

dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW

Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki – Wydział Neofilologii

Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języków obcych nowożytnych. Pierwsza próba i pierwsze wnioski

Abstrakt

Celem artykułu jest refleksja nad zadaniami sprawdzającymi umiejętności mediacyjne uczniów w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych nowożytnych. Artykuł rozpocznie krótka charakterystyka działań mediacyjnych zaproponowana przez twórców Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, który wyznacza główne osie edukacyjnej polityki językowej. Następnie przeanalizowane zostanie miejsce mediacji w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla języków obcych nowożytnych oraz w egzaminach maturalnych. Artykuł zakończy prezentacja zadań mediacyjnych, które pojawiły się na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i języka francuskiego w maju 2023 r. (poziom podstawowy i rozszerzony) oraz analiza wyników uzyskanych przez zdających.

1. Miejsce działań mediacyjnych w procesie kształcenia językowego

Pojęcie mediacji nie jest pojęciem nowym w dyskursie społecznym. Ogólnie rzecz ujmując, oznacza specyficzną formę komunikacji, której głównym celem jest ustanowienie porozumienia między stronami. Wspomniany brak porozumienia może mieć różnorakie źródła: różnica poglądów, różnice kulturowe, czy wreszcie różnice językowe. W dydaktyce nauczania języków obcych pojęcie mediacji pojawiło się w roku 2001¹ wraz z publikacją *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (dalej: ESOKJ). Wspomniany dokument, wydany przez Radę Europy, jest pokłosiem wieloletnich dyskusji nad kształtem europejskiej polityki językowej. Wyznacza zatem główne osie kształcenia językowego, które państwa członkowskie powinny uwzględnić przede wszystkim przy planowaniu własnej polityki edukacyjnej. Nie wchodząc w szczegóły, można stwierdzić, że z jednej strony twórcy dokumentu proponują nowe podejście do procesu kształcenia językowego, tzw. podejście zadaniowe. Z drugiej zaś sugerują ujednoczenie i skalibrowanie procesu uczenia się i nauczania języków obcych (w tym również ewaluacji kompetencji językowej) poprzez ustanowienie wspólnych – dla całej Europy – poziomów biegłości. Jeśli chodzi o podejście zadaniowe, promuje ono nauczanie języków traktowanych jako narzędzia komunikacji społecznej. To właśnie w tę optykę wpisuje się pojęcie mediacji, ponieważ – jak słusznie zauważa I. Janowska (2023: 365) – w czasie działań mediacyjnych użytkownik języka tworzy nową wiedzę, buduje nowe relacje czy też redefiniuje własną tożsamość. Co do propozycji ujednoczenia procesu uczenia się i nauczania języków obcych,

¹ Tłumaczenie dokumentu na język polski ukazało się w 2003 r., nakładem Wydawnictw Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Cytowania przedstawione w niniejszym tekście pochodzą z tej właśnie wersji językowej.

jak również procesu certyfikacji kompetencji językowych, autorzy ESOKJ wychodzą z założenia, że może być on pomocny w planowaniu programów nauczania (treści i cele), certyfikowaniu biegłości językowej (treści i kryteria oceniania) oraz form i programów samokształcenia (Kucharczyk 2018: 31). Z tego powodu zaproponowali sześciostopniową taksonomię poziomów biegłości językowej:

- A1: poziom podstawowy *Breakthrough*
- A2: poziom podstawowy *Waystage*
- B1: poziom samodzielności *Threshold*
- B2: poziom samodzielności *Vantage*
- C1: poziom biegłości *Effective Operational Proficiency*
- C2: poziom biegłości *Mastery*

Każdemu z wyżej wymienionych poziomów przyporządkowano szczegółowy opis. Skale biegłości językowej opisują zarówno działania językowe (np. recepcję, produkcję językową) jak również strategie komunikacyjne. Wskaźniki biegłości językowej, tworzące wspomniane skale, umożliwiają zoperacjonalizowanie teoretycznych definicji po to, aby wykorzystać je w praktyce dydaktycznej, a przed wszystkim w procesie oceniania kompetencji językowych.

1.1. Definicja działań mediacyjnych

Tak jak zostało wspomniane, mediacja została wyróżniona przez twórców ESOKJ jako jedno z działań językowych, obok produkcji, recepcji i interakcji, a co za tym idzie, rekomendowane jest, aby włączyć ją do programów kształcenia językowego oraz egzaminów sprawdzających biegłość językową. W 2001 roku została ona zdefiniowana w następujący sposób:

W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik pomiędzy rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy (ESOKJ 2003: 83).

Wynika z tego, że tak rozumiana mediacja obejmuje szeroko pojęte przetwarzanie tekstu zarówno pisemnego, jak i mówionego, w celu przekazania jego znaczenia osobie, która – z powodu bariery językowej – nie może go samodzielnie zrozumieć. Ten punkt widzenia znajduje odzwierciedlenie w przykładach zadań mediacyjnych zaproponowanych przez twórców dokumentu. W przypadku mediacji ustnej są to przede wszystkim tłumaczenia: symultaniczne, konsekwentne czy nieformalne. Jeśli zaś chodzi o mediację pisemną, do działań mediacyjnych można również zaliczyć tłumaczenia (dokładne czy literackie), a także zadania polegające na streszczaniu najważniejszych treści przeczytanego tekstu lub parafrazowanie (np. tekstów specjalistycznych dla laików). Warto w tym miejscu podkreślić, że umiejętności mediacyjne użytkowników języka nie są tożsame z kompetencją tłumaczeniową, mimo że tłumaczenie jako takie jest jedną z technik mediacyjnych. Jak podkreślają I. Janowska i M. Plak (2021: 27)

(...) mediacja, w porównaniu z tłumaczeniem, jest bardziej zogniskowana na sytuacji komunikacyjnej niż na oryginalnym tekście. Nie implikuje tworzenia tekstu docelowego maksymalnie zbliżonego do oryginału, ale wprowadza modyfikacje, stosownie do sytuacji komunikacyjnej.

Innymi słowy, kryterium skuteczności działań mediacyjnych jest skuteczność przekazu informacji zawartych w tekście źródłowym, a ta zależy od wielu czynników związanych ze statusem odbiorcy (np. znajomość języka, wiedza deklaracyjna z danego obszaru tematycznego). Przykładowo treść artykułu popularnonaukowego napisanego w języku francuskim zostanie inaczej przekazana w języku polskim lekarzowi, a inaczej osobie, która nie ma wykształcenia medycznego. Zgodnie z opisem zaproponowanym przez autorów ESOKJ mediacja może być nie tylko ustna lub pisemna, lecz także może dokonywać się w obrębie jednego języka lub pomiędzy różnymi językami. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z mediacją o charakterze wewnątrzjęzykowym (mediacja intrajęzykowa), w drugim z mediacją o charakterze międzyjęzykowym (mediacja interjęzykowa). Analizując opis mediacji zaproponowany przez autorów ESOKJ w 2001 r., nie sposób zauważyć, że została ona potraktowana w sposób marginalny. Jej opisowi poświęcono zaledwie jedną stronę, podczas gdy opisy pozostałych działań językowych zajmują znacznie więcej miejsca. Ponadto, w odróżnieniu od innych działań językowych, brakuje deskryptorów biegłości językowej dla każdego z poziomów wyróżnionych przez ESOKJ, co uniemożliwia zoperacjonalizowanie działań mediacyjnych, a tym samym ich testowania. I wreszcie, opisując działania mediacyjne, twórcy dokumentu odnoszą się tylko do jej wymiaru językowego, co jest błędnym założeniem. Owszem, mediacja – jako specyficzna forma komunikacji – odbywa się za pomocą kanału werbalnego, ale wymaga uwzględnienia nie tylko właściwe dobranych form językowych, ale również wymiaru poznawczego i relacyjnego procesu komunikacji (Goullier 2019: 101). Obszar relacyjny to nic innego jak umiejętność zarządzania relacjami interpersonalnymi w czasie komunikacji. Obszar poznawczy obejmuje zaś umiejętności zrozumienia tekstów lub zachowań uczestników aktu komunikacji, które nie są zrozumiałe z przyczyn innych niż przyczyny *stricte* językowe (np. teksty specjalistyczne, słowa kulturowo uwarunkowane).

