


Agnieszka Jasińska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

 <https://orcid.org/0000-0002-4848-1945>

Rola mediacji w nauczaniu języka polskiego jako obcego w edukacji akademickiej

Streszczenie. Z roku na rok rośnie liczba studentów cudzoziemskich na polskich uczelniach. Wymusza to konieczność stworzenia programu nauczania języka polskiego do celów akademickich. W programie tym nie powinno zabraknąć zadań umożliwiających realizowanie działań mediacyjnych – opisanych w nowej wersji Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Niniejszy artykuł przedstawia wytyczne dotyczące działań mediacyjnych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego oraz ich rolę w nauczaniu języka polskiego jako obcego w edukacji akademickiej.

Słowa kluczowe: język akademicki, mediacja, wytyczne europejskie, działania mediacyjne

The role of the mediation in Polish as a foreign language for academic purposes

Summary. Every year the number of foreign students at Polish universities is increasing. This imposes the need for a Polish language curriculum for academic purposes. The programme should not lack tasks to implement mediation activities – as described in the new version of the Common European Framework of Reference for Languages. This article presents the guidelines for mediation activities in the Common European Framework of Reference for Languages and their role in teaching Polish as a foreign language for academic purposes.

Keywords: academic language, mediation, guidelines, mediation activities

Od kilku lat obserwuje się systematyczny wzrost liczby zagranicznych studentów na polskich uczelniach. Według Ministerstwa Edukacji i Nauki w roku akademickim 2021/2022 było ich 80–85 tysięcy, co oznacza 7% wszystkich studiujących w Polsce.¹ Nie jest znana jeszcze liczba na rok 2022/2023, ale

¹ Źródło MEiN.

w związku z wojną w Ukrainie należy spodziewać się znaczącej zmiany tych danych. Najliczniejszą reprezentację kandydatów na studia z zagranicy stanowią Ukraińcy (50%) Następna grupą są Białorusini (10%), Indusi (ok. 4%). Pozostali obcokrajowcy w polskim systemie szkolnictwa wyższego to Norwegowie, Szwedzi, Niemcy, przedstawiciele krajów arabskich, Tajwanu, Chin i Litwy.

Obcokrajowcy w Polsce najchętniej podejmują studia na wydziałach prawa, ekonomii, nauk społecznych, dziennikarstwa i informacji, sektora zdrowia i opieki społecznej. Około 10% kandydatów decyduje się na studia humanistyczne i artystyczne, a także te, które związane są z usługami. Dalej statystyki wskazują, że 6% cudzoziemców uczy się na uczelniach technicznych na kierunkach związanych z nowymi technologiami oraz budownictwem oraz przemysłem.

Część z kandydatów podejmuje naukę na polskich uczelniach po angielsku, ale spora liczba decyduje się na studia po polsku. Podstawowym warunkiem przyjęcia na studia po polsku jest przystąpienie do egzaminu wstępnego z języka polskiego na poziomie B1.

Według nauczycieli akademickich pracujących z obcokrajowcami na polskich uczelniach, podstawowe problemy, z którymi się muszą zmierzyć, to niedostateczna kompetencja językowa (57,7% badanych), różnice kulturowe (46% badanych), błędy związane z niestosownością lingwistyczną wypowiedzi ustnych i pisemnych (46% badanych), niski poziom językowy prac pisemnych na zaliczenie (38% badanych) i słaba adaptacja studentów w nowej rzeczywistości (23% badanych) (Jasińska 2019: 129).

Idea programu języka polskiego do celów akademickich

Pomocą w rozwiązaniu przedstawionych problemów mógłby być kurs języka polskiego do celów akademickich będący integralną częścią studiów.

Termin *język do celów akademickich* pojawił się po raz pierwszy w Wielkiej Brytanii w latach siedemdziesiątych minionego wieku. Jego funkcjonowanie miało związek z nasilającymi się migracjami, a co za tym idzie, wzrostem zainteresowania studiowaniem obcokrajowców na brytyjskich uczelniach. W literaturze poświęconej ten tematyce na pierwszy plan wybijają się prace, których autorami są: Huthinson i Waters (1987), Swales (1990, 2007), Jordan (1997), Hyland (2006), Cummins (2008), Mangiante i Parpette (2011), Zwiers (2014) oraz Anthony (2018).

