

*Maciej Smuk*  
*Uniwersytet Warszawski*

---

## **AUDYT JĘZYKOWY W NAUCZANIU OSÓB DOROSŁYCH**

### **Abstract**

Among the various means used for assessing the general language competences of adult learners, the audit is one of the most popular tools. Apart from its main purpose, which is the diagnosis of current language proficiency, during the audit the learner's various needs might be as well analyzed. Additionally, we may use this tool to recognize the non-language competences such as: cognitive styles, dominant type of intelligence or learner's beliefs, attitudes and habits. Thus, the interdisciplinary character of the audit allows, in an exquisite way, to optimize the content of the foreign language course for adults.

### **1. Wstęp**

Audyt jest obecnie szeroko rozpropagowaną formą monitorowania i kontroli w niemal każdym obszarze działalności. Znajduje również swoje miejsce w dziedzinie kształcenia językowego osób dorosłych, przede wszystkim w sektorze szkół językowych. Chociaż audyt przypomina tradycyjny egzamin językowy, to warto zdać sobie sprawę, że jest to podobieństwo pozorne. U podstaw audytu leżą mianowicie bardziej szczegółowe i różnorodne cele, m.in.: bieżąca ocena kompetencji językowych ucznia, kontrola postępów w perspektywie podłużnej, pomoc w planowaniu i organizacji kursu w każdej jego fazie – począwszy od przydziału do danej grupy zaawansowania, poprzez dobór materiałów i środków, po ustalenie godzin zajęć. Rozpowszechnione obecnie audyty mają wspólne ramy, ale ich konkretna forma może być dopasowana do celów konkretnej weryfikacji, potrzeb zleceniodawcy czy profilu tematycznego planowanych zajęć. Powinna też uwzględniać dynamikę uwarunkowań społeczno-ekonomicznych – nie należy zapominać, że to one właśnie (a nie cele stricte poznawcze) stały się przed kilku-

ma lamy siłą napędową prac nad procedurami audytowymi w wielu szkołach językowych. Niemniej, popularność audytów nie skutkuje powszechną znajomością tego tematu, również wśród glottodydaktyków. Dlatego też głównym celem artykułu jest przedstawienie wniosków dotyczących tej odmiany ewaluacji. Intencją nie jest jednak wyłącznie omówienie najczęściej spotykanych etapów audytu, ale też zaproponowanie dodatkowych działań, dzięki którym audyt pozwoliłby na bardziej efektywne planowanie nauki języka obcego. Kwestie te zostaną wpisane w refleksję na temat działalności szkół językowych. Z punktu widzenia kształcenia osób dorosłych ten segment rynku jest bowiem wyjątkowo ważny.

## 2. Szkoły językowe – mity i prawdy

Od ponad dwudziestu lat rynek szkół językowych w Polsce dynamicznie ewoluje, konfrontując się z rosnącymi, ale i zmieniającymi się wymaganiami klientów oraz z zasadami wolnego rynku. Do szkół językowych trafia też pokaźna grupa osób dorosłych, które chcą doskonalić swoje kompetencje lingwistyczne. Tymczasem specyfika tego rynku jest stosunkowo słabo znana, a jego potencjał niedostatecznie zauważalny. Wydaje się to paradoksalne, biorąc pod uwagę liczbę ich placówek, liczbę zatrudnianych w nich nauczycieli, jak i zasięg działania. Na domiar tego szkoły językowe borykają się z niepełnymi, a często przekłamanymi opiniami na temat swojej działalności – nie brakuje poglądów o ich niskiej jakości kształcenia, która ma wynikać z konieczności (zbyt) elastycznego dostosowywania oferty do potrzeb klientów.

