

Ocena działań mediacyjnych w glottodydaktyce

Wyzwania i perspektywy

DOI: 10.47050/jows.2026.3.11-20

Mediacja językowa staje się coraz ważniejszym elementem nauczania i oceniania języków obcych, a jednocześnie pozostaje wyzwaniem dla nauczycieli i egzaminatorów. Jak oceniać nie tylko poprawność przekazywanych treści, lecz także dobór strategii, skuteczność komunikacji oraz adekwatność wypowiedzi do sytuacji i kontekstu kulturowego? Autor podejmuje te kwestie w odniesieniu do nauczania języka hiszpańskiego na poziomach B1–C1 i proponuje praktyczny model oceny mediacji językowej.

DOMINIK WITKOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza,
Szkoła Podstawowa nr 40
im. Mieszka I w Poznaniu

CHALLENGES AND PROSPECTS IN INCREASING OBJECTIVITY WHEN ASSESSING MEDIATION TASKS IN LANGUAGE PEDAGOGY

This article examines challenges in assessing language mediation in Spanish language teaching in light of the Companion Volume (2020). It aims to operationalise assessment criteria for levels B1–C1 through a three-dimensional model incorporating transfer relevance, mediation strategies, and sociolinguistic appropriateness. The article offers practical solutions for teachers and examiners, highlighting communicative effectiveness and task authenticity in culturally diverse settings.

KEYWORDS: SPANISH LANGUAGE TEACHING, ASSESSMENT CRITERIA, ASSESSMENT MODEL, MEDIATION TASKS, CULTURALLY DIVERSE CLASSROOM

Mediacja, uznana za czwartą – obok recepcji, produkcji i interakcji – równorzędną formę działania językowego, znalazła się już w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) z 2001 roku¹. Był to istotny punkt zwrotny w dydaktyce języków obcych, który wyznaczył nowe ramy dla nauczania i oceniania kompetencji komunikacyjnych. W tomie uzupełniającym do ESOKJ (2020) doprecyzowano pojęcie mediacji w kontekście procesu kształcenia językowego poprzez opracowanie szczegółowych deskryptorów dla poszczególnych działań mediacyjnych na kolejnych poziomach biegłości. Definicja mediacji uległa przy tym istotnej zmianie: od wąsko rozumianego przekładu i pośrednictwa językowego (Coste i Cavalli 2015: 15–18; North i Piccardo 2016: 10–14) do dynamicznego procesu współtworzenia znaczeń, ułatwienia komunikacji oraz budowania mostów konceptualnych między różnymi systemami językowymi i kulturowymi (Council of Europe 2020: 88–92). Choć mediacja została szczegółowo opisana na gruncie teoretycznym, metodyka jej oceniania pozostaje obszarem, któremu poświęcono dotąd niewiele uwagi badawczej, szczególnie w kontekście nauczania języka hiszpańskiego.

Wybór języka hiszpańskiego jako przedmiotu szczegółowej analizy wynika z jego swobodnego statusu w globalnym krajobrazie językowym. Jako drugi – pod względem liczby rodzimych użytkowników – najczęściej używany język na świecie, który charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem geograficznym i socjolingwistycznym, hiszpański stwarza szczególne wyzwania i możliwości w zakresie rozwijania kompetencji mediacyjnej. Kompetencja ta jest rozumiana jako zespół umiejętności, strategii i postaw pozwalających skutecznie pełnić funkcję pośrednika językowego i kulturowego (Stathopoulou 2015: 30–35). Polscy uczniowie stają w tym kontekście przed koniecznością podejmowania działań mediacyjnych nie tylko między językiem polskim a hiszpańskim, lecz także między różnymi odmianami języka hiszpańskiego, kontekstami kulturowymi krajów hiszpańskojęzycznych oraz rejestrami formalnymi i nieformalnymi charakterystycznymi dla różnych sytuacji komunikacyjnych.

Głównym celem niniejszego artykułu jest **analiza wyzwań związanych z oceną kompetencji mediacyjnej w nauczaniu języka hiszpańskiego oraz opracowanie praktycznego modelu kryteriów dla poziomów B1–C1, który uwzględniłby specyfikę tego języka i różnorodność kontekstów jego użycia**. Artykuł podejmuje problem obiektywizacji oceny działań mediacyjnych, który jest szczególnie złożony, ponieważ skuteczna mediacja wykracza poza samą biegłość językową i wymaga kompetencji interkulturowej, wiedzy merytorycznej oraz elastyczności strategicznej. Opracowanie o charakterze zarówno teoretycznym odnoszącym się do najnowszych badań glotto-dydaktycznych, jak i praktycznym proponuje konkretne rozwiązania metodyczne użyteczne dla nauczycieli i egzaminatorów języka hiszpańskiego.

