pojęcia kluczowe, które można utożsamiać z przekazywaniem sensu tego, co jest mówione podczas konwersacji, prezentacji czy wykładów, oraz z przekazywaniem innych ważnych informacji (np. w sytuacjach zawodowych) (ibid.: 115).

Progresja kompetencji związanych z „Działaniem w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych” zależy od stopnia samodzielności działań osoby mediującej, od tematu rozmowy oraz rodzaju sytuacji, w której ta rozmowa przebiega. Uczący się/użytkownik języka na poziomie A potrafi jedynie asystować przy przekazywaniu informacji, na poziomach A2+ oraz B1 może już mediuwać w sytuacjach znanych i codziennych, licząc na pomoc rozmówców, np. powtórzenie jakiejś informacji. Na poziomie B2, w ramach swojej dziedziny zainteresowań, jest w stanie skutecznie mediuwać, stosując umiejętnie pauzy. Osoba, która osiągnęła poziom C1, mediuje już w sposób płynny informacje dotyczące szerokiej gamy tematów, natomiast mediator na poziomie językowym C2 potrafi ponadto przekazywać wiernie w swojej wypowiedzi znaczenie oraz kontekst kulturowy tekstu źródłowego, zachowując odpowiednie styl i rejestr (ibid.: 115).

DZIAŁANIE W ROLI POŚREDNIKA W SYTUACJACH NIEFORMALNYCH (w kontaktach z przyjaciółmi i znajomymi)	
C2	Potrafi przekazać w sposób płynny, jasny i za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi (w języku B) sens tego, co jest mówione (w języku A), w zakresie szerokiego i różnorodnego repertuaru tematów ogólnych i specjalistycznych, zachowując właściwy styl i rejestr wypowiedzi, przekazując subtelne niuanse znaczeniowe oraz przedstawiając szczegółowo implikacje socjokulturowe.
C1	Potrafi przekazać w sposób płynny (w języku B) sens tego, co jest mówione (w języku A), w zakresie szerokiego i różnorodnego repertuaru tematów, które znajdują się w obszarze jego zainteresowań osobistych, akademickich lub zawodowych, przekazując ważne informacje w sposób jasny i zwięzły oraz wyjaśniając odniesienia kulturowe.
B2	Potrafi mediuwać (między językiem A i językiem B), przekazując szczegółowe informacje, zwracając uwagę obu stron na informacje ogólne i wskazówki socjokulturowe, a także udzielając wyjaśnień i formułując uzupełniające pytania oraz stwierdzenia, jeśli wystąpi taka potrzeba. Potrafi przekazać (w języku B) sens tego, co jest mówione (w języku A) w ramach powitania, anegdoty lub prezentacji z jego dziedziny, właściwie interpretując wskazówki kulturowe oraz, jeśli to konieczne, udzielając dodatkowych wyjaśnień, pod warunkiem że rozmówca często robi przerwy, dając mu czas. Potrafi przekazać (w języku B) sens tego, co jest mówione (w języku A) na tematy, które znajdują się w obszarze jego zainteresowań, przekazując i, jeśli to konieczne, wyjaśniając znaczenie ważnych stwierdzeń i punktów widzenia, pod warunkiem że rozmówcy udzielą wyjaśnień, jeśli wystąpi taka potrzeba.
B1	Potrafi przekazać (w języku B) główny sens tego, co jest mówione (w języku A) na tematy, które znajdują się w obszarze jego zainteresowań, przekazując w prosty sposób informacje dotyczące faktów, oraz potrafi wyjaśnić odniesienia kulturowe, pod warunkiem że będzie mógł się do tego uprzednio przygotować, a rozmówcy będą mówili wyraźnie, w języku codziennym.

DZIAŁANIE W ROLI POŚREDNIKA W SYTUACJACH NIEFORMALNYCH (w kontaktach z przyjaciółmi i znajomymi)	
	Potrafi przekazać (w języku B) główny sens tego, co jest mówione (w języku A) na tematy z zakresu jego osobistych zainteresowań, przestrzegając ważnych konwencji grzecznościowych, pod warunkiem że interlokutorzy mówią wyraźnie, w języku standardowym, a on może poprosić o wyjaśnienie lub przerwę, żeby zaplanować to, co chce powiedzieć.
A2	Potrafi przekazać (w języku B) ogólny sens tego, co jest mówione (w języku A) w codziennych sytuacjach, przestrzegając podstawowych konwencji kulturowych oraz przekazując najważniejsze informacje, pod warunkiem że rozmówcy artykułują wyraźnie i posługują się językiem standardowym, a on może poprosić o powtórzenie lub wyjaśnienie.
	Potrafi przekazać (w języku B) główną myśl tego, co jest mówione (w języku A) w przewidywalnych, codziennych sytuacjach, przekazując w obydwie strony informacje o osobistych pragnieniach i potrzebach, pod warunkiem że rozmówcy pomogą mu w sformułowaniu wypowiedzi.
A1	Potrafi przekazać (w języku B) dane osobowe innych osób oraz bardzo proste i przewidywalne informacje (dostępne w języku A), pod warunkiem że inni pomagają mu w sformułowaniu wypowiedzi.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 19. Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych (źródło: Council of Europe 2020: 116)

4.5.3. Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień

Mediacja w swojej najbardziej znanej formie polega na łagodzeniu sporów i doprowadzaniu do osiągnięcia konsensusu. Także tę funkcję mediacji uwzględnili w przygotowanych skalach autorzy analizowanego dokumentu. „Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień” to trzeci rodzaj działania zaliczanego do kategorii mediowania komunikacji. Osoba mediująca może być zarówno profesjonalnym mediatorem, jak i zwykłym uczestnikiem rozmowy, który w przypadku pojawienia się jakichś nieporozumień czy kłopotliwej sytuacji próbuje własnymi siłami rozwiązać zaistniałe trudności. Aby ułatwić komunikację i osiągnięcie porozumienia w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień, należy dbać o zachowanie równowagi pomiędzy poglądami i opiniami wygłaszanymi przez różne strony dyskusji. Zadanie mediatora polega na naprowadzaniu stron nieporozumienia na możliwe rozwiązanie, w tym celu niezbędne jest dobre rozpoznanie

i naświetlenie zaistniałego problemu oraz udzielenie stronom pomocy we wzajemnym zrozumieniu swoich stanowisk (ibid.: 116).

Twórcy dokumentu skonkretyzowali w skali pięć pojęć kluczowych charakterystycznych dla „Ułatwiania komunikacji...” i są to: rozpoznawanie i badanie różnych punktów widzenia reprezentowanych przez uczestników komunikacji; działanie na rzecz pogłębienia i uszczegółowienia wzajemnego zrozumienia przyjmowanych przez strony dyskusji perspektyw; wyznaczanie płaszczyzny wspólnej dla obu stron interakcji; ustalanie obszarów, w których strony są skłonne pójść na ustępstwo; nakłanianie uczestników do zmiany stanowiska prowadzącej do osiągnięcia porozumienia (ibid.: 116).

Progresja kompetencji w zakresie „Ułatwianiem komunikacji...” jest uzależniona od stopnia interwencji podejmowanej przez osobę mediującą w przypadku sytuacji delikatnych lub wystąpienia nieporozumień. Użytkownik języka posiadający kompetencje językowe na poziomie A nie podejmuje żadnych interwencji, potrafi jedynie rozpoznać pojawienie się nieporozumienia, natomiast znajomość języka na poziomie B1 umożliwia okazywanie zrozumienia oraz uzyskanie potrzebnych wyjaśnień. Uczący się na poziomie B2 przyjmuje aktywną postawę w przypadku sytuacji konfliktowych, może nie tylko określić główny problem oraz wskazać stanowiska stron, ale też potrafi działać na rzecz osiągnięcia porozumienia, sugerując możliwe rozwiązania, płaszczyzny wspólne oraz obszary, co do których panuje zgoda. Te same zadania w poszerzonej i pogłębionej formie umie wykonać osoba, która osiągnęła poziom B2+. Jej działania są w jeszcze większym stopniu nastawione na naprowadzanie stron sporu na możliwe rozwiązanie problemu, poprzez szczegółowe wzajemne zrozumienie swoich stanowisk przez każdą ze stron. Na poziomie najwyższym, czyli C2, użytkownik języka potrafi mediuwać w sposób dyplomatyczny, perswazyjny i skuteczny, wykazując się taktem, uważnością i wrażliwością w przypadku dyskusji na delikatne tematy (ibid.: 117).

UŁATWIANIE KOMUNIKACJI W SYTUACJACH DELIKATNYCH I W PRZYPADKU NIEPOROZUMIEŃ	
C2	Potrafi w sposób taktowny radzić sobie z zakłócającym spokój uczestnikiem, formułując dyplomatycznie uwagi w odniesieniu do sytuacji i postrzegania kultur. Potrafi z przekonaniem przyjąć zdecydowane, ale dyplomatyczne stanowisko w kwestii zasad, okazując szacunek dla punktu widzenia innych.

UŁATWIANIE KOMUNIKACJI W SYTUACJACH DELIKATNYCH I W PRZYPADKU NIEPOROZUMIEŃ	
C1	Potrafi wykazać się wrażliwością w odniesieniu do różnych punktów widzenia, używając powtórzeń oraz parafrazy w celu potwierdzenia szczegółowego zrozumienia wymagań obu stron co do osiągnięcia porozumienia. Potrafi poprosić w sposób dyplomatyczny każdą ze stron nieporozumienia o ustalenie, co jest kluczowe dla ich stanowiska i z czego każda ze stron byłaby gotowa zrezygnować pod pewnymi warunkami. Potrafi posługiwać się perswazyjnym językiem, aby zasugerować stronom nieporozumienia zmianę stanowiska.
B2	Potrafi nakierować strony nieporozumienia na możliwe rozwiązania, aby ułatwić im osiągnięcie konsensusu, formułując otwarte, neutralne pytania w celu zminimalizowania zakłopotania lub urazy. Potrafi pomóc stronom nieporozumienia w lepszym zrozumieniu siebie nawzajem poprzez przededefiniowanie i wyrażenie w inny, bardziej przejrzysty sposób swoich stanowisk oraz poprzez ustalenie priorytetów w zakresie potrzeb i celów. Potrafi jasno i wiernie streścić to, co zostało uzgodnione, i to, czego oczekuje się od każdej ze stron. Potrafi, poprzez zadawanie pytań, ustalić wspólne obszary i zachęcić każdą ze stron do zaproponowania możliwych rozwiązań. Potrafi stosunkowo precyzyjnie przedstawić główne punkty nieporozumienia oraz wyjaśnić stanowiska zaangażowanych stron. Potrafi streścić oświadczenia złożone przez każdą ze stron, podkreślając punkty, co do których panuje zgoda, oraz przeszkody w porozumieniu.
B1	Potrafi poprosić strony nieporozumienia o wyjaśnienie swoich punktów widzenia, potrafi odpowiedzieć krótko na te wyjaśnienia, pod warunkiem że temat jest mu znany, a rozmówcy mówią wyraźnie. Potrafi okazać zrozumienie dla kluczowych kwestii w sporze, jeżeli dotyczy on tematów mu znanych, a także potrafi w prosty sposób prosić o potwierdzenie i/lub wyjaśnienie.
A2	Potrafi rozpoznać, kiedy rozmówcy się nie zgadzają lub kiedy pojawiają się trudności w interakcji, oraz potrafi zastosować zapamiętane proste zwroty, aby szukać kompromisu i porozumienia.
A1	Potrafi rozpoznać, kiedy rozmówcy się nie zgadzają lub kiedy ktoś ma problem, oraz potrafi użyć zapamiętanych wyrażenia (np. „Rozumiem”, „Czy wszystko w porządku?”) w celu okazania sympatii.
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 20. Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień (źródło: Council of Europe 2020: 117)

4.6. Strategie mediacyjne

Oprócz działań mediacyjnych autorzy dokumentu pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe 2020) zeskaliwali również wskaźniki dla strategii mediacyjnych. Strategie to takie zabiegi lub techniki, które pozwalają dostosować proces mediovania do warunków, konwencji oraz ograniczeń związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną i jej kontekstem. Niezależnie od tego, czy mediacja zachodzi pomiędzy kilkoma osobami, między tekstami, językami, czy między odmianami dyskursu, strategie mediacyjne mają zawsze charakter komunikacyjny. Ich nadrzędnym celem jest umożliwienie jak najlepszego zrozumienia rozmówców lub tekstów oraz wyjaśnienie trudnych znaczeń. Ułatwienie rozumienia treści tekstów *sensu largo* jest możliwe dzięki zastosowaniu bogatej gamy strategii, polegających na przetworzeniu treści tekstu źródłowego i udostępnieniu go odbiorcy w formie przystępnej i zrozumiałej (ibid.: 117–118). Ze względu na dużą różnorodność strategii twórcy dokumentu podzielili je na dwie grupy. Pierwsza z nich to „Strategie służące wyjaśnianiu nowego pojęcia”, do których zaliczono:

- łączenie z uprzednią wiedzą;
- dostosowywanie języka;
- dzielenie skomplikowanych informacji.

Wyróżniono także drugą grupę strategii, nazwanych „Strategiami upraszczania tekstu”, do których należą:

- rozwijanie zwięzłego tekstu;
- skracanie tekstu.

Wymienione tutaj strategie zostaną opisane w kolejnych sekcjach pracy zgodnie ze schematem przyjętym dla opisu działań mediacyjnych, na który składają się: ogólny opis danej strategii, lista zoperacjonalizowanych pojęć kluczowych właściwych danej strategii oraz skrótowy opis progresji kompetencji w ramach omawianej strategii, która odpowiada wzrostowi poziomu biegłości językowej.

4.6.1. Strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia

W grupie „Strategii służących wyjaśnieniu nowego pojęcia” na pierwszym miejscu wymieniono „Łączenie z uprzednią wiedzą”. I nie bez powodu, szukanie bowiem powiązań między nowymi informacjami czy pojęciami a posiadaną już wiedzą jest jednym z podstawowych mechanizmów wykorzystywanych w każdym procesie uczenia się. Powiązań można szukać między nowym materiałem a wcześniej przyswojoną wiedzą, poznanymi wcześniej tekstami czy posiadanym doświadczeniem

(ibid.: 118). Dzięki aktywowaniu uprzedniej wiedzy i posiadanych doświadczeń oraz zestawianiu nowych informacji z już znanymi zwiększa się efektywność procesu uczenia się.

Autorzy dokumentu zdefiniowali trzy pojęcia kluczowe związane z tą strategią, do których należą: tytułowe tworzenie powiązań i zestawień między nową a uprzednią wiedzą; skłanianie innych do aktywowania uprzedniej wiedzy i posiadanych doświadczeń poprzez zadawanie odpowiednich pytań; przytaczanie definicji i przedstawianie przykładów (ibid.: 118).

Progresja kompetencji przewidziana dla „Łączenia z uprzednią wiedzą” jest powiązana z rosnącym zasięgiem działań osoby mediującej. Uczący się/użytkownik języka na poziomie B1 potrafi wskazać powiązania tylko z codziennymi, znanymi doświadczeniami. Na poziomie B2 nie tylko dostrzega on powiązania, ale też umie je wyjaśnić w sposób klarowny i zrozumiały. Natomiast na poziomie C2 może w sposób swobodny stworzyć na podstawie posiadanej wiedzy szczegółowe definicje dla nowych, skomplikowanych pojęć (ibid.: 118).

Na drugim miejscu wśród „Strategii służących wyjaśnieniu nowego pojęcia” figuruje „Dostosowywanie języka”. Aby odbiorca mógł zapoznać się z treścią niedostępnego mu bezpośrednio tekstu, niejednokrotnie zachodzi konieczność transformacji tekstu i jego dostosowania do zaistniałej sytuacji pod kątem stylu, rejestru czy innych cech użycia języka. Tekst wtórny zaadaptowany do potrzeb i możliwości odbiorcy zachowuje treść tekstu źródłowego, natomiast przybiera niekiedy inne cechy gatunkowe lub przynależy do innego rejestru. Najczęściej proces dostosowywania tekstu przyjmuje formę parafrazowania lub upraszczania tekstu źródłowego oraz stosowania porównań i synonimii.

Twórcy dokumentu wskazali trzy pojęcia kluczowe charakterystyczne dla „Dostosowywania języka”, a należą do nich: „parafrazowanie, adaptowanie wypowiedzi, wyjaśnianie terminów technicznych” (ibid.: 118).

Progresja w zakresie kompetencji związanych z „Dostosowywaniem języka” zależy od rodzaju techniki adaptowania tekstu stosowanej przez osobę mediującą oraz od stopnia dostosowania tekstu do potrzeb konkretnych odbiorców (ibid.: 118). Od poziomu A2 do B2 uczący się/użytkownik języka potrafi wykorzystać parafrazę i inne formy upraszczania tekstu źródłowego, aby zwiększyć jego dostępność dla odbiorców. Na poziomie B2, za pomocą świadomie zastosowanych parafraz i adaptacji, umie przedstawić w zrozumiałej formie trudne zagadnienia i pojęcia techniczne. Na poziomach C może dostosować gatunek oraz rejestr tekstu do potrzeb i możliwości docelowego grona odbiorców oraz do wyznaczonego celu, potrafi także przekazać w sposób zrozumiały złożone pojęcia, w tym pojęcia techniczne.

Ostatnią strategią z grupy „Strategii służących wyjaśnieniu nowego pojęcia” jest „Dzielenie skomplikowanych informacji”. W przypadku, kiedy trudności w zrozumieniu tekstu wynikają z dużego nagromadzenia skomplikowanych informacji,

należy taki tekst podzielić na mniejsze fragmenty, które zestawione ze sobą dadzą obraz całego zagadnienia.

Pojęcia kluczowe związane z „Dzieleniem skomplikowanych informacji” to: porządkowanie informacji, instrukcji czy pomysłów w formie listy wykorzystującej technikę wypunktowania; wyznaczanie serii krótszych etapów w ramach opisu dłuższego procesu czy przedstawianie toku argumentacji w formie łańcucha pojedynczych myśli (ibid.: 118).

Progresja od dołu do góry skali „Dzielenie skomplikowanych informacji” zależy od stosowanego przez osobę mediującą rodzaju uporządkowania informacji oraz poziomu swobody, z jaką dokonuje ona ich podziału. Użytkownik języka na poziomie B1 potrafi dokonać podziału tekstów informacyjnych lub instruktażowych, a wydzielone przez siebie punkty prezentuje kolejno, jeden po drugim. Na poziomie B2 potrafi podzielić tok argumentacji lub wyróżnić etapy w skomplikowanym procesie, a wydzielone elementy umie zaprezentować osobno. Osoba, która osiągnęła poziom C1, może dodatkowo zadbać o wzmocnienie przekazu, powtarzając uporządkowane informacje. Na poziomie najwyższym, C2, potrafi z jednej strony zwrócić uwagę na istnienie różnych spojrzeń na zagadnienie i zachęcić do ich wykorzystania, z drugiej strony potrafi wskazać przy użyciu metafor związku między wydzielonymi częściami jakiegoś zagadnienia czy informacji (ibid.: 118).

STRATEGIE SŁUŻĄCE WYJAŚNIENIU NOWEGO POJĘCIA			
	ŁĄCZENIE Z UPRZEDNIĄ WIEDZĄ	DOSTOSOWYWANIE JĘZYKA	DZIELENIE SKOMPLIKOWANYCH INFORMACJI
C2	Potrafi wprowadzić złożone pojęcia (np. pojęcia naukowe), podając szczegółowe definicje oraz wyjaśnienia, oparte na uprzednio nabytej wiedzy.	Potrafi dostosować język szerokiej gamy tekstów, aby przedstawić ich główną treść w rejestrze i na poziomie wyrafinowania oraz uszczegółowienia odpowiednim dla docelowych odbiorców.	Potrafi ułatwić zrozumienie złożonego zagadnienia poprzez wyjaśnienie związków między częściami tekstu a jego całością oraz zachęcić do różnych sposobów podejścia do zagadnienia.
C1	Potrafi spontanicznie zadać szereg pytań, aby zachęcić ludzi do zastanowienia się nad ich uprzednią wiedzą dotyczącą abstrakcyjnego zagadnienia, a także potrafi pomóc im w powiązaniu tej wiedzy z wyjaśnieniami, które zostaną podane.	Potrafi wyjaśnić terminologię techniczną oraz trudne pojęcia podczas rozmowy z osobami niebędącymi ekspertami w zakresie jego specjalizacji.	Potrafi ułatwić zrozumienie złożonego zagadnienia, podkreślając i kategoryzując jego główne punkty, przedstawiając je w formie logicznego schematu oraz wzmacniając przekaz poprzez powtarzanie na różne sposoby jego kluczowych aspektów.

STRATEGIE SŁUŻĄCE WYJAŚNIENIU NOWEGO POJĘCIA			
	ŁĄCZENIE Z UPRZEDNIĄ WIEDZĄ	DOSTOSOWYWANIE JĘZYKA	DZIELENIE SKOMPLIKOWANYCH INFORMACJI
		Potrafi używać języka (np. składnia, idiomy, żargon) w taki sposób, aby złożony, specjalistyczny temat stał się zrozumiały dla odbiorców, którym nie jest znany. Potrafi parafrazować i interpretować złożone teksty techniczne, używając odpowiednio nietechnicznego języka, dostosowanego do odbiorców niebędących specjalistami w danej dziedzinie.	
B2	Potrafi jasno wyjaśnić powiązania między celami zebrania a osobistymi lub zawodowymi zainteresowaniami oraz doświadczeniami uczestnika/uczestników.	Potrafi wyjaśnić techniczne zagadnienia ze swojej dziedziny, używając odpowiedniego nietechnicznego języka, dostosowanego do odbiorców niebędących specjalistami w danej dziedzinie. Potrafi wyjaśnić i wytłumaczyć szczegółowe i złożone informacje z jego dziedziny, upraszczając język za pomocą parafraz.	Potrafi ułatwić zrozumienie skomplikowanego zagadnienia, prezentując oddzielnie różne elementy argumentacji.
	Potrafi zadawać pytania i wygłaszać komentarze, aby zachęcić ludzi do odwoływania się do wcześniejszej wiedzy i doświadczenia. Potrafi wyjaśnić nowe pojęcie lub procedurę poprzez porównanie i kontrastowanie ich z tymi, które ludzie już znają.	Potrafi udostępnić innym główne treści tekstu mówionego lub pisanego na dany temat (np. esaju, forum dyskusyjnego, prezentacji), upraszczając język za pomocą parafraz.	Potrafi ułatwić zrozumienie skomplikowanego procesu, dzieląc go na serię krótszych etapów.

STRATEGIE SŁUŻĄCE WYJAŚNIENIU NOWEGO POJĘCIA			
	ŁĄCZENIE Z UPRZEDNIĄ WIEDZĄ	DOSTOSOWYWANIE JĘZYKA	DZIELENIE SKOMPLIKOWANYCH INFORMACJI
B1	Potrafi wyjaśnić, w jaki sposób coś działa, dostarczając przykładów opartych na codziennych doświadczeniach ludzi.	Potrafi uprościć, parafrazując, główne punkty krótkich, prostych tekstów mówionych lub pisanych, dotyczących znanych tematów (np. krótkich artykułów prasowych, wywiadów), aby udostępnić ich treść innym osobom.	Potrafi ułatwić zrozumienie krótkiego tekstu instruktażowego lub informacyjnego, prezentującego w formie listy oddzielnych punktów.
	Potrafi, poprzez zadawanie prostych pytań, pokazać rozmówcom, w jaki sposób nowa informacja jest powiązana z tym, co już jest im znane.	Potrafi w prosty sposób sparafrazować krótkie fragmenty tekstu pisanego, zachowując oryginalny porządek tekstu.	Potrafi ułatwić zrozumienie zestawu instrukcji, powtarzając je powoli, po kilka słów/znaków migowych oraz wykorzystując środki werbalne i niewerbalne.
A2	<i>brak wskaźnika</i>	Potrafi powtórzyć główną myśl prostej wiadomości na codzienny temat, używając różnych słów, aby pomóc innym ją zrozumieć.	<i>brak wskaźnika</i>
A1	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 21. Strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia (źródło: Council of Europe 2020: 119–120)

4.6.2. Strategie upraszczania tekstu

Po „Strategiach służących wyjaśnieniu nowego pojęcia” autorzy dokumentu umieścili „Strategie upraszczania tekstu”. Przynależą tu dwie przeciwstawne techniki, z jednej strony „Rozwijanie zwięzłego tekstu”, z drugiej „Skracanie tekstu” zbyt długiego.

Strategia „Rozwijania zwięzłego tekstu” ma zastosowanie w przypadkach, kiedy tekst jest niezrozumiały ze względu na zbyt dużą zwięzłość i zbyt gęste nagromadzenie informacji. W takich sytuacjach pomocne jest rozwinięcie tekstu poprzez dodanie kilku szczegółowych informacji, przykładów, komentarzy czy wyjaśnień (ibid.: 121).

Pojęcia kluczowe typowe dla „Rozwijania zwięzłego tekstu” to: modyfikacja stylu tekstu źródłowego; wykorzystanie powtórzeń, przykładów lub innych form rozbudowywania tekstu, np. poprzez użycie parafraz. Wszystkie te zabiegi mają na celu uczynienie tekstu bardziej zrozumiałym i wyjaśnienie fragmentów sprawiających trudności w sposób bardziej eksplicytny (ibid.: 121).

Progresja w zakresie kompetencji „Rozwijania zwięzłego tekstu” idzie w parze ze stopniem kompleksowości techniki stosowanej przez osobę mediującą. Użytkownik języka na poziomie B1 i B2 potrafi rozwinąć tekst, stosując powtórzenia i przywołując odpowiednie przykłady. Na poziomach C nie tylko może dostarczyć pomocnych szczegółów, ale też potrafi rozwinąć tekst poprzez jego precyzyjne omówienie i objaśnienie (ibid.: 121).

Drugą strategią należącą do grupy „Strategii upraszczania tekstu” jest „Skracanie tekstu”, czyli strategia o przeciwnym mechanizmie działania w stosunku do wyżej omówionego. Tekst zbyt obszerny, zawierający dygresje, powtórzenia oraz fragmenty, które nie wnoszą nowych, istotnych informacji, zostaje skrócony, a zbędne fragmenty usunięte. Treść tekstu źródłowego zostaje przekazana w tekście wtórnym o bardziej zwięzłej i skondensowanej formie. Niekiedy skracanie tekstu muszą poprzedzać dodatkowe zabiegi związane z analizą i uporządkowaniem tekstu źródłowego, które pozwolą na selekcję fragmentów i informacji istotnych (czyli wartych zostawienia), wyciągnięcie konkluzji oraz zestawienie i porównanie najważniejszych elementów.

Twórcy dokumentu zdefiniowali trzy pojęcia kluczowe związane ze „Skracaniem tekstu”. Są to: ograniczanie liczby dygresji i powtórzeń; wyróżnianie kluczowych informacji; a z drugiej strony usuwanie fragmentów tekstu lub informacji nieistotnych z punktu widzenia docelowego odbiorcy (ibid.: 121).

Progresja zaproponowana w skali „Skracaniu tekstu” zależy od stopnia ingerencji osoby mediującej w zbyt obszerny tekst źródłowy. Uczący się/użytkownik języka na poziomie A2+/B1 potrafi dokonać selekcji informacji istotnych i zbędnych, stosując ich podkreślanie lub wynotowując je na marginesie tekstu. Na poziomie B2 może

w taki sposób przeredagować tekst, aby wyeliminować fragmenty bądź informacje nieistotne lub powtarzające się. Na poziomach C potrafi dostosować i skrócić tekst źródłowy w sposób odpowiadający potrzebom docelowych odbiorców, nawet jeżeli wiąże się to z całkowitym przeredagowaniem tekstu wyjściowego (ibid.: 121).