Braki te zostały uwzględnione w tomie uzupełniającym ESOKJ (dalej: ESOKJ TU), którego autorzy bardziej szczegółowo opisują działania mediacyjne:

W działaniach mediacyjnych użytkownik języka/uczeń zachowuje się jak uczestnik życia społecznego, który tworzy pomosty w celu konstruowania lub przekazywania znaczenia w obrębie tego samego języka lub w różnych jego odmianach (np. z języka mówionego na język migowy lub odwrotnie, w komunikacji intermodalnej), a niekiedy z jednego języka na drugi (mediacja międzyjęzykowa). Nacisk kładziony jest na rolę języka w takich procesach, jak np. tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca w celu konstruowania nowego znaczenia, zachęcanie innych do konstruowania i rozumienia nowego znaczenia oraz trafne przekazywanie nowych informacji. Kontekst może być społeczny, edukacyjny, językowy lub zawodowy (ESOKJ TU, 2021: 96, tłumaczenie własne²).

² Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel.

Z przedstawionej definicji wynika, że mediacja wymaga od użytkownika języka nie tylko umiejętności natury językowej, aby mógł on przekazać treści tekstów, do których inni nie mają bezpośredniego dostępu. Mediator powinien także umieć tworzyć przestrzeń umożliwiającą skuteczną komunikację, powinien zachęcać uczestników procesu komunikacji do współtworzenia znaczenia różnych pojęć, jak również powinien trafnie wyjaśniać pojęcia, co do których znaczenia pozostali uczestnicy komunikacji nie są zgodni. Wyróżnione zostały zatem trzy typy mediacji: mediacja tekstu, mediacja pojęć oraz mediacja komunikacji. Co istotne, z punktu widzenia oceniania kompetencji w zakresie umiejętności mediacyjnych, do każdego z typów mediacji stworzono wskaźniki biegłości nawiązujące do sześciu poziomów wyróżnionych przez autorów ESOKJ³.

Jeśli chodzi o mediację tekstu, to jest ona tożsama z definicją mediacji zaproponowaną w 2001 roku: polega na przetworzeniu tekstu po to, aby osoba niemająca do niego bezpośredniego dostępu zrozumiała go. Obejmuje ona następujące umiejętności: przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów), przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie, wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie) oraz analizę i krytykę tekstów kreatywnych.

Co do mediacji pojęć, to polega ona na ułatwieniu drugiej osobie dostępu do wiedzy i pojęć, które z różnych przyczyn nie są jasne. Podkreślony zostaje zatem poznawczy wymiar mediacji: dzięki skutecznie prowadzonej mediacji jednostka zdobywa nową wiedzę, zarówno encyklopedyczną, jak i społeczną. Do umiejętności związanych z mediacją pojęć należy umiejętność współpracy w grupie polegająca na ułatwianiu współpracy i interakcji pomiędzy członkami zespołu, jak również kierowanie pracą grupy. Ta ostatnia umiejętność jest ściśle związana z zarządzaniem interakcją w celu zachęcenia do tzw. rozmowy koncepcyjnej.

I wreszcie ostatni typ mediacji to mediacja komunikacji, która „[m]a (...) swoje zastosowanie w sytuacjach, w których mediacja dotyczy w większym stopniu płaszczyzny socjokulturowej niż językowej (...)” (Janowska i Plak 2021: 120), czyli niemożność osiągnięcia konsensusu komunikacyjnego wynika z faktu, że uczestnicy komunikacji nie są w stanie zrozumieć zachowań lub punktu widzenia drugiej strony. Mediacja komunikacji obejmuje zatem takie umiejętności, jak umiejętność tworzenia przestrzeni różnokulturowej, działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych czy też ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.

Wyszczególnionym umiejętnościom właściwym każdemu z trzech typów mediacji towarzyszy również opis strategii mediacyjnych. Z jednej strony mowa o strategiach, które służą do wyjaśniania nowego pojęcia (np. łączenie z uprzednią wiedzą, dostosowywanie języka, dzielenie skomplikowanych informacji), z drugiej zaś wyróżnia się strategie upraszczania tekstu, takie jak rozwijanie zwięzłego tekstu czy skracanie tekstu.

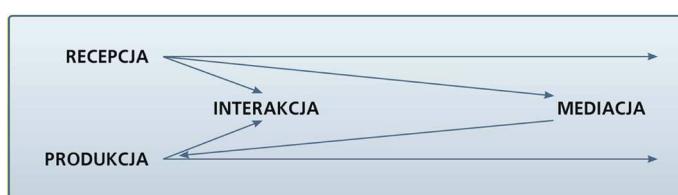
Warto w tym miejscu podkreślić, że mimo iż autorzy ESOKJ TU proponują trójpodział działań mediacyjnych, stanowczo podkreślają, że biorąc pod uwagę ich złożony charakter, wszystkie trzy formy mediacji wzajemnie się

³ Łącznie powstało 19 skal opisujących działania mediacyjne oraz 5 skal dla strategii mediacyjnych.

uzupełniają (ESOKJ 2021: 96). Wyróżnienie trzech form mediacji jest związane z chęcią jasnego wskazania jakie umiejętności mediacyjne są rozwijane w zależności od celów szczegółowych procesu kształcenia językowego.

1.2. Mediacja jako kompetencja

Przedstawiony opis działań mediacyjnych pozwala stwierdzić, że mediacja może być traktowana jako jedna z kompetencji, które powinny być rozwijane w czasie procesu kształcenia językowego. Jak zauważa B. Niemierko (2002: 125), kompetencja to złożona umiejętność, która umożliwia jednostce rozwiązywanie problemów w sposób praktyczny. Innymi słowy, jest to zbiór zachowań, który umożliwia stawienia czoła nieznanym dotychczas sytuacjom przy wykorzystaniu zgromadzonych do tej pory zasobów wiedzy teoretycznej i nabytego doświadczenia (Bulea i Bronckart 2005: 195–196). Bez względu na przyjętą definicję kompetencji, jest ona zawsze wypadkową wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw jednostki, które są wartościami zmiennymi (Zajac 2011: 21). Mediacja jest niewątpliwie umiejętnością złożoną, integrującą sprawności receptywne, produktywne oraz interakcyjne, co pokazano na schemacie (rys. 1).



Rysunek 1. Złożony charakter działań mediacyjnych (North i Piccardo 2016: 9)

Użytkownik języka, który chce przyjąć na siebie rolę mediatora, musi być zatem kompetentny w recepcji tekstu oraz w jego tworzeniu (produkcja). Powinien również umieć wchodzić w interakcję zgodnie z zasadami, które warunkują efektywność procesu mediowania i są wypadkową jego cech osobowościowych oraz umiejętności językowych. Skuteczny mediator umie zachować dystans do przekazywanych treści, a tym samym koncentrować się na informacjach, które ma przekazać, a nie emocjach uczestników procesu komunikacji (Plis 2020: 197). Innymi słowy, powinien on zachować obiektywizm w przekazywanych treściach, przy jednoczesnym zaangażowaniu w doprowadzeniu do konsensusu komunikacyjnego. Osoba, która przyjmuje na siebie rolę mediatora, powinna także umieć działać elastycznie, w zależności od potrzeb wymuszonych kontekstem interakcji (Sobczak 2017: 167–168). Co więcej, skuteczny mediator powinien też stosować właściwe techniki językowe, które umożliwią mu skuteczne przekazywanie treści. Chodzi przede wszystkim o takie techniki mediacyjne, jak parafraza, podsumowanie i klaryfikacja (Plis 2020: 201–202). Parafraza polega na przekazywaniu własnymi słowami treści zawartych w tekście źródłowym (ustnym lub pisany). Zabieg ten ma celu stworzenie wspólnego kodu znaczeniowego, dzięki czemu uczestnicy procesu mediacji będą dzielić znaczenie przekazanych treści. Podsumowanie jest z kolei zabiegiem retorycznym, odnoszącym się do określonej części procesu komunikacji, umożliwiającym uporządkowanie przekazanych treści dzięki syntetycznemu zestawieniu wątków. Jeśli zaś chodzi o klaryfikację, to pomaga

ona doprecyzować wypowiedzi stron, po to, aby móc płynnie przejść do dalszego ciągu komunikacji. W kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych można przyjąć, że na kompetencję mediacyjną składają się następujące umiejętności (Kucharczyk 2023: 425):

- określanie myśli przewodniej tekstu źródłowego;
- wybieranie z tekstu źródłowego tych informacji, które należy przekazać, aby mediacja była skuteczna;
- streszczanie tekstu źródłowego i parafrazowanie jego fragmentów pod kątem wymagań zawartych w poleceniu do zadania;
- syntetyzowanie informacji zawartych w tekście źródłowym, aby móc je przedstawić w logiczny sposób;
- interpretowanie treści tekstu źródłowego w celu sformułowania trafnych wniosków z punktu polecenia do zadania;
- zajęcie stanowiska wobec treści tekstu źródłowego;
- wyjaśnianie pojęć zawartych w tekście źródłowym, które są istotne z punktu widzenia polecenia do zadania.