Mediacja w dokumentach Rady Europy i nauczaniu języka hiszpańskiego

Rozumienie mediacji w dokumentach Rady Europy zmieniało się wraz z rozwojem tej koncepcji, dlatego warto się przyjrzeć najważniejszym etapom jej kształtowania. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 roku mediację postrzegano przede wszystkim jako czynność przekładową i interpretacyjną, czyli pośredniczenie między odrębnymi językami lub odmianami tego samego języka (Rada Europy 2003: 24). Już w pracach przygotowawczych do tomu uzupełniającego do ESOKJ Brian North i Enrica Piccardo (2016: 18–21) wskazują na potrzebę szerszego ujmowania mediacji wykraczającego poza proste przekazywanie treści, argumentując, że powinna ona obejmować również ułatwienie interakcji oraz współtworzenie znaczeń w procesach współpracy. *Companion volume* (Council of Europe 2020: 90–92) przynosi istotne przesunięcie paradygmatu, definiując mediację jako wielowymiarową kompetencję obejmującą współtworzenie znaczeń, ułatwienie komunikacji oraz budowanie mostów konceptualnych między różnymi systemami znaczeń.

¹ Autor odwołuje się do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* – tomu uzupełniającego do ESOKJ wydanego przez Radę Europy w 2020 r. Obecnie nie ma polskojęzycznej wersji tej publikacji.

Rada Europy wyróżnia trzy typy mediacji oraz odrębnie opisane strategie mediacyjne, z których każda może mieć swoje specyficzne implikacje dla nauczania języka hiszpańskiego. Mediacja tekstów obejmuje przekazywanie informacji zawartych w tekście źródłowym w formie dostosowanej do potrzeb odbiorcy (Council of Europe 2020: 103–107), co w kontekście języka hiszpańskiego może oznaczać konieczność uwzględnienia różnych odmian terytorialnych języka oraz dostosowywania poziomu formalności przekazu do konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Mediacja pojęć koncentruje się na ułatwianiu dostępu do wiedzy i przetwarzaniu idei w procesie współpracy (Council of Europe 2020: 108–112). W języku hiszpańskim wiąże się to często z wyjaśnianiem terminów i zjawisk kulturowych głęboko zakorzenionych w uwarunkowaniach społeczeństw hiszpańskojęzycznych. Mediacja komunikacji dotyczy ułatwienia interakcji między osobami, które z różnych powodów nie mogą się porozumieć w sposób bezpośredni (Council of Europe 2020: 113–118).

Cechy charakterystyczne języka hiszpańskiego w kontekście mediacji wynikają z szeregu czynników socjolingwistycznych i kulturowych. Bessie Dendrinou (2006: 15–17) podkreśla znaczenie różnic między odmianami językowymi jako elementu komplikującego mediację, wskazując, że użytkownicy języka muszą często działać jako mediatorzy między różnymi wariantami tego samego języka. Maria Stathopoulou (2015: 42–45) rozwija tę perspektywę, argumentując, że mediacje wewnętrzne i międzyjęzykowe często wymagają podobnego zestawu kompetencji strategicznych, mimo że przebiegają w odmiennych kontekstach komunikacyjnych. W przypadku języka hiszpańskiego różnice między kastylijskim a odmianami latynoamerykańskimi nie ograniczają się do leksyki, lecz obejmują również elementy gramatyczne, fonetyczne oraz pragmatyczne. W rezultacie polscy uczniowie mogą się znaleźć w sytuacji wymagającej mediacji między użytkownikami różnych wariantów tego samego języka. W badaniach nad nauczaniem języka hiszpańskiego w Polsce Małgorzata Pięta-Kanurska (2020: 51–53) zwraca uwagę na szczególne wyzwanie związane z koniecznością rozwijania świadomości różnorodności językowej już na wczesnych etapach nauki, podkreślając, że w szkole polscy uczniowie często mają ograniczony kontakt z różnymi odmianami języka hiszpańskiego.

Instytut Cervantesa, odpowiedzialny za certyfikację biegłości w języku hiszpańskim (egzamin DELE), w ostatnich latach rozpoczął proces wdrażania oceny mediacji do swoich egzaminów. Analiza dostępnych testów oraz publikacji metodycznych Instytutu ujawnia jednak pewne niespójności w sposobie operowania kryteriami oceny mediacji. Podczas gdy niektóre zadania koncentrują się na tradycyjnych formach mediacji tekstów, takich jak streszczanie czy przekazywanie informacji, inne skupiają się na mediacji komunikacji i pojęć. Jak podkreślają Daniel Coste i Marisa Cavalli (2015: 31–34), przejście od teorii do praktyki edukacyjnej w zakresie mediacji wymaga znacznie większego wysiłku badawczego oraz tworzenia konkretnych narzędzi dydaktycznych i ewaluacyjnych. Zdaniem autorów same deskryptory nie są wystarczające bez szczegółowych wytycznych dotyczących formułowania zadań i kryteriów oceny.