	STRATEGIE UPRASZCZANIA TEKSTU	
	ROZWIJANIE ZWIĘZŁEGO TEKSTU	SKRACANIE TEKSTU
C2	Potrafi objaśnić informacje zawarte w tekstach dotyczących złożonych tematów akademickich lub zawodowych poprzez ich szczegółowe omówienie oraz podanie przykładów.	Potrafi przeredagować złożony tekst źródłowy, poprawiając jego koherencję, kohezję oraz tok argumentacji, usuwając fragmenty niekonieczne do realizacji celu.
C1	Potrafi uczynić bardziej dostępnymi dla docelowego grona odbiorców główne punkty zawarte w złożonym tekście, poprzez ich rozbudowanie, objaśnianie oraz modyfikację stylu i rejestru.	Potrafi przeorganizować złożony tekst źródłowy po to, aby skupić się na punktach najistotniejszych dla docelowego grona odbiorców.
B2	Potrafi uczynić bardziej dostępną dla docelowego grona odbiorców treść tekstu, który dotyczy tematu z dziedziny jego zainteresowań, poprzez przytaczanie przykładów, uzasadnianie oraz udzielanie wyjaśniających komentarzy.	Potrafi uprościć tekst źródłowy poprzez pominięcie nieistotnych lub powtarzających się informacji oraz uwzględnienie docelowego grona odbiorców.
	Potrafi uczynić bardziej dostępnymi pojęcia z dziedziny jego zainteresowań poprzez przytaczanie konkretnych przykładów, podsumowywanie każdego etapu oraz powtarzanie głównych punktów. Potrafi uczynić bardziej dostępnymi nowe informacje poprzez ich powtarzanie oraz zilustrowanie.	Potrafi przeredagować tekst źródłowy, usuwając fragmenty, które nie dostarczają nowych informacji, ważnych dla danej grupy odbiorców, w celu zwiększenia dostępności istotnych treści. Potrafi rozpoznać powiązane informacje lub informacje powtarzające się w różnych fragmentach tekstu, a także potrafi połączyć je w celu wyjaśnienia istotnych wiadomości.
B1	Potrafi uczynić bardziej zrozumiałymi i wyraźnymi informacje na bieżące tematy poprzez przekazanie głównej informacji w inny sposób.	Potrafi rozpoznać i oznaczyć (np. podkreślić lub wyróżnić) kluczowe informacje w prostym tekście informacyjnym w celu przekazania ich komuś innemu.
	Potrafi uczynić bardziej zrozumiałymi informacje na bieżące tematy poprzez dostarczenie prostych przykładów.	

	STRATEGIE UPRASZCZANIA TEKSTU	
	ROZWIJANIE ZWIĘZŁEGO TEKSTU	SKRACANIE TEKSTU
A2	<i>brak wskaźnika</i>	Potrafi rozpoznać i oznaczyć (np. podkreślić lub wyróżnić) kluczowe zdania w krótkim codziennym tekście.
A1	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>
Pre-A1	<i>brak wskaźnika</i>	<i>brak wskaźnika</i>

Tabela 22. Strategie upraszczania tekstu (źródło: Council of Europe 2020: 122)

Tabela ze wskaźnikami „Strategii upraszczania tekstu” zamyka rozdział poświęcony mediacji, tak obszernie i szczegółowo przedstawiony w dokumencie pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (ibid.).

ROZDZIAŁ 5

MEDIACJA I ZADANIA MEDIACYJNE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

Potraktowana marginalnie w *Europejskim systemie opisu* z 2001 r. (Council of Europe 2001), mediacja zyskała właściwą jej rangę i miejsce w tomie uzupełniającym, czyli w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020). Wszechstronna i dogłębna charakterystyka tej kompetencji idzie w parze ze wzrostem zainteresowania tym działaniem we współczesnym społeczeństwie, z potrzebą (wy)kształcenia kompetentnych mediatorów. Użytkownicy języka, a w szczególności osoby uczące się języków obcych oraz zajmujące się ich nauczaniem, stanęli przed nowym wyzwaniem. Jednak sam teoretyczny opis działań mediacyjnych i możliwości, jakie wnosi mediacja w obszar kształcenia językowego, oraz zeskalowanie konkretnych umiejętności nie są wystarczające, by stawić czoła temu wyzwaniu, aby móc skutecznie rozwijać umiejętności mediacyjne w praktyce pedagogicznej. Dla zrozumienia i poznania specyfiki działań mediacyjnych konieczna jest nie tylko szczegółowa charakterystyka zadań, ale przede wszystkim niezbędne są konkretne przykłady ich konstruowania i zastosowania w procesie dydaktycznym. Dlatego po wszechstronnej analizie pojęcia mediacji i działań mediacyjnych sekcja piąta niniejszego opracowania została poświęcona praktycznej stronie mediacji w szerokim tego słowa znaczeniu, chociaż refleksje koncentrują się głównie na mediacji językowej, zwanej w *CEFR – Companion volume* mediacją tekstu.

5.1. Mediacja językowa a kompetencja mediacyjna

Jak wynika z treści poprzednich rozdziałów (zob. np. 1.3, 1.4), obecność mediacji w kształceniu językowym nie jest zagadnieniem nowym. W środowisku neofilologów można spotkać się z opinią, że techniki nauczania rozwijające mediację językową są od lat z powodzeniem stosowane w dydaktyce języków obcych, przyjmując

głównie formę zadań opartych na tłumaczeniu. I tak jest w rzeczywistości, jednak należy podkreślić, iż dzięki badaniom poświęconym mediacji poprzedzającym ukazanie się suplementu do CEFR (np. Dendrinos 2006; Hallet 2008; Rössler 2009; Stathopoulou 2015; Coste, Cavalli 2015; North, Piccardo 2016), a przede wszystkim w wyniku publikacji samego dokumentu *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) znacznie poszerzyło się rozumienie tego pojęcia; badacze sprecyzowali szczegółowo, czym jest mediacja i jakie formy może przyjmować.

Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Council of Europe 2001) zdefiniowali mediację jako działania użytkownika języka, który nie wyraża własnych myśli, lecz jedynie występuje „w roli pośrednika w komunikacji (prowadzonej często – lecz niekoniecznie – w różnych językach) między dwiema lub więcej osobami, które z jakiegoś powodu nie mogą się porozumieć bezpośrednio” (ESOKJ 2003: 61, podkr. – I.J. i M.P). Gdy tekst wyjściowy jest niezrozumiały dla odbiorcy, wymaga on transformacji (tłumaczenia, interpretacji, parafrazy, streszczenia, zapisu itp.), czyli przeformułowania oryginalnego komunikatu. W takim ujęciu mediacja ma charakter *stricte* językowy. Wyróżnione w powyższym cytacie wyrażenia, takie jak „często” i „niekoniecznie”, wskazują na to, że ESOKJ z 2001 r. (Council of Europe 2001) uznaje, iż mediacja może dotyczyć jednego i tego samego języka (mediacja wewnątrzjęzykowa), jednak w większości przypadków działania i strategii mediacyjne przedstawione w tym dokumencie odnoszą się do mediacji międzyjęzykowej, przede wszystkim do tłumaczenia pisemnego i ustnego (ESOKJ 2003: 61, 83–84, 92–93).

Zdefiniowane w ten sposób w *Systemie opisu* i zredukowane do dość trudnych zabiegów/ćwiczeń translacyjnych działania mediacyjne stały się przedmiotem kontrowersji i uproszczeń, szczególnie dostrzegalnych w praktyce pedagogicznej. Dla wielu nauczycieli języków obcych działania mediacyjne były synonimem zwykłego przekazywania informacji w obrębie języka docelowego lub z jednego języka na drugi oraz tłumaczeniem fragmentów tekstów (najczęściej pisanych). Mediacja językowa zyskała nawet miano „piątej kompetencji” (Reimann 2014: 1; Biedermann 2014: 85) obok rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania. Zredukowano ją zatem do sprawności językowej (*language skills*), uruchamianej najczęściej w ćwiczeniach obcojęzycznego przekładu.

Jednakże, jak podkreślił to Wolfgang Hallet (2008), należy z całą stanowczością dokonać rozróżnienia między kompetencją tłumaczeniową, wymagającą adekwatności translacyjnej, a kompetencją mediacji językowej, która koncentruje się na adekwatności komunikacyjnej. Badacz ten nie uważa mediacji za kolejną – piątą – sprawność językową, ponieważ, aby (z)realizować to działanie językowe, należy uprzednio opanować, a następnie zastosować zarówno receptywne, jak i produktywne umiejętności komunikacyjne; stanowią one integralną część mediacji

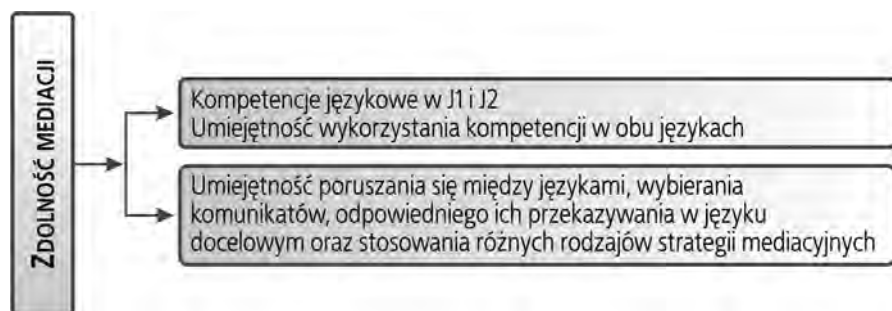
językowej⁴². Hallet (ibid.: 3–5) przedstawia mediację jako kompetencję złożoną (por. Kolb 2016: 122), która w praktyce wymaga stosowania i (w)łączenia wielu kompetencji cząstkowych: językowo-komunikacyjnych, interkulturowych, interakcyjnych, strategiczno-metodycznych. Działanie komunikacyjne mediacji polega na dopasowaniu tekstu lub wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej i odbiorcy.

Kompetencja językowo-komunikacyjna (*sprachlich-kommunikative Kompetenz*) obejmuje umiejętności receptywne i produktywne w obu językach, odpowiadające poziomowi językowemu zadania, jakie należy wykonać, ale także umiejętność rozpoznawania celu komunikacyjnego, co umożliwia szybkie i spontaniczne określenie i użycie odpowiedniego typu tekstu w języku docelowym, jak również stopnia redukcji, a w razie potrzeby także rozszerzenia treści. Kompetencja interkulturowa (*interkulturelle Kompetenz*) to m.in. wrażliwość na specyficzne dla danej kultury konwencje komunikacyjne, a także kulturowo nacechowane znaczenia słów. Użytkownik języka pełniący funkcję mediatora pośredniczy między dwoma językami i dwiema kulturami. Powinien zatem być świadomy kulturowo uwarunkowanych konwencji konwersacyjnych, tematów tabu, stopnia bezpośredniości/niebezpośredniości oraz znaczenia elementów parawerbalnych i niewerbalnych, a także specyficznego (pod względem kulturowym) charakteru konotacyjnych i denotacyjnych znaczeń słów. Hallet rozumie kompetencję interakcyjną (*interaktionale Kompetenz*) jako zdolność mediatora językowego do uchwycenia nie tylko wymagań i specyfiki sytuacji społecznej, ale także wzajemnego stosunku zaangażowanych w komunikację osób, ich celów działania lub komunikacji, ich zainteresowań lub wiedzy, jaką już posiadają. Kompetencja interakcyjna jest więc rodzajem kompetencji społecznej; implikuje wrażliwość na rodzaj sytuacji komunikacyjnej (np. formalna lub nieformalna) oraz na intencję komunikacyjną. Wymaga dużej empatii wobec odmiennych stanowisk interlokutorów i umiejętności przekazania ich w sposób merytorycznie poprawny, z uwzględnieniem specyficznych dla danej kultury postaw i nastawienia zarówno odbiorcy, jak i adresata. Wreszcie działania mediacyjne wymagają uruchomienia kompetencji strategiczno-metodycznej (*strategisch-methodische Kompetenz*), która jest szczególnie ważna w komunikacji ustnej. Użytkownik języka mediuje często między dwoma językami i dwoma kontekstami kulturowymi, a więc musi przetworzyć napływające informacje pod względem językowym i merytorycznym, dokonać ich selekcji stosownie do potrzeb adresata, uprościć je, zredukować lub

⁴² Podobnie Andrea Rössler definiuje mediację językową jako interakcyjne (czyli implikujące zarówno receptywne, jak i produktywne umiejętności komunikacyjne) użycie języka, kompleksowe działanie, które polega na odpowiednim przekazywaniu treści tekstów pisanych i mówionych z jednego języka na drugi adekwatne do adresata, znaczenia i sytuacji; nie jest to jednak dokładne tłumaczenie tekstu lub jego interpretacja (Rössler 2009: 160).

rozszerzyć i odtworzyć w języku drugim w sposób adekwatny do tematu i sytuacji (por. Rössler 2009: 160–161).

Bardzo podobnie do definicji umiejętności mediacyjnych podchodzi grecka badaczka Maria Stathopoulou, która nie pisze o kompetencji mediacyjnej, lecz o „zdolności mediacji” (*ability to mediate*), i proponuje następujący schemat ukazujący jej komponenty.



Schemat 10. Zdolność mediacji według Marii Stathopoulou (źródło: Stathopoulou 2015: 5)

Według tej autorki mediacja to umiejętność uczestniczenia w działaniu międzykulturowym, które polega na przekazywaniu informacji z jednego języka na drugi w określonym celu. W procesie tym mediator aktywizuje i wykorzystuje swoją wiedzę językową i kulturową oraz umiejętność jednoczesnego czerpania z różnych zasobów językowych i kulturowych. Jednakże zdolność użytkownika języka do mediacji to nie tylko biegłe posługiwanie się dwoma językami. Ważna jest tu także umiejętność selekcji i wyboru z repertuaru możliwych znaczeń tego, które mediator uzna za właściwe, oraz przekazywanie informacji zgodnie z regułami i założeniami sytuacji komunikacyjnej. Umiejętność prowadzenia mediacji przejawia się nie tylko w radzeniu sobie z wymaganiami zadania, w użyciu odpowiednich struktur językowych, ale również w stosowaniu takich strategii mediacyjnych, które sprzyjają realizacji zadania, a tym samym przyczyniają się do sukcesu mediacji, do osiągnięcia zakładanego rezultatu. Tak więc aby skutecznie prowadzić mediację, użytkownik języka – w zależności od postawionego przed nim zadania – musi przewidzieć i wdrożyć szereg czynności przygotowawczych. W pierwszej kolejności powinien dokonać trafnego wyboru informacji, idei i wiadomości z tekstu źródłowego, które trzeba będzie wyrazić w języku docelowym, by zniwelować lukę komunikacyjną. Następnie należy zdecydować, za pomocą jakich środków językowych je przekazać oraz jakie strategie mediacyjne (np. łączenie informacji z różnych źródeł, porządkowanie zdań lub całych akapitów tekstu źródłowego, streszczanie informacji źródłowych, przeformułowanie konkretnych słów tekstu źródłowego, syntetyzowanie) zastosować w tym procesie (Stathopoulou 2015: 4–5).

Przedstawiona powyżej charakterystyka kompetencji mediacyjnej W. Hallea oraz „zdolności mediacji” M. Stathopoulou wyraźnie wskazuje na kompleksowy charakter działań mediacyjnych oraz podkreśla fakt, że pod żadnym względem nie powinno się utożsamiać mediacji z tłumaczeniem lub innym działaniem polegającym wyłącznie na przetwarzaniu tekstu. Mimo że została ona wymieniona przez twórców ESOKJ jako jedno z działań komunikacyjnych, nie należy jej rozpatrywać w takich samych kategoriach jak działań recepcji, produkcji czy interakcji. Jest to rodzaj „superkompetencji” – specyficznej zdolności (*supra*), angażującej kompetencje ogólne i językowe użytkownika języka.

Jak wynika z powyższych rozważań, doprecyzowana i uszczegółowiona w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) mediacja językowa zyskuje nowy wymiar. Zaproponowane skale mediacji wyraźnie koncentrują się na zorientowanym na działanie, sytuacyjnym użyciu języka. Trójstronne ujęcie zagadnienia: mediacja tekstu, mediacja pojęć i mediacja komunikacji umożliwiło spojrzenie na działania językowe przez pryzmat rzeczywistych potrzeb i znaczących rezultatów dla każdego, kto pracuje nad rozwojem językowym. Poza wymiarem językowym działania mediacyjne mogą zapewnić dostęp do informacji i wiedzy, ułatwiać interakcję, a także przyczynić się do podniesienia jakości wymiany informacji, do rozwiązywania problemów czy porozumienia, do ułatwienia współpracy i wymiany kulturowej.

Te trzy formy mediacji nie wykluczają się i często występują łącznie, zasadniczo dotyczą działań językowych zakotwiczonych w szerszym kontekście (scenariusz zadaniowy lub projekt edukacyjny). Pełnienie funkcji mediatora może m.in. obejmować takie czynności, jak:

- opracowanie podsumowania prezentacji (którą ktoś wykonał lub usłyszał);
- zredagowanie akapitu poprzez pisemne wyjaśnienie danych na wykresie lub odwrotnie, przełożenie informacji na formę diagramu, wykresu lub planu;
- przedstawienie i objaśnianie danych (wykresów, diagramów, tabel itp.);
- przejście z jednego typu dyskursu do drugiego;
- ułatwienie zrozumienia i nawiązanie udanej komunikacji między ludźmi o różnych profilach;
- działanie jako pośrednik w sytuacjach nieformalnych (z rówieśnikami lub kolegami);
- ułatwianie komunikacji w złożonych sytuacjach lub gdy istnieje ryzyko nieporozumień;
- wykazanie się umiejętnościami pedagogicznymi, negocjacyjnymi, a nawet dyplomatycznymi;
- rozumienie i interpretacja intencji i reakcji innych osób;
- przewidywanie przeszkód na drodze do wzajemnego zrozumienia i pomoc w ich przezwyciężaniu;
- uwzględnienie różnic kulturowych;

- pomoc w dostarczaniu innym kulturowych odniesień niezbędnych do zrozumienia.

Przykłady te pokazują, że działania mediacyjne były już – i pozostają nadal – częścią codziennej praktyki pedagogicznej w zakresie uczenia się/nauczania języka. Nowością jest uświadomienie sobie przyjmowania przez użytkownika języka roli pośrednika, mediatora społecznego, mediatora kulturowego i mediatora językowego w wielu sytuacjach komunikacyjnych.

Reasumując, mediacja językowa została wpisana w wielojęzyczne funkcjonowanie społeczeństw wielokulturowych. W zglobalizowanym i różnojęzycznym świecie, gdzie kontakty między kulturami stanowią część codziennej rzeczywistości, mediowanie stało się realnym i powszechnym działaniem, które dotyczyć może każdego z nas. Rośnie liczba osób, które chcą lub muszą komunikować się ze sobą, zarówno w sposób nieformalny w sytuacjach spotkań międzykulturowych, jak i w życiu zawodowym. Nie zawsze mają one dostęp do profesjonalnych tłumaczy i translatorów, dlatego mediacja językowa stanowi ważny cel we współczesnym kształceniu językowym, jest „jednym z filarów dydaktyki wielojęzyczności” (Hallet 2008: 4).

5.2. Kompleksowy charakter procesu mediowania

Konieczność kształcenia kompetentnych mediatorów jest podyktowana nie tylko wymogami natury społecznej, ale również – a może przede wszystkim – kompleksowością podejmowanych przez nich działań. Ze względu na wieloaspektowość procesu mediowania osoba pośrednicząca musi nie tylko dysponować pewnym kwantem wiedzy merytorycznej i językowej, ale też posiadać odpowiednie predyspozycje psychiczne. Chociaż nie wyartykułowano tego *explicite* w omawianych tu dokumentach Rady Europy, to z samych chociażby treści w nich zawartych wynika, że mediowanie to specyficzne i niełatwe działanie.

Jak już wielokrotnie wspomniano, *Europejski system opisu kształcenia językowego*, opublikowany w 2001 r., wdrożony przez liczne systemy edukacyjne, niezaprzeczalnie spowodował wiele zmian w obszarze kształcenia językowego – zarówno w zakresie metod oraz treści uczenia się i nauczania, jak również w obszarze oceniania. Twórcy dokumentu dokonali identyfikacji i rozróżnienia działań związanych z komunikacją językową w zakresie odbioru (słuchanie, czytanie), produkcji (wypowiadanie się ustne w mowie ciągłej, pisanie) oraz interakcji (udział w rozmowie lub wymianie pisemnej). Mniej uwagi poświęcono działaniom z dziedziny mediacji językowej, która – kilkanaście lat później – w trakcie prac dostosowujących opis kształcenia językowego do rzeczywistości okazała się jądrem procesu komunikacji w środowiskach wielo- i różnojęzycznych. Opublikowanie przez Radę Europy tomu

uzupełniającego z nowymi deskryptorami (2020) miało na celu poszerzenie i doprecyzowanie pojęcia mediacji. Uznano bowiem, że mieszanie się języków to jedna z cech charakterystycznych współczesnej komunikacji międzyludzkiej, dlatego też zdolność do mediacji międzyjęzykowej wydaje się jedną z podstawowych umiejętności, które użytkownicy języków powinni rozwijać.

CEFR – *Companion volume* (Council of Europe 2020) proponuje odejście od koncentracji na umiejętnościach językowych (słuchanie i mówienie, czytanie i pisanie) i skupienie się na sposobach komunikacji, takich jak: recepcja, produkcja, interakcja oraz mediacja – integrująca niejako przywołane tu umiejętności językowe. Deskryptory dla produkcji i recepcji sytuują na pierwszym planie kompetencję językową, z kolei skale stworzone dla interakcji ukierunkowane są na (po)łączenie tych kompetencji językowych w celach komunikacyjnych. Podczas gdy interakcja ogniskuje się na wymianie pomiędzy dwiema lub więcej osobami, które współdziałają w celu uzyskania informacji, wykonywania usług, rozwijania relacji, dyskusowania, prezentowania pomysłów czy rozwiązań, spierania się, użytkownik języka – mediator nie jest bezpośrednio zaangażowany w wymianę jako taką, ale odgrywa rolę pośrednika, doradcy, facylitatora, a także rozjemcy szukającego kompromisu (por. Dendrinos 2006). Rola ta wymaga nie tylko wiedzy, umiejętności praktycznych i językowych, ale przede wszystkim wysoko rozwiniętych zdolności interpersonalnych. „[W] mediacji, w przeciwieństwie do produkcji i interakcji, język nie jest tylko środkiem wyrazu; jest przede wszystkim środkiem dostępu do »innego«, nowego, nieznanego lub pomagania w tym innym ludziom” (Piccardo, North, Goodier 2019: 21).

Mediacja zatem zajmuje centralne miejsce w szeroko pojmowanym procesie komunikacji, ponieważ łączy kilka działań językowych. Ma ona wymiar społeczny i przyczynia się do rozwoju umiejętności transwersalnych. Włączenie działań mediacyjnych do kształcenia językowego jest tym bardziej konieczne i logiczne, iż są one nierozdzielnie związane z międzykulturowym *know-how*.

Poza wymiarem językowym i międzykulturowym mediacja zakłada pewną formę decentracji⁴³, otwartości i empatii wobec drugiego: użytkownik języka – mediator wyraża myśli innych osób, a nie swoje. Mediacja opiera się zatem na umiejętności słuchania innych w celu ich zrozumienia, a następnie wzięcia pod uwagę

⁴³ Decentracja interpersonalna to postawa stanowiąca przeciwieństwo egocentryzmu, tworzenie w umyśle struktur „poza-ja”. Jest warunkiem trafnego poznawania innych ludzi, oznacza postawienie się w sytuacji osoby innej niż ja i uświadomienie sobie inności nie tylko własnych stanów emocjonalnych; to przyjęcie odmiennego punktu widzenia. W tym wypadku jednostka może odbierać świat, jakby patrząc oczyma „innego”, co pociąga za sobą m.in. działania altruistyczne. Rola „ja” zostaje pomniejszona lub zastąpiona przez reprezentację „innego” lub „ty” (Decentracja, Wikipedia.pl, [on-line:] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Decentracja> (dostęp: 15 VII 2021)).

ich wypowiedzi (opinii). W ten sposób nauczanie języków nowożytnych przyczynia się do rozwijania umiejętności ogólnych, społecznych i obywatelskich. Działania mediacyjne mogą także zapewnić dostęp do informacji i wiedzy, stymulować interakcję, przyczynić się do podniesienia jakości wymiany informacji, do rozwiązywania problemów czy porozumienia, a także do ułatwienia współpracy i wymiany kulturowej.

Dorota Rysak, analizując typy tekstów rozwijających sprawność komunikacyjną, stwierdziła, że rozwijanie sprawności mediacyjnej „jest niczym innym, jak usprawnianiem szeroko pojętego komunikowania się” (Rysak 2010: 289). Zgodnie z definicją zamieszczoną w ESOKJ z 2001 r. (Council of Europe 2001) mediacja służy udostępnianiu innym tekstów/treści w formie dostosowanej do potrzeb i możliwości osoby, która nie miała do nich bezpośredniego dostępu z powodu różnego rodzaju trudności. W procesie edukacyjnym występuje w postaci zadań opartych na wielorakim przekształcaniu tekstów mówionych lub pisanych. Działania na tekstach są podporządkowane konkretnemu celowi komunikacyjnemu, wymagają dostosowania odmiany języka, rejestru językowego, trudności, długości lub stylu wypowiedzi do potrzeb i możliwości konkretnego odbiorcy oraz do sytuacji komunikacyjnej. Aby rozwinąć umiejętność mediowania, „uczący się [...] musi wykonywać szereg ćwiczeń (bazujących na lekturze tekstu), które umożliwiają mu nawiązywanie kontaktu, dobieranie słownictwa i zwrotów w zależności od tematu, sytuacji i odbiorcy, informowanie itd., a więc ćwiczenie wszystkich elementów składowych sprawności komunikatywnej” (Rysak 2010: 289). Na ten sam problem zwraca uwagę Ewa Andrzejewska, podkreślając, że wykonywanie działań mediacyjnych wymaga od mediatora „rozpoznania, objęcia uwagą i uwzględniania w procesie przekładu różnorodnych parametrów komunikacyjnych: *kto, o czym, do kogo mówi, z jakim zamiarem, w jakiej sytuacji*” (Andrzejewska 2011: 251).

Obie badaczki koncentrują się na aspekcie formalnym adaptowania tekstu, jednak podczas procesu mediowania ogromną rolę odgrywa także wnikliwa selekcja informacji, wybór najważniejszych treści czy głównych myśli tekstu zgodny z przyjętym celem komunikacyjnym, czyli przetworzenie treści tekstu. Równolegle do przekształceń na poziomie formalnym i treściowym podczas mediowania należy uwzględnić także przekaz ładunku kulturowego transformowanych tekstów. Wrażliwość kulturowa, która objawia się wysoką świadomością podobieństw, różnic oraz implikacji socjokulturowych, oraz otwartość na dialog oparty na nadrzędnej chęci wzajemnego poznania i zrozumienia – to cechy inherentne każdego procesu mediacji, gwarantujące zachowanie stosowności podczas dokonywania zmian w tekstach wyjściowych.

O wielopoziomowym charakterze modyfikacji (treściowo-formalno-kulturowym) następujących w trakcie mediowania oraz ich zależności od odbiorcy, sytuacji i celu komunikacyjnego tak pisze E. Andrzejewska:

[...] w procesie mediacji nie chodzi o „dosłowną” zgodność przekazu w stosunku do tekstu wyjściowego, ale o odpowiedniość przekładu w określonej sytuacji komunikacyjnej. Dotyczy to również kontekstu kulturowego. W procesie mediacji także wybór struktur językowych przekładu nie wymaga ścisłej odpowiedniości, ale, podobnie jak w przypadku treści, dostosowania ich do celu komunikacyjnego (ibid.: 251–252).

I warto w tym miejscu ponownie podkreślić, iż nadrzędnym i uniwersalnym celem realizowanym każdorazowo w sytuacji mediacyjnej (choć w różnych wariantach) jest umożliwienie komunikacji między uczestnikami mediacji poprzez ułatwianie zrozumienia i/lub dojścia do porozumienia.

Autorzy tomu uzupełniającego ESOKJ nie tylko kładą duży nacisk na nabywanie kompetencji językowych w procesie edukacyjnym, ale także przywiązują wielką wagę do strategii w podejmowanych działaniach mediacyjnych. W życiu codziennym zaobserwować można stosowanie różnorodnych strategii. Na przykład aby wyjaśnić nową koncepcję lub ideę, warto powiązać ją z wcześniejszą wiedzą rozmówcy, dostosować język do poziomu interlokutora(ów), podzielić informację, którą chcemy przekazać, na łatwiejsze do zrozumienia podjednostki. Jeśli tekst jest złożony i nasycony informacjami, użytkownik języka – mediator może zaproponować przeformułowania, aby ułatwić jego zrozumienie. Z drugiej strony, jeśli tekst jest bardzo długi i mało treściwy, mediator usunie te elementy, które uzna za zbędne.

Obserwowane od kilkunastu lat zmiany cywilizacyjne i geospołeczne – spowodowane internacjonalizacją sfery usług oraz szeroko pojętego przemysłu i biznesu, a także nasileniem zjawiska migracji, której konsekwencją jest niejednokrotnie odosobnienie językowe i kulturowe osób migrujących – wiążą się ze wzrostem zapotrzebowania na działania o charakterze mediacyjnym. Jedynie mediacja jest w stanie zapewnić wzajemne zrozumienie i otworzyć drogę do efektywnej komunikacji. Osoby o rozwiniętej kompetencji mediacyjnej stają się pożądanymi pracownikami, ponieważ potrafią efektywnie pracować w środowisku różnorodnym i różnokulturowym. W jednym z artykułów poświęconych znajomości języków i kultur Halina Widła zwraca uwagę na fakt, że

jedną z najbardziej poszukiwanych kompetencji językowych jest obecnie mediacja [...]. Poszukiwani są specjaliści mogący ułatwić komunikację: asystenci i doradcy społeczni, nauczyciele, psychologowie, badacze, moderatorzy forów internetowych adresowanych do poszczególnych grup społecznych – a więc ci wszyscy, u których znajomość języka idzie w parze z umiejętnością przekazu implicytnych treści, umiejętnością zainteresowania rozmówcy, skłonienia go do wysłuchania i rozpoczęcia dialogu (Widła 2016: 87).