1.3. Charakterystyka zadań mediacyjnych

Rozwijając i sprawdzając umiejętności mediacyjne uczniów w języku obcym, należy zadbać o właściwe skonstruowanie zadań. Biorąc pod uwagę złożony charakter mediacji, zadania powinny spełniać następujące parametry (Janowska 2023: 371–372). Przede wszystkim uczniowi powinna zostać narzucona rola użytkownika języka, który – w precyzyjnie określonym kontekście społecznym – współdziała z innymi osobami, aby wspólnie tworzyć nowe znaczenia w języku obcym. Zadanie powinno zatem odpowiadać realnym potrzebom uczniów: poznawczym, językowym oraz kulturowym. Ponadto zadanie powinno być oparte na problemie, który uczeń ma rozwiązać. Mowa tu o konieczności pokonania barier, które mogą blokować skuteczną komunikację, np. językowych, kulturowych czy znaczeniowych. Innymi słowy, polecenie do zadania powinno być na tyle precyzyjne, żeby uczeń wiedział, z jakiego powodu i w jakim zakresie ma przyjąć na siebie rolę mediatora. Łączy się to z ostatnią cechą zadań mediacyjnych: w poleceniu konieczne jest wskazanie, w jakim celu dokonuje się mediacji i jaką formę ma ona przybrać. Chodzi o to, aby jasno określić rodzaj tekstu, który będzie produktem mediacji ucznia (wpis na blogu, list prywatny, list formalny, strona internetowa etc.), ponieważ warunkuje on formę przekazu.

Reasumując, można przyjąć, że zadania mediacyjne powinny spełniać następujące warunki (Janowska i Plak 2021: 151–154):

- opierać się na autentycznych sytuacjach komunikacyjnych,
- uwzględniać zainteresowania i potrzeby uczących się,
- jasno definiować sytuację komunikacyjną (cel komunikacyjny),
- jasno nawiązywać do potrzeb adresata,
- posiadać precyzyjnie skonstruowane polecenie,
- zawierać treści interkulturowe,
- umożliwiać wgląd w obcą kulturę i refleksję nad własną,
- dawać możliwość rozwijania autonomii,
- posiadać jasne i spójne kryteria oceny.

Wyżej wspomniane wymagania dotyczące zadań mediacyjnych powinny znaleźć zastosowanie zarówno w czasie procesu uczenia się i nauczania, jak i testowania biegłości językowej w zakresie języków obcych.

2. Działania mediacyjne w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego

Autorzy polskiej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla języków obcych nowożytnych wyodrębnili działania mediacyjne jako jeden z celów kształcenia językowego w czasie obowiązkowej nauki. Wynika to z faktu, że polska podstawa nawiązuje do treści zawartych w ESOKJ, nadającego – jak już zostało podkreślone – mediacji status pełnoprawnego działania językowego, które powinno być obecne zarówno na lekcji języka obcego, jak i w procesie testowania kompetencji językowej. W polskiej podstawie programowej mediacja nosi nazwę przetwarzania wypowiedzi, co sugeruje, że główny nacisk położony jest na umiejętności związane z mediacją tekstu. W tabeli 1 zestawiono cele szczegółowe (wymagania ogólne) oraz treści nauczania (wymagania szczegółowe) właściwe umiejętności przetwarzania wypowiedzi dla następujących wariantów podstawy programowej: III.P oraz III.1.R. Do tych wariantów podstawy odnoszą się zadania analizowane w dalszej części artykułu.

Tabela 1. Umiejętności mediacyjne w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego (na podstawie: Kucharczyk 2020: 10)

Przetwarzanie wypowiedzi				
szkoła	etap edukacyjny wariant podstawy programowej	poziom biegłości wg ESOKJ	cele kształcenia – wymagania ogólne	treści nauczania – wymagania szczegółowe
	III.1.P	B1+/B2	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie: <ul style="list-style-type: none"> • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); • przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; • przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film.

Przetwarzanie wypowiedzi				
szkoła	etap edukacyjny wariant podstawy programowej	poziom biegłości wg ESOKJ	cele kształcenia – wymagania ogólne	treści nauczania – wymagania szczegółowe
	III.1.R	B2+/C1	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	<p>Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); • przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; • przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film; • streszcza w języku obcym przeczytany tekst; • stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.

Tak jak zostało już stwierdzone, umiejętności mediacyjne dotyczą głównie mediacji tekstu, co znajduje odzwierciedlenie w sformułowaniu celów kształcenia: „uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych”. Również treści nauczania zdają się wpisywać w założenia mediacji tekstu, zarówno interjęzykowej, jak i intrajęzykowej. Należy wspomnieć, że polski kontekst edukacyjny sprzyja zwłaszcza pierwszemu typowi mediacji, ponieważ każdy uczeń zna język polski, co umożliwia mu dokonywanie operacji pomiędzy dwoma językami. W szkole ponadpodstawowej uczeń powinien umieć przedstawiać w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, a na poziomie rozszerzonym dokonywać również streszczania tekstu (lub jego fragmentów) w języku obcym, a także stosować zmianę jego stylu lub formy. Osiągnięcie wymagań związanych z przetwarzaniem tekstu jest sprawdzane na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego. W dalszej części tekstu analizie zostaną poddane zadania mediacyjne występujące na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i francuskiego (poziom podstawowy i rozszerzony) w maju 2023 r.

3. Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego

3.1. Założenia ogólne

Zadania mediacyjne pojawiły się na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego po raz pierwszy w maju 2023 r., co jest konsekwencją wprowadzonej w 2017 roku reformy szkolnictwa w Polsce⁴. Na poziomie podstawowym egzaminu jedno zadanie mediacyjne znajduje się w części sprawdzającej słuchanie

⁴ Wspomniana reforma wprowadziła ośmioletnią szkołę podstawową i czteroletnie liceum ogólnokształcące.

ze zrozumieniem⁵, natomiast na egzaminie na poziomie rozszerzonym występują dwa takie zadania: jedno w części sprawdzającej słuchanie i drugie w części sprawdzającej czytanie ze zrozumieniem. Pokrywa się to z kompleksowym charakterem zadań mediacyjnych, o którym była mowa wcześniej: mediacja jest wypadkową wielu sprawności językowych, przede wszystkim recepcji, ponieważ nie sposób skutecznie mediuować tekst bez jego uprzedniego zrozumienia.

Analizie zostaną poddane zadania oraz wyniki uzyskane przez zdających egzamin z języka angielskiego oraz języka francuskiego. Wybór ten jest celowy, ponieważ – w odczuciu piszącego te słowa – są to grupy o skrajnie różnym profilu. Język angielskim jest językiem, którego naukę uczniowie zazwyczaj zaczynają już w przedszkolu, podczas gdy język francuski pojawia się (choć rzadko) jako drugi język obcy nauczany w 7. klasie szkoły podstawowej. W szkole ponadpodstawowej naukę francuskiego zaczyna się zwyczajowo od podstaw i w ograniczonym wymiarze godzin. Co więcej, z językiem angielskim uczniowie spotykają się często poza kontekstem nauki formalnej w szkole, z językiem francuskim dużo rzadziej (Kucharczyk 2018). Nieczęsto używają go w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, takich jak np. pobyt za granicą. Tym samym egzamin maturalny z języka angielskiego jest egzaminem masowym (zwłaszcza na poziomie podstawowym), a do egzaminu z języka francuskiego przystępuje niewielka liczba zdających. Świadczą o tym dane zamieszczone co roku na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Taki stan rzeczy wpływa również na rynek wydawniczy. O ile materiałów okołopodręcznikowych zawierających zadania maturalne z języka angielskiego jest bardzo dużo, o tyle analogicznych materiałów do języka francuskiego, które pozwoliłyby ćwiczyć zadania typu maturalnego, właściwie brak. Jest to szczególnie widoczne w przypadku zadań mediacyjnych, które stanowią swojego rodzaju *novum* glottodydaktyczne. Nauczyciele języka angielskiego dysponują nie tylko gotowymi zadaniami rozwijającym u uczniów sprawności związane z przetwarzaniem tekstu, ale mają również możliwość uczestniczenia w prowadzonych przez wydawnictwa szkoleniach, w czasie których poznają założenia działań mediacyjnych. Nauczyciele języka francuskiego nie dysponują takimi możliwościami, co sprawia, że muszą sami poszukiwać rozwiązań dydaktycznych. Mimo że język angielski wydaje się uprzywilejowany względem języka francuskiego, można też przyjąć założenie, że maturzyści, którzy decydują się na przystąpienie do egzaminu z języka francuskiego, mogą być średnio bardziej zmotywowani i pewniejsi swoich kompetencji językowych niż uczniowie zdający egzamin z języka angielskiego.