Przegląd literatury wskazuje na wyraźną lukę między wysokim poziomem teoretycznego opracowania mediacji w dokumentach Rady Europy a stanem badań empirycznych poświęconych jej ocenie w kontekście konkretnych języków. Widoczny jest niedobór materiałów dydaktycznych systematycznie rozwijających działania mediacyjne jako odrębną formę aktywności językowej. Ponadto większość dostępnych na polskim rynku podręczników do nauki języka hiszpańskiego nie uwzględnia mediacji jako odrębnej formy działania językowego. Nauczyciele często nie mają jasnych wytycznych dotyczących projektowania i oceniania zadań mediacyjnych, co sprawia, że mediację traktuje się w sposób intuicyjny i niesystematyczny. W konsekwencji nie wszystkie jej aspekty uwzględnia się podczas lekcji języka obcego. Luka ta stanowi główną przesłankę podjęcia badań nad operacjonalizacją kryteriów oceny mediacji w nauczaniu języka hiszpańskiego.

Główne wyzwania w ocenie działań mediacyjnych

Jednym z podstawowych wyzwań związanych z ocenianiem działań mediacyjnych jest rozgraniczenie umiejętności językowych i pozajęzykowych. Konieczne jest precyzyjne zdefiniowanie konstruktu podlegającego ocenie. Lyle Bachman i Adrian Palmer (2010: 43–47) wskazują, że walidacja testu wymaga oddzielenia kompetencji językowej od innych zdolności wpływających na wykonanie zadania. Jednak w mediacji granice te są z natury nieostre, ponieważ skuteczne działanie mediacyjne wymaga nie tylko biegłości językowej, lecz także wiedzy kulturowej, umiejętności interpersonalnych i strategicznych oraz nierzadko wiedzy merytorycznej. Przykładem może być zadanie, w którym polski uczeń języka hiszpańskiego wyjaśnia swojemu rozmówcy specyfikę święta *Día de los Muertos* na podstawie hiszpańskojęzycznego tekstu. W takim przypadku rodzi się pytanie, czy ocena powinna się koncentrować przede wszystkim na sposobie przekazania treści, czy również na trafności jej interpretacji kulturowej. Dylemat ten odzwierciedla napięcie między poprawnością językową a skutecznością mediacji.

Thomas Francis McNamara (1996: 62–65) zauważa, że w zadaniach wymagających wiedzy kontekstowej nie da się całkowicie oddzielić kompetencji językowej od wiedzy z dziedziny, co wpływa na rzetelność i trafność pomiaru kompetencji. Dan Douglas (2000: 18–21) rozwija tę tezę, argumentując, że w testowaniu języka dla celów specjalistycznych wiedza merytoryczna i językowa tworzą spójną całość, a ich sztuczne rozdzielanie obniża trafność przekazu. W mediacji w języku hiszpańskim problem ten jest szczególnie istotny ze względu na złożoność kultur hiszpańskojęzycznych, których znajomość często warunkuje skuteczną mediację międzykulturową.

Kolejnym wyzwaniem jest ocena mediacji wewnątrzjęzykowej. Takie umiejętności, jak parafrazowanie, upraszczanie i dostosowywanie rejestru, stanowią ważny element kompetencji mediacyjnej. Jednak ich standaryzowana ocena napotyka trudności, które wynikają z braku precyzyjnych kryteriów wyznaczających zakres akceptowalnych modyfikacji tekstu (Vandergrift i Goh 2012: 87–91). W hiszpańskim dodatkową trudność stanowi różnorodność odmian terytorialnych oraz bogactwo środków językowych wykorzystywanych do wyrażania formalności. Uproszczenie tekstu źródłowego wymaga podejmowania decyzji, które mogą prowadzić do różnych, lecz trafnych rozwiązań. W konsekwencji pojawia się problem wyznaczenia granicy między dopuszczalnym uproszczeniem służącym zwiększeniu dostępności tekstu a modyfikacją prowadzącą do zniekształcenia jego znaczenia. Osobnym wyzwaniem pozostaje ocena zmian rejestru w języku charakteryzującym się zróżnicowaniem norm.