Udział osoby o predyspozycjach mediacyjnych w konwersacji – szczególnie tej przebiegającej na styku różnych języków i kultur – jest nie do przecenienia. Tym

bardziej jeżeli w toku wzajemnej interakcji i współpracy pojawią się trudności, o czym także pisze H. Widła: „Liczy się świadomość specyfiki interakcji konwersacyjnej. To nie tylko znajomość teorii mediacji i umiejętność jasnego wyrażania myśli, ale i tonowania wypowiedzi: znajomość słów i zwrotów łagodzących napięcie i budujących zaufanie” (ibid.: 87).

Takie zabiegi pozwolą na budowanie (rozwijanie) efektywnej współpracy w duchu otwartości i wzajemnego szacunku. Jak czytamy w powyższych fragmentach, badaczka dostrzegła zapotrzebowanie rynku pracy na osoby o profesjonalnym przygotowaniu do pełnienia funkcji mediatora. Błędne jest jednak przekonanie, że działania mediacyjne są wyłączną domeną zawodowych mediatorów czy wyselekcjonowanej grupy przeszkolonych w tym kierunku doradców, nauczycieli czy psychologów. Mediacja w przestrzeni szkolnej, zawodowej, prywatnej czy publicznej to zadanie, które stoi aktualnie przed każdym z nas. Z powyższych refleksji wypływa jeden zasadniczy wniosek: należy przystąpić do powszechnego rozwijania umiejętności mediowania w procesie kształcenia językowego.

5.3. Zadania i ćwiczenia mediacyjne

Mediowanie, w którym bierze udział każdy użytkownik języka w różnych sytuacjach życia codziennego, to naturalny element komunikacji językowej. Ponieważ kompetencję mediacyjną uznano za niezbędną dla funkcjonowania wielojęzycznych i różnojęzycznych społeczeństw, w niektórych państwach Europy dość wcześnie została ona włączona do systemu testowania umiejętności językowych na różnych etapach edukacji, co – w sposób naturalny – pociągnęło za sobą uwzględnienie działań mediacyjnych w programach nauczania języków obcych, ich obecność w podręcznikach, a także stało się przyczynkiem do badań naukowych i publikacji w tym zakresie. Pierwsze próby definiowania umiejętności mediacyjnych, określania parametrów zadań mediacyjnych oraz ich oceny przygotowały grunt pod traktowanie mediacji jako istotnego celu działań uczenia się i nauczania języków obcych – ich integralnej części.

5.3.1. Zadania mediacyjne i ich typologie

Pierwsze prace na temat działań mediacyjnych w procesie kształcenia językowego ukazały się w krajach, w których mediacja międzyjęzyczna stała się elementem (przedmiotem) egzaminu maturalnego, to znaczy w Niemczech, Austrii, Szwaj-

carii oraz Grecji (zob. np. Reimann 2014; Stathopoulou 2015: 28–30; Melo-Pfeifer, Schröder-Sura 2018; Piccardo, North, Goodier 2019: 20–21).

Jako podstawę klasyfikacji zadań mediacyjnych przyjęto koncepcję tego działania językowego przedstawioną w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 r. (Council of Europe 2001), która zakładała przede wszystkim mediację językową.

W 2009 r. Elisabeth Kolb nakreśliła kategoryzację językowych zadań mediacyjnych w kontekście nauczania języka angielskiego w szkołach średnich w Bawarii, wyróżniając dwie podstawowe grupy zadań:

- pisemne zadania mediacyjne oraz
- ustne zadania mediacyjne.

Podstawowymi technikami stosowanymi w rozwijaniu kompetencji mediacyjnej – zgodnie z przyjętą tu klasyfikacją – były: streszczenie, parafraza oraz tłumaczenie – w mowie i w piśmie (Kolb 2009: 73).

Kilka lat później autorka dokonała zmian/uzupełnień swojej typologii, doprecyzowując zaproponowane wcześniej formy mediacji językowej. W pisemnych zadaniach mediacyjnych Kolb wyróżniła dwa podtypy zdań: tłumaczenie (kon)tekstowe oraz renderowanie sytuacyjne (w razie potrzeby jako parafraza lub streszczanie). Ustne zadania mediacyjne podzieliła na: renderowanie sytuacyjne (w razie potrzeby jako parafraza lub streszczanie), (kon)tekstowe tłumaczenie konsekutywne, tłumaczenie symultaniczne (Kolb 2016: 58). Według Kolb ustna mediacja językowa ((kon)tekstowe tłumaczenie konsekutywne) może przybrać formę/postać nieinteraktywną, w której mediator językowy przekazuje informacje tylko w jednym języku, lub interaktywną, gdy język jest wykorzystywany naprzemiennie między uczestnikami rozmowy posługującymi się różnymi językami (Kolb 2009: 73, 2016: 58; por. ESOKJ 2003: 61). Inspirując się trzyczęściową sekwencją rozwiązywania zadań w podejściu zadaniowym (*Task-Based Language Teaching*) – *pre-task*, *during-task* i *post-task* – badaczka włączyła do swojej typologii zadania przedmediacyjne (*pre-mediation activities*) i zadania pomediacyjne (*post-mediation activities*) (Kolb 2009: 74–76).

Działania poprzedzające mediację umożliwiają uczącym się przezwyciężenie problemów językowych, a także służą strategicznemu przygotowaniu do wykonania zadania. Obejmują one np. różnego rodzaju ćwiczenia leksykalne, ćwiczenia streszczania, parafrazowania struktur (w języku ojczystym i docelowym), kontrastywne obserwacje wybranych problemów językowych (leksykalnych i gramatycznych). Przewidziano także ćwiczenia o charakterze motywującym: mapy myśli, opisy obrazków, wymyślanie nagłówków do tekstów, odpowiadanie na pytania itp.

Działania pomediacyjne służą refleksji nad wykonanym zadaniem. Na przykład w ramach dyskusji nad wynikami zadań uzyskanymi przez poszczególnych uczących się, czy ich zespoły, warto przedstawić różne przykłady rozwiązań zadań mediacyjnych zaproponowane przez poszczególne grupy uczniów wraz z propozy-

cjami ulepszeń, alternatywnych koncepcji/rezultatów; można skoncentrować się na problemach leksykalnych, gramatycznych czy na pragmatycznych aspektach użycia języka w zadaniu; inny rodzaj ćwiczeń pomedialnych to tworzenie list z poprawnymi i niepoprawnymi strukturami leksykalnymi lub gramatycznymi. Ta faza zajęć językowych ma m.in. na celu wypracowanie u uczniów umiejętności oceny stosowanych przez nich form językowych, ich ekwiwalencji i adekwatności; ważne też będą uwagi nauczyciela i uczących się dotyczące międzykulturowego i społecznego charakteru wykonanych zadań.

Inna niemiecka badaczka, Daniela Caspari (2013), postrzega działania medialne podobnie jak E. Kolb i również podejmuje się ich klasyfikacji. Dzieli je na dwie grupy: zadania związane z produkcją ustną oraz zadania tworzenia pisemnych tekstów docelowych. W obrębie każdej z tych z dwóch kategorii Caspari tworzy listę zadań o określonych celach:

„1. Mediacja językowa jako produkcja ustna:

- 1.1. Kontrola rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego w języku obcym
- 1.2. Przygotowanie do mówienia w języku docelowym
- 1.3. Parafraza
- 1.4. Transfer aktów mowy lub intencji w sytuacji interakcji

2. Mediacja językowa jako produkcja pisemna:

- 2.1. Tworzenie kontekstu (ram sytuacyjnych) produkcji pisemnej
- 2.2. Kontrola znajomości słownictwa i gramatyki
- 2.3. Wykorzystanie/zastosowanie wiedzy interkulturowej
- 2.4. Streszczenie tekstu w innym języku [...]
- 2.5. Kompilacja/zestawienie najważniejszych informacji” (ibid.: 36).

Z kolei Daniel Reimann (2014) wyróżnia trzy podstawowe formy mediacji językowej w dydaktyce języków obcych. Są to:

- streszczenie;
- parafraza;
- tłumaczenie ustne nieformalne.

W przypadku streszczenia i parafrazy możliwe są każdorazowo kombinacje tekstów źródłowych i tych, które powstają w wyniku mediacji, co daje w sumie dziewięć typów możliwych działań medialnych; obrazuje to poniższa tabela.

Autor zwraca uwagę na to, że przy tworzeniu zadań mediacji językowej można również uwzględnić potrzebę mediacji (między)kulturowej. „Dzieje się tak dlatego, że partnerzy interakcji posługujący się różnymi językami ojczystymi mają, rzecz jasna, różne doświadczenia kulturowe, a zatem sytuacje mediacji językowej są z natury rzeczy predestynowane do (między)kulturowego uczenia się” (ibid.: 8–9).

OPERACJA	TEKST ŹRÓDŁOWY	TEKST DOCEŁOWY
Streszczenie	pisany	⇒ pisany
	mówiony	⇒ pisany
	pisany	⇒ mówiony
	mówiony	⇒ mówiony
Parafraza	pisany	⇒ pisany
	pisany	⇒ mówiony
	mówiony	⇒ mówiony
	mówiony	⇒ pisany
Nieformalne tłumaczenie ustne	mówiony	⇒ mówiony

Tabela 23. Klasyfikacja zadań mediacyjnych Daniela Reimanna (na podstawie: Reimann 2014: 6)

Zaprezentowane typologie zadań mediacyjnych (a także ilustrujące je przykładowe zadania zamieszczone w cytowanych opracowaniach) powstały w latach 2009–2014 i są zgodne z wizją działań mediacyjnych opisanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 r. (Council of Europe 2001). Zgodnie z koncepcją przyjętą w tym dokumencie mediacja jako zadanie pedagogiczne pozostaje wyłącznie w służbie nauczanego języka. Nie jest postrzegana jako sposób globalnego rozwijania kompetencji różnojęzycznej i interkulturowej, nie uwzględnia też całości kształtu repertuaru różnojęzycznego użytkowników języka. Wydaje się ona jeszcze dość odległa od realnych sytuacji mediacyjnych, gdzie mobilizuje się wszelkie możliwości i źródła oraz szereg strategii w celu współtworzenia znaczenia. Uczniowie wykonuje raczej stereotypowe zadania, *stricte* językowe, i nie pełni funkcji różnojęzycznego uczestnika życia społecznego, mającego doświadczenia w zakresie różnych języków i kultur.

Zgoła inaczej do zadań mediacyjnych oraz ich klasyfikacji podchodzi M. Stathopoulou, która przeprowadziła badania w tym zakresie, analizując międzyjęzykowe zadania mediacyjne z krajowych egzaminów znajomości języków obcych (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias, KPG), oraz uczestniczyła w tworzeniu skal biegłości dla działań mediacyjnych zamieszczonych w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020).

Jako punkt wyjścia w swych rozważaniach grecka badaczka przyjmuje definicję zadania autorstwa L. Bachmana i A. Palmera (1996)⁴⁴. Dla Stathopoulou „[z]adania

⁴⁴ Jest to „czynność, podczas której wykonywania osoby w określonej sytuacji posługują się językiem w celu osiągnięcia konkretnego celu” (Bachman, Palmer 1996: 44; Bachman 2002: 458).

mediacyjne to zadania, które wymagają od uczących się osób przekazania informacji z jednego języka na drugi, w danym celu komunikacyjnym. Można opisać je jako kognitywnie wymagające zadania, ponieważ żeby poprawnie je wykonać, mediatorzy muszą posługiwać się różnymi umiejętnościami i zdolnościami” (Stathopoulou 2015: 61–62). Autorka dzieli zadania mediacyjne (zarówno ustne, jak i pisemne) na następujące kategorie:

- streszczanie (*summarising*);
- wybieranie informacji (*picking-up-information*);
- przekształcanie informacji liczbowych w informacje słowne (*transferring numerical information into verbal information*).

W zadaniach streszczających chodzi o przedstawienie informacji z tekstu źródłowego w skondensowanej formie w języku docelowym. Polegają one na stworzeniu streszczenia tekstu lub przekazaniu kilku informacji, prawdopodobnie połączonych z informacjami pozatekstowymi, dotyczącymi omawianego tematu. Z kolei zadania z kategorii „wybieranie informacji” wymagają wyselekcjonowania informacji z różnych części tekstu źródłowego (co wiąże się z pominięciem innych), a następnie, w zależności od komunikacyjnego celu zadania, umieszczenia ich w tekście docelowym (w innym języku). Ostatnia kategoria – przekształcanie informacji liczbowych w informacje słowne – zakłada transformację danych liczbowych i przekazanie ich w formie tekstu (ibid.: 63–65).

Typologia M. Stathopoulou koncentruje się na celu komunikacyjnym i konkretnej sytuacji, której ramy tworzą: międzykulturowy charakter, miejsce, okazja i czas. Nadawca, odbiorca i mediator są szczegółowo zdefiniowani poprzez odniesienie do języka źródłowego i docelowego, jak również do kultury źródłowej i docelowej. Użytkownik języka wykonujący zadanie mediacyjne musi najpierw zrozumieć informacje zawarte w tekście w danym języku, a następnie przekazać wiadomość w innym języku w sposób adekwatny do sytuacji wynikającej z kontekstu. W związku z tym powinien najpierw zdecydować, które wiadomości służą osiągnięciu konkretnego celu komunikacyjnego, aby następnie można było przekazać je w sposób trafny i właściwy. Jest to użycie języka docelowego w konkretnym kontekście społecznym i zależy od potrzeb społecznych. Wykonując zadanie mediacyjne, użytkownik języka aktywizuje swoją świadomość językową w kontekście konkretnego (źródłowego i/lub docelowego) gatunku tekstu, a także swoją znajomość tematu. W procesie przekazywania informacji z tekstu źródłowego do tekstu docelowego mediatorzy muszą posługiwać się różnymi strategiami mediacyjnymi, które umożliwią im pomyślne wykonanie zadania (ibid.: 62).

Mediacja nie może być pojmowana wyłącznie jako przekazywanie (transmisja) informacji z jednego języka na drugi i od jednego rozmówcy do drugiego w ubogich i minimalistycznych kontekstach komunikacyjnych, ale zakłada konieczność uwzględnienia wielości i różnorodności sytuacji, w których uczestnicy życia spo-

łecznego, przedstawiciele różnych kultur współtworzą znaczenie. Jako kompleksowe zadanie o charakterze społecznym mediacja powinna przygotowywać do kompleksowości relacji indywidualnych, społecznych, kulturowych i językowych.

5.3.2. Charakterystyka zadań mediacyjnych

Według powszechnie przyjętej definicji mediacja to naturalne działanie komunikacyjne, wpisane w życie codzienne. Z tego względu włączenie działań mediacyjnych do programu kształcenia językowego, szczególnie dotyczącego nauczania języków obcych, nie powinno być zadaniem trudnym. Jak zauważa D. Rysak, można ćwiczyć umiejętności mediacyjne, rozwijając sprawność komunikacyjną, czyli ćwicząc umiejętność komunikowania się (Rysak 2010: 289) w różnych okolicznościach i rozmaitych formach.

Okoliczności wywołujące potrzebę mediacji pojawiają się w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, z którymi często spotykamy się na co dzień, np. na lotniskach, na dworcach autobusowych i kolejowych, w czasie załatwiania spraw w biurach i hotelach itd. Najczęściej zadania mediacyjne opierają się na relacjach oraz na tekstach bliskich odbiorcom. Na powiązania działań mediacyjnych z autentyczną komunikacją językową wskazuje także fakt wykorzystania w zadaniach mediacyjnych materiałów autentycznych. Przypomnieć tu należy, że teksty autentyczne nie są tworzone na potrzeby szkolnego nauczania, lecz są adresowane do rodzimych użytkowników języka. Autentyczność sytuacji mediacyjnych i opartych na nich zadań wynika także z naturalnej postawy osoby mediującej, która nie jest zmuszana do przyjmowania na siebie sztucznych ról np. sprzedawcy, lekarza itd. Mediator pozostaje sobą niezależnie od tego, w jakiej sytuacji i pomiędzy jakimi rozmówcami czy tekstami przyjdzie mu mediować (Andrzejewska 2011: 254–256).

Sytuacje przedstawione w zadaniach mediacyjnych angażują użytkownika języka w działania polegające na przekształcaniu tekstów, które nie były dostępne odbiorcy bezpośrednio, w swojej oryginalnej formie. Proces mediowania tekstów jest silnie uwarunkowany socjolingwistycznie i często wymaga zmiany rejestru językowego czy dostosowania przekazu do wieku docelowego odbiorcy, jego kompetencji językowych czy poziomu wiedzy o świecie. Wykonując zadania mediacyjne, uczący się odkrywają różnorodne uwarunkowania procesu komunikacji, poznają sposoby unikania niejasności i procedury ułatwiające osiągnięcie celu komunikacyjnego. Zdaniem E. Andrzejewskiej: „Zadania często są tak skonstruowane, że pośredniczenie dotyczy asymetrycznej sytuacji komunikacji (np. mediacja między dzieckiem a dorosłym) i wymaga przekładu respektującego językowe, formalne, grzecznościowe itd. implikacje takiej relacji partnerów” (ibid.: 253). W przypadku

osób o niższym poziomie biegłości językowej ćwiczenie sprawności mediowania rozpoczyna się od sytuacji prostszych, czyli komunikacyjnie symetrycznych, np. dotyczących kontaktów między kolegami ze szkoły czy dwojgiem dorosłych turystów. Jednak zanim nastąpi etap przekształcania tekstu, niezależnie od poziomu językowego, na którym będzie on dokonywany, osoba mediująca powinna przeanalizować parametry sytuacji komunikacyjnej przedstawionej w tekście (ustnym lub pisanym), na które składają się: intencje rozmówców, stosunek rozmówców do siebie nawzajem oraz do mediatora czy przyjmowane przez nich role społeczne. Dopiero po fazie refleksji można przejść do etapu konkretnych działań związanych z adaptacją tekstu i dostosowaniem go do konkretnych okoliczności i wymagań danej sytuacji komunikacyjnej.

Najważniejszym czynnikiem decydującym o sposobie przekształcenia tekstu jest cel konkretnej sytuacji komunikacyjnej. To on wskazuje, jakie informacje należy koniecznie przekazać, a jakie można pominąć lub skrócić. Mediowanie jest działaniem twórczym, aktywnym i angażującym wszystkie kompetencje osoby mediującej i z tego powodu nie może się ona posługiwać wyłącznie wyuczonymi schematycznymi formułami językowymi. Aby z jednej strony zachować ekwiwalencję znaczeniową transformowanych tekstów, z drugiej zaś stosowność uwzględniającą parametry i uwarunkowania komunikacyjne, podczas mediowania „mediator wykorzystuje swoją wiedzę o świecie, dotychczasowe doświadczenia komunikacyjne, postawy wobec języka, własne przekonania oraz kompetencje społeczne, językowe oraz kulturowe” (ibid.: 254). Dlatego też każdy tekst zmieniony w wyniku mediowania nosi cechy stylu danej osoby mediującej i jest w swoisty sposób niepowtarzalny. Sytuacja mediacyjna daje mediatorowi „poczucie autentyczności, odpowiedzialności, ale również sprawstwa w zakresie kontroli przebiegu interakcji czy wykonania przekładu. [...] Działania mediacyjne stanowią okazję do doświadczania samodzielności w interpretacji komunikacji i podejmowaniu adekwatnych decyzji dotyczących przekładu” (ibid.: 253). Osoba mediująca staje się autonomicznym autorem przekładu tekstu oryginalnego, spoczywa więc na niej odpowiedzialność za wykonaną adaptację, szczególnie za jej zgodność treściową z tekstem wyjściowym oraz dostosowanie do potrzeb i możliwości odbiorcy oraz innych uwarunkowań komunikacyjnych. Realizacja zadań mediacyjnych daje możliwość naturalnego rozwijania autonomii u osób uczących się języków obcych, stymulując je do stawiania się aktywnymi użytkownikami tych języków. Aby ów wielowymiarowy potencjał tkwiący w działaniach mediacyjnych można było w pełni wykorzystać, należy wpisać na stałe do programu nauczania i umieścić wśród celów dydaktycznych rozwijanie kompetencji mediacyjnej.

Mediacja stanowi bazę sytuacji i procesów w zakresie kontaktów językowych i kulturowych, ułatwiając (lub nie) przepływ informacji, relacje osobiste i integrację społeczną. Dynamiczny charakter mediacji, która odzwierciedla kompleksowość

współczesnego społeczeństwa, relacji, jakie w nim zachodzą, oraz sposobów komunikacji, jest równocześnie przyczyną zainteresowania rolami odgrywanymi przez uczestników – inicjatorów i odbiorców mediacji – oraz przedmiotami-mediatorami.

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

Obszerny opis działań mediacyjnych zamieszczony w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) znacząco wzbogacił repertuar zadań stosowanych w podejściu ukierunkowanym na działanie. Ich szczególny charakter polega na tym, że są wieloaspektowe, łączą elementy recepcji, produkcji i interakcji. Mediacja nie występuje na ogół w formie „czystej”, wyizolowanej, lecz stanowi integralną część różnego typu zadań. A z kolei poszczególne zadania mediacyjne mogą zostać wpisane w szerszy kontekst jako element zadania kompleksowego (makrozadania) czy projektu edukacyjnego (zob. 5.4).

5.3.3. Tworzenie zadań mediacyjnych

Mimo iż mediacja oficjalnie pojawiła się w dydaktyce języków obcych przeszło dwadzieścia lat temu, powstało dotychczas niewiele opracowań poświęconych tej problematyce, zarówno na poziomie teoretycznym, jak i w zakresie praktycznego ich stosowania na zajęciach. Badania Silvii Melo-Pfeifer i Anny Schröder-Sury nad zadaniami mediacyjnymi zamieszczonymi w podręcznikach do nauki języka francuskiego (w Niemczech) wykazały niepełne i redukcjonistyczne postrzeganie tego działania językowego. Uczeń wykonuje raczej stereotypowe zadania, polegające na streszczeniu lub tłumaczeniu, nie (współ)tworzy znaczenia w interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego, w związku z tym nie uruchamia odpowiednich strategii mediacyjnych. Kontekst komunikacyjny zadań nie jest rozbudowany, a ich aspekt różnojęzyczny i międzykulturowy zostaje zaledwie zasygnalizowany. Mediację często traktuje się jako narzędzie kontroli rozumienia, głównie tekstów pisanych, przy użyciu języka ojczystego lub docelowego (Melo-Pfeifer, Schröder-Sura 2018).

Tymczasem mediacja polega na użyciu języka docelowego w określonych kontekstach sytuacyjnych i w odpowiedzi na konkretne potrzeby społeczne (Stathopoulou 2015: 62). Oznacza to, że zadania mediacyjne (podobnie jak wszystkie inne w nauczaniu języków obcych) mogą być (za)projektowane i tworzone dopiero po rozeznaniu i określeniu potrzeb oraz celów uczniów w obrębie tego działania

językowego. Przystępując do opracowania/wyboru zadań, nauczyciel powinien odpowiedzieć na pytania, które ułatwią stosowanie mediacji w praktyce pedagogicznej, a mianowicie: Kiedy i z jakiego powodu uczący się będzie podejmował działania mediacji? Jakiego rodzaju zadanie mediacyjne musi wówczas wykonać? Jakiego typu teksty trzeba przetworzyć? W jakim celu? Dopiero po określeniu potrzeb uczących się można przejść do konstruowania zadań.

Aby zadanie miało sens i faktycznie służyło rozwijaniu umiejętności mediacyjnych, należy wziąć pod uwagę wiele czynników przy jego tworzeniu. Alexander Pfeiffer wymienia „dziesięć kryteriów dobrego zadania mediacji językowej”. Powinno ono:

1. uwzględniać zainteresowania uczących się;
2. być dopasowane do poziomu wymagań;
3. jasno określać sytuację, w której ma nastąpić działanie;
4. jednoznacznie nawiązywać do potrzeb adresata;
5. mieć klarowne i prawidłowo skonstruowane polecenie;
6. zawierać treści międzykulturowe;
7. być osadzone w tematyce zajęć;
8. nie wymagać uciekania się do pomocy leksykalnych;
9. mieć przejrzyste kryteria oceny;
10. w razie potrzeby prowadzić do zmiany gatunku (Pfeiffer 2013: 52).

W swojej propozycji Pfeiffer nie ogranicza się do form mediacji zdefiniowanej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 r. (Council of Europe 2001), czyli skoncentrowanej głównie na językowym wymiarze tego działania. Widać tu szersze, bardziej kompleksowe ujęcie problematyki, zbliżone do koncepcji kompetencji mediacyjnej W. Halleta (por. Pfeiffer 2013: 45–47). Zadania mediacyjne w ujęciu Pfeiffera mają komunikacyjny i międzykulturowy charakter. Można zatem przyjąć, że powyższe kryteria to odpowiedni zestaw wskazówek do wykorzystania w preparacji współczesnych mediacyjnych materiałów dydaktycznych.

Głównym celem działań mediacyjnych jest ułatwienie interakcji w zaistniałej sytuacji komunikacyjnej, wypełnienie luki informacyjnej lub rozwiązanie jakiegoś problemu związanego z komunikacją, ponieważ jak pisze M. Stathopoulou (2015: 34): „[g]dyby nie istniała różnica lub luka między rozmówcami, mediacja nie miałaby miejsca”. Sam cel nie wydaje się skomplikowany, ale proces prowadzący do jego osiągnięcia jest wymagający. Badania B. Dendrinos (2013) umożliwiły stworzenie listy czynności wykonywanych w procesie mediowania, które można uznać za cele cząstkowe zadań realizowanych w trakcie działania mediacyjnego. Są to:

- rozumienie problemu, luki informacyjnej itp. poprzez odwołanie się do własnej wiedzy i doświadczeń społeczno-kulturowych;
- uwzględnienie potrzeb partnerów komunikacji i określenie z wyprzedzeniem, jaki rodzaj interwencji jest wymagany;

- słuchanie lub czytanie tekstu źródłowego w celu odnalezienia fragmentów informacji lub wiadomości, które należy przekazać, streścić, przetworzyć (w zależności od strategii niezbędnej do wykonania zadania);
- refleksja i podjęcie decyzji, co należy przenieść z tekstu w języku źródłowym do tekstu w języku docelowym; procesy decyzyjne dotyczą nie tylko treści, ale także struktur językowych;
- czerpanie z treści tekstu źródłowego w celu nadania kształtu nowemu tekstowi i/lub przywoływanie fragmentów informacji;
- planowanie organizacji produkcji;
- tworzenie znaczenia w trakcie formułowania tekstu docelowego;
- negocjowanie znaczenia z (realnym lub wyobrażonym) uczestnikiem komunikacji.

Aby wyżej przedstawiony proces mediacji został uruchomiony, to znaczy aby uczący się mógł zrozumieć problem, odnaleźć lukę informacyjną, a tym samym odwołać się do nabytej wiedzy, potrzebne jest poprawnie skonstruowane polecenie do zadania. Ta składowa każdego zadania mediacyjnego odgrywa tutaj niezwykle ważną rolę i decyduje o właściwym przebiegu procesu mediowania. To z polecenia uczący się lub zdający egzamin dowiaduje się, jaki jest cel przedstawionej sytuacji komunikacyjnej (problem do rozwiązania) oraz jakie kolejne działania będzie musiał wykonać. Opis zawarty w poleceniu powinien przede wszystkim:

- uzasadniać potrzebę przekształcenia komunikatu i przyjęcia przez uczących się roli pośrednika (wskazywać na różnicę/lukę informacyjną między uczestnikami komunikacji);
- dostarczać niezbędnych danych na temat sytuacji komunikacyjnej i jej uczestników (w tym informacji o ich potrzebach i dążeniach, wieku, znanych im językach, poziomie znajomości tych języków, przyjmowanych przez nich rolach społecznych, nieraz także o ich zainteresowaniach);
- nakreślić specyfikę (inter)kulturową sytuacji komunikacyjnej.

Na podstawie tych danych uczący się podejmuje decyzję, które informacje przekazać i w jaki sposób to zrobić. Należy w tym miejscu podkreślić, iż w mediacji międzyjęzykowej tekst wyjściowy i końcowy nie wyrażają tych samych znaczeń oraz że mediator aktywnie uczestniczy w interakcji. Prawidłowe zadania mediacyjne muszą uwzględniać te aspekty w poleceniu (instrukcji) do zadania, a zatem także w diagnozie i ocenie wyników uczniów.