3.2. Zadania mediacyjne – poziom podstawowy

Tak jak zostało stwierdzone, na egzaminie na poziomie podstawowym zadanie mediacyjne pojawia się w części sprawdzającej czytanie ze zrozumieniem (zadanie 5.). Zadaniem zdającego jest przeczytanie w języku obcym czterech krótkich tekstów (wśród których mogą pojawić się również infografiki, wykresy etc.), połączonych wspólnym tematem, a następnie uzupełnienie tekstu użytkowego (w języku polskim lub obcym) (e-mail, blog, list) informacjami zaczerpniętymi z tekstów źródłowych. Każdorazowo zadanie mediacyjne zawiera cztery jednostki.

⁵ Od roku szkolnego 2024/2025 zadanie mediacyjne pojawi się również na poziomie podstawowym w części sprawdzającej słuchanie ze zrozumieniem.

Na egzaminie maturalnym z języka angielskiego zadaniem uczniów było przeczytanie tekstów związanych z lotnictwem (w tym jedna infografika), a następnie uzupełnienie w języku angielskim listu do koleżanki, w którym Michael udziela jej rad związanych z podróżą samolotem (Aneks 1). Luki zostały tak skonstruowane, że wymuszały na zdającym wykorzystanie informacji przeczytanych w tekstach źródłowych. Zadanie sprawdzało następujące umiejętności opisane w podstawie programowej: rozumienie wypowiedzi (znajdowanie w tekście określonych informacji) oraz przetwarzanie wypowiedzi (przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w języku obcym). Była to więc mediacja o charakterze intrajęzykowym. Zadanie było skontekstualizowane poprzez precyzyjnie sformułowane polecenie. Analiza modelu odpowiedzi pozwala stwierdzić, że nacisk został położony na trafność przekazu komunikacyjnego: nieakceptowane były odpowiedzi, które były niezgodne z treścią tekstów źródłowych lub nietrafne z punktu widzenia zrozumienia odbiorcy. Jest to również zgodne z założeniem zadań mediacyjnych, o których była mowa wcześniej.

Wyniki osiągnięte przez zdających przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. angielskiego na poziomie podstawowym (mediacja – czytanie)

N=147 877				
jednostka zadania	5.4	5.5	5.6	5.7
współczynnik Pearsona	0,66	0,7	0,56	0,67
wskaźnik łatwości jednostki	0,88	0,71	0,86	0,85
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	łatwy	łatwy	łatwy

Jeśli zaś chodzi o egzamin z języka francuskiego, zadaniem uczniów było przeczytanie tekstów w języku francuskim, które łączył motyw róży (Aneks 2). Był to fragment tekstu literackiego, wpis na forum internetowym, tekst prasowy oraz zbiór wykresów. Następnie uczniowie musieli uzupełnić wpisy (również w języku francuskim) na forum internetowym precyzyjnymi informacjami zaczerpniętymi z tekstów źródłowych. Sprawdzane zatem były następujące umiejętności: rozumienie wypowiedzi (znajdowanie w tekście określonych informacji) oraz przetwarzanie wypowiedzi (przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w języku obcym). Luki powinny zostać uzupełnione w języku francuskim, a zatem w grę wchodzi – podobnie jak w języku angielskim – mediacja intrajęzykowa. Analiza modelu odpowiedzi pozwala również stwierdzić, że w ocenie umiejętności uczniów nacisk położony jest na precyzyjne przekazanie informacji z tekstów źródłowych przy zachowaniu skuteczności komunikacyjnej, co jest słuszne z punktu widzenia założeń działań mediacyjnych. Wyniki osiągnięte przez zdających przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. francuskiego na poziomie podstawowym (mediacja – czytanie)

N=210				
jednostka zadania	5.4	5.5	5.6	5.7
współczynnik Pearsona	0,63	0,51	0,71	0,53
wskaźnik łatwości jednostki	0,84	0,79	0,57	0,62
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	łatwy	umiarkowanie trudny	umiarkowanie trudny

3.2. Zadania mediacyjne – poziom rozszerzony

Na poziomie rozszerzonym zadania mediacyjne pojawiają się w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu (zadanie 3.) oraz czytanie ze zrozumieniem (zadanie 6.).

Na egzaminie z języka angielskiego zadanie oparte na odsłuchu wymagało od ucznia wysłuchania rozmowy prowadzonej w języku angielskim na temat metod wykorzystywanych w tworzeniu reklam żywności, a następnie uzupełnienia notatki precyzyjnymi informacjami zaczerpniętymi z nagrania (Aneks 3). Luki należało uzupełnić w języku angielskim, a zatem ponownie zadanie opierało się na mediacji intrajęzykowej. Zadanie to sprawdzało następujące wymagania zawarte w podstawie programowej: rozumienie wypowiedzi, znajdowanie określonych informacji, przetwarzanie wypowiedzi (zmiana formy przekazu ustnego) oraz przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w tym języku. Podobnie jak w egzaminie na poziomie podstawowym, analiza modelu odpowiedzi pozwala stwierdzić, że akceptowane są tylko odpowiedzi trafne komunikacyjnie i zgodne z treścią wysłuchanego nagrania, co pozwala zakwalifikować zadanie jako zadanie mediacyjne. W tabeli 4 pokazano wyniki osiągnięte przez uczniów.

Tabela 4. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. angielskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – słuchanie)

N=117 254				
jednostka zadania	3.1	3.2	3.3	3.4
współczynnik Pearsona	0,59	0,63	0,58	0,63
wskaźnik łatwości jednostki	0,82	0,52	0,83	0,61
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	umiarkowanie trudny	łatwy	umiarkowanie trudny

Analogiczne zadanie na egzaminie z języka francuskiego polegało na wysłuchaniu wywiadu prowadzonego w języku francuskim z pisarzem Guillaume Musso, a następnie uzupełnieniu streszczenia wysłuchanego tekstu informacjami z nagrania (Aneks 4). Zadaniem ucznia jest uzupełnienie streszczenia frazami w języku francuskim, a zatem dokonanie mediacji intrajęzykowej. Podobnie jak wcześniej, akceptowane są odpowiedzi trafne komunikacyjnie oraz zgodne z treścią wysłuchanego tekstu, co pozwala zakwalifikować zadanie do zadań mediacyjnych. W tabeli 5 zestawiono wyniki osiągnięte przez uczniów przystępujących do egzaminu.

Tabela 5. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. francuskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – słuchanie)

N=515				
jednostka zadania	3.1	3.2	3.3	3.4
współczynnik Pearsona	0,59	0,63	0,58	0,63
wskaźnik łatwości jednostki	0,82	0,52	0,33	0,61
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	umiarkowanie trudny	trudny	umiarkowanie trudny

Jeśli zaś chodzi o zadanie mediacyjne, które sprawdza, w jaki sposób zdający zrozumieli przeczytany tekst na egzaminie maturalnym z języka angielskiego, jest ono oparte na fragmencie powieści Michaela Crichtona *Sphere* (pol. *Kula*) (Aneks 5). Sam tekst jest dość wymagający, ponieważ sytuuje się on na pograniczu literatury science fiction oraz thrillera psychologicznego, w którym analizowane są ludzkie marzenia, lęki i pragnienia. Zadaniem ucznia jest przeczytanie fragmentu tekstu literackiego, a następnie uzupełnienie jego streszczenia, w języku angielskim, zgodnie z treścią tekstu źródłowego. Jest więc to mediacja o charakterze wewnątrzjęzykowym. Sprawdzane są następujące umiejętności: rozumienie różnorodnych złożonych wypowiedzi pisemnych, znajdowanie w tekście określonych informacji, wyciąganie wniosków wynikających z informacji zawartych w tekście, przetwarzanie wypowiedzi (przekazywanie w języku obcym nowożytnym informacji sformułowanych w tym języku obcym). Analiza zaprezentowanego modelu odpowiedzi pozwala ponownie stwierdzić, że akceptuje się wyłącznie odpowiedzi, które oddają sens tekstu źródłowego oraz są trafne z punktu widzenia przekazywanych informacji, co pozwala zakwalifikować zadanie jako zadanie o charakterze mediacyjnym. W tabeli 6 przedstawiono wyniki uzyskane przez uczniów.