Sara Cushing Weigle (2002: 108–112) podkreśla napięcie między dążeniem do obiektywizmu a koniecznością uwzględnienia celu komunikacyjnego w ocenie zadań produktywnych. W mediacji napięcie to jest szczególnie silne, ponieważ autentyczność zadania często koliduje z wymogami standaryzacji. Im bardziej zadanie jest autentyczne i kontekstowo złożone, tym trudniej o stabilne kryteria oceny. Rodzi to konflikt między trafnością a rzetelnością pomiaru. Trafność określa stopień, w jakim test mierzy wybrane kompetencje, podczas gdy rzetelność odnosi się do spójności i powtarzalności ocen (Shohamy 2001: 131–135). Problem ten dotyczy nauczania wszystkich języków obcych, ponieważ rzeczywiste sytuacje mediacyjne – zarówno turystyczne, akademickie, jak i biznesowe – wymagają odmiennych strategii działania i kompetencji komunikacyjnych.

Glenn Fulcher i Fred Davidson (2007: 56–59) wskazują autentyczność jako jeden z kluczowych wymiarów trafności testu, argumentując na rzecz przygotowywania zadań egzaminacyjnych odzwierciedlających rzeczywiste sytuacje użycia języka. Cyril J. Weir (2005: 47–51) proponuje model weryfikacji trafności oparty na analizie kontekstu i procesów kognitywnych. Jednak zwiększenie autentyczności nieuchronnie prowadzi do złożoności oceny i zwiększa ryzyko rozbieżności między egzaminatorami.

Ostatnim wyzwaniem pozostaje znalezienie równowagi między wiernością względem tekstu źródłowego a kreatywnością w jego adaptacji. Mediator jest współtwórcą znaczeń, a skuteczna mediacja wymaga elastyczności (Angelelli 2004: 73–76). W edukacji rodzi się jednak pytanie o granice tej swobody, zwłaszcza w przypadku tekstów literackich lub silnie osadzonych kulturowo.

W mediacji tekstów informacyjnych priorytetem jest precyzja, natomiast w mediacji koncepcji – skuteczność pragmatyczna oraz umiejętność budowania pomostów między różnymi systemami znaczeń.

Operacyjne kryteria oceny mediacji w języku hiszpańskim

Stworzenie użytecznego modelu oceny mediacji wymaga odejścia od tradycyjnego paradygmatu ewaluacyjnego opartego na poprawności formalnej na rzecz podejścia uwzględniającego wielowymiarowość kompetencji mediacyjnej. Proponowany model opiera się na trzech powiązanych wymiarach, zgodnie z założeniami Bachmana i Palmera (2010: 93–97) dotyczącymi konieczności jasnego zdefiniowania konstruktów i powiązania kryteriów oceny z jego komponentami. Model ten wpisuje się również w funkcjonalne podejście proponowane przez J. Charlesa Aldersona, Caroline Clapham i Dianne Wall (1995: 187–191), zgodnie z którym ocena powinna się koncentrować na tym, co uczący się potrafi osiągnąć za pomocą języka, a nie wyłącznie na jego wiedzy o systemie językowym. W kontekście mediacji oznacza to nadrzędność celu komunikacyjnego i skuteczności pragmatycznej nad formalną bezbłędnością.

Pierwszy wymiar dotyczy skutecznego przekazania odbiorcy istotnych informacji lub znaczeń z tekstu źródłowego. Działania mediacyjne rozwijają się od prostego przekazywania głównych punktów do złożonej syntezy i reinterpretacji treści (North 2014: 78–82). Na poziomie B1 uczeń powinien wyodrębniać główne informacje z prostych tekstów i przekazywać je w uproszczonej formie, zachowując sens (Council of Europe 2020: 103). Przykładem może być zadanie, skierowane do polskiego rozmówcy nieposługującego się biegle językiem hiszpańskim, polegające na ustnym streszczeniu krótkiego artykułu o zwyczajach kulinarnych krajów hiszpańskojęzycznych. Ocenie podlega wówczas umiejętność wyodrębnienia kluczowych informacji oraz przekazania ich w zrozumiałej, uproszczonej formie. Od osoby znającej język na poziomie B2 oczekuje się natomiast świadomej selekcji i reorganizacji informacji zgodnie z potrzebami odbiorcy (Council of Europe 2020: 104–105). Poziom średnio zaawansowany wiąże się z większą zdolnością do zarządzania dyskursem (Luoma 2004: 89–93), a autentyczne zadania wymagają decyzji pragmatycznych (Messick 1996: 247–250). Przykładowym zadaniem dla poziomu B2, wymagającym selekcji i zmiany struktury informacji zamiast ich prostego przekazania, może być mediacja tekstu o systemie edukacji w krajach hiszpańskojęzycznych skierowana do osoby planującej podjęcie studiów za granicą. Temat ten zakłada obecność treści o zróżnicowanym stopniu szczegółowości, co skłania uczącego się do świadomego wyboru informacji istotnych z perspektywy odbiorcy, a nie jedynie do przekazania wszystkich danych. Osoba posługująca się językiem na poziomie C1 potrafi z kolei łączyć złożone treści, zachowując niuanse znaczeniowe i wyłapując z nich implikacje (Council of Europe 2020: 106–107). Na tym poziomie zadanie mediacyjne może polegać na syntezie wypowiedzi użytkowników różnych odmian języka hiszpańskiego, np. kastylijskiego i latynoamerykańskiego, dotyczących kontrowersyjnego zagadnienia społecznego, z zachowaniem zróżnicowania perspektyw kulturowych i stylistycznych. Specyfika języka hiszpańskiego sprawia, że to ćwiczenie sprzyja kształtowaniu pełnej świadomości mediacyjnej, niedostępnej w takim samym stopniu w pracy z językami o mniejszym zróżnicowaniu geograficznym.