Jest oczywiste, że na tak ekstensywnym rynku jakość świadczeń oferowana przez niektóre szkoły językowe pozostawia wiele do życzenia, nie ulega też wątpliwości, że nierzadko o pozornej atrakcyjności placówki decyduje wyłącznie cena kursu. Ale taka prawidłowość odnosi się do każdej sfery usługodawczej, a nie jest charakterystyczną cechą tego sektora. Warto więc mieć na uwadze, że w rzeczywistości wiele szkół – a zwłaszcza placówki posiadające długoletnie doświadczenie – ma duży potencjał kadrowy, środków nauczania, narzędzi autoedukacyjnych czy zaplecza lokalowo-socjalnego. Należy też wspomnieć o nieszablonowych rozwiązaniach proceduralnych i formalnych, które wiążą się chociażby z doświadczeniem szkół zdobywanym podczas kontroli zewnętrznych i akredytacji różnych instytucji (np. kontrola norm ISO, akredytacja kuratorium oświaty, uzyskiwanie uprawnień do przeprowadzania zewnętrznych egzaminów certyfikacyjnych). Być może główną przyczyną dobrej jakości kształcenia w wielu szkołach językowych są bardzo wysokie wymagania stawiane przez potencjalnych zleceniodawców oceniających składane oferty przetargowe. Prawdopodobnie nie jest oczywiste, że muszą one spełnić szereg nierealnych wręcz warunków, aby w ogóle móc ubiegać się o prowadzenie zajęć w niektórych instytucjach. Wymienić tu można m.in.:

- udokumentowane prowadzenie kursów o różnej specyfice, w przedsiębiorstwach o różnym profilu,

- poświadczenie wysokiego wskaźnika zdawalności egzaminów zewnętrznych przez uczniów szkoły,
- spełnienie wymagań stawianych a priori kadrze dydaktycznej (np. liczba rodzimych użytkowników języka obcego z przygotowaniem pedagogicznym, niezatrudnianie nauczycieli posiadających jedynie dyplom licencjacki),
- prezentacja narzędzi ewaluacyjnych (np. częstotliwość testów kontrolnych, rekomendowane egzaminy zewnętrzne, do których przygotowuje szkoła),
- dodatkowa działalność szkoły na rzecz podnoszenia jakości i atrakcyjności kształcenia (np. narzędzia on-line, kluby dyskusyjne).

Te przykładowe wymagania stawiane szkołom językowym sprawiają, że muszą one – chcąc nie chcąc – nieustannie i realnie dokonywać redefinicji własnej polityki edukacyjnej, kadrowej, organizacyjnej, biznesowej itd. Szczegółowym przykładem troski o jakość kształcenia i jedną z oznak wielopłaszczyznowej działalności szkół są prowadzone przez nie audyty językowe. Ich popularność jest odzwierciedleniem tendencji utrzymującej się na rynku szkoleniowym sensu largo, a mianowicie potrzeby monitorowania, diagnozowania i optymalnego planowania działań.

### 3. Audyt językowy – cele i etapy

W tej części artykułu zostanie omówiona matryca tradycyjnego audytu językowego. Będą przedstawione jego cele główne i cząstkowe oraz narzędzia stosowane na poszczególnych etapach. Zostaną też zasygnalizowane mankamenty rozposzechnionej procedury audytowej, głównie z punktu widzenia planowania kursu.

#### 3.1. Ogólne cele

Audyty językowe jest przeprowadzany w dwóch przypadkach.

Pierwszy scenariusz przewiduje jego zastosowanie jako integralnej części kursu: wstępna ewaluacja ma umożliwić przydzielenie do adekwatnej grupy z punktu widzenia zaawansowania językowego, natomiast ocena końcowa powinna dostarczyć informacji o postępach oraz, ewentualnie, o konieczności wprowadzenia modyfikacji w programie kursu na kolejnych etapach (np. zmiana proporcji w rozwijaniu wybranych sprawności). W tym przypadku audyt przypomina klasyczny wstępny i końcowy egzamin językowy.

Drugi scenariusz przewiduje zastosowanie audytu jako narzędzia, dzięki któremu bada się aktualny stan kompetencji językowych ucznia. Najczęściej oznacza to w praktyce, że zleceniodawca (przedstawiciel działu szkoleń lub działu personalnego danej firmy) chce zdobyć wiedzę o biegłości językowej swoich pracowników. Taka potrzeba może się wiązać z polityką personalną firmy (np. wyznaczenie osób ze znajomością języka na danym poziomie do konkretnych

zadań) lub wynikać z chęci uzyskania pośredniej oceny działalności szkoły, która do tej pory prowadziła tam kursy.

### 3.2. Kompetencje językowe

Oś audytu stanowią testy językowe – szkoły stosują testy autorskie lub, choć zdecydowanie rzadziej, korzystają z zewnętrznych egzaminów diagnostycznych (np. TOEIC, TOEFL, TELC). W większości przypadków testy nie sprawdzają znajomości zagadnień związanych z konkretnym programem nauczania (np. podyktowanym przez podręcznik), ale zawierają zadania korespondujące z danym poziomem zaawansowania – przypominają więc pod tym względem międzynarodowe egzaminy językowe (np. FCE, DELF, ZD). Zdarza się, że określony procent pytań odpowiada określonemu poziomowi.