Mówiąc o języku do celów akademickich, należy wskazać jego podstawową cechę: nie jest to (jedynie) język służący do codziennej komunikacji, ale zaawansowany poznawczo dyskurs umożliwiający nabywanie wiedzy i umiejętności w danej dyscyplinie (Cummins 2008: 71). Programy do nauczania języka do celów akademickich powinny zawierać trzy podstawowe komponenty: słownictwo specjalistyczne, składnię i elementy dyskursu cechującego środowisko akademickie (Zwiers 2014: 351). W ramach dyskursu niezwykle popularne jest podejście gatunkowe proponowane przez Swalesa. Gatunek to szereg zdarzeń

komunikacyjnych, których uczestnicy dzielą komunikacyjne cele. Uczestnicy ci stanowią wspólną dyskursywną, co stanowi uzasadnienie używania takiego a nie innego gatunku (Swales 1990: 58). W polskiej literaturze przedmiotu warto wyróżnić dwie definicje gatunku. Pierwszą z nich proponuje S. Gajda. Gatunek to „kulturowo i historycznie ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec komunikacji tekstu. (Gajda 2001: 255) Według drugiej definicji autorstwa M. Wojtak gatunek to „twór abstrakcyjny (model, wzór) mający jednak różnorodne, konkretne realizacje w formie wypowiedzi, a także zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2019: 272).

Przygotowanie programów do nauczania języka do celów akademickich powinno zawierać cztery komponenty: analizę potrzeb, wyznaczenie celów, dobór metody i treści, ewaluację i ocenę (Mangiante i Parpette 2011; Anthony 2018).

Na gruncie polskim pojęcie języka do celów akademickich zostało popularyzowane znacznie później niż w krajach Zachodu z powodu dużo skromniejszych doświadczeń migracyjnych i stosunkowo słabego stopnia umiędzynarodowienia uczelni. Językoznawcy zajmowali się raczej stylem naukowym, którego nie należy utożsamiać z pojęciem języka akademickiego. Styl naukowy, opisany przede wszystkim przez S. Gajdę (1982, 1994, 2001), ma charakter opisowy i odnosi się do odbiorcy rodzimego. Tymczasem język do celów akademickich jest bardziej funkcjonalny i oprócz aspektu opisowego zawiera komponent dydaktyczny związany z akwizycją obcej mowy. W ostatnich dwudziestu latach, a w szczególności po wejściu Polski do Unii Europejskiej oraz w obliczu przyjęcia dużej liczby migrantów problematyka nauczania języka polskiego do celów akademickich w grupach cudzoziemskich zyskuje na znaczeniu.

Sam termin *język polski do celów akademickich* zaproponowany został w polskiej glottodydaktyce przez Grażynę Zarzycką, według której „... nawet jeśli nie zgodzimy się ze stwierdzeniem, że istnieje jedna ogólna odmiana polszczyzny akademickiej, można przecież wyodrębnić wspólne treści socjokulturowe i językowe, które pojawiają się [...] w programach różnych kursów przygotowujących kandydatów na studia w Polsce [...]. Owe wspólne treści należy potraktować jako trzon (bazę programową) kursów jppo przygotowujących do studiów w Polsce (Zarzycka 2017: 138).

Wspomniane treści Zarzycka ujęła w formie programu do nauczania języka polskiego do celów akademickich dla obcokrajowców, a główne filary tego programu to:

- a) elementy kompetencji socjokulturowej związanej z realiami studiów wyższych w Polsce,
- b) umiejętności studiowania,
- c) język tekstów naukowych i popularnonaukowych.

Oprócz Zarzyckiej problematyka dotycząca nauczania obcokrajowców języka polskiego jako obcego do celów akademickich pojawia się w publikacjach Dunin-Dudkowskiej (2021), Kugiel-Abuhasny (2021), Busiło (2022), Jasińskiej (2019).

Wydaje się, że oprócz wyróżnionych przez Zarzycką elementów związanych z nabywaniem kompetencji językowych, komunikacyjnych i umiejętności studiowania, należy włączyć do programów kursów dla obcokrajowców działania o charakterze mediacyjnym.

Czym jest mediacja w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego?