Powołując się na doświadczenie niemieckich neofilologów, Jan Iluk (2009) zwraca uwagę na znaczenie, jakie w realizacji zadania mediacyjnego ma dobrze skonstruowane polecenie. Twierdzi on, iż zadania mediacyjne są wykonywane poprawnie tylko wtedy, gdy uczeń zna warunki mediacji językowej, jej cele, zasady oraz posiada umiejętności niezbędne do podjęcia działań językowych. Dlatego przed przystąpieniem do realizacji zadania uczeń powinien być poinformowany o tym,

kto prowadzi mediację, między kim a kim i co jest jej przedmiotem. Wykorzystując takie informacje, uczący się, który zamierza pełnić funkcję mediatora, musi jeszcze nabyć umiejętność podejmowania decyzji odnośnie do doboru treści oraz zastosowania odpowiednich strategii umożliwiających przekazanie komunikatu w drugim języku. Zatem opis warunków sytuacyjnych to nieodłączny element każdego zadania mediacyjnego. Polecenie musi być tak sformułowane, by uczeń wiedział, w jaki sposób (selektywnie lub globalnie) powinien wysłuchać danej wypowiedzi lub przeczytać dany tekst, by móc następnie dokonać stosownego przekładu. Zanim uczeń rozpocznie wykonywanie zadania, należy poinformować go, co i w jakiej kolejności ma wykonać (ibid.: 117).

Zamieszczone poniżej przykładowe zadanie dla poziomu B2 cechuje dość szeroko rozbudowane polecenie. Uzasadniono w nim potrzebę przyjęcia roli pośrednika (przekazanie specyficznych dla danego kręgu kulturowego informacji, dotyczących zainteresowań przyjaciół z Francji), a także przedstawiono ramę sytuacji komunikacyjnej (z opisu dowiadujemy się: kto z kim koresponduje, w jakim języku, jakie zainteresowania mają rozmówcy (komunikujący się), skąd pochodzą, co planują). Dopiero po takim wprowadzeniu uczący się jest proszony o napisanie e-maila zawierającego konkretne informacje. Zadanie wymaga od ucznia zapoznania się z tekstem źródłowym (napisanym w języku polskim), wybrania z niego konkretnych informacji oraz przekazania ich w formie pisemnej (e-mail w języku francuskim) przy równoczesnej transformacji typu tekstu. Czynności, które musi wykonać uczący się, odpowiadają działaniu zakwalifikowanemu w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) do kategorii mediowania tekstu i zatytułowanemu w tym dokumencie „Pisemne przekazywanie konkretnych informacji”.

Twoi znajomi z Francji, z którymi korespondujesz od kilku lat, wybierają się na wakacje do Polski. Wiedząc, że interesują się folklorem ziem górskich, zaproponuj im krótki pobyt w Tatrach i wspólny udział w „Festiwalu Ziem Górskich”.

Na podstawie zamieszczonych poniżej materiałów w języku polskim napisz do nich e-mail po francusku, w którym poinformujesz, co i gdzie będzie można zobaczyć, w jakich imprezach wziąć udział.

FOLKLOR ŚWIATA POD GIEWONTEM

W sierpniu folklor świata spotyka się pod Giewontem. Będą tam zespoły z różnych kontynentów i z odmiennych kręgów kulturowych. Niezwykłym walorem Festiwalu Ziem Górskich, który odbywa się w Zakopanem od niemal pół wieku, jest możliwość bezpośredniego kontaktu z fascynującymi ludźmi, ich tradycją, muzyką, tańcem, rzemiosłem i kuchnią oraz podróż do źródeł, odkrywanie korzeni, a także dobra zabawa. Konkursowym zmaganiom towarzyszyć będą m.in. warsztaty, pokazy, kiermasze i wiele innych atrakcji – od zajęć dla najmłodszych po konkurs literacki, naukową konferencję i Etno Piknik. Festiwal ma swoją sprawdzoną formułę i stałe punkty pro-

gramu lubiane przez publiczność, jednak w tym roku pojawi się także kilka nowości. W tegorocznym festiwalu wezmą udział zespoły folklorystyczne z: Bułgarii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Indii, Meksyku, Portugalii, Rumunii, Serbii, Słowacji, Ukrainy, Włoch, Turcji oraz Węgier. Funkcję gospodarza festiwalu będzie w tym roku pełnił zespół „Giewont”. Z kolei pozostałe polskie zespoły, które wezmą udział w imprezie, zostaną zakwalifikowane do festiwalu pod koniec lipca podczas Festiwalu Folkloru Górali Polskich w Żywcu. Wszystkie zespoły oceniane będą przez międzynarodowe jury, a laureaci zostaną nagrodzeni Złotymi, Srebrnymi i Brązowymi Ciupagami. Oficjalnie festiwal rozpocznie się w godzinach popołudniowych 12 sierpnia na Kasprowym Wierchu, gdzie zaprezentują się przedstawiciele poszczególnych zespołów.

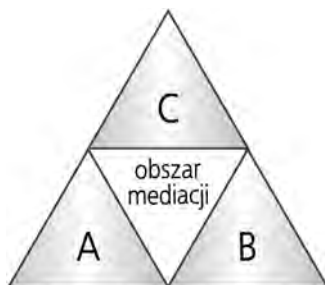


Międzynarodowy Festiwal Folkloru ziem górskich PROGRAM		
12 SIERPNIA, CZWARTEK	13 SIERPNIA, PIĄTEK	14 SIERPNIA, SOBOTA
15:00 Otwarcie festiwalu 16:00 Otwarcie plenerowej pokonkursowej wystawy fotografii „Żywioł folkloru 2019” 17:00 Ogłoszenie wyników 50. Ogólnopolskiego Konkursu Literackiego im. Tadeusza Staicha na wiersz o tematyce górskiej. 18:00 Otwarcie wystawy Jerzego Z. Kosiuczenko „Portret folkloru świata”	11:00 Mistrzostwa Podhala w Powożeniu, konkurs na „Fiakra Roku” oraz na „Śpiew Pytacki” 16:00 Promocja książki Dominiki Ćosić „Balkan Express” 18:00 Koncert na „Folkową Nutę” – Zawierucha, Brathanki	10:30 Konferencja naukowa „Od snopka do talerza. Obrzędy, zwyczaje i pieśni związane z pożywieniem w kontekście codzienności i święta” 17:00 Orszak weselny. Parada z placu Niepodległości do wioski festiwalowej 17:30 Tradycyjne góralskie wesele w wykonaniu zespołu „Białodunajkanie” 19:00 Rozśpiewane Zakopane. Wspólna zabawa z „gośćmi weselnymi”

Międzynarodowy Festiwal Folkloru ziem górskich PROGRAM		
15 SIERPNIA, NIEDZIELA 10:30 Uroczysta Msza Święta – kościół św. Krzyża 11:30 Korowód ulicami Zakopanego: Zamoyskiego i Krupówki 13:30 Wystawa Owczarków Podhalańskich 18:00 Koncert Inauguracyjny	16 SIERPNIA, PONIEDZIAŁEK 10:30 Warsztaty regionalne „Cudeńka ze zboża” 13:00 Spotkania kulinarne „Baca nas pódź z nami na sałas...” 16:15 Jarmark św. Cecylii – prezentacje instrumentów 17:00 Koncerty konkursowe: Bułgaria, Francja, Grecja, Hiszpania, Polska – Zbyrcok 20:00 Koncerty konkursowe: Indie, Meksyk, Portugalia, Rumunia, Serbia 21:30 Zabawa taneczna z zespołami festiwalowymi	17 SIERPNIA, WTOREK 10:30 Animacje dla najmłodszych „Żywieckie tańce” 12:00 Międzynarodowy Konkurs Kapel, Instrumentalistów i Śpiewaków Ludowych 13:00 Spotkania kulinarne „Za wodom kapustecke sadzom” 17:00 Koncerty konkursowe: Słowacja, Ukraina, Włochy, Polska – Istebna 20:00 Koncerty konkursowe: Polska – Lachy, Turcja, Węgry, Czarnogóra 21:30 Zabawa taneczna z zespołami festiwalowymi
18 SIERPNIA, ŚRODA 09:30 Warsztaty regionalne „Kwietna porcelana” 10:30 Animacje dla najmłodszych „Drewniani przyjaciele św. Franciszka” 13:00 Spotkania kulinarne „Dała mi matusia słodkiego mlycusia...” 17:00 Koncert „Siła Korzeni” 21:30 Zabawa taneczna z zespołami festiwalowym	19 SIERPNIA, CZWARTEK 09:30 Warsztaty regionalne „Umajone łyżki” 10:30 Animacje dla najmłodszych „Zagroście małemu, kie ni mocie komu, mały se zatońcy i pódzie do domu” 13:30 Dzień Górali Polskich 16:00 Jarmark św. Cecylii – prezentacje instrumentów 17:00 Koncert towarzyszący „Prezentacja dziedzictwa Górali Polskich” 21:30 Zabawa taneczna z polskimi zespołami góralskimi	20 SIERPNIA, PIĄTEK 11:00 Konferencja prasowa 13:30 Modlitwa o pokój w Sanktuarium Narodowym Matki Bożej Fatimskiej 17:00 Koncert finałowy „Górale świata”. Ogłoszenie wyników konkursu i ceremonia wręczenia nagród

Na podstawie: <http://zakopane.naszemiasto.pl/artukul/festiwal-folkloru-ziem-gorskich-2015-sprawdz-program-imprezy,3421355,art,t,id,tm.html> oraz <https://festiwale.zakopane.pl/festiwal-folkloru/>.

Polecenie do zaproponowanego zadania mediacyjnego wyraźnie pokazuje, na czym polegają działania mediacyjne (tu: pisemne). Można też nakreślić graficzny model tej sytuacji mediacyjnej, gdzie A – to mediator (uczący się), który musi dokonać transformacji tekstu z języka polskiego na francuski. Opierając się na swojej wiedzy i potencjalnych zainteresowaniach odbiorców, powinien wyselekcjonować potrzebne informacje i przekazać je osobom nieznającym polskiego. B – oznacza materiał (tekst, fotografia, broszura itp.), który jest nie tylko punktem wyjścia, bodźcem w procesie mediacji, ale stanowi również przedmiot transformacji, tj. służy jako podstawa w tworzeniu nowego tekstu. Natomiast C – to odbiorcy tekstu wysłanego przez nadawcę (znajomi z Francji), którzy dzięki nadawcy i jego kompetencjom ogólnym (*savoir, savoir-faire, savoir-être*) oraz językowym kompetencjom komunikacyjnym w zakresie języka francuskiego, otrzymają potrzebne informacje i będą się mogli do nich odnieść.



Schemat 11. Model sytuacji mediacyjnej zawarty w poleceniu do zadania (opracowanie własne)

Realizacja proponowanego powyżej zadania mediacyjnego nie ogranicza się do stosowania wyuczonych środków językowych. Użytkownik języka może wykorzystać tu swoją wiedzę o świecie, swoje doświadczenie komunikacyjne, własne przekonania oraz kompetencje społeczne i (inter)kulturowe. W tworzonego tekście mediator ma dużo swobody, stopień dokładności przekazanych informacji, czy też ich ewentualne uzupełnienie o dodatkowy komentarz, zależy bowiem od celu komunikacyjnego i rozpoznanych parametrów sytuacji komunikacyjnej. Mediator powinien również zadbać o respektowanie zasad porozumiewania się i dostosować przekaz do odbiorcy⁴⁵.

⁴⁵ Tworzenie komunikatu utrudnia tu specyficzny język – gwara góralska pojawiająca się w tekście źródłowym, która musi być przetransponowana na potocznie stosowany, poprawny język polski. Jest to dość ciekawy przypadek mediacji, gdzie w pierwszej kolejności należy dokonać przekształceń (mediacji) wewnątrzjęzykowych, a dopiero w drugiej kolejności utworzyć tekst w języku docelowym.

5.3.4. Ćwiczenia mediacyjne

Rozbudowane polecenia są koniecznym elementem zadań interlingwalnych, polegających na wielowymiarowym przetworzeniu tekstu w ramach realizacji kompleksowego zadania mediacyjnego. Jednak w praktyce pedagogicznej spotykamy się często z takimi zadaniami mediacyjnymi (tak się je zwyczajowo nazywa), w których pominięte zostają informacje o adresacie i sytuacji komunikacyjnej, a uczący się jest proszony tylko o przetworzenie pojedynczych zdań z jednego języka na drugi. W materiałach dydaktycznych znajdujemy nierzadko następujące propozycje zadań mediacyjnych:

- udzielanie odpowiedzi w języku ojczystym na obcojęzyczne pytania do tekstu;
- napisanie streszczenia tekstu obcojęzycznego w języku ojczystym;
- objaśnienie np. przepisu kulinarnego;
- wskazywanie różnic między treściami tekstów w języku obcym i polskim (warunek: teksty muszą mieć ten sam temat, np. teksty reklamy proszku do prania);
- streszczanie w języku obcym wiadomości wysłuchanej w języku ojczystym lub streszczenie wybranych artykułów z prasy młodzieżowej;
- udzielenie pomocy w wyborze stosownej oferty;
- przekład dialogów prezentowanych w podręcznikach do nauki języka obcego (Iluk 2009: 118).

Jednak z całą stanowczością należy podkreślić, iż mają one charakter pośrednio mediacyjny. Powinno się je zaliczyć do kategorii ćwiczeń mediacyjnych, których celem jest przygotowanie do użycia konkretnych struktur językowych, ich automatyzacja, a także wdrożenie do zastosowania niektórych strategii mediacyjnych (skrótowanie czy upraszczanie tekstu, streszczenie, parafraza itd.). Proponowane ćwiczenia, o ile zostaną wkomponowane w tok zajęć językowych w sposób celowy i przemyślany, na pewno okażą się bardzo przydatne i będą miały wymiar kształcący. Według klasyfikacji E. Kolb (2009: 74–75) wymienione tutaj przykłady zadań/ćwiczeń wpisują się w „zestaw ćwiczeń przedmediacyjnych” (zob. 5.3.1), przygotowanych pod kątem konkretnego zadania mediacyjnego.

Warto niekiedy wykonywanie kompleksowych zadań zastąpić lub poprzedzić – zwłaszcza na niższych poziomach nauczania – zespołem ćwiczeń mediacyjnych, które przyzwyczajają uczących się do przetwarzania językowego w sprzyjających temu okolicznościach. Użycie takich poleceń, jak: „powiedz to inaczej”, „podkreśl najważniejsze informacje”, „zannotuj”, „skrót tekst”, „wyjaśnij informacje”... ułatwia uaktywnienie posiadanej wiedzy i umiejętności, dzielenie się wiedzą z innymi, przekazywanie informacji. Kompetencja mediacyjna nie pojawia się nagle, lecz budowana jest krok po kroku przez krótkie działania rozwijające u uczniów niezbędne predyspozycje – językowe i osobowościowe.

W zaplanowanym procesie rozwijania kompetencji mediacyjnej należy jednak wystrzegać się nieumotywowanego, mechanicznego stosowania ćwiczeń polega-

jących na tłumaczeniu czy streszczaniu i raczej „podejmować działania mediacyjne w formie zadania edukacyjnego lub pomagając innemu uczniowi” (ESOKJ 2003: 61). Może to być np.: przygotowywanie w języku obcym planu wycieczki dla zagranicznych kolegów w oparciu o materiały autentyczne, np. ulotki z muzeum; tworzenie streszczenia do gazetki szkolnej, tj. wybranie najważniejszych informacji z ciekawego obcojęzycznego artykułu; tłumaczenie ustne treści obcojęzycznej broszurki reklamowej koledze, który słabo zna dany język obcy; tłumaczenie konwersacji między gościem z zagranicy a członkiem rodziny mediatora (który nie zna języka gościa) (Andrzejewska 2011: 254–256). Tak skonstruowane zadania mają charakter autentyczny i stymulują uczących się do aktywnego użycia znanych im języków. Często są także subiektywnie odbierane jako atrakcyjniejsze od ćwiczeń wykorzystujących wyłącznie pozbawione kontekstu mechaniczne tłumaczenie pojedynczych zdań.

Istnieje jedna bardzo ważna cecha, która łączy wspomniane w niniejszym podrödziale typy ćwiczeń. Zadania mediacyjne ze względu na charakter mediacji, która integruje w sobie komponenty pozostałych trzech działań językowych, czyli recepcji, produkcji i interakcji, nigdy nie będą rozwijały wyłącznie kompetencji mediacyjnych. Sprawności mediacyjnych nie da się oddzielić od umiejętności receptywnych, produktywnych i interakcyjnych. Dzięki tej właściwości komponent mediacyjny można odnaleźć w wielu już istniejących typach zadań, nieraz o utrwalonej tradycji dydaktycznej. Ułatwia to w znacznym stopniu wprowadzenie mediacji do programu na niższych poziomach kształcenia językowego, ponieważ nie jest ona działaniem zupełnie nowym, które wymagałoby całkiem odmiennego, nowatorskiego podejścia do nauczania i, co się z tym wiąże, nowego kształtu podręczników. Ogromny potencjał tkwiący w mediacji, który integruje liczne kompetencje językowe i społeczne, powinien wzbudzić szerokie zainteresowanie dydaktyków oraz twórców pomocy dydaktycznych, zostać przez nich dostrzeżony i doceniony. Uświadomienie sobie przez wszystkie osoby związane z kształceniem językowym wartości dydaktycznej zadań i ćwiczeń mediacyjnych oraz powszechne stosowanie działań mediacyjnych w praktyce pedagogicznej sprawi, iż edukacja językowa zyska na autentyczności i efektywności.

5.3.5. Ocena zadań mediacyjnych

Po wykonaniu zadania oraz opcjonalnym bieżącym skorygowaniu jego realizacji należy dokonać oceny. Dziś podstawowym punktem odniesienia w tworzeniu kryteriów mogą być wskaźniki biegłości zamieszczone w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020), ale na przestrzeni kilkunastu lat (2001–2018), kiedy nauczyciele i egzaminatorzy nie mieli się do czego odwołać, przeprowadzono szereg badań i eksperymentów, których celem było stworzenie ogólnych wytycznych i ram dla oceny zadań mediacyjnych w trakcie formalnych egzaminów językowych.

W niemieckojęzycznej literaturze dydaktycznej znajdujemy pewne wskazówki na temat tego, co podlega ocenie w wypadku działań mediacyjnych. I tak Friederike Bohle twierdzi, że najważniejszym kryterium oceny zadania mediacyjnego jest osiągnięcie celu komunikacyjnego, co oznacza odpowiedni dobór informacji i ich zrozumiałe oraz pełne przekształcenie. Przekazanie kompletnej informacji obejmuje także kulturowy aspekt sytuacji komunikacyjnej. Jeśli np. turysta przebywający w Niemczech ma otrzymać pomoc w wyborze restauracji, użytkownik języka – mediator powinien być w stanie określić charakterystyczne cechy kuchni niemieckiej. Za istotny czynnik w ocenie mediacji językowej Bohle uznała również sposób, w jaki uwzględniono sytuację i adresata oraz wybór strategii dokonany przez uczniów. Dodatkowo badaczka dostrzega potrzebę przekazywania informacji zwrotnych na temat stosowania strategii kompensacyjnych i innych strategii komunikacyjnych w trakcie wykonywania ustnych zadań mediacyjnych (Bohle 2014: 96–97).

Na potrzeby glottodydaktyki w Niemczech opracowano także przykłady konkretnych kryteriów oceny zadań mediacyjnych oraz siatki oceny. Nicole Gregorzewski proponuje cztery główne kategorie oceny wykonania zadań mediacji językowej oraz dzieli je na podkategorie, właściwe dwóm rodzajom mediacji językowej – ustnej i pisemnej. Oceniane są:

- kompletność (dokładność i precyzja) przekazu elementów informacji;
- ekspresja, która obejmuje: układ znaczeniowy wypowiedzi/tekstu stosowny do tekstu oryginalnego oraz dostosowanie do adresata, do sytuacji, do typu tekstu (dla mediacji pisemnej);
- objaśnienie terminów specyficznych dla danej kultury;
- postawa i zachowanie uczestników interakcji (dla mediacji ustnej), na które składają się: reakcje werbalne, wykorzystanie komunikacji niewerbalnej, prośba o powtórzenie, parafraza lub inne strategie (Gregorzewski 2010, za: Bohle 2014: 97, 142–143).

Ocena zadań z zakresu mediacji ustnej opiera się głównie na podstawowym kryterium – osiągnięcia celu komunikacyjnego. Na siatce oceny stworzonej przez N. Gregorzewski nauczyciel może zanotować uwagi dotyczące rodzaju i częstotliwości występowania błędów. Ważna jest również odpowiedź na pytanie, czy błędy wypaczają sens wypowiedzi, czy też nie. W ten sposób możliwa jest indywidualna ocena ucznia.

Uwzględniając specyfikę działań mediacji językowej, D. Reimann (2020: 15, 2014: 10–11), na podstawie przeprowadzonych badań i działań praktycznych, zaproponował zastosowanie następujących kryteriów oceny, dzieląc je na sześć kategorii: kompetencja językowa (przede wszystkim środki językowe), kompetencja kognitywna, kompetencja interakcyjna, kompetencja między- i transkulturowa, kompetencja w zakresie pragmatyki tekstu (przede wszystkim przy streszczeniach tekstu i parafrazach), wykonanie zadania. Autor opracował także, dostosowane do wyżej wymienionych parametrów, deskryptory (zob. Reimann 2013a, 2013b).

Podobnie do przedstawionej tu problematyki podchodzi J. Iluk, który tak komentuje zagadnienie oceny działań mediacyjnych:

[W] toczącej się dyskusji dominuje pogląd, że przedmiotem oceny mają być: treść, język oraz zastosowane strategie, chociaż za podstawowe kryterium uznaje się to, czy działanie mediacyjne osiągnęło zakładany cel komunikacyjny. To znaczy, czy oczekiwane informacje przekazano w sposób zrozumiały i pełny w stosunku do zadania mediacyjnego oraz czy i w jakim stopniu zostały uwzględnione uwarunkowania danej sytuacji komunikacyjnej (Iluk 2009: 119).

Tak więc wybór informacji i skuteczne ich przekazanie, z zachowaniem ekwiwalencji znaczeniowej między tekstem wyjściowym i wtórnym, to nadrzędne kryterium oceny każdego działania mediacyjnego. Realizacja celu komunikacyjnego, czyli umożliwienie komunikacji między osobami lub między osobą a tekstem, stanowi fundament ogólnej oceny mediacji. Pierwsze pytanie, jakie musi zadać sobie egzaminator, oceniając realizację zadania mediacyjnego, brzmi: „Czy osobie mediującej udało się skutecznie przekazać informacje?”. Dopiero w dalszej kolejności powinny pojawić się pytania o sposób, w jaki mediator przetworzył tekst oryginalny i dostosował go do możliwości i potrzeb docelowego odbiorcy oraz do konkretnych uwarunkowań komunikacyjnych. Ze względu na prymat wartości komunikacyjnej przekazu mediacyjnego „uważa się, że wymogi wobec strony językowej działania mediacyjnego muszą być mniejsze, ponieważ jest ono w swojej materii bardzo złożone (obejmuje zarówno sprawności receptywne i produktywne w języku obcym i ojczystym) i dlatego próg tolerancji dla błędów językowych powinien być wyższy” (ibid.: 119).

Podsumowując dociekania doświadczonych w ocenianiu zadań mediacji językowej dydaktyków, można stwierdzić, że w ewaluacji mediacyjnych produkcji uczących się należy brać pod uwagę:

- wykonanie zadania (przekazanie odpowiednich treści, zgodnie z intencją komunikacyjną);
- sprawność interakcyjną (szybkość reakcji, komunikacja niewerbalna, korekty itp.);
- sprawność kognitywną (selekcja, strukturyzacja informacji, dodawanie informacji uzupełniających);
- sprawność interkulturową (umiejętność wyjaśniania różnic specyficznych dla danej kultury);
- sprawność językową (zastosowanie odpowiednich środków językowych).

Realizacja zadań mediacyjnych może mieć miejsce zarówno w czasie zajęć językowych, jak i podczas egzaminu z języka obcego. Każde przetworzenie tekstu dokonane przez uczącego się ma charakter indywidualny i jest uzależnione od wielu czynników. Podobnie jak każdy tekst twórczy, tekst będący wynikiem mediacji

może stanowić bardziej lub mniej udaną realizację konkretnego zadania. J. Iluk zwraca uwagę na ogromną wartość wspólnego omawiania powstałych w czasie zajęć przykładów mediacyjnych. Autor ten zaleca

zapisywanie propozycji mediacyjnych, zarówno tych lepszych, jak i tych gorszych, aby [uczący się] sami mogli ocenić ich adekwatność i poprawność. W ten sposób powinni oni poznać, że niektóre sformułowania pod względem językowym, treściowym i pragmatycznym są lepsze od innych i że często istnieje wiele niemalże równorzędnych sposobów przekładu tekstu wyjściowego (ibid.: 118; por. Kolb 2009: 82–83).

Dzięki wspólnej analizie porównawczej powstałych tekstów docelowych uczący się rozwijają swoją świadomość językową, a co za tym idzie – nabywają zdolność refleksji metajęzykowej nad własną produkcją. Aby tworzone teksty jak najlepiej realizowały cele komunikacyjne danego zadania oraz spełniały kryteria poprawności językowej, „w trakcie lub po wykonaniu zadania mediacyjnego powinno się omówić z uczniami zauważone problemy w zakresie leksyki, składni i pragmatyki” (Iluk 2009: 118).

Reasumując, ewaluacja zadań mediacji językowej musi się opierać na innych kryteriach niż w przypadku konwencjonalnych zadań produkcji językowej. Dobrze wykonane zadanie mediacji to nie takie, które cechuje nienaganna poprawność językowa, ale takie, w którym wypowiedź w języku obcym jest precyzyjna pod względem treści i komunikacyjnie odpowiednia. Kryteria oceny powinny się różnić w zależności od zadania – a właściwie jego polecenia. Ponadto w trakcie oceny w sytuacji lekcyjnej należy uświadomić uczniom, że istnieje kilka sposobów przetwarzania tekstu i przekazywania informacji. Właściwe postępowanie nauczyciela przy ewaluacji zadań mediacyjnych, ich systematyczne ocenianie, pozwoli uczniom zyskać większą pewność siebie, da im poczucie, że mogą polegać na swoich zdolnościach i umiejętnościach językowych – a tym samym zachęci ich do stosowania działań mediacyjnych w życiu codziennym.

5.3.6. Przykłady zadań ukierunkowanych na mediację

Refleksje stanowiące treść niniejszej publikacji wskazują na to, iż mediacja jest obecna w dyskusjach naukowych, opracowaniach teoretycznych, pojawia się jako składnik egzaminów z języków obcych, natomiast w zakresie materiałów do praktycznej nauki języka obserwuje się brak opracowań i wzorców, które stanowiłyby punkt odniesienia dla nauczycieli zainteresowanych rozwijaniem tej kompetencji. W tym przypadku, podobnie jak w każdej innowacji na gruncie dydaktyki języków obcych, w momencie jej wdrażania do praktyki stwierdza się rozdźwięk między dokumen-

tami programowymi a praktyczną nauką języka w klasie, uwzględniającą najnowsze trendy metodyczne.

Uzupełnienie powstałej luki między teorią a jej zastosowaniem w procesie edukacyjnym wymaga licznych badań i eksperymentów. Jednak każdy nauczyciel – będąc ekspertem we własnej dziedzinie – w oczekiwaniu na gotowe materiały może, a nawet powinien, podjąć próbę konstruowania zadań mediacyjnych na potrzeby nauczania, uczenia się i ewaluacji, gdyż

[b]ez względu na kulturę edukacyjną i stosowane języki, edukacja jest ujmowana jako interakcja między przedmiotem uczenia się oraz nauczania a uczestnikami procesu kształcenia (nauczyciel, uczniowie, rodzice), którzy dokonują mediacji na różnych płaszczyznach: przekazywanie wiedzy, dzielenie się własną wiedzą i doświadczeniem, organizowanie pracy w klasie, zarządzanie emocjami uczących się, rozwiązywanie problemów natury poznawczej i wychowawczej (Kucharczyk 2020: 7).

Stąd konieczność włączenia ćwiczeń i zadań mediacyjnych do kursu językowego, nawet jeśli program nauczania nie sugeruje tego *explicite*.

Mediacja pojawia się od kilkunastu lat w niektórych materiałach dydaktycznych, jednak wszelkie próby wdrożenia tego działania językowego do praktyki pedagogicznej dotyczyły głównie mediacji językowej. W większości przypadków mamy raczej do czynienia z ćwiczeniami mediacyjnymi, czyli aktywnościami, które koncentrują się na umiejętnościach językowych, pozbawionych często kontekstu sytuacyjnego, który ukierunkowywałaby uczącego się na rzeczywiste działanie (zob. Melo-Pfeifer, Schröder-Sura 2018).