Z punktu widzenia jakości sprawdzania większość stosowanych testów spełnia kryterium rzetelności i obiektywizmu, ale ich słabą stroną wydaje się być sama forma, a w konsekwencji – trafność. Oceny kompetencji językowych dokonuje się bowiem najczęściej na podstawie procentowego wyniku testu, który jest przeprowadzany metodą wyboru odpowiedzi. Forma ta – ze względu na charakter ocenianej wiedzy – jest daleka od doskonałości: sprawdzanie jest wybiórcze, a nacisk jest położony na komponencie teoretycznym, a nie proceduralnym. Ze względu na zawartość merytoryczną zastrzeżenia budzi zamieszczenie dużej liczby pytań o zagadnienia gramatyczne, w tym znajomość pojedynczych form i wyjątków. Odbija się tutaj przywiązanie do mierzenia biegłości językowej liczbą poznanych struktur gramatycznych. Innym mankamentem wykorzystywanych testów wyboru odpowiedzi jest często stosunkowo niewielka liczba pytań: zazwyczaj nie przekracza stu, a więc testy nie są miarodajne. Środkiem zaradczym na sytuację opisaną wyżej jest rozmowa audytora z uczniem, która ma na celu określenie biegłości językowej w monologu i interakcji ustnej. Rozmowy te mają charakter mniej lub bardziej ustrukturyzowany.

Wielokrotnie uzupełnieniem egzaminu z języka obcego jest wywiad na temat lingwistycznej biografii ucznia: lat nauki danego języka, wyjazdów zagranicznych, samooceny posiadanych kompetencji itd. Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie wymierne korzyści przynosi zastosowanie tego narzędzia, ponieważ istotną rolę odgrywają tu różne zmienne: przygotowanie psychologiczne audytora, jego umiejętność selekcji i oceny pozyskiwanych informacji, profil psychospołeczny ucznia, jego zdolność do dokonywania retrospekcji i introspekcji itd. Praktyka odsłania jednak złowieszczą tendencję: uczniowie, często za sprawą zachęty wyrażonej *explicitie* przez audytora, przywiązują szczególną wagę do swoich deficytów. Tym samym mocne strony, a więc potencjał stanowiący punkt wyjścia sukcesu w nauce języka obcego, schodzi na dalszy plan, zdaje się w żaden sposób nie wpływać na planowanie kursu językowego. Zaniżona samoocena prowadzi zaś do mniej realnej oceny własnych możliwości.

Mówiąc o ocenianiu kompetencji językowych, warto jeszcze wspomnieć o stosowanych wskaźnikach biegłości. Szkoły językowe, a w następstwie ich klienci, czyli zleceniodawcy i uczniowie często posługują się tradycyjnym nazewnictwem: początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany. Można to potraktować jako przeoczenie, ale i symptom niezrozumienia założeń wydanego dzieśięć lat temu „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”. Jednym z podstawowych celów pomysłodawców tego dokumentu było przecież stworzenie jednolitych standardów oceniania i certyfikacji, gwarantujących porównywalność i przejrzystość, na przykład istotną z punktu widzenia mobilności obywateli Europy i ich funkcjonowania na rynku pracy. Upowszechnianiem treści w nim zawartych – a więc i popularyzowaniem terminologii dotyczącej biegłości językowej (A1, A2...) – powinny zająć się także szkoły językowe. One bowiem mają bezpośredni kontakt z uczącymi się i to one w znaczącym stopniu kształtują na co dzień wizerunek glottodydaktyki.