Drugi wymiar obejmuje poprawność językową oraz adekwatność socjolingwistyczną w kontekście działań mediacyjnych. W odróżnieniu od oceny kompetencji produkcyjnych, w mediacji jakość językowa jest zawsze podporządkowana głównemu celowi, tj. skutecznemu przekazaniu znaczenia odbiorcy. Michael Halliday (1978: 109–112) podkreśla, że wybory językowe są zawsze osadzone w kontekście społecznym. Ma to szczególne znaczenie dla mediacji w języku hiszpańskim, w którym rozbudowany system form grzecznościowych i różnice między odmianami terytorialnymi stanowią istotny element poprawności socjolingwistycznej. Na poziomie B1 w zadaniach mediacyjnych akceptuje się ograniczenia leksykalne i gramatyczne o tyle, o ile przekaz jest czytelny (Council of Europe 2020: 133–135). W przypadku języka hiszpańskiego oznacza to, że dopuszczalne są na tym poziomie uproszczenia dotyczące form grzecznościowych (np. konsekwentne posługiwanie się jedną formą adresatywną — wyłącznie *tú* albo wyłącznie *usted* — zamiast świadomego przełączania

między nimi w zależności od stopnia formalności) lub użycia trybu *subjuntivo*², pod warunkiem że nie zakłócają komunikacji. Dopuszcza się również uproszczenia, które nie powodują nieporozumień wynikających z różnic między odmianami terytorialnymi. Przykładowo czasownik *coger*, neutralny w Hiszpanii („brać, łapać”, np. *coger el autobús* – złapać autobus), w części krajów latynoamerykańskich (m.in. w Argentynie czy Meksyku) ma znaczenie wulgarne, przez co jego nieświadome użycie może prowadzić do nieporozumień. Od osób posługujących się hiszpańskim na poziomie B1 oczekuje się jednak podstawowej świadomości różnicy między odmianą oficjalną i nieoficjalną; zaś na poziomie B2 – kontroli rejestru oraz stosowania strategii kompensacyjnych (Council of Europe 2020: 136–138). Mirosław Pawlak (2011: 213–217) podkreśla znaczenie parafrazy i objaśnień jako strategii szczególnie istotnych w działaniach mediacyjnych, w których płynność komunikacji warunkuje skuteczność w roli pośrednika. W hiszpańskim oznacza to większą precyzję leksykalną i kontrolę nad strukturami zawierającymi zdania względne lub konstrukcje z trybem *subjuntivo*. Od osoby posługującej się językiem na poziomie C1 oczekuje się subtelności w doborze środków językowych i elastyczności w przechodzeniu między rejestrami (Council of Europe 2020: 139–141). O poziomie biegłości decydują właściwe użycie form języka w różnych kontekstach społecznych i znajomość kulturowych konsekwencji wyborów językowych. W hiszpańskim zakłada się świadome operowanie wariantami terytorialnymi i poziomami formalności.

Trzeci wymiar dotyczy strategii mediacyjnych, które wykraczają poza podstawowe umiejętności językowe. Andrew D. Cohen (2014: 89–94) zauważa, że strategie pozwalają uczącym się efektywnie działać nawet w przypadku ograniczonej kompetencji językowej, co jest szczególnie istotne w sytuacjach mediacyjnych. Świadomość metakognitywna³, którą Rebecca L. Oxford (2017: 143–148) wskazuje jako kluczowy czynnik skutecznego posługiwania się strategiami, umożliwia mediatorowi refleksyjne monitorowanie własnych działań i elastyczne dostosowywanie strategii do bieżących potrzeb komunikacyjnych. W mediacji ważne są: upraszczanie składni, objaśnianie pojęć kulturowych, używanie przykładów, parafrazowanie oraz budowanie pomostów między systemami pojęciowymi. Na poziomie B1 strategie mają charakter intuicyjny i reaktywny (Council of Europe 2020: 92–95). Uczeń może zastąpić trudne słowo prostszym lub dodać krótkie wyjaśnienie, niemniej repertuar strategii jest ograniczony. Przykładem jest zadanie, w którym uczący się wyjaśnia polskiemu rozmówcy znaczenie terminu *siesta* czy *fiesta mayor*, odwołując się do znanych mu analogii kulturowych. Na poziomie B2 strategie są dobierane świadomie i proaktywnie (Council of Europe 2020: 96–98). Ich świadome stosowanie świadczy o rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Little 2007: 18–21). W kontekście mediacji w języku hiszpańskim oznacza to dostosowanie poziomu szczegółowości wyjaśnień do potrzeb odbiorcy, stosowanie przykładów z kultury docelowej jako pomostów pojęciowych oraz elastyczne przełączanie strategii w zależności od reakcji rozmówcy. Na poziomie C1 uczący się stosuje szeroki repertuar strategii z dużą elastycznością (Council of Europe 2020: 99–101). W języku hiszpańskim oznacza to budowanie analogii kulturowych, przekazywanie znaczeń międzykulturowych czy stosowanie komentarzy metajęzykowych.