W zakresie testowania działań mediacyjnych podjęto udane próby opisu parametrów zadań mediacyjnych (zob. Dendrinis 2013; Stathopoulou 2015), odpowiadających wizji mediacji z 2020 r. Należy jednak pamiętać o tym, że są to zadania z zakresu biegłości językowej stosowane w procesie certyfikacji, które koncentrują się wyłącznie na mediacji tekstu, ponieważ nie zostały opracowane w celu oceny działań mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji. Nie dysponujemy zatem na razie licznymi przykładami operacjonalizacji i dydaktyzacji wskaźników biegłości dla działań mediacyjnych (tekstu, pojęć i komunikacji), choć jest to zapewne kwestia czasu⁴⁶.

⁴⁶ W Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu trwają prace (2020–2023) nad przygotowaniem przewodnika dla nauczycieli języków obcych szkół podstawowych i średnich, którzy chcą włączyć mediację międzyjęzykową do praktyki pedagogicznej. Będzie on zawierał informacje na temat teorii i praktyki uczenia się, nauczania i oceniania mediacji wraz z przykładami zadań mediacyjnych w różnych językach, opracowanych według założeń zawartych w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020). Powstanie również cyfrowa baza zadań odpowiednich dla różnych środowisk edukacyjnych (więcej na

Radosław Kucharczyk (2020) proponuje praktyczne rozwiązania dla tych trzech typów działań mediacji. I tak, w przypadku mediacji tekstu autor podaje przykłady zadań stosowanych na egzaminie ósmoklasisty i udostępnionych na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁴⁷. Jeśli chodzi o mediację pojęć, Kucharczyk nie proponuje konkretnego zadania, ale pokazuje, jak uruchamiać wybrane umiejętności w trakcie lekcji rozwijającej działania i strategię recepcji pisemnej, wprowadzając do scenariusza specjalnie ukierunkowane polecenia (zachęcające uczniów do refleksji nad podobieństwami i różnicami między językami, którymi się posługują). Podobne rozwiązania zaleca autor w sytuacji mediowania komunikacji: rozwijanie umiejętności mediacyjnych następuje w wyniku refleksji prowadzonej po wypowiedziach ustnych (interakcji) uczących się (językowa i pozajęzykowa analiza wypowiedzi, techniki zarządzania rozmową, sposoby redukcji napięcia itp.) (ibid.: 11–13).

Przedstawione powyżej podejście do rozwijania działań mediacyjnych sugeruje, iż tworzenie specyficznych zadań ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności mediowania pojęć i komunikacji będzie trudnym wyzwaniem, niekiedy wręcz nie-naturalnym. Ta konstatacja utwierdza nas w przekonaniu, iż chcąc zmobilizować uczących się do stosowania w praktyce różnych form mediowania, konieczne będzie przygotowanie ich do wykonywania bardziej rozbudowanych zadań, skoncentrowanych przede wszystkim na rozwijaniu poszczególnych kompetencji – receptywnych, interakcyjnych i produktywnych – lub też, ogólnie rzecz ujmując, nauczanie mediacji w trakcie i poprzez realizację zadań kompleksowych (złożonych) o charakterze działaniowym (zob. 5.4).

W oczekiwaniu na pojawienie się bazy zadań przygotowywanych przez ekspertów Rady Europy (zob. przypis 46) w tej części publikacji proponujemy konkretne przykłady zadań dla wybranych typów mediacji. Każdemu ze scenariuszy/poleceń towarzyszy szczegółowy opis parametrów zadania. W tabelach określono: zadanie do realizacji (konkretny produkt działań językowych), rodzaj wykonywanego działania mediacyjnego (mediacja tekstu, pojęć, komunikacji; mediacja między- i wewnątrzjęzykowa), poziom biegłości użytkownika języka, rolę, jaką ma odgrywać mediator, sferę życia (zob. ESOKJ 2003: 25), do której odnosi się zadanie, a także materiały do wykorzystania w trakcie wykonywania zadania. Dodatkowo przedstawiono opis umiejętności mediacyjnych oraz strategii uruchamianych – potencjalnie –

ten temat: *Mediation in teaching, learning and assessment*, ECML, [on-line:] <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Mediationinteachingandassessment/tabid/4305/language/en-GB/Default.aspx> (dostęp: 23 VIII 2021)).

⁴⁷ Jak już podkreślano, jest to typ mediacji najłatwiejszy do zastosowania w klasie językowej, a przede wszystkim obecny od lat w szkolnych (i nie tylko) w systemach oceny umiejętności posługiwania się językiem.

przez uczących się przy realizacji zadania, stworzony na podstawie deskryptorów zawartych w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020), zaprezentowanych w rozdziale czwartym niniejszej publikacji.

PRZYKŁAD I – USTNE LUB MIGOWE PRZEKAZYWANIE KONKRETNÝCH INFORMACJI

Jesteś członkiem zespołu przygotowującego program pobytu młodzieży z Birmingham w ramach wymiany międzyszkolnej. Na koniec wizyty kolegów z Wielkiej Brytanii w Krakowie planujecie wspólne wyjście do restauracji. W trakcie spotkania on-line z organizatorami ze strony brytyjskiej przedstawisz dwie propozycje restauracji, w których mogłaby się odbyć uroczysta kolacja. Na podstawie informacji przedstawionych poniżej dokonaj wyboru i przygotuj się do rozmowy.

ZIGGI POINT

restauracja amerykańska

Restauracja serwuje to, co kuchnia amerykańska ma najlepszego – burgery, żeberka, a od niedawna steki z amerykańskiej wołowiny. Dobra muzyka, jeszcze lepsze piwo i wino, a nawet coś mocniejszego. Restauracja używa tylko świeżych, wysokiej jakości produktów, a między 12.00 i 15.00 oferuje lunch w specjalnej cenie.

ul. Szewska 59



RADIO CAFÉ

restauracja polska



Popularny wśród studentów, dyplomatów, turystów i pisarzy lokal, z nieformalną i przyjazną atmosferą, specjalizuje się w daniach tradycyjnej kuchni polskiej. Właściciele mają jedną ważną radę, którą dzielą się ze swymi klientami: wszystko smakuje lepiej z kieliszkiem mrożonej wódki – nawet wódka.

ul. Grodzka 56

TI AMO

restauracja włoska

Przytulna restauracja z tradycją, swobodna i domowa atmosfera, potrawy pachnące oliwą i świeżymi ziołami oraz dobre wino. Serwowane dania to połączenie włoskiej tradycji, oryginalnych i lokalnych produktów z nowoczesnością. Duży wybór domowych makaronów, pizzy, risotto, ryb i owoców morza.

ul. Poselska 34



SAINT-JACQUES*restauracja francuska*

Paryski zakątek w sercu Krakowa. Unosi się tutaj zapach pieczonych bagietek, świeżo zmielonej kawy, a na myśl przychodzą Sacré-Coeur, Montmartre, Edith Piaf, Jacques Brel. Restauracja dla ceniących smaki wykwintne – foie gras, ślimaki, żabie udka, crème brûlée, małże Świętego Jakuba – w towarzystwie wyśmienitych win.

ul. św. Jana 23

**CHINA TOWN***restauracja chińska*

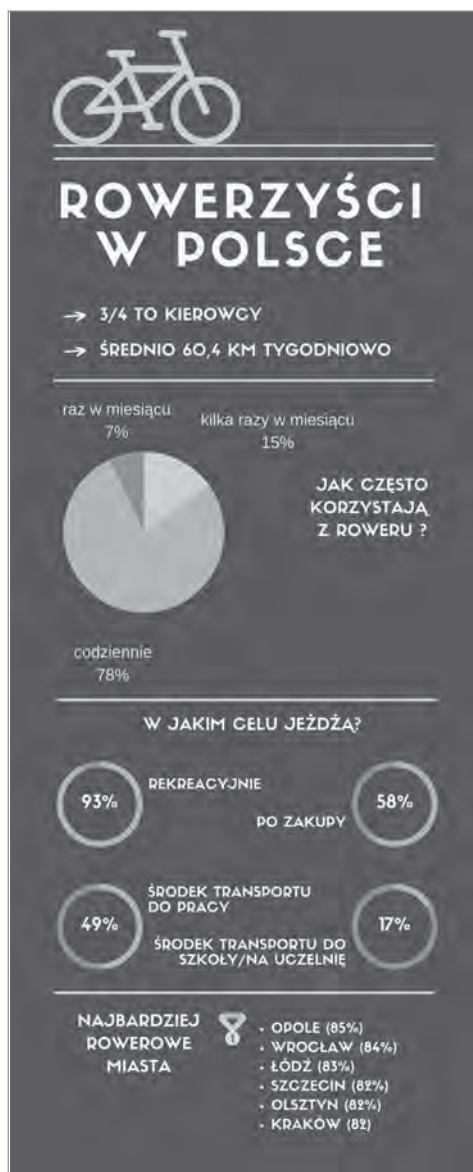
Miejsce bardzo popularne wśród ambasadorów, dyplomatów, biznesmenów oraz dziennikarzy. Restauracja usytuowana jest w samym centrum miasta, jednakże oferuje także organizację przyjęć w biurze lub domu klientów. W menu oryginalne dania kuchni chińskiej oferowane też na wynos.

ul. Sławkowska 3

ZADANIE DO WYKONANIA	WYBÓR I PREZENTACJA RESTAURACJI
Poziom	B1
Rodzaj mediacji	MIĘDZYJĘZYKOWA MEDIACJA TEKSTU ⇒ tekst/materiał źródłowy – język polski ⇒ tekst docelowy – język angielski MEDIACJA KOMUNIKACJI
Mediator	uczestnik wymiany międzyszkolnej – użytkownik języka polskiego i angielskiego
Wskaźnik(i) biegłości	MEDIACJA TEKSTU ⇒ PRZEKAZYWANIE KONKRETNÝCH INFORMACJI <i>Potrafi przekazać (w języku B) szczegółowe informacje zawarte w prostych tekstach informacyjnych (takich jak: ulotki, rubryki broszur, ogłoszenia, listy lub maile) (napisanych w języku A).</i> MEDIACJA KOMUNIKACJI ⇒ TWORZENIE PRZESTRZENI RÓŻNOKULTUROWEJ <i>Potrafi wspierać komunikację między kulturami, inicjując rozmowę, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie prostych pytań i odpowiadanie na nie oraz wyrażając zgodę i zrozumienie.</i> ⇒ DZIAŁANIE W ROLI POŚREDNIKA W SYTUACJACH NIEFORMALNYCH <i>Potrafi przekazać (w języku B) główny sens tego, co jest mówione (w języku A) na tematy, które znajdują się w obszarze jego zainteresowań, przekazując w prosty sposób informacje dotyczące faktów, oraz potrafi wyjaśnić odniesienia kulturowe, pod warunkiem że będzie mógł się do tego uprzednio przygotować, a rozmówcy będą mówili wyraźnie, w języku codziennym.</i>
Strategie mediacyjne	⇒ DOSTOSOWYWANIE JĘZYKA <i>Potrafi uprościć, parafrazując, główne punkty krótkich, prostych tekstów mówionych lub pisanych, dotyczących znanych tematów (np. krótkich artykułów prasowych, wywiadów), aby udostępnić ich treść innym osobom.</i>
Materiały	ulotka informacyjna
Sfera życia	prywatna

Przykład II – Przekształcanie informacji liczbowych w informacje słowne

Jesteś członkiem fundacji ekologicznej ARKA, która współpracuje z organizacją „Vélo France”. Ponieważ znasz język francuski, poproszono Cię o napisanie raportu (ok. 200 wyrazów), w którym wyjaśnisz, jak wygląda sytuacja rowerzystów w Polsce. Do napisania raportu wykorzystaj informacje z infografiki.



Oprac. J. Fyda na podstawie danych: <https://www.mbank.pl/informacje-dla-klienta/post,7790,polacy-na-rowerze-w-liczbach-%E2%80%93-93-infografika.html>.

ZADANIE DO WYKONANIA	RAPORT NA TEMAT SYTUACJI ROWERZYSTÓW W POLSCE
Poziom	B1
Rodzaj mediacji	MIĘDZYJĘZYKOWA MEDIACJA TEKSTU ⇒ tekst/materiał źródłowy – język polski ⇒ tekst docelowy – język francuski
Mediator	członek fundacji ekologicznej – użytkownik języka polskiego i francuskiego
Wskaźnik(i) biegłości	PISEMNE OBJAŚNIANIE DANYCH <i>Potrafi zinterpretować i zaprezentować w formie pisemnej (w języku B) ogólne trendy przedstawione na prostych diagramach (np. grafach, wykresach słupkowych) (z tekstem w języku A), wyjaśniając szczegółowo istotne punkty za pomocą słownika lub innych materiałów referencyjnych.</i>
Strategie mediacyjne	ROZWIJANIE ZWIĘZŁEGO TEKSTU <i>Potrafi uczynić bardziej zrozumiałymi i wyraźnymi informacje na bieżące tematy poprzez przekazanie głównej informacji w inny sposób.</i>
Materiały	infografika – „Polacy na rowerze” z tekstem w języku polskim
Sfera życia	prywatna

PRZYKŁAD III – PISEMNE PRZETWARZANIE TEKSTU

Odbывasz staż w polskiej księgarni w Paryżu. Twoim zadaniem jest uzupełnianie na stronie internetowej informacji o nowościach wydawniczych w języku francuskim. Na podstawie zamieszczonych poniżej informacji przygotuj – w języku francuskim – opis książki, który zostanie zamieszczony w elektronicznym katalogu sklepu (180–200 wyrazów).

Emilia Kiereś „Przepowiednia”

Adam i Klara to rodzeństwo, które po śmierci rodziców mieszka samotnie w lesie. Chłopak i dziewczyna wiodą w małej chatce bardzo ułożone, skromne i spokojne życie. Co jakiś czas Adam wybiera się na targ, aby sprzedać garnki, natomiast jego niewidoma od urodzenia siostra w tym czasie opiekuje się domem. Wszystko jednak zmienia się, gdy do chatki przybywa dziwna kobieta – sprowadza ona kłopoty i sprawia, że los rozdziela rodzeństwo. Drogi Adama i Klary niespodziewanie się rozchodzą i żadne z nich nie ma pojęcia o tym, czy drugie jeszcze żyje. Właśnie wtedy na światło dzienne powoli zaczynają wychodzić tajemnice z przeszłości, a słowa przepowiedni wypowiedziane przed wieloma laty przez Cygankę zaczynają mieć sens. „Przepowiednia” autorstwa Emilii Kiereś to baśniowa, przesiąknięta magią, cudowna opowieść, która spodoba się młodszemu, jak i starszemu czytelnikowi. [...] Jednak baśniowy świat to tylko jedna strona „Przepowiedni”, ponieważ najważniej-

szym przesłaniem, które niesie w sobie ta opowieść, jest siła prawdziwej miłości i bezinteresowna troska do drugiego człowieka. „Przepowiednia” na samym początku przykuła moją uwagę mrocznym tytułem i śliczną okładką, ale też ogromnie zainteresowała mnie książka stworzona przez polską autorkę i ubarwiona ilustracjami polskiego ilustratora – Marcina Minora. Ilustracje zamieszczone w książce wyglądają jak malunki i zostały odpowiednio dobrane do wieku czytelnika (+10), ale są przy tym tak przejmujące, że z chęcią powiesiłabym je u siebie w salonie. Całość tworzy przepiękną i wartościową książkę, która miłośników fantastycznych klimatów z całą pewnością zauroczy. Dodatkowo będzie idealnym prezentem dla dzieci, ponieważ duża czcionka, krótkie rozdziały i ilustracje ułatwią baśniową przygodę tym, które dopiero zaczynają odkrywać magię samodzielnego czytania [magical-bookcase].



Na podstawie: <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4897013/przepowiednia>.

Najnowsza powieść Emilii Kiereś to baśń, w której wybrzmiewa skoczna muzyka, słychać stukot końskich kopyt, w którym cygański folklor zaprasza czytelnika w magiczną podróż w głąb ludzkiej duszy. Klara i Adam to kochające się rodzeństwo. Po śmierci rodziców na barkach Adama spoczęła troska o niewidomą siostrę. Aby zapewnić im godny byt, chłopak tworzy garnki i kilka razy w roku objeżdża okolicę, sprzedając swoje wyroby. Jednak tym razem wyjazd Adama okaże się inny niż wcześniejsze... Rodzeństwu grozi wielkie niebezpieczeństwo... „Przepowiednia” to baśń pełna magii, cygańskiego folkloru i wierzeń. To opowieść, w której miłość i oddanie są wartością nadrzędną. Autorka w bardzo sugestywny sposób kreśli nie tylko postaci i relacje międzyludzkie, ale tło tej historii. Mamy kolorowe wozy, śpiew i radość, ale także szczyptę grozy, ciemne lasy, niebezpieczną wędrówkę, ludzkie uprzedzenia i odrzucenie. Wolność miesza się ze zniewoleniem, zło z dobrem, podstępność z niewinnością. Choć „Przepowiednia” to baśń dla dzieci i młodszej młodzieży, to autorce udało się mnie zaskoczyć :) Poznając więc Adama i Klary, której nie jest w stanie zniszczyć rozłąka i podstępna Zyta, odkrywamy na nowo, czym jest odpowiedzialność i dobroć. „Przepowiednia” to ciepła opowieść o sile miłości bez względu na wszystko [blondeside].

Na podstawie: <https://www.empik.com/przepowiednia-kieres-emilia,p1238028792,ksiazka-p>.

ZADANIE DO WYKONANIA	OPIS KSIĄŻKI DO ZAMIESZCZENIA NA STRONIE INTERNETOWEJ
Poziom	B2
Rodzaj mediacji	MIĘDZYJĘZYKOWA MEDIACJA TEKSTU ⇒ tekst źródłowy – język polski ⇒ tekst docelowy – język francuski
Mediator	stażysta – użytkownik języka polskiego i francuskiego
Wskaźnik(i) biegłości	PISEMNE PRZETWARZANIE TEKSTU <i>Potrafi streścić pisemnie (w języku B) główną zawartość złożonych tekstów (w języku A), których tematy są związane z obszarami jego zainteresowań oraz specjalizacji.</i>
Strategie mediacyjne	SKRACANIE TEKSTU <i>Potrafi przeredagować tekst źródłowy, usuwając fragmenty, które nie dostarczają nowych informacji, ważnych dla danej grupy odbiorców, w celu zwiększenia dostępności istotnych treści.</i> <i>Potrafi rozpoznać powiązane informacje lub informacje powtarzające się w różnych fragmentach tekstu, a także potrafi połączyć je w celu wyjaśnienia istotnych wiadomości.</i>
Materiały	recenzje książki zamieszczone na branżowych portalach informacyjnych
Sfera życia	prywatna

PRZYKŁAD IV – NOTOWANIE

Uczysz się języka polskiego w Szkole Języka i Kultury Polskiej UJ. W weekend wraz z grupą wybieracie się na wycieczkę w Tatry. Piesze wędrówki to Twoja pasja i chcesz przekazać kolegom kilka zasad wędrowania po górach. Na podstawie wysłuchanego nagrania – filmu instruktażowego – przygotuj notatkę do wpisu na grupie na Facebooku, w którym przekazesz w punktach podstawowe zasady zachowania na wycieczce.

Jeżdżenie w góry, szczególnie Tatry, stało się po prostu modne. Dziś każdy chce wejść na Rysy i zdobyć Orłą Perć, najlepiej już podczas pierwszej wizyty. Najciekawiej w kłapkach, koniecznie przy nadchodzącej burzy. Media coraz częściej trąbią o idiotach na szlakach, a TOPR-owcy coraz częściej muszą ratować im tyłek. I co? I nic. Rok w rok to samo. Żadnych wniosków, refleksji, zmian... Nie wiadomo, jak trafić do niektórych turystów, ale trzeba próbować – do skutku. Bo będzie jeszcze gorzej. Dlatego powstał poniższy film. Kilka prostych zasad, których po prostu warto przestrzegać, by chodzeniem po górach cieszyć się jak najdłużej.



⇒ Zanim wyruszysz w góry, zastanów się, czy posiadasz doświadczenie w tym zakresie. Przed wyjściem poddaj ocenie stan zdrowia i siły, swoje i towarzyszy. Poznaj również przebieg szlaku, obejrzyj trudniejsze miejsca (filmy, zdjęcia), oblicz długość przejścia – uwzględnij zapas czasowy na wypadek nagłego zmęczenia, pogorszenia warunków pogodowych, odniesionych kontuzji.

⇒ Przed rozpoczęciem wycieczki sprawdź prognozy pogody w kilku źródłach. Do nich, a także własnych możliwości, dostosuj trasę wycieczki. W jej trakcie obserwuj warunki pogodowe – w górach mogą zmienić się bardzo szybko! W czasie deszczu szlaki są śliskie i bardzo niebezpieczne. Gdy zobaczysz/usłyszysz zbliżającą się burzę, zawróć. Nie licz, że „przejdzie bokiem”, a piorun nie uderzy w Twoje otoczenie. Owszem, może uderzyć!

⇒ Zanim wyruszysz w drogę, przygotuj odpowiedni ubiór i obuwie. Właściwe obuwanie górskie pozwoli zmniejszyć ryzyko poślizgnięć na skałach, co w niektórych przypadkach może uratować Ci życie. Nawet w pogodne dni miej w plecaku ciepłe okrycie i kurtkę przeciwdeszczową, warto posiadać także folię termiczną. W przypadku nagłego załamania pogody lub wypadku skutkującego koniecznością spędzenia nocy w górach (zabierz latarkę!), uchronią Twój organizm przed wychłodzeniem.

⇒ W razie wypadku szybkie wezwanie pomocy może decydować o zdrowiu i życiu. Przed wycieczką sprawdź, czy bateria w Twoim telefonie jest naładowana. Wprowadź do niego także numer ratunkowy w górach: 601 100 300.

⇒ Może się zdarzyć, że sam nie będziesz w stanie wezwać pomocy (np. z powodu braku zasięgu czy utraty przytomności). Dlatego zawsze informuj kogoś o swoich planach, trasie wycieczki, przewidywanej godzinie powrotu. Jeśli wyruszasz ze schroniska, zostaw wiadomość obsłudze. Koniecznie pamiętaj o zaktualizowaniu tych informacji w przypadku nagłej zmiany planów.

⇒ Jadąc w Tatry po raz pierwszy, nie idź na Orlą Perc, Rysy czy Świnicę. Zaczniij od łatwiejszych szlaków, z czasem przechodząc do średnio trudnych. Naucz się poruszać w terenie skalnym, sprawdź odporność na ekspozycję terenu. Pamiętaj, że lepiej nie iść na Orlą Perc nigdy, niż iść na nią pierwszy i ostatni raz.

⇒ Szanuj miejsce, w którym przebywasz. Nawet jeśli nie jesteś zakochany w górach, miej na uwadze potrzeby ich chronienia. Pozostawiane w obrębie szlaków śmieci nie tylko psują krajobraz, lecz przede wszystkim zagrażają dzikim zwierzętom.

⇒ Zaczął padać mocny deszcz lub śnieg? Nadchodzi burza? Zapada wieczór? Każda z tych sytuacji powinna być jasnym sygnałem do odwrotu. Większą odwagą jest nie zdobycie szczytu, lecz umiejętność rezygnacji z niego. Góry będą stały, tak jak stoją – lepiej mieć szansę zobaczenia ich jeszcze raz.

⇒ Nie zbaczaj ze szlaku. Jest on poprowadzony z uwzględnieniem wymogów bezpieczeństwa. Próby skrócenia bądź pozornego ułatwienia sobie drogi często mają tragiczne skutki.

⇒ Chodzenie po górach wiąże się z wieloma wyrzeczeniami – rezygnacja z wygody, walka z własnymi słabościami, fizyczne zmęczenie. W tym tkwi jednak cały smak turystyki górskiej. Kolejki i bryczki zostaw więc tym, którzy zmuszeni są z nich korzystać, a sam rusz cztery litery – wyjdzie Ci na zdrowie.

Na podstawie: <https://tatromaniak.pl/aktualnosci/dekalog-turysty-gorskiego-o-czym-warto-pamietac/>.

ZADANIE DO WYKONANIA	PRZYGOTOWANIE NOTATKI Z WYSLUCHANEGO NAGRANIA
Poziom	B1+
Rodzaj mediacji	WEWNĄTRZJĘZYKOWA MEDIACJA TEKSTU ⇒ tekst źródłowy – język polski ⇒ tekst docelowy – język polski
Mediator	student uczący się języka polskiego jako obcego
Wskaźnik(i) biegłości	NOTOWANIE <i>Potrafi sporządzić notatki w formie listy kluczowych punktów prostego wykładu, pod warunkiem że temat jest znany, a sam wykład jest wygłoszony wyraźnie, prostym językiem.</i> <i>Potrafi zanotować rutynowe instrukcje podczas zebrania dotyczącego znanego tematu, pod warunkiem że są sformułowane w prostym języku i ma wystarczającą ilość czasu na notowanie.</i>
Strategie mediacyjne	DOSTOSOWYWANIE JĘZYKA <i>Potrafi udostępnić innym główne treści tekstu mówionego lub pisanego na dany temat (np. eseju, forum dyskusyjnego, prezentacji), upraszczając język za pomocą parafraz (poziom B2).</i> DZIELENIE SKOMPLIKOWANYCH INFORMACJI <i>Potrafi ułatwić zrozumienie krótkiego tekstu instruktażowego lub informacyjnego, prezentując go w formie listy oddzielnych punktów.</i>
Materiały	film instruktażowy
Sfera życia	prywatna

5.4. Zadania mediacyjne w perspektywie działaniowej

Podejście ukierunkowane na działanie oraz mediacja to pojęcia, które po raz pierwszy pojawiają się w 2001 r. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Już wtedy, choć niewystarczająco wyjaśnione i naświetlone, zapowiadały nowe spojrzenie na posługiwanie się językiem oraz zmiany w dydaktyce języków obcych. Jednak nie od razu odkryto potencjał, jaki ze sobą niosły. Mediację traktowano nieufnie ze względu na nieprecyzyjne i niejednoznaczne jej ujęcie w pierwotnej wersji ESOKJ, a także brak deskryptorów dla tego działania językowego. Zwracano uwagę raczej na lingwistyczny potencjał mediacji i utożsamiano ją z tłumaczeniem i/lub innym rodzajem przetwarzania językowego. Z kolei podejście ukierunkowane na działanie postrzegano jako naturalną kontynuację podejścia komunikacyjnego i sposób uczenia się i nauczania języków obcych niewiele różniący się od praktyk pedagogicznych stosowanych od lat 70. XX w. (zob. np. Janowska 2011; Richer 2012). Dopiero

publikacja *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020), a przede wszystkim zamieszczona w nim wszechstronna i dogłębna charakterystyka działań medialnych uzupełnia dynamiczną wizję uczenia się i użycia języka, jaka kryje się pod pojęciem podejścia ukierunkowanego na działanie. „Mediacja staje się indywidualnym i społecznym procesem tworzenia znaczeń, poznania i rozwoju, który znajduje swoją metodologiczną realizację w podejściu ukierunkowanym na działanie” (Piccardo, North 2019: 239, podkr. – I.J. i M.P.).

Działanie w podejściu zaproponowanym w ESOKJ (Council of Europe 2001), a następnie w *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) utożsamiane jest z wykonywaniem zadań prowadzącym do osiągnięcia określonego rezultatu. Perspektywa działaniowa i podejście oparte na wykonywaniu zadań (zadaniowe) stały się synonimami: uczenie się/nauczanie języka polega – ogólnie rzecz biorąc – na realizacji przez uczących się określonych zadań. Można stwierdzić, że podejście zadaniowe w wymiarze pedagogicznym „transponuje” do klas językowych idee podejścia ukierunkowanego na działanie, jest jego praktycznym zastosowaniem.

W *Europejskim systemie opisu* pojęcie kompetencji, która jest postrzegana jako obserwowalny fakt, jako umiejętność niezbędna do integracji w społeczeństwie⁴⁸, jest nierozzerwalnie związane z działaniem przebiegającym w pewnym kontekście (językowym, intelektualnym czy fizycznym), bardziej lub mniej złożonym, bardziej lub mniej kolektywnym. Z kolei językowa kompetencja komunikacyjna pozostaje w ścisłym związku z realizacją zadań, które są działaniami intencjonalnymi, indywidualnymi lub kolektywnymi, wpisanymi w określoną sferę życia, ukierunkowanymi na realizację jednego lub więcej celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem (ESOKJ 2003: 20).

W związku z powyższym w dziedzinie edukacji językowej proponuje się odejście od kształcenia definiowanego w kategoriach pojedynczych celów językowych w kierunku mniej fragmentarycznego nauczania, które znane jest jako podejście oparte na kompetencjach (Beacco 2007; Huver, Springer 2011); nazywa się je także „pedagogiką integracji” (Roegiers 2000, 2010).