### 3.3. Analiza potrzeb

Poza określeniem biegłości językowej standardowym etapem audytu jest stosowanie sondaży (pisemnych i/lub ustnych) nazywanych „analizą potrzeb klienta”. Przeprowadza je audytor z uczniem, nie tak rzadko również z jego pracodawcą, a tym samym zleceniodawcą kursu: bezpośrednim przełożonym, dyrektorem działu personalnego, dyrektorem działu szkoleń itd. Kwestionariusze analizy potrzeb różnią się w szczegółach, ale w ujęciu ogólnym dotyczą tych samych kwestii: sprawności, które mają być rozwijane, subiektywnego stopnia trudności wybranych zagadnień, sytuacyjnych potrzeb komunikacyjnych lub tematów, na które należy zwrócić wyjątkową uwagę podczas kursu (te są często definiowane przez pracodawcę). W bardziej rozbudowanych i nowatorskich kwestionariuszach zachęca się ucznia do samodzielnego „zaplanowania” własnej ścieżki kształcenia i – co wymaga podkreślenia – spojrzenia na nią z perspektywy meta. Dokonuje on tego między innymi poprzez podanie liczby godzin, którą może poświęcić na naukę w ciągu tygodnia, próbę określenia indywidualnych i optymalnych technik nauczania, nazwanie preferowanych zadań, wyodrębnienie zagadnień, które uchodzą w jego oczach za trudne itp.

Wyniki analizy potrzeb klienta wpływają na program kursu i rozkład godzin na poszczególne zagadnienia. Narzędzie to jest nieodzowne współcześnie, kiedy najliczniejsze są „kursy na miarę”, głównie o tematyce branżowej. W tym kontekście jest dużą zaletą, jeśli kwestionariusze pozwalają określić sytuację, w których uczeń musi się porozumiewać w języku obcym (np. umiejętność wygłaszania exposé, udział w warsztatach zawodowych, przygotowywanie prezentacji multimedialnych). Ujęcie potrzeb językowych w perspektywie sytuacyjnej pozwala organizatorom kursu na ich całościową analizę, a w rezultacie na uwzględnienie w programie aspektów pragmatycznych, socjolingwistycznych i lingwistycznych. Wypełniając kwestionariusze, w których definiuje się tylko

sprawności (a nie sytuacje komunikacyjne), uczniowie ograniczają się do wymieniowania składowych kompetencji lingwistycznych sensu stricto i bardzo ogólnie formułują cele, np. „Chcę doskonalić mówienie”, „Chcę wzbogacać słownictwo specjalistyczne”. Z praktycznego punktu widzenia nie wnosi to wiele.

#### **4. Rekomendacje na temat etapów audytu**

W tej części artykułu będą zasygnalizowane braki rozpowszechnionej obecnie formy audytu oraz zostaną zawarte sugestie dotyczące jego nowych etapów i działań towarzyszących mu.

##### **4.1. Obszary „okołojęzykowe”**

Opisana wyżej forma audytu znajduje szerokie zastosowanie. Ten rodzaj weryfikacji jest odpowiedzią na potrzeby rynku, ale i świadectwem holistycznego planowania działań przez klienta i usługodawcę. Audyt jest też – par excellence – przykładem interdyscyplinarności w dziedzinie kształcenia dorosłych. W dużym stopniu szkoły językowe z powodzeniem stawiają czoła temu wyzwaniu, ale obszarem, któremu – w mojej ocenie – poświęca się niedostateczną uwagę w procedurze audytowej, są kompetencje niejęzykowe ucznia (zgodnie z terminologią zawartą w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” mowa tu o kompetencjach ogólnych). Domena ta jest warta wyjątkowej uwagi, ponieważ kompetencje niejęzykowe warunkują sposób działania, pozostają w korelacji z komunikacyjnymi kompetencjami językowymi i nadają im często ostateczną postać. W przypadku osób dorosłych odgrywają rolę kluczową dla sukcesu lub porażki w nauce. Próba diagnozy ich poziomu wyjściowego, a potem uwzględnienie wyników w planowaniu kursu wydaje się być warunkiem sine qua non optymalizacji. Pracując z osobami dorosłymi, nauczyciel w sposób szczególnie konfrontuje się z ich nawykami, przekonaniem (często błędnymi) i postawami. Celną punktą powyższej refleksji jest uwaga poczyniona przez Malewskiego:

„Informacje, jakie człowiek zapisuje na biograficznej osi swoich struktur poznawczych, składają się na jego psychiczny autoportret. Budują go m.in. przeświadczenia o własnych zdolnościach, możliwościach działania [...]. Zgeneralizowane przeświadczenia o własnej osobie wpływają na wybór celów życiowych, strategii ich osiągania, a także na wielkość wysiłku inwestowanego w działanie. [...] Warunkiem realizacji jakiegokolwiek celu jest wybór adekwatnych strategii jego osiągania. [...] Człowiek na ogół preferuje strategie, które w świetle jego uprzednich doświadczeń z celami tej samej lub podobnej kategorii okazały się efektywne” (Malewski, 1998: 58).