Proponowany model wymaga połączenia oceny holistycznej i analitycznej. Takie podejście zwiększa rzetelność i użyteczność diagnostyczną oraz pozwala zachować równowagę między klarownością a precyzją (Weigle 2002: 115–119). W mediacji szczególnie istotne jest przedstawianie trafności przekazu i strategii mediacyjnych nad formalną poprawność. W proponowanym modelu poszczególnym wymiarom oceny przypisano zatem zróżnicowane wagi punktowe, składające się na ocenę końcową: trafność przekazu 40%, strategie mediacyjne 35% oraz jakość językową 25%. Przyjęty sposób ważenia poszczególnych wymiarów oceny stanowi autorską propozycję i wynika z kilku powiązanych przesłanek teoretycznych i empirycznych, omówionych poniżej.

2 Tryb *subjuntivo* (tryb łączący) to charakterystyczny dla języków romańskich tryb służący do wyrażania m.in.: życzeń, wątpliwości, emocji, ocen oraz hipotez, w odróżnieniu od trybu oznajmującego (*indicativo*), który komunikuje o faktach. Ponieważ w polszczyźnie nie ma bezpośredniego odpowiednika tego trybu, jego opanowanie stanowi jedną z większych trudności dla polskich uczących się.

3 Świadomość metakognitywna, często określana jako „myślenie o myśleniu”, to zdolność do obserwowania, rozumienia i kontrolowania własnych procesów poznawczych (przyp. red.).

Najwyższą wagę przypisaną trafności przekazu (40%) wynika z definicji mediacji jako działania ukierunkowanego na osiągnięcie celu pragmatycznego. Jeśli odbiorca nie otrzyma informacji lub znaczeń kluczowych dla zrozumienia komunikatu, mediacja nie spełnia swojej podstawowej funkcji, niezależnie od poziomu poprawności językowej wykonania. Założenie to jest zgodne z podejściem Coste'a i Cavalli (2015: 29), których zdaniem skuteczność pragmatyczna stanowi nadrzędne kryterium oceny działań mediacyjnych. Współgra ono również z koncepcją trafności zadaniowej Bachmana i Palmera (2010: 48–52), zgodnie z którą kryteria oceny powinny odzwierciedlać znaczenie komponentów badanego konstruktów.

Wysoką wagę przypisaną strategiom mediacyjnym (35%) można uzasadnić tym, że ich świadome i elastyczne stosowanie odróżnia mediację od prostego przekładu lub streszczenia. Oxford (2017: 145–147) oraz Cohen (2014: 91–93) wskazują, że repertuar strategii jest kluczowym wyznacznikiem autonomii i zaawansowania w działaniu językowym. W kontekście języka hiszpańskiego umiejętność doboru odpowiednich strategii nabiera szczególnego znaczenia ze względu na konieczność sprawnego poruszania się między wariantami terytorialnymi, rejestrami językowymi oraz kontekstami kulturowymi. Zatem wymiar strategiczny w znacznym stopniu różnicuje poziomy biegłości, a jednocześnie dostarcza egzaminatorowi informacji diagnostycznych, których nie zapewnia ocena ograniczona wyłącznie do aspektów językowych.

Niższa waga jakości językowej (25%) nie oznacza marginalizacji poprawności, lecz odzwierciedla jej instrumentalną rolę w mediacji. Język jest bowiem narzędziem skutecznej komunikacji, a nie celem samym w sobie. Sara Weigle (2002: 116) oraz Elana Shohamy (2001: 133) wskazują, że nadmierne eksponowanie poprawności formalnej w procesie oceniania może obniżać trafność konstruktyw testu, ponieważ skłania uczących się do ograniczania ryzyka komunikacyjnego kosztem skutecznej realizacji pragmatycznego celu zadania. Przyjęty rozkład wag wpisuje się zatem w funkcjonalne podejście do oceny kompetencji językowych – postulowane przez Aldersona, Clapham i Wall (1995: 188–190). Jednocześnie uwzględnia on specyfikę języka hiszpańskiego, w którym adekwatność socjolingwistyczna – obejmująca dobór rejestru, form grzecznościowych oraz wariantu terytorialnego – bezpośrednio wpływa na skuteczność mediacji.