Tabela 6. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. angielskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – czytanie)

N=117 254				
jednostka zadania	6.5	6.6	6.7	6.8
współczynnik Pearsona	0,65	0,69	0,65	0,63
wskaźnik łatwości jednostki	0,49	0,67	0,49	0,48
interpretacja wskaźnika łatwości	trudny	umiarkowanie trudny	trudny	trudny

Na egzaminie z języka francuskiego analogiczne zadanie było oparte na tekście popularnonaukowym, którego autorzy wyjaśniają, w jaki sposób funkcjonuje ludzka pamięć (Aneks 6). Po przeczytaniu artykułu zadaniem zdającego było uzupełnienie, w języku francuskim, zdań, tak aby oddawały one sens tekstu wyjściowego. Analiza odpowiedzi ponownie wskazuje na konieczność zastosowania fraz, które oddadzą w sposób zrozumiały treści tekstu źródłowego, co jest spójne z założeniami zadań o charakterze mediacyjnym. Wyniki uzyskane przez uczniów przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. francuskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – czytanie)

N=515				
jednostka zadania	6.5	6.6	6.7	6.8
współczynnik Pearsona	0,45	0,67	0,51	0,67
wskaźnik łatwości jednostki	0,23	0,64	0,37	0,60
interpretacja wskaźnika łatwości	trudny	umiarkowanie trudny	trudny	umiarkowanie trudny

3.3. Analiza wyników

Analiza wyników przedstawiona powyżej pozwala na sformułowanie następujących wniosków.

- Zadanie mediacyjne na poziomie podstawowym egzaminu z języka angielskiego okazało się stosunkowo łatwe dla zdających, o czym świadczą wartości wskaźnika łatwości dla poszczególnych jednostek zadania. Uczniom przystępującym do egzaminu z języka francuskiego zadanie również nie sprawiło większych problemów: dwie jednostki testu można zakwalifikować jako łatwe, a dwie jako umiarkowanie trudne. Niemniej jednak różnice pomiędzy zdającymi egzamin z języka francuskiego i angielskiego są widoczne, na korzyść drugiej grupy. Wartość współczynnika Pearsona, określającego moc różnicującą testu, wskazuje na wysoką rzetelność testu.
- Zadanie mediacyjne na poziomie rozszerzonym egzaminu z języka angielskiego w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu było trudniejsze niż zadanie na poziomie podstawowym: dwie jednostki zadania zostały zakwalifikowane jako jednostki łatwe, a dwie jako umiarkowanie trudne. Analogiczne zadanie na egzaminie z języka francuskiego okazało się trudniejsze dla zdających: tylko jedna jednostka zadania została określona jako łatwa, dwie jako umiarkowanie trudne, a jedna jako trudna. Wartość mocy różnicującej wskazuje ponownie na wysoką rzetelność zadania w obu egzaminach.
- Zadanie mediacyjne na poziomie rozszerzonym egzaminu z języka angielskiego w części sprawdzającej czytanie ze zrozumieniem nie było łatwe dla zdających: współczynnik łatwości został zinterpretowany dla trzech jednostek zadania jako trudny, a dla jednej jako umiarkowanie trudny. Nieco lepiej wygląda interpretacja analogicznego wskaźnika dla poszczególnych jednostek zadania, które pojawiło się na egzaminie z języka francuskiego: dwie jednostki zostały zinterpretowane jako umiarkowanie trudne, a dwie jako trudne. Moc różnicująca poszczególnych jednostek testu w obu egzaminach wskazuje na rzetelność testu.
- W maju 2023 r. na egzaminach maturalnych z języka angielskiego oraz francuskiego, zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, nie było zadań mediacyjnych o charakterze międzyjęzykowym, mimo że pojawiły się one w informatorach o egzaminie. Ciekawe byłoby zbadanie, w jaki sposób uczniowie radzą sobie z takim typem zadań, ponieważ przetwarzanie w obrębie dwóch języków jest umiejętnością bardziej złożoną, a zatem może okazać się trudniejsze dla maturzystów niż mediacja o charakterze wewnątrzjęzykowym.

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym artykule, należy stwierdzić, że działania mediacyjne wpisały się na stałe w krajobraz kształcenia językowego w Polsce, w tym również w egzaminy zewnętrzne z języków obcych nowożytnych. Zadania oparte na założeniach mediacji sprawdzają albo słuchanie, albo czytanie ze zrozumieniem, co jest zgodne z kompleksowym charakterem działań mediacyjnych, o których była mowa wcześniej. W przypadku wspomnianych egzaminów ocenie poddana jest przede wszystkim mediacja tekstu (nazwana przez autorów polskiej podstawy programowej przetwarzaniem wypowiedzi), co nie wyklucza jednak sprawdzania także umiejętności związanych z mediacją pojęć czy komunikacji, ponieważ kryteria oceny zadań kładą nacisk na trafność komunikacyjną przekazu. Analiza wyników pokazuje, że tegoroczni maturzyści poradzili sobie dobrze z zadaniami mediacyjnymi, które wystąpiły na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i języka francuskiego. Widoczne są jednak różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi na poziomie podstawowym i rozszerzonym egzaminu, co może być tłumaczone stopniem trudności tekstu źródłowego. Różnice są również widoczne (choć niezbyt duże) pomiędzy wynikami osiągniętymi przez uczniów zdających egzamin z języka angielskiego i języka francuskiego. Relatywnie lepsze wyniki uzyskane na egzaminie z języka angielskiego mogą być tłumaczone większą liczbą lekcji języka w kształceniu szkolnym i większą ekspozycją na język w kontekście pozaszkolnym.

Bibliografia

- Bulea, E., Bronckart, J.-P., *Coda: pour une approche dynamique des compétences (languières)* [w:] Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (red.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses universitaires SEPTENTRION, Villeneuve d'Ascq 2005.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe, Strasbourg 2021.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Goullier, F., *Les clés du Cadre. enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, Didier, Paris 2019.
- Janowska, I., Plak, M., *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2021.
- Janowska, I., *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères* [w:] „Neofilolog” 2023, nr 60/2, s. 362-378.
- Kucharczyk, R., *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej* [w:] „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2, s. 5-14.
- Kucharczyk, R., *La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie* [w:] „Neofilolog” 2023, nr 60/2, s. 417-439.
- Kucharczyk, R., *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Werset, Lublin 2018.




- Niemierko, B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- North, B., Piccardo, E., *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Unités des politiques linguistiques, Strasbourg 2016.
- Plis, J., *Kompetencje komunikacyjne mediatora* [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria prawnicza. Prawo” 2020, nr 110, s. 195-209.
- Sobczak, E., *Społeczny wymiar mediacji* [w:] „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, nr 25, t. 2, s. 167-175.
- Zajac, J., *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa* [w:] Komorowska, H. (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.

Aneks 1 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego (poziom podstawowy)

Zadanie 5. (0–7)

Przeczytaj cztery teksty (A–D). Wykonaj zadania 5.1.–5.7. zgodnie z poleceniami.

Tekst A

 When planning a plane trip...	
Avoid direct flights, book connecting flights instead. 	Book your flight at least three weeks in advance.
Be flexible with the dates of your flight! Wednesdays are the best days to fly and Sundays are the worst.	 To get the cheapest tickets, book your flight on a Sunday. This is the day when most airlines announce their special offers.
This way, you'll have more money in your pocket!	