Kwestionariusze analizy potrzeb pozwalają poznać cele ucznia, ale nie dostarczają informacji o jego stylach poznawczych. Dlatego w niektórych szkołach językowych stosuje się kwestionariusze inteligencji wielorakich (odwołujące się

do typologii Gardnera) oraz testy dominującej modalności – mowa tu o dostępnym między innymi w Internecie teście VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic). W kontekście edukacji osób dorosłych cenne dla praktyki jest określenie dominujących strategii uczenia się, ale ten rodzaj diagnozy nie cieszy się popularnością we współczesnych audytach. Według Cyra jest idealnym rozwiązaniem badanie przeważających strategii za pośrednictwem docelowego języka obcego (Cyr, 1998: 137). Jednak sugestia ta budzi wątpliwości; istnieje ryzyko, że odpowiedzi ucznia stracą wiele ze swojej prawdziwości z powodu ewentualnych deficytów językowych: nieznaności słów, trudności w doborze wyrazów, które adekwatnie oddadzą stan emocjonalny, różnic semantycznych między obcojęzycznymi a rodzimymi odpowiednikami itd. Warto dodać, że niektóre kwestionariusze stylów poznawczych są dostępne w polskiej wersji językowej, np. VARK i PEPS (Productivity Environmental Preference Survey).

## 4.2. Sfera emocji

Do kompetencji niejęzykowych zaliczają się też emocje. Ich miejsce w nauce języka obcego jest wyraźnie zaznaczone w angielskiej nazwie „existential competence” i francuskiej „savoir-être”. Czasy, w których otaczano kultem iloraz inteligencji (IQ) i tylko z nim wiązano sukces w nauce należą do przeszłości. Dzisiaj, między innymi za sprawą prac Golemana (1997) czy Zohar i Marshalla (2001), jest bezdyskusyjne, że emocje i zdolności poznawcze stanowią nierozdzielalną całość. Badania z dziedziny psychologii i neurologii dowiodły również, że „[...] przeciwstawianie sobie [...] procesów ‘gorących’ procesom ‘zimnym’ nie ma większego sensu”, bo „emocje w znacznym stopniu są odpowiedzialne za przebieg procesów poznawczych, a procesy poznawcze silnie wpływają na przebieg procesów emocjonalnych” (Łukaszewski, 2008: 230). Na gruncie polskiej pedagogiki od dawna nie brakuje postulatu o uwzględnienie emocji ucznia w praktyce dydaktycznej – już w latach 60. ubiegłego wieku Okoń przedstawił koncepcję kształcenia wielostronnego, kładąc w niej nacisk na fuzję działań intelektualnych, emocjonalnych i praktycznych oraz akcentując wagę pozytywnego stosunku do poznawanych treści (Okoń, 1967). Dzięki badaniom na temat strategii uczenia się języków obcych jest też wiadomo, że określone profile psychologiczne łączą się z określonymi stylami uczenia się (Studenska, 2005). Czynniki afektywne – wynikające z przekonań, wartości, doświadczeń, przyzwyczajzeń, uświadomionych i nieuświadomionych potrzeb itd. – mogą mieć wręcz decydujące znaczenie dla efektywności uczenia się (Arnold, 2006).

Codzienna praktyka dydaktyczna przypomina tymczasem, że dla osób dorosłych emocje są swoistym hamulcem na drodze do sukcesu komunikacyjnego. Źródłem negatywnych emocji jest wiara w obiegowe opinie na temat nauki języków obcych, zwykle nieprawdziwe, w najlepszym razie uproszczone. Wiele z tych poglądów bezpośrednio godzi w osoby dorosłe jako odbiorców kursów, np. „Tylko dzieci szybko uczą się języków obcych”, „Ucząc się w wieku doro-

słym, nigdy nie opanuje się dobrze wymowy”, „W języku obcym zawsze rozumie się szybciej niż mówi”, „Francuski jest językiem potwornie trudnym, niemiecki jest tylko dla osób bardzo logicznych i poukładanych...” itd. Własne doświadczenie w pracy z osobami dorosłymi dowodzi tego, że w dość krótkim czasie łatwo je przekonać o powierzchowności obiegowych sądów lub ewidentnych przekłamaniach w nich zawartych. Skutkiem dostrzegalnym niemal od razu jest pozytywne, a przede wszystkim realne podejście do własnych możliwości i celów w procesie uczenia się oraz podczas komunikacji w języku obcym<sup>1</sup>. Z tego powodu warto rozważyć uzupełnienie audytu o cykliczne warsztaty, jednorazowe szkolenia lub, w ostateczności, wykłady na temat wybranych zagadnień z dziedziny uczenia się języków obcych. W wielu przypadkach może się to okazać remedium na psychologiczne blokady dorosłych, w tym ich lęk komunikacyjny.

