


Anna Rabczuk¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9161-4926>

DZIAŁANIA MEDIACYJNE PRZEZNACZONE DLA POZIOMU C1 – IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Streszczenie: Mediacja, działania i strategie mediacyjne stały się ważnym zagadnieniem zarówno w refleksji naukowej, jak i w praktyce glottodydaktycznej. W środowisku glottodydaktycznym raczej panuje zgoda co do tego, że w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego z 2003 r. nie poświęcono tym elementom, składającym się na biegłość językową, należnego miejsca. Dokładna ich deskrypcja, znajdująca się w tomie uzupełniającym (CEFR–CV) wydanym przez Radę Europy w 2020 r., sprawiła, że coraz więcej glottodydaktyczek i glottodydaktyków uwzględnia rozwój kompetencji mediacyjnej w swojej działalności naukowej i dydaktycznej. Celem artykułu jest omówienie wybranych teorii związanych z mediacją, a następnie przełożenie ich na działania praktyczne na lektoracie języka polskiego jako obcego (jpjo). Przedstawiono autorskie zadania mediacyjne, które zostały zrealizowane ze studentkami i studentami na poziomie C1 z wykorzystaniem metody *case study*. Następnie przeanalizowano wyniki mikrobadań ankietowego przeprowadzonego wśród osób wykonujących ww. zadania. Recepcja działań mediacyjnych prowadzi do konkluzji, które warto wziąć pod uwagę w praktyce glottodydaktycznej. Wnioski z badania dotyczą zarówno samego konstruowania zadań mediacyjnych (warto wprowadzić do nich elementy oddziałujące dobrze jest zapoznać je z ideą przyświecającą takiej aktywności i wykonać zadania wprowadzające w rozwijanie kompetencji mediacyjnej).

Słowa kluczowe: mediacja, działania mediacyjne, zadania mediacyjne, mediacja na lektoracie jpjo, strategie mediacyjne, ESOKJ, poziom C1, case study

¹ anna.rabczuk@uw.edu.pl, Uniwersytet Warszawski, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.

MEDIATION ACTIVITIES AIMED AT C1 LEVEL – PRACTICAL IMPLICATIONS

Abstract: Mediation, mediation activities, as well as mediation strategies, have become an important issue in both scientific reflection and foreign language teaching practice. The vast majority of researchers agree that the Common European Framework of Reference for Languages (2001) does not give these elements of language proficiency their proper place. Their precise description — contained in the CEFR *Companion Volume* published by the Council of Europe in 2020 — encouraged more and more linguists and practitioners of foreign language teaching to take into account the development of mediation competence in their scientific and didactic activities. The aim of this article is to discuss selected theories related to mediation in Polish language classes with foreigners, and then incorporate them into practical activities. The author describes her own mediation tasks that she carried out with students at C1 level, using the case study method. Later, she analyzes the results of a micro-survey conducted among the participants. Their reception of mediation activities leads to conclusions that may be useful when creating subsequent mediation tasks. The conclusions from the study concern both the construction of mediation tasks (it is worth introducing elements that affect emotions and competitive ones), as well as the preparation of people participating in their implementation; it is worth familiarizing them with the idea behind such activity and carrying out tasks introducing the development of mediation competence.

Keywords: mediation, mediation activities, mediation tasks, mediation in Polish as a foreign language class, mediation strategies, CEFR, level C1, case study

1. WPROWADZENIE

Celem niniejszego artykułu jest analiza teoretycznych podstaw działań mediacyjnych rekomendowanych w nauczaniu języków obcych oraz próba przełożenia elementów definicyjnych na praktykę glottodydaktyczną (nauczanie jpjo). Na początku tekstu zreferowano krótko najważniejsze ustalenia dotyczące działań mediacyjnych w dokumentach Rady Europy. Następnie zaproponowano wybór jednej definicji mediacji, która może pomóc w konstruowaniu autorskich zadań rozwijających kompetencję mediacyjną adeptek i adeptów polszczyzny na poziomie zaawansowanym – C1. W dalszej części rozważań przedstawiono także wymogi stawiane dobrym zadaniom mediacji (ZM). Po refleksji teoretycznej zaprezentowano implikacje praktyczne – jest to omówienie autorskich zadań mediacyjnych zrealizowanych w heterogenicznej narodowościowo grupie studentek i studentów oraz analiza perspektywy uczących się oparta na wypełnionych przez nich ankietach. Wnioski płynące z tego badania, przedstawione

w końcowej części artykułu, mogą być przydatne w konstruowaniu zadań mediacyjnych, a także sygnalizują rozmaite problemy, z którymi warto się zmierzyć, chcąc rozwijać zdolności mediacyjne uczących się.