W 2001 roku ukazał się *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (dalej: ESOKJ), dokument Rady Europy, który odegrał znaczącą rolę w kształtowaniu polityki językowej całego kontynentu.

ESOKJ został przetłumaczony na większość języków, w tym na język polski (2003). Był i jest cytowany przez najważniejszych specjalistów od nauki języka, stanowi inspirację i punkt odniesienia dla autorów programów nauczania i ewaluacji języka. Na gruncie europejskim powstało wiele prac poświęconych temu dokumentowi. Z polskich prac należy wyróżnić te, które zostały stworzone przez Janowską (2011, 2021), Komorowską (2015), Martyniuka (2002, 2017), Miodunkę (2020) i wielu innych.

Dzięki ESOKJ udało się stworzyć szereg wytycznych o charakterze uniwersalnym dla wszystkich języków na kontynencie. ESOKJ pomaga opracować podstawy programów nauczania, ale też planować procesy uczenia i uczenia się, przygotować kryteria dotyczące wymagania egzaminacyjnych w certyfikacji i wreszcie ujednocila nomenklaturę związaną z poziomami językowymi. Autorzy piszą we wstępie, że istotne jest „[...] zniesienie barier w komunikacji między ludźmi zajmującymi się zawodowo kształceniem językowym w krajach o różnych systemach edukacji” (ESOKJ 2001: 13). Dokument proponuje też szczegółowy opis poziomów od A1 do C2 ujęty w postaci przejrzystych i precyzyjnych tabel.

Najbardziej atrakcyjną częścią ESOKJ dla uczących języków okazały się opisy osiągnięć nauczania i nauki języków. I tak przykładowo osoba początkująca, to ta, która poznaje język na poziomie A1, a ukończenie tego poziomu oznacza, że „[...] rozumie (ona) i potrafi stosować podstawowe zwroty potoczne i wyrażenia dotyczące życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych oraz formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.” Uczący się, który ukończył poziom B1 „[...] rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie z większością sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć podczas podróży w rejonie, gdzie mówi się

danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi na tematy, które są jej znane lub które ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, wydarzenia, marzenia, nadzieje i aspiracje, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany." Osoba na najwyższym poziomie zaawansowania, czyli C1 „może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje z innych źródeł, pisanych lub mówionych w sposób spójny, odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli bardzo płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach" (ESOKJ 2003: 33).

Przedstawione powyżej opisy stanowią niewielki przykład tabel z wytycznymi dotyczącymi szczegółowych kompetencji językowych i komunikacyjnych. Użytkownicy ESOKJ znajdują w dokumencie skale poziomów związane z elementami języka takimi jak: gramatyka, słownictwo, wymowa, pisownia, a także z działaniami komunikacyjnymi takimi jak: mówienie, pisanie, czytanie ze zrozumieniem i rozumienie ze słuchu.

W 2018 roku ukazała się nowa, poszerzona wersja *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (*Common European Framework of References – Companion Volume*, zwany dalej: CEFR-CV) zawierająca dodatkowe skale osiągnięć związane z działaniami mediacyjnymi. A więc oprócz wymienionych wyżej elementów języka i działań komunikacyjnych przedstawiono skale dla mediacji tekstowej (przetwarzanie tekstu), pojęciowej (kształtowanie pojęć) i komunikacyjnej (zarządzanie komunikacją). Liczba nowych skal osiągnięć związanych z mediacją w CEFR-CV (24 tabele) świadczy o roli, jaką działaniom mediacyjnym przypisują autorzy tego wznowionego opracowania.

Czym jest więc mediacja w rozumieniu glottodydaktycznym? Początkowo utożsamiana z tłumaczeniem, obecnie pojmowana jest jako przekazywanie informacji z tekstu źródłowego (pisanego lub mówionego) w taki sposób, aby osoba, do której kieruje się te informacje, nie miała problemu z ich rozumieniem. Proces mediacji przewiduje przekształcenie tekstu i osadzenie go w nowym kontekście, który zależy od użytkownika języka – mediatora. (Janowska 2020: 27). Podstawą działań mediacyjnych jest nie tylko znajomość języka, ale też uwarunkowań kulturowych. Bez tych dwóch komponentów przetwarzanie informacji nie może być skuteczne.