Na podstawie: www.quora.com

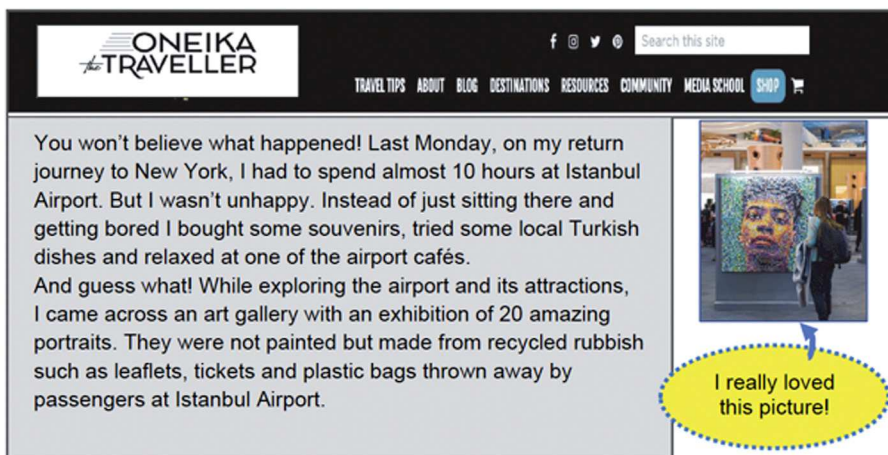
Tekst B

WALK MORE, WAIT LESS

Some years ago, Houston airport received a large number of complaints from passengers who had to wait for their suitcases in the arrivals terminal. The airport administration made a careful analysis. They found that passengers spent just one minute walking from the arrival gate to the baggage pick-up area, and then seven minutes on average waiting for their bags. The airport administration moved the arrival gate further away, so passengers now have to walk six minutes instead of one, before they can pick up their luggage. Complaints have dropped to nearly zero since then. It seems that people prefer walking to just standing and waiting.

Na podstawie: www.nytimes.com

Tekst C



The screenshot shows the ONEIKA THE TRAVELLER website. The header includes the logo, social media icons, a search bar, and a navigation menu with items like TRAVEL TIPS, ABOUT, BLOG, DESTINATIONS, RESOURCES, COMMUNITY, MEDIA SCHOOL, and SHOP. The main content area features a text block on the left and a photo on the right. The text describes a travel experience at Istanbul Airport, mentioning a 10-hour wait and an art gallery. The photo shows a person looking at a portrait made of recycled rubbish. A yellow speech bubble with a blue arrow points to the photo, containing the text "I really loved this picture!".


You won't believe what happened! Last Monday, on my return journey to New York, I had to spend almost 10 hours at Istanbul Airport. But I wasn't unhappy. Instead of just sitting there and getting bored I bought some souvenirs, tried some local Turkish dishes and relaxed at one of the airport cafés.

And guess what! While exploring the airport and its attractions, I came across an art gallery with an exhibition of 20 amazing portraits. They were not painted but made from recycled rubbish such as leaflets, tickets and plastic bags thrown away by passengers at Istanbul Airport.

I really loved this picture!

Na podstawie: internationalairportreview.com

Tekst D



The illustration shows a biplane with a propeller, landing gear, and wings. It is a simple line drawing on a light background.

The First World War is over and Wally Shiers, an airplane mechanic, has promised his girlfriend, Helena, that he will return home and marry her. But fighter pilot Ross Smith asks Wally to join him to compete in a dangerous air race. A £10,000 prize has been offered for the first airmen to fly from England to Australia. Ross is a talented and brave pilot. Who could say "no" to his request? Wally writes to Helena to say he won't be home for another year.

The drama of that year is excitingly told by Lainie Anderson right from the first page. She uses real diaries and letters to describe one of the most important chapters in aviation history.

Na podstawie: www.wakefieldpress.com.au

Przeczytaj wiadomość Michaela do Alice. Uzupełnij luki 5.4.–5.7. zgodnie z treścią tekstów A–D, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

Uwaga: w każdą lukę można wpisać **maksymalnie trzy** wyrazy.

Hi Alice,

I'm so happy that you are coming to Australia for your summer holiday. I'm looking forward to showing you round Sydney, my hometown.

If you want to save money on airline tickets, choose connecting flights instead of direct ones. I suggest going via Istanbul. The airport is truly amazing there. There is even **5.4.** _____, where you can enjoy an exhibition of twenty fantastic portraits. The most unusual thing about the pictures is that the materials used to make them were collected at **5.5.** _____

Another useful tip is to buy your tickets online a few weeks before you fly. I read that it's important not only what day of the week you actually fly, but also when you make the booking. To have a chance of getting the best price you should book your ticket on **5.6.** _____.

Your journey will be a long one, so take a good book with you. I've recently read a wonderful historical novel. The main character, who worked during the war as **5.7.** _____, decides to take part in an air race from Europe to Australia while his girlfriend waits for him at home. It's a story full of romance and adventure. I'm sure you'll love it!

I can't wait to see you in Sydney!

Bye for now, Michael

Aneks 2 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka francuskiego (poziom podstawowy)

Zadanie 5. (0–7)

Przeczytaj cztery teksty (A–D), które łączą słowo „rose”. Wykonaj zadania 5.1.–5.7. zgodnie z poleceniami.

Tekst A



La sonnette de la porte d'entrée me tire de mon profond sommeil. [...] J'ouvre et je découvre une agréable surprise. Il s'agit d'un gros bouquet de roses roses, mes préférées, dans les bras du livreur. [...]

– Tenez, c'est pour vous.

Je referme la porte, me dirige vers la cuisine pour y poser le gros bouquet. Je prends l'enveloppe pour voir de qui provient ce bouquet. Je ne pense pas trop m'avancer en disant qu'il s'agit de Robert. Mais comment a-t-il su que mes fleurs préférées sont les roses roses ? Il veut probablement s'excuser pour hier soir. Je prends la carte et lis ces quelques mots : « Je veux juste m'excuser pour hier et pour tous les autres jours où je t'ai fait tant souffrir. Tu me manques. »

Na podstawie: Rémi Deriu, *Cours bébé, cours*

Tekst B

<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 10px; text-align: center;">A PROPOS</div>  <p style="text-align: center;">EDDA</p> <p><i>D'origine italienne, je suis passionnée par tout ce qui tourne autour des saveurs.</i></p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 10px; text-align: center;">ME SUIVRE</div> <div style="text-align: center;">  </div>	<p style="text-align: center;"><i>EAU DE ROSE</i></p> <p style="text-align: center;"><i>21 mars 2019 publié par Edda</i></p> <p>L'eau de rose a quelque chose de romantique et vous permettra de voyager à travers mes propositions exotiques. Contrairement à ce que certains pensent, en ouvrant un flacon, vous ne sentirez pas l'odeur du savon mais plutôt un parfum doux de fraises qui se répand subtilement dans votre cuisine. L'eau de rose est utilisée dans la pâtisserie orientale ou indienne mais également en Afrique du Nord. Il suffit de penser aux loukoums, à la confiture ou à la glace aux pétales de rose : ces sucreries à la saveur d'eau de rose, vous apprendrez à les préparer grâce à ma dernière publication.</p> <p>Il faut dire aussi que l'huile essentielle (c'est-à-dire l'essence de rose mélangée avec des huiles végétales) est plutôt utilisée en parfumerie, mais j'en ajoute en petites doses dans mes plats. En France, Grasse est la capitale de sa production. À l'origine, on la préparait avec des pétales de rose de Damas, une ancienne variété qui pousse au Moyen-Orient.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
---	---

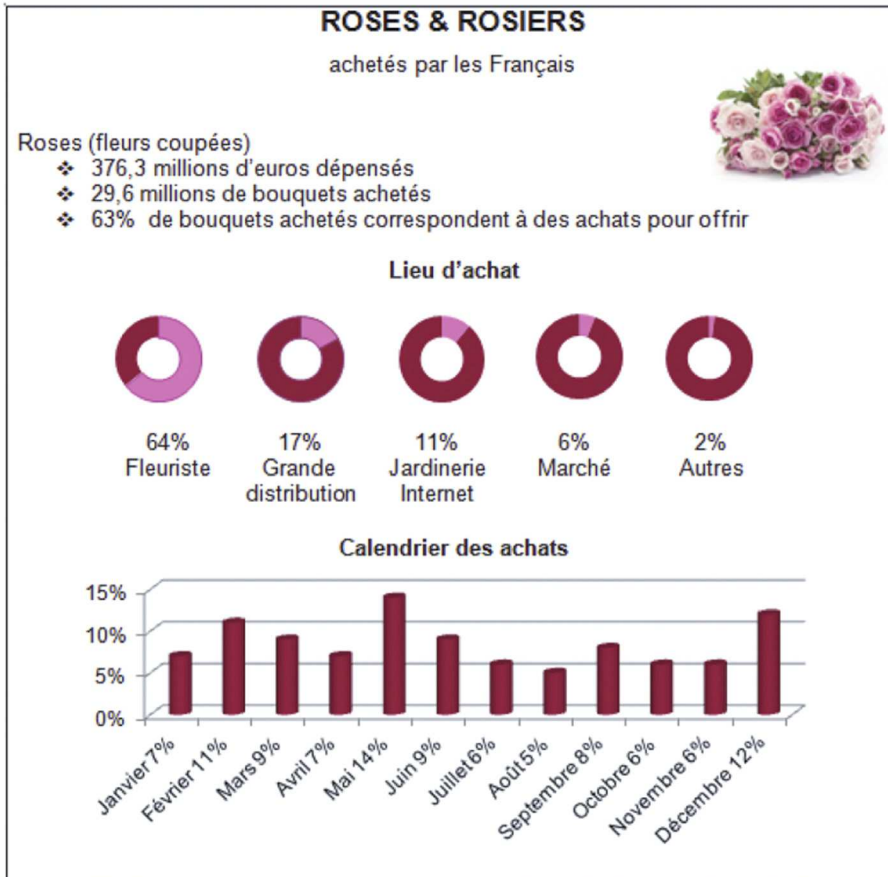
Na podstawie: www.undejeunerdesoleil.com