2. PRZEGLĄD STANOWISK BADACZEK I BADACZY NA TEMAT MEDIACJI W DOKUMENTACH RADY EUROPY

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 r. (polskie tłumaczenie z 2003 r.) mediacji nie poświęca się jeszcze aż tak dużo uwagi, o czym pisze co najmniej kilkoro polskich badaczy – Grażyna Zarzycka (2018), Iwona Janowska i Marta Plak (2021, s. 142), Waldemar Martyniuk (2021, s. 3, 5, 7). Pierwsza z naukowczyń, analizując odpowiednie fragmenty ESOKJ, konstatuje, że działania mediacyjne zostały tam sprowadzone do przekształcania tekstów. Definicja mediacji wraz z opisem strategii zajęła nieco ponad stronę „co trzeba uznać za wyjątkowo lakoniczne i zdecydowanie niewystarczające omówienie”, podsumowuje językoznawczyni (Zarzycka 2018, s. 123). Zwraca też uwagę na bardzo istotną kwestię, a mianowicie na fakt, że w omawianym dokumencie w ogóle nie pojawiają się nawiązania do zagadnienia mediacji kulturowej. Odzwierciedlenie takiego stanowiska można znaleźć w publikacji z 2004 r. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, w którym eksperci z Europejskiego Centrum Języków Współczesnych, czyli Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier i Hermine Penz, zauważyli, że mediacja w ESOKJ u została przedstawiona w sposób ograniczony. Ich zdaniem sprowadzenie jej jedynie do ustnych i pisemnych przekładów przesłania istotę wszelkich działań interkulturowych. Te zaś zwykle wymagają uruchomienia szeregu kompetencji związanych ze świadomością różnic międzykulturowych, z umiejętnościami heurystycznymi i interkulturowymi, z cechami osobowości, kompetencją interpersonalną i społeczną (*savoir-être*) (Zarate i in. 2004, s. 12), tak żeby doszło do porozumienia między osobami kierującymi różnymi systemami wartości. Grażyna Zarzycka, analizując wypowiedzi wspomnianych ekspertów, dodaje, że

w koncepcji mediacji zawartej w ESOKJ nie wzięto pod uwagę wielowymiarowości komunikacji, wyrażającej się choćby w skomplikowanej naturze negocjowania, jak też pominięto społeczny aspekt mediacji, który przecież jest akcentowany w rozmaitych dziedzinach (dyscyplinach), w których mediacja jest stosowana.

(Zarzycka 2018, s. 123)

Istotnie, w ESOKJ z początków XXI w. wyróżnia się językowe działania mediacyjne i także strategie, niemniej stanowią one jeden z wielu innych wyróżników – występują obok receptywnych, produktywnych i interakcyjnych działań językowych i strategii. Ich praktyczna realizacja sprowadza się głównie do tłumaczeń ustnych i pisemnych, parafraz, streszczenia, podsumowania i innych tego typu aktywności, mających na celu umożliwienie wglądu do danego tekstu osobom, które z różnych powodów nie mają do niego dostępu (ESOKJ 2003, s. 24). Można więc podsumować, że w ówczesnym postrzeganiu biegłości językowej działania mediacyjne interpretowano jako przetwarzanie tekstów na potrzeby osób, które same nie mogą obcować z oryginałem. Takie podejście skrytykował również Waldemar Martyniuk (2021), podkreślając, że choć mediacja – obok różnojęzyczności i kompetencji ogólnych (*savoirs*) – jest jednym z głównych elementów wyznaczających opanowanie języka w ESOKJ z 2003 r. (czy z 1998 r. w pierwotnej wersji), to podobnie jak inne wyżej wymienione sprawności nie była odpowiednio rozwinięta, a więc i stosowana w praktyce.

Zdaniem Iwony Janowskiej i Marty Plak mediacja została omówiona w sposób pogłębiony dopiero w tomie uzupełniającym (CEFR–CV), wydanym przez Radę Europy w 2020 r. Autorki konstatują, że „w trakcie prac dostosowujących opis kształcenia językowego do rzeczywistości okazała się [ona] jądrem procesu komunikacji w środowiskach wielo- i różnojęzycznych” (Janowska, Plak 2021, s. 142). Pogląd ten podziela Waldemar Martyniuk, pisząc o doniosłości rozważań teoretycznych przedstawionych w wymienionym tomie. Badacz tak podsumował zawarte w nich refleksje i ustalenia: „stanowią próbę dalszego rozwinięcia wspomnianych już «zaniedbanych» koncepcji różnojęzyczności i mediacji – przy czym ta ostatnia została zdefiniowana na nowo jako kluczowy tryb używania języka, a w szerszym znaczeniu – kluczowa funkcja edukacji” (Martyniuk 2020, s. 7). Podobne stanowisko prezentują autorzy książki *Education, mobility, otherness. The mediations functions of school* (Coste, Cavalli 2015).

Pracom poświęconym uwydatnieniu znaczenia mediacji w edukacji przewodniczyli Brian North i Enrika Piccardo. Zadaniem ich zespołu było m.in. opracowanie skal dla mediacji komunikacyjnej, które nie odbiegałyby zakresem od wskaźników biegłości przygotowanych wcześniej dla pozostałych trzech sposobów posługiwania się językiem (receptji, produkcji i interakcji). Postawienie takiego celu wydaje się naturalne nie tylko z powodów formalnych, ale i pragmatycznych. Obserwacja zmian zachodzących w ciągu ostatnich lat w zakresie komunikacji we współczesnym, wielokulturowym świecie, prowadzi do konkluzji, że mieszanie się języków, tworzenie się rozmaitych idiolektów bazujących na różnych językach (szczególnie

w międzynarodowych związkach partnerskich²), negocjowanie i wspólne budowanie znaczeń stają się codzienną praktyką. Nie można więc pominąć tego aspektu w projektowaniu nowoczesnych zadań językowych, które wyposażają uczących się w narzędzia adekwatne do zmieniającej się rzeczywistości.

O tym, w jak wielowymiarowy sposób w najnowszych dokumentach Rady Europy opisano mediację, strategie i działania mediacyjne, świadczy przedstawiona wielość skal. Wspomniane badaczki w *Działaniach mediacyjnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* wyliczają, że w tomie uzupełniającym pojawia się opis dziesięciu działań mediacyjnych i pięciu strategii mediacyjnych. Wszystkie one są dodatkowo opatrzone tabelami z zeskalowanymi wskaźnikami (Janowska, Plak 2021, s. 8, 82, 188, 205). Martyniuk docenia tak wielostronny charakter tego nowego podejścia, konstatując:

W finalnej wersji *CEFR Companion Volume* (2020) skale mediacyjne zostały uporządkowane i przedstawione w inny sposób, mniej jednoznacznie związany z teoretyczną koncepcją edukacyjną zaproponowaną przez Coste i Cavalli, jednak wciąż wyraźnie – jak już pokazują same ich nazwy – wskazują one na uniwersalną wartość edukacyjną sprawności językowej, wykraczającą zdecydowanie poza dziedzinę uczenia się, nauczania i oceniania znajomości języków obcych.