Poniżej przedstawiono ogólny opis umiejętności dla działań mediacyjnych w nowej wersji ESOKJ (CEFR-CV).

MEDIACJA: ogólny opis umiejętności

C2

(Uczący się) potrafi mediować efektywnie i w sposób naturalny, przyjmując różne role w zależności od rozmówców oraz od sytuacji, dostrzegając niuanse i niedomówienia, przewodnicząc dyskusji na tematy drażliwe lub delikatne. Potrafi opisać w sposób płynny, jasny i za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi

to, w jaki sposób zostały przedstawione fakty i argumenty, przekazując precyzyjnie elementy oceny oraz większość niuansów, a także wskazując socjokulturowe implikacje (np. użyty rejestr języka, niedomówienia, ironię lub sarkazm).

C1

(Uczący się) 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/jej obszarów zainteresowań, zawierając w wypowiedzi elementy oceny oraz główne niuanse.

B2

(Uczący się) Potrafi zapewnić sprzyjające warunki do wymiany pomysłów i ułatwia dyskusję na delikatne tematy, doceniając różne punkty widzenia, zachęcając do zgłębienia zagadnienia, dostosowując w sposób delikatny swój sposób wypowiedzania się. Potrafi wykorzystać pomysły innych, wysuwając sugestie dotyczące dalszego postępowania. Potrafi przekazać główną treść dobrze skonstruowanych, długich i skomplikowanych tekstów, które dotyczą obszaru jego/jej zainteresowań zawodowych, edukacyjnych lub osobistych, wyjaśniając opinie i intencje rozmówców.

Potrafi współpracować z osobami z różnych środowisk, tworząc pozytywną atmosferę poprzez udzielanie wsparcia, zadawanie pytań po to, aby ustalić wspólny cel, porównywanie opcji, dotyczących tego, w jaki sposób osiągnąć cele, a także poprzez wyjaśnianie propozycji dotyczących tego, co robić dalej. Potrafi rozwijać pomysły innych, stawiać pytania, które wywołają zróżnicowane reakcje, odpowiadające różnym ujęciom tematu, a także potrafi zaproponować rozwiązanie lub kolejny krok w działaniu. Potrafi wiernie przekazać szczegółowe informacje i argumenty, np. istotne myśli zawarte w złożonym, ale dobrze skonstruowanym tekście, który dotyczy obszaru jego/jej zainteresowań zawodowych, edukacyjnych lub osobistych.

B1

(Uczący się) 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, które znajdują się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, pod warunkiem, że może sprawdzić znaczenie poszczególnych wyrażań.

Potrafi wprowadzić nowe osoby z różnych środowisk, uświadamiając rozmówcom, że niektóre pytania mogą być różnie postrzegane, a także potrafi zaprosić

różne osoby do dzielenia się swoją oceną, doświadczeniem i opiniami. Potrafi przekazać informacje podane w jasnych, dobrze skonstruowanych tekstach informacyjnych, które dotyczą tematów znanych, ogólnych lub znajdujących się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, mimo że ograniczenia leksykalne powodują czasami trudności w sformułowaniu wypowiedzi.

A2

(Uczący się) Potrafi pełnić wspomagającą rolę w interakcji, pod warunkiem, że pozostali rozmówcy mówią wolno i co najmniej jeden z nich pomaga mu włączyć się do rozmowy i wyrazić własne propozycje. Potrafi przekazać istotne informacje zawarte w przejrzysto zbudowanych, krótkich, prostych tekstach informacyjnych, pod warunkiem, że teksty dotyczą tematu konkretnego i znanego i są sformułowane prostym językiem codziennym.

Potrafi w prostych słowach poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś. Potrafi rozpoznać, kiedy pojawiają się trudności i identyfikuje w prostej wypowiedzi oczywistą naturę problemu. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w krótkich, prostych konwersacjach lub tekstach na codzienny temat, dotyczących spraw aktualnych, pod warunkiem, że są one wyrażone jasno i prostym językiem.

A1

(Uczący się) Potrafi używać prostych słów i środków niewerbalnych w celu pokazania zainteresowania pomysłem. Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych w formie krótkich, prostych tekstów, takich jak: tablice, ogłoszenia, plakaty, programy, itp.