## 5. Przygotowanie kadry w szkołach językowych

Jak zaznaczono wcześniej, rynek szkół językowych jest niesłusznie spychany na margines dyskusji o dydaktyce języków obcych. W konsekwencji jego specyfika – a więc i specyfika pracy z osobami dorosłymi w tym sektorze – jest marginalizowana w kształceniu nauczycieli na filologiach. Nie jest to zrozumiałe, ponieważ duża liczba absolwentów trafia właśnie tutaj, a szkoły językowe często stanowią dla nich podstawowe (a nie dodatkowe, jak głosi obieguwa opinia) miejsce pracy i źródło utrzymania. Przygotowanie pedagogów do funkcjonowania w tym sektorze jest zatem nie tyle nieuchronne, co rozsądne. Wprawdzie cząstkową wiedzę z andragogiki zdobywają oni podczas realizacji ścieżki dydaktycznej na niemal wszystkich filologiach, ale jest warto rozważenia rozszerzenie tej tematyki o aspekty psychologicznej i neurologicznej charakterystyki dorosłych jako uczących się. Zgodnie z powszechnym przekonaniem (popularyzowanym także w literaturze fachowej) osoby dorosłe są autonomiczne i zdyscyplinowane, umieją dokonać realnej samooceny, posiadają umiejętność kierowania własnym myśleniem, potrafią dokonać selekcji informacji i przelożyć je na praktykę, wykazują się rozsądnym krytycyzmem itd. Opis ten jest jednak wyrazem pewnego wyidealizowania, wskazuje raczej na potencjał dorosłych niż dotyczy realiów (Jankowski, Przyszczypkowski i Skrzypczak, 1996: 123). Rozpoczynając pracę, nauczyciele języków obcych niejednokrotnie pokładają nadzieje na uzyskanie szybkich i trwałych efektów. Już kilka pierwszych lekcji z osobą dorosłą uzmysławia, że nauczanie w tej grupie wymaga szczególnie zindywidualizowanego podejścia, dużej elastyczności, a nawet pewnego dystansu w stosunku do „złoty zasad” metodyki nauczania języków obcych. Wstępne przygotowanie do

---

<sup>1</sup> Autor prowadził kilka wykładów na temat specyfiki uczenia się języków obcych, których adresatami były osoby dorosłe. Podczas nich punkt ciężkości został położony na analizie wybranych zagadnień neurologicznych i psychologicznych, które wpływają na sposób uczenia się języków.



takiej konfrontacji to postulat stawiany osobom kształcącym przyszłych nauczycieli na filologiach. W codziennej praktyce szkół językowych i w kontekście zależności między audytem a kursem niebagatelną do odegrania rolę w przygotowaniu nauczycieli mają audytorzy. Ważna jest bowiem ich ścisła współpraca z nauczycielami po to, aby cele i wyniki audytu były zharmonizowane z celami i przebiegiem kursu – innymi słowy, chodzi tu o przekładalność opisu uczenia na sposoby pracy z nim, na przykład w kwestii preferowanych strategii uczenia się. Jeśli taka spójność się nie powiedzie, to można uznać, że audyt w niewielkim stopniu spełnił swoje zadanie.

Z powyższym łączy się potrzeba uwrażliwiania przyszłych nauczycieli na społeczno-ekonomiczny kontekst nauczania osób dorosłych. Dla tej grupy uczących się motywy ekonomiczne czy społeczny status w miejscu pracy nierzadko decydują o podjęciu lub zaprzestaniu nauki danego języka oraz jej formie. Zdarza się, że społeczno-ekonomiczna specyfika (na przykład odbywanie zajęć w miejscu pracy lub duża liczba obowiązków służbowych) powoduje niekorzystne skutki dydaktyczne, takie jak: nieregularność zajęć, niesystematyczność uczących się, skracanie lekcji itd. Umiejętność zarządzania nauczaniem i optymalizacja efektywności kursu w takich okolicznościach musi cechować nauczyciela pracującego w tym sektorze.