(Martyniuk 2021, s. 10)

Działania mediacyjne, które nie ograniczają się do przetwarzania językowego tekstu, a więc mają dużo szersze niż *stricte* lingwistyczne zastosowanie, to aktywności wynikające z definicji mediacji pojęciowej. Wiążą się one ze współpracą w danej grupie, polegają na ułatwianiu współdziałania i interakcji w pracy zespołowej, prowadzą do wspólnego tworzenia znaczeń, ale także dotyczą zarządzania interakcją, zachęcają do podejmowania dialogu. Innym elementem, wychodzącym poza ramy klasycznie rozumianej biegłości językowej, jest mediacja komunikacyjna. Do jej zadań należą m.in. takie aktywności, jak tworzenie przestrzeni różnokulturowej, pośredniczenie w nieformalnych rozmowach, w tym pomoc przy podejmowaniu delikatnych tematów czy wyjaśnianiu nieporozumień. Tworząc ZM na zajęcia lektoratowe, idealnie byłoby uwzględnić przedstawioną złożoność działań mediacyjnych, a przynajmniej

² Warto zapoznać się z kilkoma wybranymi przykładami takich słów zaczerpniętych z języków par międzynarodowych: „Na śniadanie zjemy skramblecznicę” (czyli jajecznicę w związku polsko-brytyjskim); „Ich koche cie” (czyli polsko-niemieckie wyznanie miłości, oparte na grze słów, gdzie niemiecki czasownik *kochen* oznacza *gotować*, ale zakładamy, że jest użyty w polskim znaczeniu *kochać*; „Elskanku minn” (oznaczające „Kochanie” w związku polsko-islandzkim, gdzie w języku islandzkim *Elskan minn* oznacza *Mój Kochany, Moja Kochana*, dosłownie *Moja miłość*).

wybrane jej aspekty. Ważną kwestią jest także przesunięcie akcentów z poprawności językowej w kierunku osiągnięcia celu, jakim zwykle jest wsparcie komunikacji między osobami niemającymi dostępu do tych samych źródeł informacji. Janowska i Plak, podczas omawiania specyfiki zadań *Task-Based Language Teaching* (TBLT) (2021, s. 177–178), podkreślają zbieżność ich kryteriów oceny z tymi, jakie zastosujemy do ZM, stwierdzają bowiem, że:

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.

(Janowska, Plak 2021, s. 178)

W innym miejscu badaczki wzmacniają powyższą opinię, konstatując, że

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.

(Janowska, Plak 2021, s. 164)

3. DEFINICJA MEDIACJI I WYMOGI STAWIANE ZADANIOM MEDIACYJNYM

Autorki *Działań mediacyjnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* przytaczają i omawiają w swoich rozważaniach wiele definicji mediacji. Zważywszy na cel tego artykułu, a więc na implikacje praktyczne, pomocne w tworzeniu autorskich ZM, należy wybrać taką definicję, która stanie się dla lektorek i lektorów swoistym drogowskazem. Grecka badaczka Maria Stathopoulou definiuje mediację w następujący sposób:

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 biegle

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.

(Janowska, Plak 2021, s. 140)

Najważniejsze wnioski – jeśli chodzi o tworzenie własnych ZM – płynące z tej definicji są następujące. Po pierwsze, ZM powinno opierać się na działaniu międzykulturowym, czyli osobami biorącymi udział w osiągnięciu porozumienia muszą być przedstawicielki/przedstawiciele różnych kultur. Po drugie, celem komunikacji tych osób powinno być wypełnienie luki informacyjnej, która powstała na skutek posługiwania się różnymi językami i/lub różnymi systemami wartości kulturowych. Po trzecie, mediatorzy muszą wykazać się umiejętnością selektywnego podejścia do przekazywanych im treści tak, aby doszło do porozumienia między stronami niemającymi dostępu do tych samych informacji ze względu na brak znajomości tych samych języków. To wybiórcze tłumaczenie, przetwarzanie usłyszanych czy przeczytanych tekstów wiąże się z korzystaniem z odpowiednich strategii, takich jak np. czerpanie z uprzednio nabytej wiedzy, dopasowywanie języka do sytuacji, upraszczanie komunikatu. Pierwotnie zaś mediatorzy i mediatorzy muszą podejmować decyzje, co należy przetłumaczyć, a co można pominąć; zrozumieć istotę problemu danej sytuacji komunikacyjnej i odpowiednio zinterpretować oraz uwzględnić potrzeby obu stron.

Te ogólne ustalenia pozwalają autorkom i autorom ZM nakreślić tło, wyznaczyć główne cele działań i określić rolę osób mediujących. Szczegółowe wymogi stawiane omawianym typom zadań umożliwiają sprawdzenie, czy wszystkie najważniejsze kwestie zostały w nich uwzględnione. Alexander Pfeiffer zaproponował kryteria dobrego ZM (Pfeiffer 2013, s. 52). Według badacza powinno ono 1) dotyczyć zainteresowań osób uczących się; 2) być adekwatne do poziomu opanowania języka; 3) precyzyjnie opisywać sytuację, w której dane działanie mediacyjne będzie miało miejsce; 4) odpowiadać na potrzeby stron w danej sytuacji komunikacyjnej; 5) być opatrzone dokładnym i jasnym poleceniem; 6) być osadzone w środowisku interkulturowym i zawierać takie treści; 7) nawiązywać do zagadnień poruszanych na lektoracie tak, aby przygotowanie się do jego wykonania nie wymagało używania słowników czy innych tego typu pomocy; 8) mieć klarownie sprecyzowane kryteria oceny i zakładać elastyczność, jeśli zadanie wymagałoby wprowadzenia zmian (za: Janowska, Plak 2021, s. 154). Z kolei Maria Stathopoulou (2015, s. 62),