Analiza działań i strategii mediacyjnych oznaczała także opracowanie dla nich szczegółowych wskaźników biegłości. Wskaźniki biegłości zawierają więc opis dla poziomów A1-C2 i prezentują one następujący zestaw:

1. Działania mediacyjne:

1.1. Mediacja tekstowa:

- 1.1.1. ustne/pisemne przekazywanie informacji;
- 1.1.2. ustne/pisemne objaśnianie wykresów, diagramów, tabel itp.;
- 1.1.3. ustne/pisemne przetwarzanie tekstu;
- 1.1.4. notowanie (wykłady, seminaria, zebrania);
- 1.1.5. wyrażanie reakcji na teksty (w tym teksty literackie);
- 1.1.6. analiza i krytyka tekstów (w tym tekstów literackich).

1.2. Mediacja pojęciowa:

1.2.1. współdziałanie w grupie:

- 1.2.1.1. ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej;
- 1.2.1.2. współdziałanie w celu tworzenia znaczenia.

1.2.2. kierowanie pracą grupową:

- 1.2.2.1. zarządzanie interakcją;
- 1.2.2.2. zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej.

- 1.3. Mediacja komunikacyjna:
 - 1.3.1. tworzenie przestrzeni różnokulturowej;
 - 1.3.2. pośrednictwo w sytuacjach nieformalnych;
 - 1.3.3. ułatwianie komunikacji w delikatnych sytuacjach i w przypadku nieporozumień.
2. Strategie mediacyjne:
 - 2.1. Wyjaśnianie nowego pojęcia:
 - 2.1.1. Nawiązywanie do uprzednio nabytej wiedzy;
 - 2.1.2. Dostosowywanie (adaptowanie) języka;
 - 2.1.3. Segmentacja skomplikowanych informacji.
 - 2.2. Upraszczenie tekstu:
 - 2.2.1. Rozwijanie zwięzłego tekstu;
 - 2.2.2. Skracanie tekstu.

(CEFR-CV 2018: 105-106)

Dlaczego należy włączyć działania mediacyjne do programu nauczania języka polskiego do celów akademickich?

Nauczanie języka do celów akademickich to ta część glottodydaktyki, która wiąże się z przygotowaniem uczących się do podjęcia studiów – najbardziej zaawansowanego poznawczo etapu nabywania wiedzy. Oznacza to również najbardziej wyrafinowane metody i strategie pracy z tekstem takie, jak: przetwarzanie tekstu, przekazywanie informacji w nim zawartych, objaśnianie, notowanie, wyrażanie reakcji na teksty, analiza krytyczna. Są to komponenty działań mediacyjnych zwane powyżej mediacją tekstową. Wymagają one zrozumienia informacji zawartych w tekście źródłowym, a następnie przeniesienia ich do innego tekstu, zazwyczaj w bardziej skondensowanej formie i w sposób odpowiedni do kontekstu. Streszczanie, parafrazowanie, komentarz krytyczny, analiza krytyczna, notowanie, korzystanie z bogactwa gatunkowego – to wszystko wiąże się z codzienną pracą potencjalnego studenta.

Student cudzoziemski podejmuje naukę w nowym dla niego systemie edukacyjnym i – co za tym idzie – z nowymi wymogami. Dotyczą one zarówno samego procesu studiowania, jak i materii, którą się zajmuje. Podobnie egzekwowanie wiedzy odbywa się za pomocą środków, które mogą wyglądać odmiennie w jego kraju i w Polsce. Idealnym przykładem tego jest różne rozumienie gatunków akademickich. Esej, dysertacja, a także sprawozdanie, raport, praca dyplomowa w różnych kulturach oznaczają nierzadko coś innego. Krystyna Drozdziel-Szelest (2016: 172) zwraca uwagę na fakt, że osoby sprawdzające prace pisemne studentów cudzoziemskich sygnalizują ich niewłaściwą organizację tekstu, brak językowej lub logicznej spójności, problemy stylistyczne, czy brak cech charakterystycznych dla dyskursu akademickiego. Według niej wynika to z różnic kulturowych i odmiennego pojmowania cech danego gatunku.

Podobny problem opisują Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 247-248), sygnalizując, że w różnych kulturach inaczej rozumie się *wzorcowy tok rozumowania* w dyskursie akademickim – Francuzi organizują wywód wg triady teza-antyteza-synteza, Anglicy przyjmują prosty system linearny. W niektórych kulturach dopuszcza się większy udział elementów osobistych i emocjonalnych (w Hiszpanii) a także wątków drugorzędnych i treści pobocznych (Francja).