Podejście działaniowe, zdefiniowane w *Europejskim systemie opisu*, jest w dużej mierze związane z taką wizją kompetencji. W każdej sytuacji komunikacyjnej kompetencje ogólne (takie np. jak znajomość świata, kompetencja socjokulturowa, kompetencja interkulturowa, ewentualnie doświadczenie zawodowe) są zawsze powiązane z językowymi kompetencjami komunikacyjnymi (kompetencja lingwistyczna, socjologiczna i pragmatyczna) i ze strategiami (niektóre strategie ogólne oraz językowe strategie komunikacyjne) i umożliwiają wykonanie zadania. Współpraca z innymi jest często konieczna do wykonania zadania, a to implikuje użycie języka (zob. Council of Europe 2020: 29–30).

⁴⁸ „Kompetencje to zdolność jednostki do mobilizowania zintegrowanego zestawu zasobów w celu rozwiązania zbioru sytuacji problemowych” (Roegiers 2000: 66).

Działaniowe podejście do uczenia się i nauczania języków wprowadza ideę zadania końcowego, którego celem jest zintegrowanie tego, co zostało poznane/przyswojone wcześniej. W codziennej praktyce pedagogicznej stosuje się często „mikrozadania”, które stopniowo przygotowują uczących się do realizacji zadania docelowego (inaczej głównego), czyli „makrozadania” (Demaizière, Narcy-Combes 2005; Nissen 2011; Janowska 2011, 2020). Podejście zorientowane na działanie implikuje przede wszystkim stosowanie zadań ukierunkowanych na osiągnięcie jakiegoś konkretnego rezultatu. Rozwiązywane są w klasie, we współpracy, a ich głównym celem nie jest przyswajanie języka. Jeśli akwizycja języka nie figuruje wśród priorytetów dydaktycznych, efektem realizacji zadania może być inny „produkt”, np. zaplanowanie wspólnego wyjścia, opracowanie afisza, wpis na blog, przygotowanie festiwalu, wybór kandydata itd. Końcowe zadanie (główne), łączące i wykorzystujące elementy nabytej wiedzy, jest także swoistym sprawdzianem umiejętności ponownego zastosowania uprzednio poznanych elementów języka, co idzie w parze z zasadami obowiązującymi w życiu społecznym.

Tak więc w trakcie wykonywania zadań mobilizowane są różne działania językowe oraz strategie, które z kolei są doskonalone dzięki ich użyciu. W podejściu działaniowym, którego schemat opisowy przedstawiono w ESOKJ, zadania wykonywane we współpracy powinny być powszechne na zajęciach z języka obcego. Dokument charakteryzuje je w rozdziale siódmym, a bezpośrednią inspiracją dla twórców *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* stały się definicje zadania stworzone przez badaczy *Task-Based Language Teaching* (TBLT). Autorzy (np. Prabhu 1987; Breen 1987; Long 1985; Willis 1996; Skehan 1998; Nunan 2004) interpretują to pojęcie na wiele sposobów, podają mniej lub bardziej szczegółowe opisy, w których powtarzają się te same parametry: działanie, sytuacja (realna), cel, użycie języka, koncentracja na znaczeniu, rezultat (zob. Janowska 2020: 223–224). Warto w tym miejscu przytoczyć propozycję definicji zadania Roda Ellisa, który biorąc pod uwagę prace wielu teoretyków podejścia zadaniowego, wyszczególnia specyficzne cechy zadań. Dla tego badacza zadanie:

- to plan pracy;
- jest zogniskowane na znaczeniu;
- polega na rozwiązaniu problemu komunikacyjnego;
- implikuje użycie języka w sytuacjach autentycznych;
- implikuje uruchomienie działań językowych;
- uruchamia procesy myślowe;
- pozwala osiągnąć identyfikowalny rezultat (Ellis 2003: 9–10).

Wymienione powyżej cechy charakterystyczne zadań można śmiało odnaleźć wśród właściwości zadań mediacyjnych omówionych w sekcji 5.3 niniejszej publikacji. Stąd też przekonanie, że zadania mediacyjne wpisują się doskonale w ramy dydaktyki zadaniowej. „Wykonanie zadania kompleksowego warun-

kuje czynności intencjonalne, indywidualne lub kolektywne, wpisane w określoną dziedzinę społeczną, ukierunkowane na realizację jednego lub więcej celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem; mogą łączyć w sobie język i działanie oraz wymagają uaktywnienia licznych strategii i kompetencji” (Janowska 2017a: 85).

Ponadto podejścia do oceniania zadań w TBLT oraz zadań mediacyjnych są zbieżne: najważniejszym kryterium oceny zadania jest osiągnięcie celu/rezultatu. Ocenie podlega nie tylko to, czy zdający użyli stosownych sformułowań, poprawnych językowo, ale przede wszystkim to, czy potrafili zrealizować postawione przed nimi zadanie.

Na uwagę zasługuje fakt, że odpowiednio skonstruowane polecenia do zadań kompleksowych o charakterze działaniowym są w stanie uruchomić nie tylko pewne umiejętności z zakresu mediacji tekstu, ale też te przypisywane mediacji pojęć, a nawet mediacji komunikacji, chociaż ta ostatnia dotyczy bardziej płaszczyzny socjokulturowej niż językowej i nie zawsze da się przewidzieć, zależy bowiem od uczestników sytuacji komunikacyjnej, a także jej rozwoju.

Zaprezentowany poniżej przykład zadania pochodzi z podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego *RAZEM po polsku*⁴⁹, skonstruowanego według zasad podejścia działaniowego. Są to materiały dydaktyczne opracowane w duchu podejścia opartego na wykonywaniu zadań osadzonych w kontekstach środowiskowych i sytuacyjnych. Ich zasadniczym celem jest przygotowanie językowe, komunikacyjne i społeczne do wykonania rozmaitych zadań „z życia wziętych” (*real-world tasks*). Treści poszczególnych jednostek metodycznych przygotowują sukcesywnie, po pierwsze, do osiągnięcia wyznaczonego celu końcowego jednostki, tj. realizacji zadania głównego (makrozadania) o charakterze społecznym, po drugie, perspektywicznie, do wykonywania zadań przy użyciu języka docelowego w rzeczywistości pozaszkolnej.

W prezentowanym zadaniu (zdanie 6) uczniowie wcielają się w rolę turystów planujących pobyt w jakimś atrakcyjnym miejscu. Aby dokonać wyboru, uczący się odwołują się do materiałów zamieszczonych w podręczniku (adaptowane informacje na temat różnych miejsc zakwaterowania, mapy, zdjęcia). Propozycji jest wiele, ale nie wszystkie są zadowalające: w ofertach brak niekiedy bardzo istotnych szczegółów np. na temat cen noclegów czy wyżywienia. Lektura tekstu ma na celu nie tylko jego rozumienie, ale również stwierdzenie, jakich ważnych informacji brakuje w opisie danych ośrodków turystycznych, i odnotowanie ich w tabeli. Następnie uczący się proszeni są o przedyskutowanie ofert na forum i wybór najatrakcyjniejszej. Zaproponowane działania dydaktyczne nie polegają tylko na mediacji tekstu – „notowaniu”, „ustnym przekazywaniu informacji” i „objaśnianiu danych”, lecz

⁴⁹ D. Bednarska i in., 2021, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków, s. 148–150.



6. Utwórzcie trzy grupy. Wybierzcie po dwie oferty różnych miejsc, które czekają na turystów i znajdźcie je na mapach Polski i Europy. Następnie:

- przeczytajcie te oferty, uzupełnijcie informacje w tabeli,
- zastanówcie się, jakich – ważnych dla turysty – informacji brakuje w tych ofertach,
- zapiszcie swoje uwagi.

1.



Miedzyzdroje, pensjonat „Mewa”

Pensjonat znajduje się 600 m od morza, blisko centrum miasta. Na rynku miasta są liczne restauracje, bary, puby, pizzerie – czynne latem do późnych godzin nocnych. W pensjonacie znajdują się 23 pokoje 2- i 3-osobowe. W każdym pokoju jest łazienka, TV i internet. Jest też jadalnia. Śniadania w formie bufetu są wliczone w cenę noclegu.

Największą atrakcją turystyczną Miedzyzdrojów jest piękna plaża. Nie jest ona szeroka, jednak czysty i drobny piasek dodaje jej atrakcyjności. Latem na plaży są zjeżdżalnie wodne, trampoliny oraz plac zabaw dla dzieci. Organizowane są zawody piłki plażowej oraz wybory miss. Na plaży nie brakuje miejsc, w których można wypożyczyć sprzęt wodny i plażowy (rowery, deski windsurfingowe, skutery wodne, leżaki, parasole). Jedną z największych zalet plaży w Miedzyzdrojach jest molo, które sięga w morze na 395 m.

3.

Czaplinek, domek „Przystań nad jeziorem”

W Czaplinku czeka na was bardzo atrakcyjny domek. Tylko 600 m od niego znajduje się mały port, gdzie można wypożyczyć łódkę, kajak i jacht. Codziennie są tu organizowane rejsy po całym jeziorze Drawsko. Oferujemy też kursy nurkowania i windsurfingu z instruktorem. Serdecznie zapraszamy.

Czaplinek jest położony na Pojezierzu Drawskim. Panują tu wspaniałe warunki do uprawiania sportów wodnych. Rzeka Drawa i Notec tworzą jeden z najpiękniejszych szlaków kajakowych. Główną atrakcją okolic są wspaniałe czyste jeziora i lasy. Podczas długich weekendów i w okresie letnim na jeziorze odbywają się regaty. Udział w takich zawodach jest niezapomnianą przygodą!



5.



Warszawa, hotel „Premium”

Zapraszamy do stolicy Polski. Tu historia łączy się z nowoczesnością. Proponujemy zwiedzić: Zamek Królewski, Łazienki Królewskie, Stare Miasto, Pałac Kultury i Nauki, Centrum Nauki Kopernik, Muzeum Powstania Warszawskiego i wiele innych atrakcji. Jeśli nie lubisz zwiedzać, możesz odpocząć przy kawie w jednej z wielu nastrojowych kawiarni lub zjeść obiad w restauracji. Osobom, które lubią zakupy, proponujemy mnóstwo galerii handlowych i sklepów największych światowych projektantów.

Oferta naszego hotelu to doskonała okazja na spędzenie trzech dni w stolicy Polski. Jeden nocleg to tylko 250 zł od osoby. Śniadanie w formie bufetu jest wliczone w cenę. Przyjeżdż do nas i zakochaj się w Warszawie od pierwszego wejrzenia!

2.

Murzaszchle, kwatery „Mikołajczykówka”

Zapraszamy turystów indywidualnych i grupy zorganizowane do naszego domu przy ulicy Tatrzańskiej w Murzaszchle. Oferujemy nocleg, smaczną domową kuchnię, a z okna pokoju zapewniamy piękną panoramę Tatr. Zimą proponujemy narty, latem spacer po górach. Przez cały rok do dyspozycji gości jest kryty basen.

Murzaszchle to miejscowość typowo letniskowa. Cisza i spokój umożliwiają turystom prawdziwy wypoczynek. Ucieczka od głośniego i pełnego ludzi miasta pozwala delektować się wspaniałą przyrodą. Ze względu na specyficzne warunki klimatyczne sezon narciarski trwa na całym Podhalu dłużej niż w innych częściach kraju.



4.

Hajnówka

Podlasie, Hajnówka

Zapraszamy do gospodarstwa agroturystycznego na urlop, długi weekend czy sylwestra. Osoby aktywne mogą wybrać się na wycieczkę po okolicy. Mogą też jeździć konno, pływać kajakiem, jesienią zbierać grzyby, a zimą pojechać na kulis. Osoby starsze oraz te, które potrzebują odpocząć, zapraszamy do naszego pięknego ogrodu. Dla dzieci mamy bezpieczny i atrakcyjny plac zabaw. Oferujemy nocleg i wyżywienie. Do dyspozycji gości są pokoje 1-, 2- i 3-osobowe. Nasze gospodarstwo jest zlokalizowane blisko lasu i rzeki. W upalne dni mogą Państwo odpocząć na dużej łące, a wieczorami zapalić ognisko lub grillować w specjalnie do tego przygotowanym miejscu. Dla dzieci atrakcją będą na pewno wiejskie zwierzęta i zdrowa, smaczna kuchnia ekologiczna.





6.

Praga (Czechy), biuro turystyczne „Blue sky”

Wycieczka do Pragi będzie niezapomnianym wyjazdem dla każdego, kto kocha piękne budowle, lubi jeść w ekskluzywnych restauracjach i poznać nowych, ciekawych ludzi. Jesteśmy pewni, że będzie to wycieczka także twoich marzeń. Praga jest miastem atrakcyjnym dla turystów przez cały rok. Bogata historia tego miasta widoczna jest na każdej ulicy. Organizujemy wyjazdy firmowe i wycieczki integracyjne. Program dostosowujemy do życzeń klienta i jego możliwości finansowych. Proponujemy zwiedzanie pięknych zamków, wizytę w browarze Budweiser i degustację piwa. Zapewniamy czterogwiazdkowy hotel i pełne wyżywienie.

Teksty, konteksty i działania

Miejsce	Krajobraz	Ogólny standard	Atrakcje sportowe	Inne atrakcje	Brakujące informacje
Międzyzdroje					
Murzasichle					
Czaplinek					
Warszawa					
Hajnówka					
Praga					



7. Przedstawcie na forum wszystkie zalety ofert turystycznych, które analizowaliście. Wspólnie zdecydуйте, która z tych ofert jest dla was najbardziej atrakcyjna (****), a która najmniej (*). Uzasadnijcie swój wybór.



PRZYDATNE SŁOWA:

- najbardziej/najmniej atrakcyjna oferta, to...
- najciekawsza / najmniej ciekawa oferta to...
- najdroższa/najtansza oferta to...
- taka sobie oferta to...
- nie za bardzo / niezbyt atrakcyjna/ciekawa



9. Posłuchaj zakończenia rozmowy studentów. Dokąd zdecydowali się pojechać? Czy, twoim zdaniem, dobrze wybrali? Dlaczego?



Studenti podjęli dobrą/złą decyzję, bo/ponieważ...

Studenti źle zdecydowali, bo...

Studenti dobrze zdecydowali, ponieważ...

To dobra decyzja, bo...



8. Czy znasz inne miejsca w Polsce lub za granicą, które są bardzo atrakcyjne dla turystów? Powiedz, jakie to miejsca i dlaczego je wybrałeś/wybrałaś.

To zła decyzja, ponieważ...



10. Utwórzcie dwie grupy i przeczytajcie plan działań studentów przed wyjazdem w góry:



- grupa A czyta plan i skreśla niepotrzebne czynności,
- grupa B czyta plan i dopisuje, co jeszcze można by zrobić przed wyjazdem.

Wyjeżdżamy w piątek rano. Przed wyjazdem musimy:

- | | |
|---|---|
| ■ zarezerwować nocleg | ■ kupić jedzenie i kosmetyki na cały wyjazd |
| ■ zarezerwować i kupić bilety | ■ pamiętać o żelazku |
| ■ umyć samochód | |
| ■ przygotować paszporty i sprawdzić, czy są ważne | ■ |
| ■ przygotować listę rzeczy do zabrania | ■ |
| ■ zapłacić wszystkie domowe rachunki | ■ |
| ■ zaplanować budżet | ■ |
| ■ pomalować paznokcie | ■ |
| ■ wyładować lodówkę | ■ |
| ■ kupić przewodnik i dowiedzieć się jak najwięcej o Tatrach | ■ |
| ■ wytypować miejsca, które warto zobaczyć | ■ |
| ■ kupić baterie do aparatu fotograficznego | ■ |



11. W grupach wybierzcie trzy najważniejsze dla studentów rzeczy do zrobienia przed wyjazdem. Uzasadnijcie swój wybór.

zobowiązują też do konkretnych działań i podejmowania decyzji w sprawie wyboru oferty. Trzeba wspólnie uzgodnić rozwiązanie, jednak nie na zasadzie biernej akceptacji czyjejs propozycji, ale poprzez wysuwanie argumentów i kontrargumentów, dążenie do uzyskania konsensusu poprzez negocjowanie (zadanie 7).

Przedstawione zadania określamy jako zadania zespołowe (*occupational tasks*), które mają na celu nie tylko wymianę informacji/znaczeń, ale również wymagają koordynowania działań, współpracy, negocjacji i wzajemnej motywacji członków grupy, a także umiejętności współdziałania z osobami o odmiennych stylach życia i poglądach. Stanowią one zatem narzędzie szeroko rozumianej interakcji i wpisują się w zakres mediacji pojęć, pozwalając na doskonalenie „współpracy w celu tworzenia znaczenia”, „zachęcania do rozmowy koncepcyjnej”.

Jako podsumowanie analizy zaproponowanych działań mediacyjnych w ujęciu działaniowym (zadaniowym) przedstawiamy tabelę ze szczegółowym opisem parametrów zadania oraz umiejętności, jakich – potencjalnie – wymaga jego wykonanie.

**USTNE LUB MIGOWE PRZEKAZYWANIE
KONKRETNÝCH INFORMACJI / OBJAŚNIANIE DANYCH**

ZADANIE DO WYKONANIA	WYBÓR OFERTY TURYSTYCZNEJ
Poziom	A2+
Rodzaj mediacji	MEDIACJA WEWNĄTRZJĘZYKOWA ⇒ tekst źródłowy – język polski ⇒ tekst docelowy – język polski
Mediator	uczący się języka polskiego jako obcego pochodzący z różnych kręgów kulturowych
Wskaźnik(i) biegłości	MEDIACJA TEKSTU ⇒ PRZEKAZYWANIE KONKRETNÝCH INFORMACJI <i>Potrafi przekazać (w języku B) szczegółowe i ważne informacje zawarte w krótkich, prostych tekstach, na etykietach, w notkach (w języku A) dotyczących znanych tematów.</i> ⇒ OBJAŚNIANIE DANYCH <i>Potrafi zinterpretować i opisać (w języku B) proste wizualizacje, które dotyczą znanych tematów (np. mapę pogody, podstawowy schemat organizacyjny) (z tekstem w języku A), nawet jeżeli pauzy, falstarty i przeformułowania są wyraźnie widoczne w wypowiedzi.</i> MEDIACJA POJĘĆ ⇒ UŁATWIANIE WSPÓŁPRACY I INTERAKCJI W GRUPIE <i>Potrafi współpracować przy wykonywaniu prostych, wspólnych zadań, pod warunkiem że inni uczestnicy mówią powoli i co najmniej jeden z nich pomaga mu w realizacji zadań oraz wyrażaniu jego propozycji.</i>

ZADANIE DO WYKONANIA	WYBÓR OFERTY TURYSTYCZNEJ
	<i>Potrafi współpracować przy wykonywaniu prostych, praktycznych zadań, pytając, co myślą inni, wysuwając sugestie i rozumiejąc odpowiedzi, pod warunkiem że od czasu do czasu może poprosić o powtórzenie lub przeformułowanie.</i> ⇒ WSPÓŁPRACA W CELU TWORZENIA ZNACZENIA <i>Potrafi, zadając właściwe pytania, upewnić się, że osoba, z którą rozmawia, rozumie, co on ma na myśli.</i> <i>Potrafi przedstawić proste uwagi i okazjonalnie zadawać pytania, w celu zasygnalizowania, że podąża za tokiem rozmowy.</i> <i>Potrafi w prosty sposób przedstawiać sugestie.</i> ⇒ ZARZĄDZANIE INTERAKCJĄ <i>Potrafi wydawać bardzo proste polecenia współpracującej grupie i pomagać w sformułowaniu wypowiedzi, jeśli wystąpi taka potrzeba.</i> ⇒ ZACHĘCANIE DO ROZMOWY KONCEPCYJNEJ <i>Potrafi zapytać kogoś o opinię na temat danego pomysłu.</i> MEDIACJA KOMUNIKACJI ⇒ TWORZENIE PRZESTRZENI RÓŻNOKULTUROWEJ <i>Potrafi przyczynić się do wymiany międzykulturowej, prosząc za pomocą prostych słów o wyjaśnienie i doprecyzowanie tego, co ktoś powiedział, wykorzystując swój ograniczony repertuar językowy do wyrażenia zgody, zaproszenia, podziękowania itp.</i>
Strategie mediacyjne	DOSTOSOWYWANIE JĘZYKA <i>Potrafi powtórzyć główną myśl prostej wiadomości na codzienny temat, używając różnych słów, aby pomóc innym ją zrozumieć.</i>
Materiały	informacje na temat różnych miejsc zakwaterowania, mapy, zdjęcia
Sfera życia	prywatna

Jak wynika z tabeli, zadanie kompleksowe staje się narzędziem kształtowania szeroko pojętej kompetencji mediacyjnej: poza powszechnie praktykowaną mediacją tekstu umożliwia równocześnie mediowanie pojęć i komunikacji.

Zamykając rozważania na temat istoty pojęcia mediacji, należy podkreślić, iż mediacja w znaczeniu ogólnym to działanie mające na celu pogodzenie osób, stron, natomiast w obszarze dydaktyki językowej oznacza ona fakt pośredniczenia w przyswajaniu wiedzy oraz to wszystko, co służy temu pośredniczeniu, umożliwia je.

Nowa, bardzo szeroka charakterystyka mediacji, która pojawiła się w tomie uzupełniającym *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020), stała się pretekstem do rekonceptualizacji podejścia ukierunkowanego na działanie. Zaproponowana w tym dokumencie koncepcja działań mediacyjnych mocno akcentuje fakt, iż uczenie się/nauczanie języka to nie tylko dbałość o językową kompetencję

komunikacyjną, ale też całościowe i przyszłościowe formowanie uczącego się, rozwijanie jego kompetencji ogólnych: wiedzy, umiejętności, cech osobowości, umiejętności uczenia się, a także zdolności (do) działania na wielu płaszczyznach. Współczesna glottodydaktyka nie może obejść się bez mediacji, a uczenie się przez działanie i wykonywanie zadań stwarza naturalną potrzebę mediacji.

Po pierwsze, nauczanie oparte na wykonywaniu zadań opiera się na współpracy w zespole i dzieleniu się informacjami. Pracując w parach, w małych lub większych podzespołach, uczący się rozwiązują różnorodne problemy językowe. Zadania cząstkowe (mikrozadania) przydzielone poszczególnym ekipom wymagają na ogół stosowania innych materiałów (tekstów), co po zakończeniu pewnego etapu pracy obliuguje grupy do wzajemnego przekazania sobie istotnych treści. Uczenie się przez działanie i związane z tym formy organizacyjne zajęć stwarzają naturalną potrzebę mediacji.

Jeśli z kolei odwołamy się do nauczania języka metodą projektów, która polega głównie na samodzielnej pracy uczących się, trudno sobie wyobrazić prawidłową realizację projektu(ów) bez stosowania na szeroką skalę działań mediacyjnych. Można powiedzieć, iż cała struktura i pomyślna realizacja projektu opiera się na umiejętności dotarcia do odpowiednich materiałów, na ich przetworzeniu i dostarczeniu innym koniecznych informacji, co z kolei umożliwi dalszą pracę w ramach projektu.

Drugim argumentem przemawiającym za szerokim stosowaniem mediacji – nie tylko językowej, ale również kulturowej – jest dostęp uczniów do nieograniczonej liczby materiałów – wszelkiego typu, pod różnymi postaciami, na wszystkie interesujące ich tematy.

Posiadaczem i przekazicielem (mediatorem) wiedzy nie jest już dzisiaj wyłącznie nauczyciel ani też podręczniki, w których coraz częściej pojawiają się polecenia typu: *znajdź w Internecie dodatkowe/interesujące cię informacje na temat regionu/pisarza/zwyczajów świątecznych... itp. i opowiedz o nich kolegom na następnych/kolejnych zajęciach*. Tego rodzaju polecenia przemawiają do uczących się przyzwyczajonych do surfowania w Internecie w większym stopniu niż wszelkie polecenia nauczyciela typu: *przeczytaj tekst i odpowiedz na pytania*. Współczesne technologie informacyjne stymulują skutecznie uczących się do wyszukiwania odpowiednich tekstów, zapoznania się z nimi, sporządzenia notatek i przedstawienia zdobytych informacji na forum grupy/klasy. W takiej sytuacji mediacja staje się naturalnym działaniem wpisanym w proces przyswajania języka.

PODSUMOWANIE

Pojęcie mediacji językowej pojawia się w dyskursie naukowym wraz z publikacją wersji roboczej, a następnie wersji oficjalnej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Ten dokument zapoczątkował nową erę w dydaktyce języków obcych, postulując kształcenie kompetencji językowych w sposób ukierunkowany na działanie, czyli taki, w którym za pośrednictwem języka działamy pragmatycznie i społecznie, wykonując różnorodne zadania. Obok wyróżnionych i opisanych tam działań receptywnych, produktywnych i interakcyjnych znalazły się także działania mediacyjne.

W rozumieniu tego dokumentu mediacja językowa jest pojmowana jako przetwarzanie istniejących tekstów, przejście od jednego tekstu do drugiego, swoiste pośredniczenie między nimi. Użytkownik języka przetwarza tekst źródłowy (pisemny lub ustny), aby umożliwić zapoznanie się z nim osobie trzeciej, która z różnych względów nie ma do niego bezpośredniego dostępu (por. ESOKJ 2003: 24). Owo przetwarzanie może przyjmować formę tłumaczenia, parafrazy, streszczania, podsumowywania czy tworzenia zapisu wypowiedzi ustnej. Warto w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że należy się wystrzegać pojawiającej się w środowisku naukowym i dydaktycznym tendencji do utożsamiania mediacji jedynie z tłumaczeniem.

Niezależnie od rodzaju zabiegu, któremu poddawany jest tekst wyjściowy, powstały w wyniku mediacji tekst wtórny powinien zachowywać względem tekstu oryginalnego ekwiwalencję znaczeniową. ESOKJ w wersji z 2001 r. przedstawia jedynie skrótowy, niepełny i nieuporządkowany obraz mediacji, pozbawiony zeskalkowanych wskaźników. Jednakże nawet mimo licznych braków autorom dokumentu udało się wzbudzić zainteresowanie jego użytkowników tym nowym typem działania, wyeksponować ważną rolę, jaką odgrywa mediacja w procesie komunikacji językowej, a pośrednio także w kształceniu językowym ukierunkowanym na działanie. Mediacja łączy w sobie bowiem wszystkie inne działania językowe (receptywne, produktywne i interakcyjne), dlatego w sposób wielowymiarowy odpowiada rzeczywistemu charakterowi komunikacji językowej. Ponadto wykorzystuje nie tylko środki językowe, ale i całą gamę elementów pozawerbalnych, strategii poznawczych i dyskursywnych.

Wprowadzenie w życie ESOKJ nie przerywa badań nad mediacją, przeciwnie, marginalne potraktowanie tej kompetencji dopinguje osoby związane z kształceniem językowym do poszerzenia jej spektrum.

Kolejny bardzo ważny etap na drodze ewolucji mediacji trwał od stycznia 2014 r. do kwietnia 2016 r., kiedy to realizowano projekt badawczy Rady Europy poświęcony pogłębionej analizie działań językowych, w tym działań i strategii mediacyjnych. Impulsem do rozpoczęcia badań było dostrzeżenie, uświadomienie sobie tempa zmian społeczno-politycznych zachodzących w Europie i na świecie, związanych z szybkim postępem technologicznym i cywilizacyjnym, a także nasileniem i upowszechnieniem zjawiska migracji oraz mobilności (zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej). Trzon badań poświęconych mediacji stanowiły prace dwóch zespołów badawczych.

Pierwszy zespół badawczy pod kierownictwem D. Coste'a i M. Cavalli pracował nad opisem mediacji w odniesieniu do procesu uczenia się i rozwoju człowieka jako członka społeczności, a swoje ustalenia opublikował w dokumencie pt. *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* (Coste, Cavalli 2015). Mediacja jest tu rozumiana jako „redukcja luki znajdującej się pomiędzy dwoma polami, które są od siebie odległe lub występuje między nimi jakieś napięcie” (ibid.: 12). Źródłem owego napięcia może być: niezrozumienie się rozmówców, ignorancja, konflikt, nieznajomość zjawiska/norm, brak realizacji wymagań współrozmówcy. Rolą mediatora jest zbliżenie do siebie rozmówców i zajmowanych przez nich stanowisk. Może się to dokonywać na dwóch płaszczyznach wyznaczanych przez dwie odmiany mediacji, do których należą:

- mediacja kognitywna (poznawcza) – praca z szeroko rozumianymi tekstami, czyli przybliżanie komuś czegoś nieznanego oraz ułatwianie dostępu do pojęć i wiedzy;
- mediacja relacyjna – nawiązywanie relacji i zarządzanie nimi, tworzenie atmosfery życzliwości i współpracy, łagodzenie konfliktów oraz napięć między tym, co znane, a tym, co nieznanne.