wymieniając cechy dobrego ZM, zwraca uwagę na to, że musi ono nawiązywać do potrzeb i celów uczących się. Autor/ka takiego materiału dydaktycznego powinien/powinna zastanowić się również nad tym, kiedy i po co uczący się mieliby podejmować się działań mediacyjnych, jakie zadania doprowadzą ich do realizacji wyznaczonego celu oraz jakie teksty będą musieli przetworzyć (Janowska, Plak 2021, s. 153–154).

Przedstawione w tej części artykułu wytyczne mają na celu wsparcie kreatywności autorek i autorów zadań mediacyjnych, a także wskazanie aspektów, które należy uwzględnić w przygotowywaniu własnych materiałów dydaktycznych służących rozwijaniu kompetencji mediacyjnej.

4. CASE STUDY

4.1. REALIZACJA AUTORSKICH ZADAŃ MEDIACYJNYCH

Działania mediacyjne, które są przedmiotem niniejszych rozważań, zostały zrealizowane od lutego do kwietnia 2023 r. w heterogenicznej narodowościowo grupie lektoratowej na poziomie C1 na Uniwersytecie Warszawskim. Siedemnaścioro studentów reprezentowało takie kraje, jak: Białoruś, Ukraina, Chiny, Niemcy, Belgia i Holandia. Liczbowo w grupie nieznacznie przeważały kobiety, a średnia wieku wynosiła 22 lata. Na początku semestru poinformowano uczestniczki i uczestników, że do różnych zadań rozwijających ich biegłość językową będą włączane ZM. Pierwszym zadaniem przygotowującym do tego nowego typu aktywności była dyskusja na temat definicji rzeczownika „miłość” i czasownika „kochać”. Cały moduł realizowany w powalentyńkowym okresie dotyczył wyrażania uczuć, miłości i rozmaitych typów związków, które możemy zaobserwować we współczesnych czasach. Zadanie związane z definiowaniem polegało najpierw na przeczytaniu różnych opinii na temat miłości, zaczerpniętych z literatury pięknej z rozmaitych kręgów kulturowych, z wypowiedzi dzieci i znanych osób. Następnie studentki i studenci wyrażali własne poglądy. W odniesieniu do tych cytatów, mówili, z którymi fragmentami tekstów się (nie) zgadzają i uzasadniali swoje stanowisko. Już na tym etapie można było zauważyć różnorodność argumentów i przekonań, co było pomostem do kolejnego zadania. Na zajęciach odczytano definicje wyrazów „miłość” i „kochać” z *Wielkiego słownika języka polskiego PAN* (Żmigrodzki 2018), a następnie studentki i studenci skomentowali je i porównali zakresy znaczeniowe tych słów z tymi, które znaleźli w słownikach swoich języków

natywnych. Każda osoba musiała znaleźć odpowiednie definicje w słowniku swojego języka ojczystego, przetłumaczyć wybrane przez siebie fragmenty tak, żeby wspólnie ustalić, czym są desygnaty wspomnianych wyrażen. To przygotowujące ZM wywołało wiele emocji i żywą dyskusję. Studentki i studenci nierzadko dziwili się, jak różnie te uniwersalne uczucia są opisywane w innych językach. Przykładowo – Ukrainka nie sądziła, że w języku polskim, inaczej niż w ukraińskim, tym samym czasownikiem „kochać” opisujemy uczucie do rodziców, dziecka, Boga, ojczyzny i partnera. W jej języku na potrzeby romantyczne używa się innego wyrazu. Belg z kolei uświadomił sobie, że w niderlandzkim bardzo często używa się angielskiego *I love you*, którym wyraża się po prostu pozytywne, niekoniecznie głębokie, uczucia do kolegów, koleżanek czy przyjaciółek i przyjaciół, ale jeśli wiąże się z kimś poważne plany, wtedy zdecydowanie wyznaje się miłość po niderlandzku. Refleksji było o wiele więcej, jednak to, co dla nas jest istotne, to fakt, że takie proste działanie wymagało prymarnie uruchomienia rozmaitych kompetencji językowych, a ostatecznie studentki i studenci zostali postawieni w roli mediatorów i mediatorów albo przynajmniej zaczęli być do nich przygotowywani. Musieli bowiem wyselekcjonować te elementy definicji w językach rodzimych, które uznali za istotne ze względu na cel komunikacji, a tym było sprawdzenie, jakie są zakresy semantyczne analizowanych leksemów w różnych kulturach, porównanie ich ze sobą, wyciągnięcie wniosków, negocjowanie znaczeń również po to, by lepiej poznać siebie, swój język i swoją kulturę, a także poglądy, języki i kultury koleżanek i kolegów. Równocześnie studentki i studenci wyzwalali wiele działań mediacyjnych takich, jak np. przekazywanie informacji z języka niedostępnego dla większości grupy, współpraca w grupie nawet na poziomie wewnątrzjęzykowym, kiedy to Chinki i Chińczycy ustalali, jak przetłumaczyć daną treść na język polski. Wszyscy niewątpliwie przetwarzali teksty, parafrazowali definicje, streszczali je i notowali. Wszystkie te działania miały miejsce w przestrzeni różnokulturowej. Ponadto zupełnie spontanicznie uczący się obierali właściwe strategie mediacyjne, takie jak: wyjaśnianie nowego pojęcia w połączeniu z uprzednio nabytą wiedzą; dostosowywanie języka, dzielenie skomplikowanych informacji, upraszczanie tekstu i dopasowywanie swoich działań do założonego celu komunikacyjnego.