W zadaniach mediacji tekstu informacyjnego na poziomie B2 kryteria oceniania powinny jasno określać oczekiwania dotyczące selekcji najważniejszych informacji, precyzji terminologicznej oraz odpowiedniego dostosowania rejestru językowego do sytuacji komunikacyjnej. Wymiar strategiczny powinien uwzględniać ocenę skuteczności upraszczania przekazu i osadzania informacji w odpowiednim kontekście. W zadaniach mediacji komunikacyjnej na poziomie C1 kryteria oceniania (trafność przekazu, strategie mediacyjne, jakość językowa) powinny obejmować umiejętność objaśniania implikacji kulturowych przekazu, elastycznego dostosowywania rejestru oraz proaktywnego zarządzania potencjalnymi nieporozumieniami wynikającymi z różnic kulturowych.

Wskazówki metodyczne dla nauczycieli języka hiszpańskiego

Tworzenie zadań mediacyjnych dla języka hiszpańskiego wymaga szczególnego uwzględnienia autentyczności sytuacji komunikacyjnych oraz ich osadzenia w rzeczywistych kontekstach, które naturalnie generują potrzebę mediacji międzyjęzykowej i międzykulturowej. Autentyczność nie polega na mechanicznym odtwarzaniu rzeczywistych sytuacji, lecz na zachowaniu kluczowych cech komunikacji: jasno określonego celu pragmatycznego, sprecyzowanego odbiorcy oraz możliwości wyboru różnych strategii działania (Nunan 2004: 19–24). W przypadku języka hiszpańskiego szczególnie wartościowe są zadania odnoszące się do sytuacji turystycznych, akademickich, zawodowych i społecznych, które wymagają wyjaśniania różnic kulturowych, interpretowania informacji oraz ułatwiania komunikacji między użytkownikami różnych języków.

W zadaniach mediacyjnych należy wykorzystywać materiały pochodzące z różnych odmian języka hiszpańskiego. Obecność wariantów terytorialnych umożliwia rozwój kompetencji komunikacyjnej. Użytkownicy języka powinni być przygotowani do interakcji uwzględniających różne akcenty, odmiany leksykalne i konwencje pragmatyczne (Gimeno Menéndez 2020: 87–92). Tak więc

w zadaniach można uwzględniać teksty kastylijskie i latynoamerykańskie, nagrania przedstawiające różne warianty wymowy oraz dokumenty o zróżnicowanym poziomie formalności, które pozwolą uczącym się rozwijać elastyczność mediacyjną i świadomość socjolingwistyczną.

Ujednolicanie sposobu oceniania przez egzaminatorów decyduje o rzetelnej ewaluacji kompetencji mediacyjnej. Alister Cumming, Robert Kantor i Donald E. Powers (2002: 73–78) podkreślają, że wspólne analizy wybranych prac oraz dyskusje egzaminatorów o interpretacji kryteriów podczas sesji moderacyjnych znacząco zwiększają zgodność ocen i redukują subiektywizm. W mediacji, w której kryteria są bardziej złożone niż w ocenianiu innych kompetencji językowych, proces ten nabiera szczególnego znaczenia. Zaleca się tworzenie bazy przykładowych odpowiedzi z komentarzami, która może służyć jako narzędzie szkoleniowe i punkt odniesienia dla egzaminatorów.

Włączenie samooceny i oceny koleżeńskiej stanowi ważny element formatywnego podejścia do oceny mediacji, polegającego na dostarczaniu uczącemu się bieżącej informacji zwrotnej wspierającej dalsze uczenie się, w odróżnieniu od oceny sumującej nastawionej na końcowy pomiar osiągnięć. Aktywne zaangażowanie uczniów w proces oceniania rozwija ich świadomość celów uczenia się oraz kompetencje metapoznawcze, czyli zdolność do planowania, monitorowania i regulowania własnych procesów uczenia się (Black i Wiliam 2009: 8–12). Samoocena oparta na deskryptorach tomu uzupełniającego do ESOKJ pozwala uczącym się wnikliwie analizować własne strategie mediacyjne, rozpoznawać swoje mocne i słabe strony oraz planować dalszy rozwój. W języku hiszpańskim szczególnie wartościowe są narzędzia samooceny dotyczące rozpoznawania sytuacji wymagających mediacji oraz oceny skuteczności stosowanych strategii. Ocena koleżeńska, prowadzona według jasno określonych kryteriów, sprzyja rozwijaniu umiejętności analitycznych i zwiększa otwartość na różnorodne sposoby mediacji stosowane przez rówieśników.