Tekst C

Avez-vous déjà remarqué des roses devant les rangs de vignes ? Elles sont sûrement très jolies mais elles ne sont pas là pour des raisons esthétiques. En fait, les roses préviennent les viticulteurs de l'arrivée de certaines maladies, en particulier d'un champignon qui peut causer de terribles dégâts, même la perte totale de la récolte. Comme les roses sont plus sensibles à cette maladie que la vigne, elles sont toujours attaquées en premier. Elles servent donc d'indicateur pour les viticulteurs. Selon une autre explication, les roses permettaient au cheval de savoir à quel moment il devait tourner vers le rang suivant pour ne pas arracher les vignes pendant le travail.

Na podstawie: www.gerbeaud.com

Tekst D



Na podstawie: www.valhor.fr

Przeczytaj wypowiedzi zamieszczone na forum. Uzupełnij luki 5.4.–5.7. zgodnie z treścią tekstów (A–D), tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens podanych informacji. Luki należy uzupełnić w języku francuskim.

	FORUM planetedesroses.forumactif.com
DAVID Posté 4 juin	<p><i>Et vous, à quoi pensez-vous quand vous entendez le mot ROSE ?</i></p> <p>À l'amour bien sûr. Je suis fleuriste et je vends surtout des roses. C'est la fleur idéale pour offrir à la personne que l'on aime. Mais savez-vous que le mois où j'en vends le moins, c'est 5.4. _____. Et vous, quand en achetez-vous le plus souvent ?</p> <p style="text-align: right;">Commentaire</p>
ROSA Posté 10 juin	<p>Aux roses de mon grand-père qui les plante dans les champs ! Grâce à cette tradition, sa vigne est protégée parce qu'il est alerté de la maladie provoquée par 5.5. _____.</p> <p style="text-align: right;">Commentaire</p>
MARIE Posté 14 juin	<p>Je pense tout de suite à cette scène de mon livre favori où l'héroïne est réveillée par 5.6. _____ qui a un bouquet de roses roses. Savez-vous pourquoi cette surprise ? Lisez ce livre et vous verrez que l'amour est plus fort que tout.</p> <p style="text-align: right;">Commentaire</p>
JACOB Posté 20 juin	<p>Je pense surtout à la rose de 5.7. _____ qui servait au début à la production de l'huile essentielle.</p>

Aneks 3 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego (poziom rozszerzony, słuchanie ze zrozumieniem)

Zadanie 3. (0–4)

Usłyszysz dwukrotnie rozmowę na temat metod stosowanych przy tworzeniu reklam żywności. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 3.1.–3.4. w notatce, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

FOOD ADVERTISING

- Cornflakes – 3.1. _____ is used instead of milk.
- Roast turkey – it is not actually roasted because of 3.2. _____
_____.
- Baked potatoes – microwaved wet cotton balls are used to 3.3. _____
_____ so that potatoes look freshly baked.
- An ice cream dessert – the only ingredient which is not replaced with anything is 3.4. _____.

Zadanie 3.

- Woman:* We've all caught ourselves feeling hungry while watching food commercials. However, you wouldn't want to try the actual onscreen food. Today I'm talking to Nick Owen, a producer of food commercials. Nick, how do you make food in advertisements look so delicious?
- Nick:* There are lots of methods. When you advertise milk on its own, for example, it's usually shown being poured into a glass and it always looks fresh. But if you add it to cornflakes, they absorb it and look unappetizing. So instead of using real milk, advertisers use glue. But not just any glue. Obviously, it must be white.
- Woman:* How about other dishes? When Thanksgiving comes, we often see roast turkeys advertised on TV that look absolutely mouth-watering.
- Nick:* Yes, but a film crew can't wait six hours for a turkey to roast so the bird simply gets brushed with a mixture of browning sauce, yellow food colouring, and washing up liquid. This gives the same juicy look that you would get after roasting. It saves everybody a lot of time.
- Woman:* Now another one of my favourites. Baked potatoes. They're always steaming in commercials, which makes them look very appetizing.
- Nick:* That's another trick. Steaming food in advertising looks delicious, but in fact, the potatoes aren't even hot. Usually, wet cotton balls are put into a microwave and then skillfully hidden behind or inside potatoes. This creates a few minutes of steam for the commercial and makes viewers think that the potatoes have been freshly baked.
- Woman:* Are there any tricks of the trade for presenting desserts in commercials?
- Nick:* Ice cream is an interesting example. Real ice cream wouldn't last too long under hot studio lights, but mashed potatoes are camera-ready all day long so they are a perfect substitute. Viewers won't know the difference. If you want to advertise an ice cream dessert, you use mashed potatoes and replace the whipped cream with shaving foam, put pieces of fruit on top, and then use hair spray to make the dessert look shiny and fresh.
- Woman:* Well, Nick, I think I won't watch TV food commercials for a while. Thanks for talking to us.

Na podstawie: www.moneyversed.com

Aneks 4 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka francuskiego (poziom rozszerzony, słuchanie ze zrozumieniem)

Zadanie 3. (0–4)

Usłyszysz dwukrotnie wywiad z pisarzem. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 3.1.–3.4. w zdaniach, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku francuskim.

PORTRAIT DE L'ÉCRIVAIN

Guillaume Musso a parcouru un long chemin. Influencé dans sa jeunesse par un livre d'une romancière anglaise, il s'est mis à l'écriture d'un roman à la suite de/d'

3.1. _____. Maintenant, il publie régulièrement ses livres en gardant certaines habitudes de sa vie de/d' 3.2. _____.

Par exemple, sa journée de travail est bien organisée.

L'action de plusieurs de ses romans se situe à New York car Guillaume Musso

3.3. _____ et en plus, il veut mettre de la distance entre le quotidien et la fiction. Évidemment, le cinéma n'a pas tardé à s'intéresser à ses best-sellers. Tout en acceptant les adaptations de ses romans, l'écrivain

3.4. _____ collaborer avec les cinéastes.

Zadanie 3.

- Journaliste :** *On ne présente plus Guillaume Musso. Près de 18 ans de carrière, autant de romans, tous devenus des best-sellers. Guillaume, comment avez-vous découvert la lecture ?*
- Guillaume Musso :** Je crois que j'avais 11 ans. Dans la bibliothèque de mon grand-père, il y avait un livre d'Emily Brontë. La lecture de ce roman a eu un impact assez important sur l'enfant que j'étais. J'ai commencé à beaucoup lire, je passais mes vacances dans la bibliothèque municipale où travaillait ma mère. À 15 ans, j'ai gagné un concours de nouvelles et j'ai été marqué par le fait que quelque chose sorti de mon imaginaire puisse avoir un écho chez les autres. Le passage à la décision d'écrire un roman est venu beaucoup plus tard, après un accident de voiture. J'ai eu envie d'en parler à travers une fiction.
- Journaliste :** *Ce rythme de publication d'un livre par an, est-il conscient ? Est-ce quelque chose que vous vous êtes imposé ?*
- Guillaume Musso :** J'aime travailler tous les jours. J'ai été professeur d'économie pendant 10 ans et j'ai gardé ce rythme. Je rentrais chez moi, je préparais mes cours et j'écrivais la nuit. Dans la vie d'un prof, la notion de temps est importante. Ça vous impose de ne pas vous laisser aller. De la même façon, je ne travaille pas chez moi. J'ai appris à pouvoir travailler presque partout. Vous n'avez pas de contrainte si vous travaillez chez vous, vous pouvez rester en pyjama. Je n'ai jamais aimé ça.
- Journaliste :** *Pourquoi les États-Unis sont-ils si présents dans vos histoires ?*
- Guillaume Musso :** On me demande tout le temps ça en interviews, alors que la moitié de mes romans ne se passent pas aux États-Unis et que je me limite souvent à New York, une ville que j'ai connue à 18 ans. J'y ai travaillé et j'y retourne souvent, mais je n'ai pas du tout une passion pour l'Amérique, sinon j'y habiterais. Le fait de situer mes histoires à New York permet de mettre de la distance entre le quotidien et la fiction.