Drugie zadanie wprowadzające (czy przygotowujące) polegało na znalezieniu przez studentki i studentów w Internecie informacji w języku ojczystym o jakimś święcie lub zwyczaju z ich rodzimych kultur i wybraniu z tego tekstu najciekawszych informacji tak, żeby po pierwsze – zaznajomić osobę z innej kultury z danym fenomenem, a po drugie – „wygrać” konkurs na „wprowadzenie danego święta czy zwyczaju do kalendarza światowego”. W praktyce pierwszym działaniem po znalezieniu i przeczytaniu tekstu było wybranie informacji w języku rodzimym (przez student/kę/a nr 1), następnie przetłumaczenie ich

w formie opowieści osobie z pary (student/ka nr 2). Kolejny krok to wysłuchanie na forum grupy charakterystyki „swojego” święta/zwyczaju z ust koleżanki/kolegi (student/ka nr 2). Dzięki temu zabiegowi osoba prymarnie opowiadająca (student/ka nr 1) mogła stwierdzić, czy właściwie przekazała treść, ponieważ druga część zadania polegała na tym, by znowu student/ka nr 1 (na kolejnych zajęciach) sam/a opowiedział po polsku o tym święcie całej grupie tak, by „wygrać” konkurs na „wprowadzenie danego święta do kalendarza świata”. Celem tego zadania było znowu selektywne tłumaczenie, przetwarzanie tekstu z języka rodzimego na polski, dostosowywanie języka, dzielenie się informacjami, weryfikacja sposobów przetwarzania tekstu, możliwość zmiany strategii na potrzeby konkursu, a także budowanie poczucia sprawczości i zaangażowania w przedstawianie własnej kultury, wzbudzanie nią zainteresowania.

Oba zadania przygotowujące miały oswoić studentów z konceptem selektywnego wyboru treści z języka niedostępnego dla większości grupy w celu zaprezentowania treści, wypełnienia luki informacyjnej i osiągnięcia porozumienia (czasami student/ka nr 1 korygowała przekaz student/ki/a nr 2, jeśli pojawiały się w nim jakieś nieścisłości) bądź zdobycia nagrody. Dzięki tym działaniom studentki i studenci zrozumieli, że na zajęciach można używać innych języków niż tylko polski, jeśli sytuacja tego wymaga, że wypowiedź nie musi być idealnie skonstruowana, ale że ważne jest wykonanie ZM i osiągnięcie zakładanego celu komunikacyjnego w środowisku różnojęzycznym i wielokulturowym. Dodatkowo opisane działania miały przygotować grupę do aktywnej partycypacji w kompleksowym właściwym ZM.

Kolejny realizowany z grupą moduł poświęcony był świętom i zwyczajom, dodatkowo zawierał wiele informacji na temat polskiego wesela, co miało stanowić pomoc podczas wykonywania zadania głównego. Ostatecznie uczestniczyło w nim 13 osób. Po odpowiedziach na pytania zaproponowane przez Stathopoulou (przytoczone w 3. podrozdziale tego artykułu), a także po zweryfikowaniu swojego ZM z wytycznymi Pfeiffera (także znajdują się w 3. podrozdziale), zaproponowano studentkom i studentom (podzielonym na grupy) następujące ZM. Wszyscy mieli czas na przygotowanie się do jego wykonania i poczynienie ustaleń już po wylosowaniu poszczególnych ról.

Sytuacja

Narzeczoney i narzeczona pochodzą z różnych krajów. Poznali się jednak w Polsce i chcieliby, żeby ich ślub i wesele odbyły się w tym kraju. Rodzice obojga są dość konserwatywni (wariant A) lub liberalni (wariant B). Dzisiaj będzie miało miejsce spotkanie narzeczonych z rodzicami. Rodzice opowiedzą o tradycjach ślubnych i weselnych w swoich krajach (na podstawie konkretnych tekstów z Internetu w językach „rodziców”). Państwo młodzi opowiedzą o polskich zwyczajach i swoich preferencjach. Cała grupa musi dojść do porozumienia w sprawie:

1. Daty i miejsca ślubu oraz wesela;
2. Dekoracji (kolory, kwiaty, stroje państwa młodych);
3. Muzyki (zespół/DJ);
4. Podawanych dań;
5. Zachowania ewentualnych przesądów;
6. Tradycji, które zostaną zachowane podczas wesela (zabawy i zwyczaje);
7. Finansowania kosztów imprezy.

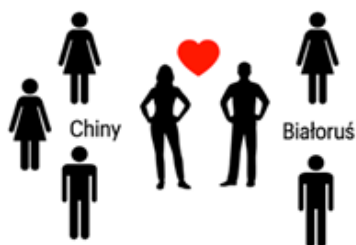
A. Wariant, w którym rodzice są bardzo konserwatywni.

B. Wariant, w którym rodzice są liberalni.

Ustalenie wszystkich szczegółów będzie świadczyło o sukcesie podjętych działań.

Studentów i studentki, zgodnie z ich prawdziwą przynależnością kulturową, podzielono na następujące grupy:

Rys. 1. Rodziny realizujące wariant A



Rys. 2. Rodziny realizujące wariant B



Pierwsza grupa (wariant A) składała się z rodziców, babci i panny młodej pochodzących z Chin. Cała rodzina reprezentowała konserwatywne spojrzenie na kwestie zachowania tradycji i zwyczajów. Partnerem chińskiej panny młodej był Białorusin, którego obecni podczas spotkania rodzice także hołdowali tradycjom. W drugiej grupie (wariant B) mieliśmy ukraińsko-belgijską parę młodych, choć korzenie Belga były także wielokulturowe – matka pochodziła z Chin, ojciec z Niemiec, ale cała rodzina mieszkała od lat w Belgii, w której urodził się ich syn. Zarówno małżeństwo chińsko-niemieckie, jak i ukraińskie miały liberalne poglądy w kwestii zachowania tradycji narodowych podczas ślubu i wesela.