Wnioski i perspektywy badawcze

Analiza wyzwań ewaluacyjnych związanych z oceną kompetencji mediacyjnej w nauczaniu języka hiszpańskiego oraz propozycja operacjonalizacji kryteriów pozwala sformułować kilka kluczowych wniosków teoretycznych i praktycznych. Mimo że ocenianie mediacji jest zadaniem złożonym ze względu na wielowymiarowość konstruktu i jego silne zakorzenienie w kontekście komunikacyjnym, możliwe jest wypracowanie klarownych kryteriów opartych na analizie poszczególnych wymiarów kompetencji mediacyjnej. Stanowi to niezbędny krok w kierunku pełnej implementacji założeń tomu uzupełniającego do ESOKJ w praktyce dydaktycznej.

Proponowany model trójelementowy, obejmujący trafność przekazu, jakość językową i strategie mediacyjne, stanowi narzędzie umożliwiające rzetelną i obiektywną ocenę mediacji, przy jednoczesnym zachowaniu elastyczności niezbędnej do uwzględnienia różnorodnych sytuacji komunikacyjnych. Kluczowe jest przesunięcie akcentu z formalnej poprawności na skuteczność komunikacyjną, co odzwierciedla funkcjonalny charakter mediacji jako działania ukierunkowanego na realizację celu pragmatycznego.

W nauczaniu języka hiszpańskiego kompetencja mediacyjna nabiera szczególnego znaczenia ze względu na globalny zasięg hiszpańskiego, jego wariantowość oraz różnorodność kontekstów, w których polscy użytkownicy mogą pełnić rolę mediatorów kulturowych i językowych. Hiszpański jako język międzynarodowy coraz częściej funkcjonuje w sytuacjach wymagających mediacji między użytkownikami z różnych obszarów kulturowych (Vez 2011: 99–105). Propozycja metodyczna wymaga jednak dalszej walidacji empirycznej. Niezbędne jest sprawdzanie kryteriów stosowanych w praktyce egzaminacyjnej, a zwłaszcza analiza rzetelności międzyocenianej oraz opracowanie programów szkoleniowych dla egzaminatorów. Badania podłużne mogłyby wesprzeć tworzenie programów nauczania oraz pokazać, jak rozwija się kompetencja mediacyjna u polskich uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Angelelli, C. V. (2004), *Revisiting the Interpreter's Role: A Study of Conference, Court, and Medical Interpreters in Canada, Mexico, and the United States*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Black, P., Wiliam, D. (2009), *Developing the Theory of Formative Assessment*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, nr 21(1), s. 5–31.
- Cohen, A. D. (2014), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London: Routledge.
- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, <<https://bit.ly/4cDeqS1>>, [dostęp: 23.06.2026].
- Cumming, A., Kantor, R., Powers, D. E. (2002), *Decision Making while Rating ESL/EFL Writing Tasks: A Descriptive Framework*, „Modern Language Journal”, nr 86(1), s. 67–96.
- Dendrinos, B. (2006), *Mediation in Communication, Language Teaching and Testing*, „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Douglas, D. (2000), *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, G., Davidson, F. (2007), *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*, London: Routledge.
- Gimeno Menéndez, F. (2020), *Variación lingüística del español*, Madrid: Arco Libros.
- Halliday, M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold.
- Little, D. (2007), *Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 1(1), s. 14–29.
- Luoma, S. (2004), *Assessing Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. F. (1996), *Measuring Second Language Performance*, London: Longman.
- Messick, S. (1996), *Validity and Washback in Language Testing*, „Language Testing”, nr 13(3), s. 241–256.
- North, B. (2014), *The CEFR in Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Strasbourg: Council of Europe.
- Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context*, New York: Routledge.
- Pawlak, M. (2011), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, Heidelberg: Springer.
- Pięta-Kanurska, M. (2020), *Enseñanza del español en Polonia: Retos y perspectivas*, „Foro de Profesores de E/LE”, nr 16, s. 45–62.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Shohamy, E. (2001), *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, London: Longman.
- Stathopoulou, M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol: Multilingual Matters.

- Vandergrift, L., Goh, C. C. M. (2012), *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, New York: Routledge.
- Vez, J. M. (2011), *La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras*, „Educación” XXI, nr 29(1), s. 81–108.
- Weigle, S. C. (2002), *Assessing Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (2005), *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DOMINIK WITKOWSKI Student filologii hiszpańskiej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza oraz nauczyciel języka hiszpańskiego w Szkole Podstawowej nr 40 im. Mieszka I w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na wykorzystaniu sztucznej inteligencji w dydaktyce językowej oraz rozwijaniu umiejętności mediacji językowej osób uczących się języków obcych.