Oba typy mediacji nie wykluczają się, ale uzupełniają i najczęściej występują łącznie.

Prace drugiego zespołu zostały zwieńczone publikacją dokumentu pt. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* autorstwa Northa i Piccardo (2016). Autorzy tej publikacji stworzyli własną klasyfikację mediacji, wyróżniając:

- mediację językową – o wymiarze międzyjęzykowym (tłumaczenie, przetwarzanie tekstu) lub wewnątrzjęzykowym (pośredniczenie między różnymi pododmianami jednego języka docelowego lub źródłowego, np. idiolektami, biolektami, socjolektami), która dokonuje się poprzez przekaz treści, nieraz także formy tekstu wyjściowego;

- mediację kulturową – komunikat językowy jest zawsze także nośnikiem informacji kulturowych, a przejście między językami to również przemieszczanie się między kulturami; mediacja kulturowa może występować w dwóch wariantach: w postaci mediacji międzykulturowej (między kulturami etnicznymi) oraz wewnątrz-kulturowej (między subkulturami lub różnymi grupami społecznymi w ramach jednej kultury etnicznej);
- mediację społeczną – kontakty języków i kultur dokonują się zawsze za pośrednictwem osób, mediacja umożliwia komunikację między rozmówcami doświadczającymi takich trudności, jak: brak wspólnego języka, brak wiedzy/doświadczeń, nieznajomość dziedziny, różne perspektywy/oczekiwania rozmówców, różne interpretacje tych samych zachowań, norm; w przypadku mediacji społecznej można mówić o dwóch jej wariantach: interpersonalnej oraz intrapersonalnej (mediacja między osobą a tekstem);
- mediację pedagogiczną – w procesie kształcenia nauczyciele i rodzice pełnią funkcję mediatorów, przedmiotem mediacji jest wiedza, doświadczenie, umiejętność myślenia krytycznego (mediacja poznawcza), rozwijane są także kompetencje interpersonalne (mediacja relacyjna).

Wszystkie wyżej wymienione podtypy można traktować jako różne aspekty mediacji, która jest jednym integralnym procesem – o wynikaniu jednej odmiany mediacji z drugiej (nie dotyczy to mediacji pedagogicznej) wspominają sami autorzy klasyfikacji (por. *ibid.*: 8–10).

Prace obu zespołów oraz wieńczące je publikacje wniosły ogromny wkład do badań nad działaniami i strategiami mediacyjnymi. Pozwoliły na stworzenie syntetycznego, poszerzonego i pogłębionego opisu mediacji, jej dalszą kategoryzację oraz przygotowanie zeskalowanych wskaźników. Zaproponowane przez badaczy klasyfikacje wraz z wyróżnionymi w nich pododmianami mediacji były próbnie wykorzystywane przy tworzeniu podziałów działań mediacyjnych w wersji dokumentu pt. *CEFR. Illustrative Descriptors. Extended Version 2016* (Council of Europe 2016). Jednak w wersjach dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors* z września 2017 r. oraz lutego 2018 r. nie wspomina się już o nich, a jedynym obowiązującym tam podziałem działań mediacyjnych jest wyróżnienie takich grup, jak: mediowanie tekstu, mediowanie pojęć i mediowanie komunikacji⁵⁰. Zarówno *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference* (CEFR) autorstwa Northa i Piccardo (2016), jak i *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* Coste’a i Cavalli (2015) to dokumenty autonomiczne wobec CEFR. *Companion Volume with New Descriptors*

⁵⁰ Zostało to zachowane w wersji *CEFR – Companion volume* z 2020 r. (Council of Europe 2020).

(Council of Europe 2018), który powstał z wykorzystaniem wybranych pomysłów i ustaleń pochodzących z tamtych prac, jednak sam nie jest ich prostą kontynuacją.

Dokument pt. *CEFR Illustrative descriptors. Extended version 2016* (Council of Europe 2016) otworzył najnowszy etap rozwoju mediacji. Dokument ten stanowi suplement do CEFR z 2001 r. (pol. ESOKJ). Zawiera on zeskalowane deskryptory dla nowych działań, w tym: mediacji, reakcji na literaturę, telefonowania/telekomunikacji, interakcji on-line, z kolei istniejące wcześniej deskryptory zostały w nim poszerzone o poziom Pre-A1, uzupełniono także wskaźniki dla poziomów A1 oraz C. Mediacja po raz pierwszy została opisana w sposób systemowy i szczegółowy. Stworzono dla niej dwadzieścia skal wskaźników, w tym piętnaście skal wskaźników dla działań oraz pięć skal wskaźników dla strategii mediacyjnych.

Zwieńczeniem prac i badań nad pojęciem mediacji językowej jest jej kształt przedstawiony w publikacji *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020). Autorzy zamieścili w nim dwadzieścia cztery skale wskaźników, w tym dziewiętnaście dla działań mediacyjnych oraz pięć dla strategii mediacyjnych. Należy pamiętać, że deskryptory przygotowane dla działań i strategii mają charakter przykładowy, tworzą zbiór niepełny i otwarty. Każdą tabelę z zeskalowanymi wskaźnikami poprzedza ogólny opis danego działania lub strategii, lista zoperacjonalizowanych pojęć kluczowych oraz skrótowy opis progresji kompetencji związanych z danym działaniem lub strategią. Twórcy dokumentu dokonali podziału mediacji na trzy kategorie. Są to:

- mediacja tekstu – która polega na przekazaniu drugiej osobie treści wcześniej niedostępnego dla niej tekstu, przyjmuje ona formę różnego typu przekształceń o charakterze głównie językowym, takich jak: przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych, przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu pisanego czy notowanie, do tej grupy należą także działania związane z odbiorem tekstów kreatywnych, w tym tekstów literackich;
- mediacja pojęć – mająca na celu przekazywanie wiedzy, w tym pojęć i pomysłów, w ramach pracy grupowej; działania te łączą w sobie charakter językowy i społeczny, ponieważ dużą wagę przywiązuje się w nich do umiejętności interpersonalnych, współdziałania w grupie lub kierowania nią;
- mediacja komunikacji – służy niwelowaniu trudności o charakterze socjokulturowym, które uniemożliwiają zapoznanie się z tekstem lub porozumienie z rozmówcą.

Mediacja w swoim ogólnym ujęciu scala te trzy podtypy mediowania, łącząc działania indywidualne ze społecznymi, a poznawcze z relacyjnymi. Autorzy przedstawili w omawianym dokumencie także istotę strategii mediacyjnych, które pozwalają dostosować proces mediowania do warunków, ograniczeń czy konwencji związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną. Wyróżniono i zeskalowano strategie służące wyjaśnianiu nowych pojęć oraz upraszczaniu tekstu.

Celem dokumentu *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) było zapoznanie osób związanych z kształceniem językowym z rodzajami funkcji, jakie w nowoczesnej dydaktyce może pełnić mediacja. Ogromna wartość kształcąca mediacji wynika z jej dwoistego charakteru – z jednej strony opiera się ona na działaniach o charakterze indywidualnym, z drugiej zaś zakłada każdorazowe ich wykorzystywanie w interakcji społecznej. W działaniach mediacyjnych równolegle angażowane są kompetencje poznawcze użytkownika języka oraz jego zdolności interpersonalne, pośrednio także kompetencje ogólne oraz posiadana wiedza i doświadczenie, nie tylko językowe. Ze względu na te cechy zwykło się mówić o mediacji, że najpełniej ze wszystkich działań językowych realizuje format naturalnej komunikacji. Hanna Komorowska już w 1999 r., czyli przed oficjalną publikacją pierwszej wersji *Europejskiego systemu opisu*, pisała, że „mediacja staje się [...] jednym z podstawowych sposobów naszego porozumiewania się” (Komorowska 1999: 211). W sytuacji mediacyjnej, która dotyczy którejś z wyróżnionych przez twórców ESOKJ sfer użycia języka (publicznej, prywatnej, zawodowej lub edukacyjnej), znajduje się co jakiś czas każda osoba posługująca się językiem (nie tylko użytkownik języka obcego), niezależnie od wieku, wykształcenia czy zainteresowań. Mediacja to działania o bardzo wysokim stopniu autentyczności, od lat będącej cechą wysoko cenioną w dydaktyce ukierunkowanej na nauczanie bliskie realnym doświadczeniom uczącego się oraz na uczenie się poprzez przeżywanie i aktywne działanie osoby uczącej się. Autentyzm działań mediacyjnych, z tkwiącym w nich potencjałem, należy do brze wykorzystać w kształceniu językowym.

Działania mediacyjne można włączyć do repertuaru powszechnie stosowanych ćwiczeń i zadań rozwijających różne umiejętności komunikacyjne. Ich pierwszym etapem powinna być zawsze refleksja dotycząca konkretnej sytuacji komunikacyjnej, po niej następuje zasadnicza faza przekształceń tekstu oryginalnego, która ma doprowadzić do powstania tekstu wtórnego dostępnego odbiorcy i stosownego w konkretnych okolicznościach komunikacyjnych. Osoba mediująca staje się autonomicznym twórcą oraz świadomym i aktywnym użytkownikiem języka, na którym spoczywa odpowiedzialność za skuteczny przekaz informacji.

Istnieje wiele typów zadań mediacyjnych, niektóre będą służyły kształtowaniu umiejętności mówienia, inne pisania czy rozumienia ze słuchu. Rozwijania umiejętności mediacyjnych nie da się oddzielić od pozostałych kompetencji, ponieważ mediacja integruje w sobie działania receptywne, produktywne i interakcyjne. Dlatego też zadania mediacyjne mają uniwersalną wartość dydaktyczną. Ze względu na dużą różnorodność form, jaką mogą one przyjmować (czy to konstruowane zgodnie z podejściem komunikacyjnym, czy zadaniowym), niesłuszny jest zarzut pojawiający się czasem w dyskusjach dydaktyków, że mediacja jest wyłącznie nową, marketingowo atrakcyjną nazwą na tradycyjne metody nauczania oparte na tłumaczeniu.

Dzięki opublikowaniu *CEFR – Companion volume* (Council of Europe 2020) mediacja językowa zyskała systematyczny, szczegółowy opis, opatrzony zeskalowanymi wskaźnikami, czego brakowało w pierwszym wydaniu ESOKJ. Dzięki temu, że została wyodrębniona i dogłębnie scharakteryzowana, może być dostrzeżona i doceniona jako działanie stwarzające szansę na uczenie się i nauczanie języków w sposób efektywny, autentyczny i integrujący. Potencjał działań mediacyjnych tkwi w holistycznym charakterze mediacji, jest ona bowiem połączeniem recepcji, produkcji i interakcji. Ponadto scala działania indywidualne ze społecznymi, a poznawcze z relacyjnymi. Tak duża kompleksowość i uniwersalność może doprowadzić do błędnego twierdzenia, że każde działanie językowe jest mediacją. Tego błędu pozwala uniknąć świadomość, że mediacja to przetwarzanie tekstu o niezbędnym komponentcie społecznym. Celem mediowania jest umożliwienie komunikacji, czy to zachodzącej między ludźmi, czy między człowiekiem a tekstem. Tak rozumiana mediacja jest pełnowartościowym przejawem użycia języka, łączącym w sobie aspekt językowy, kulturowy i społeczny, i tym samym bardzo dobrze wpisuje się w zamysł dydaktyki działaniowej. Zadania mediacyjne stymulujące do integracji kompetencji językowych i ogólnych w ramach autentycznych sytuacji komunikacyjnych można uznać za praktyczną formę zastosowania podejścia ukierunkowanego na działanie.

Ze względu na rozliczne zalety mediacji powinno się postulować uwzględnienie jej w każdym programie uczenia się/nauczania języka obcego, niezależnie od przyjętego podejścia dydaktycznego.

Wydaje się, że kwestią czasu jest powszechne pojawienie się zadań o charakterze mediacyjnym w podręcznikach do nauki języków obcych. Zmianom dotyczącym materiałów dydaktycznych musi towarzyszyć wzrost świadomości osób zajmujących się nauczaniem języków obcych co do potencjału, jaki tkwi w mediacji. Dzięki niej możliwe jest kształcenie świadomych, otwartych i aktywnych użytkowników języków, którzy bez trudu odnajdą się w świecie różnojęzycznym i różnokulturowym.

SPIS SCHEMATÓW I TABEL

SCHEMATY

Schemat 1. Przejście od czterech sprawności do czterech sposobów działania	41
Schemat 2. Schemat procesu tłumaczenia	50
Schemat 3. Schemat tłumaczenia symultanicznego	50
Schemat 4. Inność, mobilność, społeczność oraz formy mediacji	58
Schemat 5. Działania językowe w CEFR z 1998 r.	60
Schemat 6. Schemat działań mediacyjnych – pierwsza propozycja	74
Schemat 7. Ogólny schemat mediacji	75
Schemat 8. Schemat działań mediacyjnych – druga propozycja	76
Schemat 9. Schemat działań i strategii mediacyjnych w <i>CEFR – Companion volume</i>	83
Schemat 10. Zdolność mediacji według Marii Stathopoulou	140
Schemat 11. Model sytuacji mediacyjnej zawarty w poleceniu do zadania	159

TABELE

Tabela 1. Wskaźniki biegłości dla notowania	51
Tabela 2. Wskaźniki biegłości dla przetwarzania tekstu	51
Tabela 3. Mediacja – ogólny opis umiejętności	86
Tabela 4. Ustne lub migowe przekazywanie konkretnych informacji	90
Tabela 5. Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	91
Tabela 6. Ustne lub migowe objaśnianie danych	93
Tabela 7. Pisemne objaśnianie danych	96
Tabela 8. Ustne lub migowe przetwarzanie tekstu	96
Tabela 9. Pisemne przetwarzanie tekstu	98
Tabela 10. Ustne lub migowe tłumaczenie tekstu pisanego	100
Tabela 11. Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	102
Tabela 12. Notowanie	104
Tabela 13. Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne	107
Tabela 14. Analiza i krytyka tekstów kreatywnych	109
Tabela 15. Podział działań z grupy mediacji pojęć	111
Tabela 16. Współpraca w grupie: ułatwianie współpracy i interakcji w grupie oraz współpraca w celu tworzenia znaczenia	113
Tabela 17. Kierowanie pracą grupową: zarządzanie interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	118

Tabela 18. Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	122
Tabela 19. Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	124
Tabela 20. Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	126
Tabela 21. Strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia	130
Tabela 22. Strategie upraszczania tekstu	134
Tabela 23. Klasyfikacja zadań mediacyjnych Daniela Reimanna	149

SPIS ILUSTRACJI

ROZDZIAŁ 5.3.3.

Folklor ziem górskich: https://pixabay.com/pl/photos/dziewczynka-szal-na-g%c5%82owie-3068446/	157
--	-----

ROZDZIAŁ 5.3.6.

1. Restauracja Ziggi Point: https://pixabay.com/pl/illustrations/bar-restauracja-bawaria-klub-piwny-826688/	167
2. Restauracja Radio Café: shutterstock_78185395	167
3. Restauracja Ti amo: shutterstock_122662570-	167
4. Restauracja Saint-Jacques: shutterstock_214273912	168
5. Restauracja China Town: https://pixabay.com/pl/photos/restauracja-jadalnia-uspo%c5%82eczni%c4%87-1090136/	168
6. Dziewczynka z książką: shutterstock_627596411	172
7. Słuchawki: https://pixabay.com/pl/vectors/s%C5%82uchawki-zestaw-s%C5%82uchawkowy-muzyka-159569	173

ROZDZIAŁ 5.4.

Zadania mediacyjne: podręcznik <i>RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2</i> , Wydawnictwo Avalon, Kraków, 2021, s. 148-150	179
---	-----

Zdjęcia z bazy Shutterstock zostały zakupione przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w ramach projektu „Testowanie i ocenianie biegłości językowej uczniów szkół polonijnych” (2017) współfinansowanego przez MEN.

BIBLIOGRAFIA

- ABOUDRAR B.N., MAIRESSE F., 2016, *La médiation culturelle*, „Que Sais-Je?”, t. 4046, Paris.
- ANDRZEJEWSKA E., 2011, *Autonomia a zadania mediacyjne na lekcjach języka obcego*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego. Uczeń a nauczyciel*, „Wokół Kompetencji”, Kalisz, s. 247–259.
- BACHMAN L., 2002, *Some reflections on task-based language performance assessment*, „Language Testing” 19, nr 4, s. 453–476, <https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa>.
- BACHMAN L., PALMER A., 1996, *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*, „Oxford Applied Linguistics”, Oxford.
- BARTOSIK D., 2020, *Nauczanie mediacji a rzeczywistość zawodowa*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 25–29.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris.
- BIEDERMANN A., 2014, *La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères*, „Synergies Chili” nr 10, s. 83–91, [on-line:] <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf> (dostęp: 20 VIII 2020).
- BOHLE F., 2014, *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht*, Hamburg.
- BREEN M., 1987, *Learner contribution to task design*, [w:] C. Candlin, D. Murphy (red.), *Language learning task*, Englewood Cliffs, NJ, s. 23–46.
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, „Horyzonty Nowoczesności”, t. 44, Kraków.
- BYRAM M., 2008, *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, „Languages for Intercultural Communication and Education”, t. 17, Clevedon–Buffalo–Toronto.
- CAILLET E., LEHALLE E., 1995, *A l'approche du musée. La médiation culturelle*, „Collection Muséologies”, Lyon.
- CANALE M., 1983, *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), *Language and communication*, London, s. 2–27.
- CANALE M., SWAIN M., 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” 1, nr 1, s. 1–47, <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.

- CANDELIER M. I IN., 2017, *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa, [on-line:] <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/906/FREPA+System+opisu+pluralistycznych+podej%C5%9B%C4%87+do+j%C4%99zyk%C3%B3w+i+kultur.pdf> (dostęp: 20 VIII 2020).
- CARLO M. de, 2012, *Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique*, „Études de linguistique appliquée” 3, nr 167, s. 299–311, <https://doi.org/10.3917/ela.167.0299>.
- CASPARI D., 2013, *Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells*, [w:] D. Reimann, A. Rössler (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, „Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung”, t. 1, Tübingen, s. 27–43.
- CAUNE J., 1999, *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*, „Communication, Médias et Société”, Grenoble.
- CAUNE J., 2006, *La démocratisation culturelle. Une méditation à bout de souffle*, Grenoble.
- CAUNE J., 2010, *Pratiques culturelles et médiation artistique: la construction du lien social*, [w:] V. Liguète (red.), *Médiations*, Paris, s. 85–101.
- CAVALLI M., 2020, *La médiation en tant que moyen d'intervention sociale – Perspectives pour une responsabilité assumée entre impératif éthique et devoir déontologique*, „Babylo-nia” 3, nr 1, s. 22–27.
- CELCE-MURCIA M., 2007, *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*, [w:] E. Alcón Soler, M.P. Safont Jordà (red.), *Intercultural language use and language learning*, Dordrecht, s. 51–57.
- CHŁOPEK Z., 2018, *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1998, *Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2016, *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR. Version 2016, amplifiée*, Version pilote pour consultation, Strasbourg, [on-line:] <https://mycloud.coe.int/index.php/s/VLAnKuMxDDsHK03> (dostęp: 20 VIII 2017).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs [CECR-CV]*, Strasbourg, [on-line:] <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (dostęp: 20 IX 2021).
- COSTE D., CAVALLI M., 2015, *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Strasbourg, [on-line:] <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> (dostęp: 20 IX 2021), wersja francuska: *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg, [on-line:] http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf (dostęp: 21 VIII 2019).
- COSTE D., CAVALLI M., 2018, *Retour sur un parcours autour de la médiation*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>.
- COULDRY N., 2008, *Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling*, „New Media & Society” 10, nr 3, s. 373–391, <https://doi.org/10.1177/1461444808089414>.

- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg.
- COUNCIL OF EUROPE, 2016, *CEFR Illustrative Descriptors. Extended version 2016*, Pilot version for consultation, Strasbourg, [on-line:] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Consultationformelle.pdf> (dostęp: 25 VIII 2017), wersja francuska: Conseil de l'Europe, 2016, *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR. Version 2016, amplifiée, Version pilote pour consultation*, Strasbourg.
- COUNCIL OF EUROPE, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, [on-line:] <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (dostęp: 20 IX 2021).
- COUNCIL OF EUROPE, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV; CEFR – Companion volume], Strasbourg, [on-line:] <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (dostęp: 20 IX 2021).
- COURTAUD L., 2018, *Médiations linguistique et culturelle dans le cadre formatif universitaire*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 3, <https://doi.org/10.4000/rdlc.3703>.
- CREESE A., BLACKLEDGE A., 2010, *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?*, „Modern Language Journal” 94, nr 1, s. 103–115, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>.
- DAGUES V., 2018, *De l'obsolescence dans la médiation*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.3001>.
- DEMAIZIÈRE F., NARCY-COMBES J.-P., 2005, *Méthodologie de la recherche didactique. Nativisation, tâches et TIC*, „Alsic” 8, nr 1, s. 45–64, <https://doi.org/10.4000/alsic.326>.
- DENDRINOS B., 2006, *Mediation in communication, language teaching and testing*, „Journal of Applied Linguistics” nr 22, s. 9–35.
- DENDRINOS B., 2013, *Testing and teaching mediation: Input from the KPG exams in English*, „Directions in Language Teaching and Testing” 1, [on-line:] https://rcel2.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm (dostęp: 23 IX 2021).
- ELLIS R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford.
- ESOKJ 2003: Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [polskie tłumaczenie dokumentu: Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg].
- FARINI F., 2008, *Intercultural and interlinguistical mediation in the healthcare system: The challenge of conflict management*, „Migracijske i etničke teme” 24, nr 3, s. 251–271, <https://hrcak.srce.hr/30732>.
- GEE MILAN E., GEE P., 2020, *Mediation: classroom activities for the skills needed for the 21st century workplace*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 15–19.
- GĘBAL P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- GĘBAL P., MIODUNKA W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- GMURZYŃSKA E., 2018, *Rodzaje mediacji*, [w:] E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, wyd. 3 rozsz., Warszawa, s. 177–195.

- GMURZYŃSKA E., MOREK R. (red.), 2018, *Mediacje. Teoria i praktyka*, wyd. 3 rozsz., Warszawa.
- GOULLIER F., 2019, *Les clés du Cadre. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, Paris.
- GREGORZEWSKI N., 2010, *Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben*, „Praxis Fremdsprachenunterricht” nr 6, s. 1–12.
- GUILLAUME-HOFNUNG M., 2013, *La médiation*, Paris.
- GUILLAUME-HOFNUNG M., 2014, *La survie de la médiation et ses impératifs théoriques*, [w:] M. De Gioia (red.), *Pratiques communicatives de la médiation. Actes du Colloque international (Université de Padoue, 6–7 décembre 2012)*, Bern, s. 13–38.
- HALLET W., 2008, *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*, „Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch” 42, nr 93, s. 2–7.
- HEGEL G.W.F., 1963–1965/1807, *Fenomenologia ducha*, t. 1–2, tłum. A. Landman, Warszawa.
- HEGEL G.W.F., 1968, *Nauka logiki*, t. 2, tłum. A. Landman, Warszawa.
- HJARVARD S., 2004, *From bricks to bytes: The mediatization of a global toy industry*, [w:] I. Bondebjerg, P. Golding (red.), *European culture and the media*, „Changing Media – Changing Europe”, t. 1, Bristol, s. 43–63.
- HJARVARD S., 2008, *The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change*, „Nordicom Review” 29, nr 2, s. 105–134, <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0181>.
- HUVER E., 2018, *Penser la médiation dans une perspective diversitaire*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.2964>.
- HUVER E., SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues*, Paris.
- HYMES D., 1972, *On communicative competence*, [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, s. 269–293.
- ILUK J., 2009, *Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” nr 6, s. 113–121.
- JAKOBSON R., 1989, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, red. M.R. Mayenowa, t. 2, „Biblioteka Myśli Współczesnej. Seria z Kostką”, Warszawa, s. 77–124.
- JANOWSKA I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 11, Kraków.
- JANOWSKA I., 2016, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka”, t. 12, Kraków, s. 37–53.
- JANOWSKA I., 2017a, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 80–86.
- JANOWSKA I., 2017b, *Zadanie – kluczowe pojęcie współczesnej glottodydaktyki*, [w:] E. Kubińska, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń, s. 43–62.
- JANOWSKA I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka”, t. 17, Kraków.

- JANOWSKA I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenie językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 27, s. 221–242, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>.
- KING J., CHETTY R., 2014, *Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms*, „Linguistics and Education” 25, s. 40–50, <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2013.12.002>.
- KOLB E., 2009, *Finite resources – infinite communication. Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe*, „ForumSprache” 1, nr 1, s. 69–86, [on-line:] https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_01_2009_Artikel05-Kolb_978-3-19-006100-6-2.pdf (dostęp: 20 VIII 2020).
- KOLB E., 2016, *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*, Münster–New York.
- KOŁODZIEJCZYK-MRÓZ B., ZACHARIASZ-JANIK M., 2019, *Einer anderen Kultur in der Sprachmittlung begegnet sein*, „Orbis Linguarum” nr 53, s. 145–156.
- KOMOROWSKA H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- KORDASIEWICZ S., 2018, *Historyczna i międzynarodowa perspektywa mediacji*, [w:] E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, wyd. 3 rozsz., Warszawa, s. 39–55.
- KRAMSCH C., 1993, *Context and culture in language teaching*, „Oxford Applied Linguistics”, Oxford.
- KRAMSCH C., 2009, *Third culture and language education*, [w:] L. Wei, V. Cook (red.), *Contemporary Applied Linguistics*, t. 1: *Language teaching and learning*, „Continuum Contemporary Studies in Linguistics”, London, s. 233–254.
- KRIEDEL K., SCHMIDT K., 2010, *Uczenie się i mediacje interkulturowe*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce*, Poznań, s. 65–79.
- KROTZ F., 2001, *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*, Wiesbaden.
- KUCHARCZYK R., 2020, *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 5–14.
- KUCHARCZYK R., SUJECKA-ZAJĄC J., 2019, *O komunikacyjnych i mediacyjnych kompetencjach egzaminatora na egzaminie ustnym z języka obcego (na przykładzie egzaminu certyfikacyjnego UW z języka francuskiego)*, „Neofilolog” nr 53/1, s. 9–27, <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.1.2>.
- LADO R., 1961, *Language testing. The construction and use of foreign language tests. A teacher's book*, London.
- LAFORTUNE J.-M. (red.), 2012, *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, „Culture et Publics”, Québec.
- LANTOLF J.P., 2000, *Introducing sociocultural theory*, [w:] J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, s. 1–26.
- LANTOLF J.P., 2014, *A bridge not needed. The sociocultural perspective*, „Studies in Second Language Acquisition” 36, nr 3: *Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching*, s. 368–374.
- LANTOLF J.P., THORNE S.L., 2006, *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, „Oxford Applied Linguistics”, Oxford.

- LANTOLF J.P., THORNE S.L., 2007, *Sociocultural theory and second language learning*, [w:] B. VanPatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition*, „Second Language Acquisition Research Theoretical and Methodological Issues”, Mahwah, NJ, s. 201–224.
- LANTOLF J.P., THORNE S.L., POEHNER M., 2015, *Sociocultural theory and second language development*, [w:] B. VanPatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition*, New York, s. 207–226.
- LE PICHON-VORSTMAN E., 2018, *Migrations et médiations des langues et des hommes. Quel rôle pour la didactique des langues?*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.2985>.
- LENOIR Y., 1996, *Médiation cognitive et médiation didactique*, [w:] C. Raisky, M. Caillot (red.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, „Perspectives en Éducation”, Bruxelles, s. 223–251.
- LÉVY D., ZARATE G., 2003, *La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures*, „Le français dans le monde. Recherches et applications”, numéro spécial: *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, s. 186–189.
- LÉVY D., ZARATE G. (red.), 2003, „Le français dans le monde. Recherches et applications”, numéro spécial: *La médiation et la didactique des langues et des cultures*.
- LEWIS G., JONES B., BAKER C., 2012, *Translanguaging: developing its conceptualization and contextualisation*, „Educational Research and Evaluation” 18, nr 7, s. 655–670, <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>.
- LIQUÈTE V., 2010, *Présentation générale. Formes et enjeux de la médiation*, [w:] V. Liquète (red.), *Médiations*, Paris, s. 9–31.
- LIQUÈTE V. (red.), 2010, *Médiations*, Paris.
- LIVINGSTONE S., 2009, *On the mediation of everything: ICA presidential address 2008*, „Journal of Communication” 59, nr 1, s. 1–19, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x>.
- LONG M., 1985, *Input and second language acquisition theory*, [w:] S. Gass, C. Madden (red.), *Input in second language acquisition*, Cambridge, Mass., s. 377–393.
- LONGUET F., SPRINGER C., 2021, *Autour du CECR – Volume complémentaire (2018). Médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*, Paris, <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>.
- LORILLEUX J., HUVER E., 2018, *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Démarches et dispositifs*, „Recherches en didactique des langues et des cultures”, 15, nr 3, <https://doi.org/10.4000/rdlc.3224>.
- LÜDI G., 2014, *Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education. Results from the DYLAN project*, [w:] P. Gromes, H. Wu (red.), *Plurilingual education. Policies – practices – language development*, Amsterdam–Philadelphia, s. 113–138.
- MARKS K., 1968, *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, t. 1: *Proces wytwarzania kapitału*, „Dzieła / K. Marks, F. Engels”, t. 23, Warszawa.
- MARTYNIUK W., 2018, *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu*, Seul, s. 91–102.