W pierwszej fazie mediacji rodzice obu par rozmawiali z dziećmi tylko w swoich językach narodowych, udając, że nie znają polskiego. Ich dzieci przekazywały sobie komunikaty od rodziców po polsku, a następnie wypowiedzi jednych rodziców do drugich z polskiego tłumaczyły na języki natywne. W drugiej zaś fazie wszyscy zebrani mówili tylko po polsku. Niemniej musieli negocjować ustalenia dotyczące organizacji wesela tak, by doszło do porozumienia

z przyszłymi teściami i by podczas uroczystości zostały uwzględnione ważne dla nich tradycje. Można więc powiedzieć, że byli mediatorami uwarunkowań kulturowych i narzuconego podejścia do tradycji. Co ciekawe, cała grupa czuła się lepiej, kiedy używano tylko języka polskiego, czyli w strategii obranej w drugiej fazie wykonywania ZM.

Po zrealizowaniu ZM sprawdzono jeszcze raz, czy odpowiadało ono wytycznym Stathopoulou i Pfeiffera. Po wnikliwej analizie stwierdzono, że tak – zadanie odpowiadało zainteresowaniom uczących się. Grupa zgodnie przyznała, że każdy z nich może się kiedyś znaleźć w podobnej sytuacji, w której celem przedstawienia sobie rodzin będzie wywarcie jak najlepszego wrażenia, a także osiągnięcie porozumienia w różnych sprawach. Przy realizacji ZM należało posłużyć się międzyjęzykową mediacją tekstu, ponieważ dochodziło do przetwarzania i tłumaczenia tekstów powstałych w językach natywnych na język polski, a potem z polskiego na inne natywne. Tekst źródłowy był tutaj początkowo w języku innym niż polski, ale potem materiał wyjściowy (do kolejnych tłumaczeń) stanowiły wypowiedzi po polsku, a językiem docelowym stawał się inny język natywny. Następnie zaś zastosowano wewnątrzjęzykową mediację tekstu, kiedy to i językiem źródłowym, i docelowym była polszczyzna. Przetwarzano głównie teksty mówione, choć studenci podczas przygotowań korzystali także z tekstów pisanych na temat tradycji i zwyczajów ślubnych oraz weselnych w swoich językach rodzimych. Zadanie językowo było dopasowane do poziomu C1 i korespondowało z tematyką zajęć, nie wymagało więc od studentów korzystania z pomocy leksykograficznych, instrukcja nie wzbudzała w uczących się wątpliwości, co właściwie mają robić. Zdecydowanie zawierało treści międzykulturowe. Studentom zostały przedstawione także kryteria oceny. O ich sukcesie stanowić miało osiągnięcie porozumienia w kwestiach organizacji wesela. Wprowadzono także dwie zmiany, gdyż sytuacja tego wymagała. Jedną z nich to wymyślenie nowej postaci – chińskiej babci (na zajęcia przyszła studentka, której nie było podczas losowania ról), drugą z kolei dotyczyła przełączenia się z języków natywnych studentów tylko na język polski.

4.2. BADANIE ANKIETOWE DLA UCZESTNIKÓW MEDIACJI

Po wykonaniu głównego (właściwego) ZM, dotyczącego ustalenia szczegółów ślubów i wesel, wśród studentek i studentów przeprowadzono ankietę – badanie nad ich odbiorem tego typu działań. Wybór ankiety jako narzędzia badawczego wydaje się w tym przypadku najlepszym rozwiązaniem, ponieważ technika ta pozwala respondentkom i respondentom na zachowanie komfortu podczas badania, oszczędza czas i ewentualne koszty, pozwala na zastosowanie

różnego rodzaju pytań (otwarte, półotwarte, zamknięte), dzięki którym łatwiej zweryfikować postawione hipotezy, a także uzyskać niezbędne informacje. Dodatkowo, jak zauważyły Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik w *Metodologii badań w glottodydaktyce* (2010, s. 168), taka forma zbierania opinii, przy odpowiednio postawionych pytaniach, jest przyjazna dla badanych, a także w stosunkowo łatwy sposób pozwala opracować zebrane dane. Ankieta została przeprowadzona zdalnie, skonstruowano ją przy wykorzystaniu narzędzia *Formularze Google*. Mimo ciągłego kontaktu z grupą badaną (na zajęciach), który pozwolił na omówienie całego badania przed przystąpieniem do wypełniania ankiet przez uczestniczki i uczestników ZM, ankieta była opatrzona wstępem zawierającym wszystkie niezbędne informacje. Kwestionariusz składał się z 14 pytań różnego typu. Zamknięte i otwarte stanowiły blisko po 40% wszystkich pytań. Pierwsze pozwalały na wybór jednej lub kilku opcji spośród podanych, drugie wymagały napisania własnej odpowiedzi. Dzięki tym ostatnim uzyskano dokładniejszy wgląd w odczucia respondentek i respondentów. Około 20% to pytania półotwarte, które pozwalały na uzupełnienie gotowych odpowiedzi swoimi przemyśleniami. W analizie wyników badania bardzo pomocne okazały się automatycznie wygenerowane grafy, ilustrujące odpowiedzi badanych, i zestawienia procentowe dotyczące poszczególnych zagadnień. Ze względu na fakt, iż omawiane tu jest jedynie mikrobadanie, które może być przyczynkiem do kontynuacji tego typu rozważań, do artykułu nie dołączono formatki ankiety. Niemniej dalsza szczegółowa analiza danych pozyskanych w ankietach zdaje się wystarczająco przybliżać zakres badania.