Różnice kulturowe widoczne są także w akademickich gatunkach ustnych: Ewa Sławek (2005: 49) przywołuje pojęcie stylu konwersacyjnego charakterystycznego dla danej grupy etnicznej, którego znajomość jest jednym z warunków powodzenia także w dyskursie akademickim.

Idea przetwarzania tekstu, która jest częścią działań mediacyjnych dotyczy tych właśnie aspektów studiowania, a więc umiejętności takiej jego adaptacji, jaka odpowiada wymogom w danej rzeczywistości edukacyjnej.

Samo przetworzenie tekstu zgodnie z wymogami gatunkowymi to jednak nie wszystko. Drugi, niezwykle istotny komponent skutecznego i poprawnego budowania tekstu w języku polskim jako obcym (albo w każdym innym języku) związany z mediacją dotyczy interpretacji pojęć. W nauczaniu istnieje termin *negocjowania sensów* rozumiany jako „porównywanie interpretacji, wspólne konstruowanie sensu” (Kudra, Kudra 2014: 15). W środowisku dwu- i wielokulturowym operacja negocjowania sensów wydaje się zjawiskiem niezbędnym i stale obecnym w codziennej praktyce. Działania mediacyjne według ESOKJ to nie tyle negocjowanie znaczeń, co ich współkonstruowanie. Członek tzw. akademickiej wspólnoty dyskursywnej to również uczestnik interakcji i mediacji, podczas której wytwarza się i interpretuje znaczenia.

Działania mediacyjne to działania społeczne. Użytkownik języka jest w rozumieniu autorów pojęcia mediacji uczestnikiem życia społecznego (Janowska 2020: 44), a więc jego aktywność językowa nie ogranicza się do pracy z tekstem, ale „używania go” do przekazywania informacji, wchodzenia w interakcję. Stąd działania mediacyjne idealnie wpisują się w ideę wspomnianej akademickiej wspólnoty dyskursywnej rozumianej jako społeczność mająca określone cele związane z nabywaniem wiedzy i prowadzeniem badań w pewnej specjalistycznej dziedzinie (Dunin-Dudkowska za Swales 2021: 286). Wspólnota dyskursywna posiada według Swalesa sześć podstawowych cech: uzgodniony zestaw celów, wypracowane mechanizmy komunikacji między jej członkami, wykorzystywanie tych mechanizmów do porozumiewania się między sobą, wykorzystywanie gatunków do realizowania swoich celów, specyficzna terminologia i członkowie o zróżnicowanych kompetencjach (od studentów po profesorów i mentorów naukowych). Wszystkie te cechy, aby mogły zaistnieć, wymagają działań mediacyjnych związanych z funkcjonowaniem w grupie. Można je zaprezentować w następujący sposób:

Tabela 1. Wybrane działania mediacyjne

Cechy wspólnoty akademickiej	Wybrane działania mediacyjne umożliwiające zaistnienie danej cechy wspólnoty akademickiej
Uzgodniony zestaw celów	Współdziałanie w grupie, kierowanie pracą grupową, tworzenie przestrzeni międzykulturowej.
Wypracowane mechanizmy komunikacji między członkami wspólnoty	Współdziałanie w grupie, kierowanie pracą grupową, tworzenie przestrzeni międzykulturowej, ułatwianie komunikacji w delikatnych sytuacjach i w przypadku nieporozumień.
Wykorzystywanie mechanizmów komunikacji do porozumiewania się między sobą	Współdziałanie w grupie, kierowanie pracą grupową, tworzenie przestrzeni międzykulturowej, ułatwianie komunikacji w delikatnych sytuacjach i w przypadku nieporozumień.
Wykorzystywanie gatunków do realizowania swoich celów	Ustne/pisemne przetwarzanie tekstu. Wyrażanie reakcji na teksty (w tym teksty literackie). Analiza i krytyka tekstów (w tym tekstów literackich). Współdziałanie w celu tworzenia znaczenia. Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej.
Specyficzna terminologia	Współdziałanie w celu tworzenia znaczenia.
Członkowie o zróżnicowanych kompetencjach	Ustne/pisemne przekazywanie informacji. Ustne/pisemne przetwarzanie tekstu. Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej. Zarządzanie interakcją. Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej. Tworzenie przestrzeni różnokulturowej.