- MEDIONI M.-A., MAZET F., SEBAHI E., 2016, *Traduction, médiation et réflexion sur la langue*, „Les Langues Modernes” nr 2, s. 11–20.
- MELO-PFEIFER S., SCHRÖDER-SURA A., 2018, *Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 3, <https://doi.org/10.4000/rdlc.3589>.
- MIODUNKA W., 2013, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych. Od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 80–85.
- MOŁĘDA-ZDZIECH M., 2012, *Mediatyzacja jako ujęcie teoretyczne dla opisu rzeczywistości społecznej*, [w:] M. Gdula, A. Grzymała-Kazłowska, R. Włoch (red.), *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, Warszawa, s. 48–64.
- MOŁĘDA-ZDZIECH M., 2013, *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia publicznego*, „Engram”, Warszawa.
- MOREK R., 2018, *Wprowadzenie*, [w:] E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, wyd. 3 rozsz., Warszawa, s. 21–35.
- NEWBY D. (red.), 2003, *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*, Graz–Strasbourg, [on-line:] https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/Newby_ECML.pdf (dostęp: 20 VIII 2020).
- NIEL H., 1945, *De la médiation dans la philosophie de Hegel*, „Philosophie de l'Esprit”, Paris.
- NISSEN E., 2011, *Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui*, „Alsic” 14, <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>.
- NORTH B., PICCARDO E., 2016, *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Strasbourg, [on-line:] <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> (dostęp: 20 VIII 2020); wersja francuska: *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Strasbourg, [on-line:] <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour/1680713e2d> (dostęp: 20 VIII 2020).
- NORTH B., PICCARDO E., 2017, *Mediation and exploiting one's plurilingual repertoire. Exploring classroom potential with proposed new CEFR descriptors*, [w:] ALTE (2017). *Learning and Assessment: Making the Connections – Proceedings of the ALTE 6th International Conference, 3–5 May 2017*, Cambridge, s. 87–95.
- NUNAN D., 2004, *Task-based language teaching*, „Cambridge Language Teaching Library”, Cambridge.
- PEF: A. Maryniarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003.
- PENDANX M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, „Série F: Autoformation”, Paris.
- PERAYA D., 2010, *Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT*, [w:] V. Liquète (red.), *Médiations*, Paris, s. 33–48.
- PFEIFFER A., 2013, *Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht*, [w:] D. Reimann, A. Rössler (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 44–64.

- PICCARDO E., 2010, *From communicative to action-oriented: New perspectives for a new millennium*, „CONTACT TESL Ontario” 36, nr 2, s. 20–35, [on-line:] <https://spectrum.library.concordia.ca/36087/1/clickers.pdf#page=20> (dostęp: 20 VIII 2020).
- PICCARDO E., 2012, *Médiation et apprentissage des langues. Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?*, „Études de linguistique appliquée” nr 167, s. 285–297, <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>.
- PICCARDO E., 2014, *Du communicatif à l'actionnel. Un cheminement de recherche*, Service des programmes d'études Canada, [on-line:] http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf (dostęp: 21 VIII 2020).
- PICCARDO E., NORTH B., 2019, *The action-oriented approach. A dynamic vision of language education*, „New Perspectives on Language and Education”, Bristol.
- 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” 15, nr 1, s. 17–36, <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>.
- PRABHU N.S., 1987, *Second language pedagogy*, Oxford.
- PUREN CH., 2009, *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*, [w:] M.-L. Lion-Olivieri, Ph. Liria (red.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone–Paris, s. 119–137.
- RAYNAL F., RIEUNIER A., 1997, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, „Pédagogies”, Paris.
- REIMANN D., 2013a, *Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage*, [w:] D. Reimann, A. Rössler (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, „Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung”, t. 1, Tübingen, s. 194–226.
- REIMANN D., 2013b, *Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht*, „Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch” 43, s. 4–11.
- REIMANN D., 2014, *Sprachmittlung*, ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, [on-line:] https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf (dostęp: 20 VIII 2020).
- REIMANN D., 2020, *Sprachmittlung – Mediation im Fremdsprachenunterricht. Kompetenz und Bildungsziel*, „Babylonia” nr 3, s. 10–21, [online] <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/36/11> (dostęp: 25 VIII 2021).
- RICHER J.-J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, „Proximité. Didactique”, Fernelmont.
- RISKIN L., 1996, *Understanding mediators' orientations, strategies, and techniques: a grid for the perplexed*, „Harvard Negotiation Law Review” 1, nr 7, [on-line:] <http://scholarship.law.ufl.edu/facultypub/668> (dostęp: 25 VIII 2021).
- ROBIN J., 2018, *Médiation et didactique des langues. Quelles conceptualisations pour quelles interventions?*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.3042>.
- ROEGIER X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles.

- ROEGIER X., 2010, *Une pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*, „Pédagogies en développement”, Paris.
- ROSEN É., 2007, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris.
- ROSEN É., MINNS P., 2008, *Les activités de médiation au service du perfectionnement des compétences d'interprètes de conférences en formation. Illustration d'un mode de contextualisation du CECR*, „Travaux de didactique du FLE” 59, s. 133–51.
- ROSIAK M., 2011, *Dialektyka Hegla. Krytyczny komentarz do głównych tekstów metafizycznych*, Kraków.
- RÖSSLER A., 2009, *Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen” 38, s. 158–174.
- RYSAK D., 2010, *Jakie typy tekstów rozwijają sprawność komunikacyjną uczących się języka polskiego jako obcego?*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 17, s. 285–292, <http://hdl.handle.net/11089/9601>.
- SILVERSTONE R., 2002, *Complicity and collusion in the mediation of everyday life*, „New Literary History” 33, nr 4, s. 761–780, <http://dx.doi.org/10.1353/nlh.2002.0045>.
- SIX J.-F., 1990, *Le temps des médiateurs*, Paris.
- SKEHAN P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, „Oxford Applied Linguistics”, Oxford.
- SKUTNIK J., 2005, *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*, „Kultura Współczesna” nr 2, s. 182–194.
- SKUTNIK J., 2013, *Animacja jako mediacja w modelu działalności społeczno-kulturalnej we Francji*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Lublin.
- STATHOPOULOU M., 2015, *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*, „New Perspectives on Language and Education”, Bristol.
- STATHOPOULOU M., 2020, *The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in a local context in an effort towards multilingual testing*, „CEFR Journal – Research and Practice” 2, s. 40–78, [on-line:] <https://cefrjapan.net/publications/journal> (dostęp: 21 VIII 2021).
- STOLARCZYK-GEMBIAK A., 2015, *Transfer językowy jako forma przygotowania do tłumaczenia konsekwentnego*, „Konińskie Studia Językowe” 3, nr 4, s. 467–482.
- SUJECKA-ZAJĄC J., 2016, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin.
- SWAIN M., KINNEAR P., STEINMAN L., 2015, *Sociocultural theory in second language acquisition: An introduction through narratives*, „Multilingual Matters Textbooks”, Bristol.
- TAPIA C., 2010, *La médiation. Aspects théoriques et foisonnement de pratiques*, „Connexions” nr 93, s. 11–22, <https://doi.org/10.3917/cnx.093.0011>.
- TECHT B.L.H., 2018, *Médiation linguistique et dynamique interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français au primaire en milieu rural ivoirien*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.3005>.
- USJP: S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003.
- VANPATTEN B., WILLIAMS J., 2015, *Glossary*, [w:] B. VanPatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition*, New York, s. 277–286.
- WIDŁA H., 2016, *Znajomość języków a znajomość kultur*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 86–91.

- Wielki słownik języka polskiego PAN. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, praca zbiorowa, red. P. Żmigrodzki, M. Bańko, B. Batko-Tokarz, J. Bobrowski, A. Czelakowska, M. Grochowski, R. Przybylska, J. Waniakowa, K. Węgrzynek, Kraków 2018.
- WILCZYŃSKA W., MACKIEWICZ M., KRAJKA J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- WILLIAMS R., 1983, *Keywords. A vocabulary of culture and society*, New York.
- WILLIS J., 1996, *A framework for task-based learning*, London.
- WOOD D.J., BRUNER J.S., ROSS G., 1976, *The role of tutoring in problem solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 17, nr 2, s. 89–100, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- WSJP: P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego PAN*, [on-line:] wsjp.pl.
- WYGOTSKI L., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa.
- WYGOTSKI L., 1989, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, „Biblioteka Klasyków Psychologii”, Warszawa.
- WYGOTSKI L., 2006, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, red. nauk. M. Klimkowski, Warszawa.
- YANAPRASART P., 2018, *Enjeux de la double médiation du plurilinguisme dans le milieu académique multilingue. Internationalisation ou diversité dans l'enseignement supérieur?*, „Recherches en didactique des langues et des cultures” 15, nr 2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.2991>.
- ZAJĄC J., 2012, *Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 14–21.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris.
- ZARATE G., 2003, *Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences*, [w:] M. Byram (red.), *Intercultural competence*, Strasbourg, s. 84–117.
- ZARATE G. I IN., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz–Strasbourg.
- ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH (red.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris.

STRESZCZENIE

Z mediacją spotykamy się w różnych sektorach życia społecznego, a szczególowe znaczenie tego pojęcia zależy od dziedziny, w której jest stosowane. Ogólnie mediację definiuje się jako proces mający na celu podtrzymanie więzi społecznych, łagodzenie sporów, rozwiązywanie konfliktów. Jej podstawową funkcją jest więc nawiązywanie i podtrzymywanie komunikacji.

Pojęcie mediacji weszło oficjalnie do obszaru kształcenia językowego wraz z opublikowaniem przez Radę Europy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w 2001 r. W dokumencie tym całokształt działań językowych podzielono na cztery kategorie: recepcję, produkcję, interakcję i mediację. Jednakże ta ostatnia została potraktowana marginalnie – zredukowano ją niemal wyłącznie do przekładu tekstów, a ponadto nie opracowano żadnych deskryptorów. Z uwagi na to, że we współczesnych społeczeństwach różnojęzycznych i różnokulturowych mediacja zaczęła budzić coraz większe zainteresowanie, rozpoczęto prace nad nowym projektem systemu opisu języka, tj. tomem uzupełniającym i poszerzającym treści zamieszczone w pierwszej wersji dokumentu z 2001 r. Ukazał się on w 2020 r. pod tytułem *CEFR – Companion volume*. W tomie tym mediacja została zaprezentowana w sposób bardzo obszerny. Wyszczególniono trzy rodzaje działań mediacyjnych: mediowanie tekstów, pojęć i komunikacji, a nowo powstałe deskryptory zamieszczono w dziewiętnastu tabelach, dodając do tego pięć tabel z opisem strategii mediacyjnych. Mediacja może mieć charakter wewnątrz- lub międzyjęzykowy, a wszystkie deskryptory z zakresu mediacji tekstu wymagają łącznego stosowania działań recepcji i produkcji.

W procesie uczenia się i nauczania języków obcych głównym celem mediacji jest ułatwianie komunikacji językowej, jej nawiązywanie i podtrzymywanie. Popularność mediacji idzie w parze z zapotrzebowaniem na mediatorów, zarówno językowych, jak i (inter)kulturowych. Wykształcenie kompetentnych mediatorów stało się jednym z priorytetów edukacji językowej. By sprostać temu wyzwaniu, mediacja musiała znaleźć należne jej miejsce w programach nauczania, nowoczesnych podręcznikach, testach certyfikatowych itd. W praktyce pedagogicznej efektywną

metodą rozwijania kompetencji mediacyjnej jest nauczanie oparte na wykonywaniu zadań mediacyjnych, głównie kompleksowych, wymagających współpracy członków zespołu, ponieważ jedynie one stwarzają warunki do stosowania typów mediacji zaproponowanych w CEFR-CV przez Radę Europy.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka języków obcych, ESOKJ, podejście ukierunkowane na działanie, komunikacja, działania mediacyjne, zadania mediacyjne

SUMMARY

MEDIATION ACTIVITIES IN LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES: FROM THEORY TO PRACTICE

Mediation is present in various areas of social life, and the meaning of this concept depends on the field in which it is applied. Generally, it is defined as a process aimed at maintaining social ties, mitigating disputes, and resolving conflicts. Its primary function is therefore to establish and maintain communication.

The concept of mediation officially entered the area of language education with the publication of the *Common European Framework of Reference for Languages* by the Council of Europe in 2001. In this document, all linguistic activities are divided into four categories: reception, production, interaction and mediation. However, the latter one was treated marginally – it was reduced almost exclusively to the translation of texts, and no descriptors regarding this category have been developed. Due to the fact that in contemporary multilingual and multicultural societies mediation has begun to attract more and more interest, work began on a new project of the language description system, i.e. a volume supplementing and extending the content of the first version of the document from 2001. It was released in 2020 and it is entitled *CEFR – Companion volume*. In this volume, mediation is presented in a very extensive way. It presents three types of mediation activities: mediation of texts, concepts and communication, and the newly created descriptors are listed in 19 tables and additional five tables include mediation strategies. There may be intra- or inter-linguistic mediation, and all text mediation descriptors require the combined use of reception and production activities.

In the process of learning and teaching foreign languages, the main goal of mediation is to facilitate, establish and maintain linguistic communication. The popularity of mediation goes hand in hand with the need for mediators, both linguistic and (inter) cultural. Educating competent mediators has become one of the priorities of language education. To meet this challenge, mediation had to find its rightful place in curricula, modern textbooks, certification tests, etc. In teaching practice, an

effective method of developing mediation competence is teaching based on performing mediation tasks, mainly comprehensive ones, requiring the cooperation of team members, because it is only such tasks that create conditions enabling the use of the types of mediation proposed in *CEFR-CV* by the Council of Europe.

KEYWORDS: foreign language didactics, CEFR, action-oriented approach, communication, mediation activities, mediation tasks

RÉSUMÉ

ACTIVITÉS DE MÉDIATION DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES. DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

La médiation est présente dans tous les secteurs de l'activité humaine – dans le domaine privé et public, dans les activités des particuliers et des groupes, dans les activités nationales et internationales. L'omniprésence de ce terme reflète le besoin et l'importance sociale de la médiation dans les sociétés contemporaines. En général elle consiste en la présence et l'activité d'un tiers extérieur mais c'est le secteur dans lequel elle est utilisée qui est le seul à lui donner le sens.

Dans son sens général la médiation est un processus ayant pour but la création et la réparation du lien social et le règlement des conflits. Elle est ternaire dans sa structure et dans ses résultats grâce à un tiers (juge) extérieur au conflit et indépendant des parties. Le médiateur n'exprime pas son point de vue, il est neutre, objectif, et son but est de rendre possible, faciliter la communication (initier, maintenir, soutenir). C'est un processus triangulaire : source-médiateur-destinataire. Il sert d'intermédiaire dans la situation où la communication est entravée.

La médiation est entrée officiellement dans le champ de la didactique des langues étrangères avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en 2001. Disponible en 40 langues, il est devenu l'outil de la politique du Conseil de l'Europe le plus connu et le plus utilisé. Au même titre que beaucoup d'autres éléments mentionnés dans le CECR, les concepts d'interaction et de médiation ne sont pas présentés de façon détaillée. Le résultat est que le concept de médiation a été réduit à l'interprétation et la traduction. Il n'existait cependant aucun descripteur validé ou calibré pour la médiation, concept important, présent dans le CECR, et qui a pris une dimension encore plus grande, à la hauteur de la diversité linguistique et culturelle croissante de nos sociétés. C'est pour cette raison que l'élaboration de descripteurs pour la médiation a été mise en place. Dans le *CECR – Volume complémentaire* (2020) on retrouve des échelles de descripteurs pour la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de la communication, ainsi

que pour les stratégies et les compétences plurilingues/pluriculturelles. La médiation peut avoir lieu dans une ou plusieurs langues, variétés ou registres (ou diverses combinaisons). Tous les descripteurs concernant la médiation d'un texte impliquent des compétences intégrées, un mélange de réception et de production.

L'importance de la médiation dans la vie sociale implique/impose la nécessité de développer cette compétence en cours de langues, de former des médiateurs compétents. La seule méthode efficace qui permet d'atteindre ce but c'est la réalisation des tâches en collaboration. De préférence des tâches complexes qui permettent aux apprenants de s'approprier et de s'exercer dans différents types de médiation.

MOTS-CLÉS: didactique des langues étrangères, CECRL, approche actionnelle, communication, activités de médiation, tâches de médiation

INDEKS NAZWISK

Aboudrar Bruno Nassim 12, 22
Andrzejewska Ewa 144, 151, 161

Bachman Lyle F. 31, 149
Baker Colin 66
Beacco Jean-Claude 176
Bednarska Dorota 178
Biedermann Anne 27, 138
Blackledge Adrian 66
Bohle Friederike 162
Breen Michael P. 177
Bruner Jerome S. 26, 65
Byram Michael 66

Caillet Élisabeth 22
Canale Michael 31
Candelier Michel 28
Carlo Maddalena de
Caspari Daniela 148
Caune Jean 22
Cavalli Marisa 8, 54-58, 65, 70, 72-73, 110,
138, 186-187
Celce-Murcia Marianne 32
Chetty Rajendra 66
Coste Daniel 8, 54-58, 65, 70, 72-73, 110, 138,
186-187
Couldry Nick 21
Creese Angela 66

Demaizière Françoise 177
Dendrinós Bessie 13, 27, 138, 143, 154, 165

Ellis Rod 177
Engels Fryderyk 20, 69

Farini Federico 24
Fyda Julia 170

Gmurzyńska Ewa 18-19
Goodier Tim 143, 147
Gregorzewski Nicole 162
Guillaume-Hofnung Michèle 14-17, 19, 31

Hallet Wolfgang 138-139, 141-142, 154
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 19-21, 69
Hjarvard Stig 21-22
Huver Emmanuelle 29, 176
Hymes Dell 31

Iluk Jan 155, 160, 163-164

Jakobson Roman 48
Janowska Iwona 31, 38-39, 41-42, 44, 53, 60,
63, 175, 177-178
Jones Bryn 66

Karol Wielki, władca Franków 13
King James 66
Kinneer Penny 64
Kolb Elisabeth 27, 139, 147-148, 160, 164
Komorowska Hanna 189
Konfucjusz 13
Kordasiewicz Stanisław 13-14

- Krajka Jarosław 23
 Kramsch Claire 29, 62-63
 Krotz Friedrich 21
 Kucharczyk Radosław 165-166

 Lado Robert 40
 Lafortune Jean-Marie 22
 Lantolf James 25
 Le Pichon-Vorstman Emmanuelle
 Lehalle Évelyne 22
 Lenoir Yves 15, 24
 Lévy Danielle 29, 66
 Lewis Gwyn 66
 Liquete Vincent 12, 16
 Livingstone Sonia 21
 Long Michael 177
 Lüdi Georges 66
 Ludwik Niemiecki, władca Franków 13

 Mackiewicz Maciej 23
 Mairesse François 12, 22
 Marks Karol 20-21, 69
 Martyniuk Waldemar 7
 Melo-Pfeifer Sílvia 27, 147, 153, 165
 Minns Philip 54
 Miodunka Władysław 42
 Mołęda-Zdziech Małgorzata 21
 Morek Rafał 15, 18

 Narcy-Combes Jean-Paul 177
 Niel Henri 19
 Nissen Elke 177
 North Brian 8, 21, 26, 29, 41, 44-45, 54, 59-66, 69-73, 75, 138, 143, 147, 176, 186-187
 Nunan David 177

 Palmer Adrian S. 31, 149
 Pandanx Michèle 38
 Pfeiffer Alexander 154
 Piccardo Enrico 8, 21, 26, 29, 41, 44-45, 54, 59-67, 69-73, 75, 138, 143, 147, 176, 186-187

 Poehner Matthew E. 25
 Prabhu N.S. 177
 Puren Christian 41

 Raynal Françoise 16
 Reimann Daniel 138, 147-149, 162
 Richer Jean-Jacques 175
 Rieunier Alain 16
 Riskin Leonard 19
 Roegiers Xavier 176
 Rosen Évelyne 54
 Rosiak Marek 19
 Ross Gail 26, 65
 Rössler Andrea 138-140
 Rysak Dorota 144, 151

 Schröder-Sura Anna 27, 147, 153, 165
 Silverstone Roger 21
 Six Jean-François 17
 Skehan Peter 177
 Skutnik Jolanta 22-23
 Springer Claude 176
 Stathopoulou Maria 12-13, 24, 27, 138, 140-141, 147, 149-150, 154, 165
 Steinman Linda 64
 Sujecka-Zajac Jolanta 29
 Swain Merrill 31, 64

 Thorne Steven L. 25

 VanPatten Bill 24

 Widła Halina 145-146
 Wilczyńska Weronika 23
 Williams Jessica 24
 Williams Raymond 12
 Willis Jane 177
 Wood David J. 26, 65
 Wygotski Lew 24-25, 44, 64-65, 69

 Zarate Geneviève 28-29, 66

Biblioteka „LingVariów”

- t. 1: *Listy Jana Baudouina de Courtenay do Henryka Ułaszyna z lat 1898–1929*, oprac. M. Skarżyński i M. Smoczyńska, Kraków 2007.
- t. 2: *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci Profesor Zofii Kurzowej*. Kraków 16–17 maja 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i M. Szpiczakowskiej, Kraków 2009.
- t. 3: *Język z różnych stron widziany. Materiały ogólnopolskiej doktorancko-studenckiej konferencji naukowej „Z zagadnień metodologii badań językoznawczych”*. Kraków 10–11 marca 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i A. Czelakowskiej, Kraków 2009.
- t. 4: J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe*, edytorskie, kulturalnojęzykowe, Kraków 2009.
- t. 5: *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków, 25–26 września 2008 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2009.
- t. 6: A. Czelakowska, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków 2010.
- t. 7: H. Ułaszyn, *Z Kopiałowej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia*, z rękopisu opracował, opatrzył przypisami i wydał M. Skarżyński, Kraków 2010.
- t. 8: A. Czelakowska, M. Skarżyński, *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. Listy Jana Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Kazimierza Nitscha, Jana Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna*, Kraków 2011.
- t. 9: *Symbolae grammaticae in honorem Bogusłai Dunaj*, pod red. R. Przybylskiej, J. Kąsia i K. Sikory, Kraków 2010.
- t. 10: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J.S. Gruchały i H. Kurek, Kraków 2010.
- t. 11: M. Rak, *Materiały etnograficzne z Podhala Ignacego Moczydłowskiego*, Kraków 2011.
- t. 12: T. Kurdyła, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków 2011.
- t. 13: W. Cockiewicz, *Metaforyka Leśmiana. (Analiza lingwistyczna)*, Kraków 2011.
- t. 14: *Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy*, pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2011.
- t. 15: *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Słowistów, Mińsk 2013*, pod red. H. Kurek, Kraków 2013.
- t. 16: K. Tutak, *O dedykacjach w drukach polskich XVI i XVII w. (grafia i interpunkcja)*, Kraków 2013.
- t. 17: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2014.
- t. 18: M. Sagan-Bielawa, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2014.
- t. 19: M. Rak, *Kulturomy podhalańskie*, Kraków 2015.
- t. 20: A. Sieradzka-Mruk, *„Radość i nadzieja, smutek i trwoga” w nabożeństwie drogi krzyżowej. Wybrane aspekty ewolucji dyskursu religijnego w XX wieku na przykładzie leksyki dotyczącej uczuć*, Kraków 2016.
- t. 21: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa II. Jan Baudouin de Courtenay. Teksty mniej znane*, wybór, przekład i opracowanie M. Skarżyński, Kraków 2016.
- t. 22: M. Rak, *Materiały do etnografii Podhala*, Kraków 2016.
- t. 23: *Słowiańska frazeologia gwarowa*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2016.

- t. 24: M. Karaś, *Ze studiów leksykologicznych i onomastycznych*, wybór i opracowanie J. Reichan i M. Rak, Kraków 2017.
- t. 25: M. Rak, *Materiały do dziejów polskiej dialektologii i etnologii. Listy Cezarii Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej, Adama Fischera, Antoniego Kaliny, Izzydora Kopernickiego, Kazimierza Nitscha, Seweryna Udzieli, Juliusza Zborowskiego*, Kraków 2018.
- t. 26: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa*, t. 3: *Korespondencja Kazimierza Nitscha i Antoniny Obrębskiej-Jabłońskiej 1925–1958*, oprac., wstęp i przypisy M. Skarżyński i E. Smułkowa, Kraków 2018.
- t. 27: J. Labocha, *Składnia żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, Kraków 2019.
- t. 28: *Słowiańska frazeologia gwarowa II*, pod red. M. Raka i V.M. Mokienki, Kraków 2020.
- t. 29: K. Sikora, *Życzenie w gwarze i kulturze wsi*, Kraków 2020.
- t. 30: M. Rak, *Jan Karłowicz w świetle materiałów archiwalnych – dialektologia, etnolingwistyka i lituanistyka*, Kraków 2021.
- t. 31: W. Śliwiński, *W kręgu badań języka i stylu. Wybór prac*, pod red. K. Tutak i J. Bobrowskiego, Kraków 2021.
- t. 32: M. Szpiczakowska, *Pan Tadeusz i Kresy. Studia językoznawcze*, wybór i oprac. K. Tutak, Kraków 2021.
- t. 33: J. Labocha, *Język, tekst, komunikacja. Studia i szkice*, pod red. M. Mycawki i K. Tutak, Kraków 2021.
- t. 34: W. Mańczak, *Wybrane pisma slawistyczne*, wybór i wstęp M. Stachowski, Kraków 2021.

Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd. 2. poprawione, Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.

- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Monografia zbiorowa, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Monografia zbiorowa, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie*. Monografia zbiorowa, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Monografia zbiorowa, pod red. R. Dębskiego i W. T. Miodunki, Kraków 2016.
- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębala, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Monografia zbiorowa, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*. Monografia zbiorowa, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.

Sprzedaż prowadzi
WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
 ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
 tel.-faks: 12 431-27-43, 12 421-13-87
 e-mail: publishing@akademicka.pl
 księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Przedstawiona do recenzji książka jest niezwykle cennym i wartościowym opracowaniem [...]. Autorki w sposób przejrzysty i logiczny, a jednocześnie kompleksowy przedstawiają istotę działań mediacyjnych, które są nowym pojęciem w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych, a tym samym rzadko funkcjonującym w świadomości nauczycieli praktyków. Co więcej, zawarte w publikacji tłumaczenia na język polski nowych terminów, jak również deskryptorów działań mediacyjnych czynią książkę jeszcze bardziej cenną, ponieważ wypełniają ważną lukę w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym. Warto też podkreślić, że szczegółowe przedstawienie założeń podejścia ukierunkowanego na działanie – wiodącego we współczesnej glottodydaktyce – pozwala lepiej zrozumieć założenia działań mediacyjnych, a zwłaszcza ich ewolucję znaczeniową. Niezwykle cenne wydaje się również przedstawienie przykładów zadań mediacyjnych: pokazują one czytelnikowi, w jaki sposób założenia teoretyczne przekładają się na praktykę dydaktyczną, ale także pozwalają zaobserwować nowe tendencje w praktycznym wymiarze procesu kształcenia językowego.

z recenzji dr. hab. Radosława Kucharczyka, prof. UW

dr hab. Iwona Janowska, prof. UJ – pracuje na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w uczeniu się / nauczaniu języków obcych, planowaniem dydaktycznym oraz rozwijaniem działań językowych.

Jest autorką i współredaktorką monografii naukowych oraz artykułów z zakresu glottodydaktyki, programów nauczania oraz zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i języka polskiego jako obcego (*Planowanie lekcji języka obcego* 2010, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych* 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* 2011/2016, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej* 2019, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* 2020).

Od 2009 roku pełni funkcję sekretarza Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

mgr Marta Plak – absolwentka filologii polskiej, logopedii oraz nauczania języka polskiego jako obcego. Aktywna zawodowo lektorka języka polskiego jako obcego oraz drugiego, na co dzień uczy języka ogólnego oraz specjalistycznego – medycznego. Zainteresowania naukowe: metoda zadaniowa w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, metodyka pracy z dziećmi i młodzieżą.