W opisanym ZM wzięło udział 13 osób, w ankiecie uczestniczyło zaś ich 11. Anonimowo i dobrowolnie udzielane odpowiedzi dotyczyły podstawowych kwestii związanych z mediacją na lektoracie. Z ankiety wynika, że 91% badanych podobają się ZM na zajęciach językowych, ponieważ mają praktyczny charakter i są skuteczne komunikacyjnie. Większość studentek i studentów (80%) nie zetknęła się z tego typu zadaniami na innych zajęciach językowych (20% zna mediację z lektoratów języka angielskiego). Niemal wszyscy ankietowani uważają, że ZM podnoszą ich kompetencję językową w dużym bądź bardzo dużym stopniu. Tylko jedna osoba „raczej nie zgadza się” z tą opinią. ZM są dla uczących się przede wszystkim ciekawe, praktyczne i przyjemne, sprawiają, że czują się oni ważni i mają realny wpływ na rozwój wydarzeń oraz osiągnięcie porozumienia. Nikt nie uznał ich za nudne. 18,2% badanych, mimo zauważenia walorów tych zadań, uznało je także za stresujące, co może wiązać się z konkretnymi cechami osobowości danych osób. Ponad 90% respondentów zgadza się z opinią, że ZM na zajęciach pomogą im w sytuacjach komunikacyjnych w życiu codziennym, a 81% chciałoby mieć je częściej na lektoracie. Badani uważają, że w działaniach mediacyjnych jedną z najważniejszych strategii jest „dobre”, co niekoniecznie oznacza „wierne”, tłumaczenie z języka na język

i opieranie się na znajomości różnych kultur. Ankietowani wymienili różnorodne sytuacje codzienne, w których uczestniczyli w Polsce. Wymagały one zdolności mediacyjnych. Była to m.in. pomoc koleżance nieznającej polskiego w wynajmie mieszkania w Warszawie – osoba ankietowana podsumowała ten proces następująco: „Nie było to tłumaczenie słowo w słowo, ale wymagało zastosowania pewnych umiejętności mediacji i rozumienia”. Ten komentarz jest idealnym dowodem na dobrze rozwiniętą kompetencję mediacyjną jej autora lub autorki. Inne okoliczności wymagające działań mediacyjnych, opisane przez ankietowanych, to międzynarodowe spotkania towarzyskie, a także sytuacje w sklepach, aptekach, punktach oferujących usługi telekomunikacyjne i urzędach. Ankietowani zauważają potrzebę dalszego rozwoju kompetencji mediacyjnej, co więcej – zasugerowali w badaniu konteksty kulturowe, które warto przećwiczyć na lektoracie. Wśród ich propozycji znalazły się sytuacje w restauracji, biurze podróży, podczas wynajmu mieszkania czy wyrabiania dokumentów dla cudzoziemców (m.in. karty miejskiej), a także przedstawianie partnera/partnerki członkom rodziny. Większość badanych ceni sobie w ZM fakt, że podczas ich wykonywania mogą łączyć wiedzę o różnych osobach i kulturach, korzystając równocześnie z języka obcego. Podoba im się także to, że dzięki takim działaniom nie tylko uczą się języka, lecz także osiągają wyznaczone cele i – co zdaje się szczególnie interesujące – mogą manipulować sytuacją. Równocześnie każdy ceni sobie ZM za ich praktyczny wymiar i skuteczność. Studentki i studenci podkreślili, że ZM rozwijają ich zdolność improwizacji, symulują sytuacje, które mogą wydarzyć się w życiu codziennym, a więc wykonywanie ich jest partycypacją w swego rodzaju próbie generalnej. Jedna osoba skrytykowała ZM, zauważając, że podczas ich realizacji w sytuację komunikacyjną wkrada się chaos i nie trzeba używać wyszukanych fraz, ponieważ „prosty sposób wyrażania myśli zwykle rozwiązuje problem”. Spostrzeżenia te są ciekawe i zostały skomentowane w ostatniej części tego artykułu. Większość badanych dobrze się czuje w roli mediator/ki/a z wyjątkiem jednego badanego, który odczuwał pewien dyskomfort, ponieważ jak sam ocenił – ma niewystarczająco rozwiniętą sprawność mówienia.

5. PYTANIA, WĄTPLIWOŚCI, REFLEKSJE – PODSUMOWANIE

Podczas tworzenia i realizacji ZM, pojawiło się kilka pytań, które warto sobie zadać, by jak najbardziej przyczynić się do rozwoju kompetencji mediacyjnej uczących się polszczyzny i prawdopodobnie innych języków obcych. Po pierwsze, zastanawiające jest dość arbitralne stwierdzenie, że mediator nie