Mówiąc o społecznych i psychospołecznych uwarunkowaniach pracy z osobami dorosłymi, można również poddać pod dyskusję celowość przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych z punktu widzenia kompetencji interpersonalnych (określanych na rynku szkoleniowym mianem „kompetencji miękkich”). Codziennosc pokazuje bowiem, że nauczyciele i audytorzy – przede wszystkim ci, którzy posiadają krótki staż pracy – nie umieją stawić czoła sytuacjom, w których dorosły uczeń w sposób nieracjonalny lub wręcz nonszalancki dyktuje swoje warunki dotyczące nauczania, na przykład podając liczbę godzin, po której on sam lub jego pracownik „powinien” komunikować się w danym języku. Niemalże znaczenie ma w takich przypadkach asymetria społeczna między przedstawicielem szkoły a uczącym się/jego pracodawcą, która wynika z zajmowania różnych pozycji zawodowych. Odpowiednie przygotowanie psychologiczne nauczycieli pozwoliłoby przeciwdziałać takim trudnościom.

## 6. Podsumowanie

„Zadania dydaktyki dorosłych będą [...] w coraz większym stopniu koncentrować się wokół realizacji funkcji prognostycznej i praktyczno-innowacyjnej powiązanych z koncepcją kształcenia innowacyjnego [...]” (Stochmialek, 2005: 53). Kwestie poruszone w artykule są wyrazem potrzeby prognozowania i nowoczesnego planowania w dziedzinie kształcenia osób dorosłych. Audyt może się tu okazać skutecznym narzędziem. Wydaje się jednak zasadnicze, aby nie postrzegać audytu jako przejawu mody lub alternatywnej metody oceniania, ale traktować go jako znak dogłębnej ewolucji w obszarze ewaluacji. Jest to ewalu-

acja uwzględniająca interdyscyplinarność nauczania i uczenia się osób dorosłych, której potwierdzeniem są różne cele audytu: poznawcze, ekonomiczne, społeczne, personalne, związane ze strategią rozwoju danej firmy itd. Szeroki kontekst nabywania i doskonalenia kompetencji językowych jest w przypadku osób dorosłych punktem wyjścia do dyskusji o optymalizacji efektywności uczenia się języka obcego. Uzupełnieniem i zarazem podsumowaniem artykułu jest tabelaryczne przedstawienie etapów rekomendowanego audytu (tab. 1).

Etap	Technika
Ocena kompetencji językowych ucznia (patrz: pkt. 3.2.)	Test pisemny i ustny, odnoszący się do ogólnych poziomów biegłości językowej (audyt wstępny) i/lub konkretnego programu nauczania (audyt końcowy)
Wywiad audytora z uczniem nt. jego językowej biografii (patrz: pkt. 3.2.)	Wywiad standaryzowany skategoryzowany
Analiza potrzeb językowych z punktu widzenia ucznia i pracodawcy (jeśli bierze on udział w procesie decyzyjnym). Rekomenduje się położenie punktu ciężkości na perspektywie sytuacyjnej (patrz: pkt. 3.3.)	Wywiad standaryzowany skategoryzowany lub sondaż pisemny
Analiza kompetencji niejęzykowych ucznia: preferowanych stylów poznawczych, dominujących przyzwyczajzeń, przekonań itd. (patrz: pkt. 4.1.)	Sondaże pisemne
Zajęcia poświęcone nauce języków obcych, kładące nacisk na stworzeniu pozytywnego i realnego podejścia do procesu kształcenia (patrz: pkt. 4.2.)	Pogadanki, wykłady konwencjonalne i konwersatoryjne, techniki nauczania problemowego, techniki ludyczne itd.

Tabela 1: Etapy i techniki audytu językowego – propozycja.

## BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. 2006. „Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?”. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie* 144: 407-425.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Jankowski, D., Przyszczypkowski, K. i Skrzypczak, J. 1996. *Podstany edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Lukaszewski, W. 2008. *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malewski, M. 1998. *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Okoń, W. 1967. *Podstany wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Studziska, A. 2005. *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Stochmialek, J. 2005. „Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności” (w:) *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych* (red. A. Fabiś). Myslowice – Zakopane: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach: t. II: 41-56.
- Zohar, D. i Marshall, I. 2001. *Inteligencja duchowa*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.