Źródło: opracowanie własne

Powyższa tabela pokazuje jedynie część możliwych działań mediacyjnych w ramach funkcjonowania akademickiej wspólnoty językowej. Pełniejszy ich obraz można byłoby uzyskać poprzez zestawienie ich z propozycjami nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich dla przyszłych adeptów nauki z innych obszarów kulturowych i edukacyjnych. Według autorów ESOKJ całość działań językowych najpełniej przejawia się w komunikacji o charakterze mediacyjnym (Martyniuk 2018: 92), dlatego ich rola w budowaniu programów nauczania języka polskiego jako obcego do celów akademickich jest nie do przecenienia.

Literatura

- Anthony L., 2018, *Introducing English for Specific Purposes*, London: Routledge. <https://doi.org/10.4000/asp.7251>
- Busiło S., 2022, *Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie*, „Poradnik językowy” 1, s. 226–247. <https://doi.org/10.33896/PorJ.2022.1.12>
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Strasbourg: Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (dostęp: 10.12.2022).
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, w: B. Street, N.H. Hornberger (red.) „Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy”, s. 487–499. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Drożdźiał-Szelest K., 2016, *Pisanie w języku obcym jako doświadczenie interkulturowe*, w: A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska-Jędrych, J. Sujacka-Zajac (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 169–187.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 15, s. 111–122. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.19>
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa dnia 12 czerwca 2018 r., Poz. 1125, Rozporządzenie Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego z 5 czerwca 2018 r. w sprawie podejmowania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestnictwa w badaniach naukowych i pracach rozwojowych.*
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa–Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gajda S., 1994, *Styl naukowy*, w: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wrocław: Instytut Kultury, s. 173–189.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 255–268.
- Gajda S., 2001, *Język naukowy*, w: S. Gajda (red.), *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, Opole: Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego, s. 294–315.
- Hutchinson T., Waters A., 1987, *English for Specific Purposes, a learning-centred approach*, Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Hyland K., 2006, *English for Academic Purposes*, London–New York: Routledge Publishing House. <https://doi.org/10.4324/9780203006603>

- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Janowska I., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jasińska A., 2019, *B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich*, „Neofilolog, Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” 51/3, s. 129–142. <https://doi.org/10.14746/n.2019.53.1.9>
- Jordan R.R., 1997, *English for Academic Purposes, A guide and resource book for teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska H., 2015, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kudra B., Kudra A., 2014, *Znaczenie, sens, negocjowanie znaczeń – o ambisemicznym charakterze konceptualizacji*, „Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 21, s. 11–22.
- Kugiel-Abuhasna I., 2021, *Tekst naukowy pod glottodydaktyczną lupą. O potrzebie polskiej Academic Word List*, „Teksty kultury: oblicza komunikacji XXI wieku” 3, s. 295–304.
- Mangiante J.M., Parpette C.H., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.4000/books.apu.13673>
- Martyniuk W., 2002, *Europejskie skale oceny umiejętności językowych*, „Nowa Poliszczyna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego” 1, s. 56–60,
- Martyniuk W., 2017, *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Seul: Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu, s. 91–102.
- Martyniuk W., 2021, *ESOKJ 2020, nowy zmodernizowany Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, „Postscriptum polonistyczne” 2 (28).
- Miodunka W., Gębał P., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławek E., 2005, *Style konwersacyjne w perspektywie komunikacji międzykulturowej*, „Postscriptum” 2 (50), s. 46–58.
- Swales J., 1990, 2007, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

-
- Zarzycka G., 2017, *Język polski w odmianie akademickiej, propozycja programu kursu adresowanego do studentów zagranicznych przygotowujących się do studiów wyższych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 24, s. 135–148. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.10>
- Zwiers J., 2014, *Building Academic Language*, San Francisco: Jossey Bass A Villey Brand.



© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland.
This article is an open access article distributed under the terms and conditions of
the Creative Commons Attribution license CC BY-NC-ND 4.0
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 17.12.2022. Accepted: 03.07.2023.