powinien być związany z żadną ze stron. Iwona Janowska i Marta Plak charakteryzują go w następujący sposób: „mediator nie jest bezpośrednio zaangażowany w wymianę jako taką, ale odgrywa rolę pośrednika, doradcy, facylitatora, a także rozjemcy szukającego kompromisu” (2021, s. 143). Wydaje się, że definicja ta pasuje do klasycznie pojmowanej roli osoby mediującej, jednak czy w życiu codziennym nie jest tak, że nierzadko prowadzimy mediacje, mając wciąż jakiś swój interes? Cudzoziemska para, przedstawiając się wzajemnie swoim rodzinom, raczej zawsze będzie zaangażowana w odbywającą się wymianę informacji. W tego typu sytuacji zwykle każdy chce wywrzeć jak najlepsze wrażenie, więc trudne, a może nawet niemożliwe, wydaje się ograniczenie tylko do roli pośrednika. Kolejna sprawa to czas, który lektorki i lektorki chcą poświęcić na realizację ZM w sali lekcyjnej. Warto sobie uzmysłowić, że ciekawe ZM są po prostu (bardzo) czasochłonne. Jeszcze inna kwestia to dokładność instrukcji do ZM. Wiemy z opracowań teoretycznych, że uczący się muszą otrzymać precyzyjne i jasne wytyczne do wykonania ZM. Nie jest jednak oczywiste, o jakim poziomie dokładności jest tutaj mowa. Przykładowo, czy w instrukcji dotyczącej omówienia szczegółów ślubu i wesela należy zaznaczyć, że jeśli rodziny nie poznały się wcześniej, to trzeba je najpierw sobie przedstawić? Inna wątpliwość po stronie lektorki/lektora to sposób przekazywania informacji zwrotnej na temat poprawności językowej podczas realizacji ZM. Wiemy, że zważywszy na cel ZM, którym jest osiągnięcie porozumienia, informacja o popełnionych błędach nie musi być aż tak dokładna, jak ma to miejsce podczas oceny tych zadań rozwijających sprawność mówienia, które są nastawione na precyzję leksykalno-gramatyczną. Być może należy skomentować tylko rażące błędy. Kolejna wątpliwość to pytanie o prawdopodobieństwo wystąpienia sytuacji przedstawianych w ZM w życiu codziennym. Doświadczenie pokazuje, że niekiedy koloryzacja rzeczywistości, wyzwalając więcej emocji, doskonale wpływa na skuteczność działań mediacyjnych. Oczywiście, przećwiczenie komunikatów, które mogą być przydatne podczas zakupu leków w aptece, ma nieocenione korzyści praktyczne. Jednak przedstawienie np. skrajnie lewicowego partnera rodzinie o ekstremalnie prawicowych poglądach wzbudzi o wiele więcej emocji, a tym samym sprawi, że uczący się nie tylko będą rozwijali kompetencję mediacyjną, lecz także będą się doskonale bawili, co jest niezwykle istotne w procesie dydaktycznym. Wzmianka o poglądach wybranka i najbliższych jest przykładem koloryzacji rzeczywistości. Ostatnim zagadnieniem, które warto wziąć pod uwagę, jest narzucanie scenariusza. Podczas analizy ankiet zwrócono uwagę na wypowiedź osoby, która skrytykowała ZM ze względu na chaos i prostotę języka. Skonstruowanie sztywnych reguł mogłoby wyeliminować te elementy, np. poprzez wyznaczenie kolejności zabierania głosu, kontrolowanie czasu przeznaczonego na poszczególne wypowiedzi, narzucenie konkretnej odmiany języka albo struktur do wykorzystania.

Jednak zdaje się, że brak rygoru i symplifikacja wypowiedzi są typowe dla mówionej odmiany polszczyzny. Ograniczanie spontaniczności czy nawet chaosu wypowiedzi, wymaganie użycia skomplikowanych wyrażen spowodowałoby, że ZM stałoby się po prostu innym typem zadania. Mogłoby w pewnym, raczej ograniczonym, zakresie rozwijać kompetencję mediacyjną, ale rozwój ten nie byłby już głównym celem takiej aktywności.

Podsumowując rozważania na temat tworzenia i realizacji materiału dydaktycznego rozwijającego zdolności mediacyjne uczących się, warto zauważyć, że ZM będą ciekawsze, a przez to bardziej efektywne, jeśli wprowadzimy do nich albo elementy wzbudzające emocje, albo rywalizację (jak w przypadku święta, które miałyby się dostać do kalendarza świata). Te elementy zwykle bardzo pozytywnie wpływają na motywację studentek i studentów, a tym samym na ich zaangażowanie. Kolejną kwestią jest przygotowanie zadań wprowadzających, oswajających uczących się z tym konkretnym typem aktywności na lektoracie.

Trzeba też mieć świadomość, że podkreślenie znaczącej roli ZM w nauce języków obcych w dokumentach Rady Europy miało miejsce na tyle niedawno, że wdrażanie ich do programów nauczania może powodować niepewność wśród uczących się przyzwyczajonych do klasycznych metod nauczania. Mogą oni zadawać sobie pytanie, czemu właściwie służą te nowe typy zadań. Należy więc przedstawić im samą ideę przyświecającą takiemu materiałowi dydaktycznemu, aby stosowane techniki nie budziły wątpliwości i żeby doceniono ich atuty. Istotne tutaj może być wskazanie, że wiele uprzednio stosowanych metod rozwijających sprawność mówienia, czyli przede wszystkim kreatywne zadania, w których odgrywa się rolę i należy rozwiązać w nich jakiś konflikt, posiadają wiele cech ZM. Nierzadko przecież należy w nich przetworzyć wzorce myślowe z kultury natywnej i zaaplikować je do danej sytuacji tak, żeby, uzupełniając luki informacyjne, rozwiązać jakiś problem we współpracy z przedstawicielem innej kultury i innego języka.

BIBLIOGRAFIA

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [04.05.2023].
- Coste D., Cavalli M., 2015, *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Council of Europe, <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> [04.05.2023].

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Martyniuk W., 2021, *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (28), https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/11_Martyniuk.pdf [05.05.2023]. http://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.12
- 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.
- Stathopoulou M., 2015, *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, „New Perspectives on Language and Education”, Bristol.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2004, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, http://archive.ecml.at/documents/pub122e2004_zarate.pdf [04.05.2023].
- Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa, s. 117–132.
- Żmigrodzki P. (red.), 2018, *Wielki słownik języka polskiego*, Warszawa.