*Egzamin maturalny z języka francuskiego (Formuła 2023) – poziom rozszerzony
maj 2023*

- Journaliste :** *Plusieurs de vos romans ont été adaptés au cinéma ou à la télévision. Avez-vous eu peur de voir vos histoires vous échapper ?*
- Guillaume Musso :** Non, il y avait plutôt une curiosité. D'ailleurs, je ne travaille jamais sur les adaptations, même si on me le propose. Je consacre tout mon temps à mes livres. C'est plus intéressant pour moi d'écrire une nouvelle histoire que de me replonger dans une autre où j'ai déjà donné une version que j'estime achevée.
- Journaliste :** *En dehors de la lecture et de l'écriture, quelles sont vos passions ?*
- Guillaume Musso :** L'art contemporain, l'art moderne. Et j'adore la création culinaire, l'inventivité que peuvent avoir certains chefs...

Na podstawie: www.youtube.com

Aneks 5 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego (poziom rozszerzony, czytanie ze zrozumieniem)

Uzupełnij luki 6.5.–6.8. w streszczeniu zgodnie z treścią tekstu, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać jego sens. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

Uwaga: w każdą lukę możesz wpisać maksymalnie sześć wyrazów.

The text describes an encounter between two men, Captain Barnes and Dr. Norman Johnson. During the meeting, the ship they're on experiences a temporary
6.5. _____ failure. Then Barnes discloses some information about an object that has recently been discovered. Dr. Johnson, whose job mainly involves investigating **6.6.** _____, isn't initially surprised by the discovery. Later, however, his attitude changes, because he learns that the object is believed to be the wreck of a spacecraft which fell into the ocean centuries ago. Yet, as Barnes emphasizes, the spacecraft's present location makes it difficult to precisely determine **6.7.** _____. At the end of the conversation, Dr. Johnson learns that he **6.8.** _____ by Barnes because of his involvement in the ULF project.

Tekst 2.

THE DISCOVERY

"Welcome aboard, Dr. Johnson. How are you feeling?"

"I'd like to know what's going on," Norman Johnson said.

"How about some coffee first?" Barnes said, and then the room suddenly went dark except for a ray of sunlight that streamed in from a side porthole. A man came in through a side door. "Working on it, Captain, but the sea is rough, so it may take some time," he said.

"These things weren't built for the kind of power loads we put on them now. And – ah, there we are." The lights came back on. Barnes smiled. "Coffee, Dr. Johnson?"

"Black is fine," Norman said. Barnes poured him a mug. "Thank you. So, why was I called here? I'm usually called to airplane crash sites," Norman said. Barnes seemed uncomfortable.

"Actually, this isn't an airplane crash site, Dr. Johnson. It's a *spacecraft* crash site."

Norman nodded, "I see."

"That doesn't surprise you?" Barnes said.

"No," Norman said. "Actually, it explains a lot. If a military spacecraft crashed in the ocean, I can understand the secrecy. When did it crash?"

Barnes hesitated before answering. "We believe," he said, "it crashed about three hundred years ago."

There was a silence. Norman struggled to understand what he was being told. Three hundred years ago, he thought. But the space program wasn't three hundred years old. It was barely thirty years old. So how could a spacecraft be three hundred years old? Barnes must be mistaken. But how could Barnes be mistaken? He went over it again and again, getting nowhere, his mind dazed and shocked.

"Absolutely no question about it," Barnes was saying. "We can approximate the date from coral growth with great accuracy. Pacific coral grows two-and-a-half centimetres a year, and the object – whatever it is – is covered in about five metres of coral. That's a lot of coral. Of course, coral doesn't grow at a depth of a thousand feet, which means that the present shelf collapsed to a lower depth at some point in the past. The geologists are telling us that happened about a century ago, so they're assuming the craft is about three hundred years old. But it could, in fact, be much older. It could be a thousand years old."

Barnes shifted papers on his desk, arranging them into neat stacks, lining up the edges.

"I don't mind telling you, Dr. Johnson, this thing really scares me. That's why you're here."

Norman shook his head. "I still don't understand."

"We sent for you," Barnes said, "because of your association with the ULF project."

"ULF?" Norman said. And he almost added, "But ULF was a joke..." Seeing how serious Barnes was, he was glad he had caught himself in time.

Na podstawie: *Sphere* by Michael Crichton

Aneks 6 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka francuskiego (poziom rozszerzony, czytanie ze zrozumieniem)

Uzupełnij luki 6.5.–6.8. zgodnie z treścią tekstu, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać jego sens. Luki należy uzupełnić w języku francuskim.

Les mémoires de l'homme diffèrent par la partie du cerveau qu'elles font intervenir et

6.5. _____.

La mémoire de travail est une notion paradoxale car **6.6.** _____

À la fin du texte, on présente une hypothèse selon laquelle, ce qui favorise la mémorisation des informations, c'est / ce sont **6.7.** _____.

Jonathan, héros du texte de Marc Levy, a répondu à la question de Clara en recourant à la mémoire **6.8.** _____.

Tekst 2.

LA MÉMOIRE

Vous souvenez-vous de ce que vous avez mangé il y a cinq jours ? C'est peu probable. En revanche, même après dix années sans pédaler, vous savez toujours faire du vélo. Pourquoi certains souvenirs sont-ils plus ancrés dans notre mémoire que d'autres ? Imaginez un grand dressing bien ordonné. Si vous cherchez votre tee-shirt rouge préféré, vous savez qu'il faudra ouvrir le tiroir des hauts. Pour les informations emmagasinées durant notre vie, c'est pareil. Toutes nos connaissances générales et factuelles (la capitale de la France est Paris, les chats mangent des croquettes) sont ordonnées par catégorie, de la plus générale à la plus précise, dans la grande commode qu'est la mémoire sémantique. Malgré ce rangement méthodique, il nous arrive parfois d'oublier des choses. Pourquoi ? En réalité, la mémoire sémantique n'intervient pas systématiquement. Quand il s'agit d'enregistrer une information, quatre autres mémoires entrent en jeu, chacune étant spécialisée dans le stockage d'un type d'informations. Et chacune faisant intervenir une zone du cerveau. Ainsi, si faire du vélo ne s'oublie pas, c'est parce que l'action de pédaler participe de la mémoire procédurale. C'est la mémoire des automatismes, située dans le cervelet, qui s'active de façon inconsciente.

À l'inverse, la mémoire de travail a pour but... d'oublier ! En effet, elle ne sert qu'à garder l'information pour une durée très brève, de l'ordre de quelques secondes. Cette mémoire à court terme est, par exemple, utile lorsque vous devez retenir un numéro de téléphone, le temps de le noter dans votre agenda. Et lorsqu'une voix vous est familière ou qu'un visage vous dit quelque chose, c'est grâce à la mémoire perceptive. Située à proximité des aires sensorielles du cerveau, cette mémoire imprime de façon inconsciente et automatique ce que l'on voit, sent ou entend grâce à nos cinq sens.

Enfin, il existe une dernière mémoire. Il s'agit de la mémoire épisodique. Située dans l'hippocampe, elle traite tous les souvenirs personnels importants pour nous. C'est donc une mémoire qui permet de voyager dans le temps, passé ou futur. Elle concerne des événements biographiques. En même temps que sont enregistrés les détails de l'évènement (lieu, date...), l'individu mémorise aussi l'état émotionnel dans lequel il était à ce moment-là. Il existe des techniques pour améliorer la mémoire. Par exemple, structurer l'information permet de situer le souvenir dans un ensemble. De plus, il paraît que les relations interhumaines (paroles, gestes, regards...) permettraient de mieux retenir les informations. Les résultats des recherches scientifiques confirment que le sommeil est également important : c'est durant cette période de repos que les informations sont triées et fixées.

Na podstawie: <https://sante.lefigaro.fr>