

Paweł Sobkowiak

Uniwerytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

JAK OKREŚLIĆ POTRZEBY JĘZYKOWE PRACOWNIKÓW W MIEJSCU PRACY

Abstract

Globalization of business and use of English in corporations as lingua franca has resulted in growing demand for *Business English* courses in the workplace. This article tries to present a concise profile of an adult language learner in a broader context of adult education and the implications for the *Business English* classroom. The claim is made that if we want to provide tailor-made courses for employees in companies a thorough analysis of their language needs should be carried out first. Explicitly discussed here are the types of adult learner needs in the business context and the methodology which may be employed in determining them.

1. Wprowadzenie

W kontekście wymogów uczenia się przez całe życie, jakie narzuciła nam globalizacja, edukacja dorosłych zyskała na znaczeniu, w tym także nauczanie języków obcych tej grupy uczniów. Osoby dorosłe, tak jak tradycyjni uczniowie w wieku szkolnym czy studenci, mogą mieć bardzo różną motywację do nauki języka obcego: niektórzy uczą się go dla przyjemności, inni w ramach rozwoju zawodowego, w związku ze zmianą miejsca zamieszkania lub też z powodów rodzinnych. Uczenie się i nauczanie języków w tym segmencie może przybierać różne formy, np. tradycyjnych kursów wieczorowych, szkolenia w pracy, zajęć w prywatnych szkołach językowych, a dzięki olbrzymiemu postępowi technologii informatycznych i coraz powszechniejszemu dostępowi do sieci, także na odległość, w postaci treningu online (*e-learning*).

Znaczenie ustawicznego kształcenia dla podnoszenia konkurencyjności na rynku pracy dostrzegają również firmy, które bardzo często decydują się na opłacanie zajęć językowych dla swoich pracowników, świadomych tego, iż ich

kompetencje językowe mogą w istotny sposób wpływać na zwiększenie zysków przedsiębiorstwa. Doskonalenie kadr pracowniczych odbywa się w połączeniu z realizacją celów organizacji i jest powiązane z jej celami strategicznymi, w odróżnieniu od edukacji dorosłych, nastawionej na osiągnięcie celów indywidualnych jednostki. Choć nie jest sensu stricto subdyscypliną edukacji dorosłych, ma z nią wiele wspólnego. Rosnące zainteresowanie dorosłych ustawicznym kształceniem rodzi więc konieczność poszerzenia programów kształcenia nauczycieli o moduł związany z nauczaniem dorosłych, w tym umiejętność projektowania kursów językowych, także nauczanych dla celów profesjonalnych czy zawodowych, dla tej grupy uczących się. Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie krótkiej charakterystyki uczestników zajęć językowych w firmie, omówienie rodzajów ich potrzeb, sposobów ich określania oraz implikacji dla tworzenia programów kursów nauczanych w miejscu pracy.

2. Krótka charakterystyka uczestników kursu językowego i nauczyciela w zakładzie pracy

Choć powszechnie uznaje się dziś potrzebę dostosowania programów kursów językowych do potrzeb ich uczestników, w warunkach szkolnych jest to niezwykle trudne. Z jednej strony, uczniowie często nie potrafią określić swych potrzeb, z drugiej, nauczyciel musi realizować założenia tzw. Podstawy programowej i przygotowywać uczniów do zdawania różnego rodzaju egzaminów, co w dużym stopniu ogranicza jego możliwość wyboru nauczanych treści. W przypadku osób dorosłych wspomniane ograniczenia nie istnieją – korzystając z szerokiej gamy narzędzi można dość precyzyjnie określić ich potrzeby językowe i tak zaprojektować kurs językowy, by spełniał oczekiwania uczestników.

Knowles, Holton i Swanson (2009: 42) twierdzą, iż dorośli zwykle posiadają motywację do uczenia się (bardziej wewnętrzną niż zewnętrzną), gdyż mają uświadomione potrzeby i zainteresowania, które uczenie się może zaspokoić. Mają poczucie odpowiedzialności za własne życie i podejmowane decyzje, są więc gotowi do uczenia się, jednak tylko tych rzeczy, które są im potrzebne do osiągnięcia własnych celów. Jeśli więc mają być poddani szkoleniu, muszą wiedzieć dlaczego. Dorośli mają silną potrzebę kierowania sobą, a edukacja jest dla nich procesem rozwijania i zwiększania poziomu kompetencji, umożliwiających osiągnięcie pełnego potencjału życiowego. Należy pamiętać, iż w edukacji dorosłych mamy do czynienia z osobami, które podejmują kolejną aktywność edukacyjną posiadając większy i bardziej zróżnicowany bagaż doświadczeń, wiedzę ogólną, a często także znajomość jednego lub kilku języków obcych, opanowanych w różnym stopniu, mając tym samym określone oczekiwania związane ze sposobem prowadzenia zajęć. Wszystko to może stanowić ich olbrzymi kapitał i ułatwiać naukę.

Na poziomie kognitywnym dorośli są grupą jeszcze bardziej różnorodną niż uczniowie, z jakimi spotykamy się w szkole, gdyż różnice indywidualne między ludźmi pogłębiają się z wiekiem. Preferowane przez nich sposoby uczenia

się tworzą szerokie spektrum – niektórzy są wzrokowcami, inni słuchowcami, jedni wolą indukcję od dedukcji, koncentrują się na całości lub częściach, szukają różnic albo podobieństw, przetwarzają informacje w sekwencjach lub równolegle. Profil każdego ucznia, także dorosłego, jest związany z jego indywidualnym zestawem strategii uczenia się – każdy reaguje inaczej na określony zestaw metod czy technik nauczania. Jeśli chcemy maksymalnie dostosować treść i formę zajęć do oczekiwań ich uczestników, musimy im zatem dostarczyć jak najszerszej oferty w zakresie ekspozycji językowej i różnorodnych form pracy. W programie zajęć powinny znaleźć się elementy wykładu, elementy zajęć warsztatowych, prezentacje czy dyskusje. Jednocześnie uczestników należałoby angażować w różne działania, takie jak odgrywanie ról, symulacje, demonstrowanie czy interakcje (Suchodolski, 2003).

Przy projektowaniu zajęć dla dorosłych należy pamiętać także o zmiennych afektywnych. Niektórzy wolą pracować samodzielnie, inni w parach. Jedni oczekują pochwały za włożony wysiłek, inni jedynie za konkretne efekty. Jedni chcą być poprawiani, innych to deprymuje. Bystry nauczyciel powinien ustawicznie monitorować swoich dorosłych uczniów i odpowiednio dopasowywać metody i techniki pracy na zajęciach oraz dostosowywać swoje zachowania do potrzeb afektywnych swoich uczniów. Powinien też starać się utrzymywać na niskim poziomie filtr afektywny (Knowles, Holton i Swanson, 2009).

W przypadku nauczania języka obcego dorosłych, które najczęściej, zgodnie z życzeniem uczestników, przyjmuje formułę kursu języka dla celów profesjonalnych czy zawodowych, język jest przede wszystkim środkiem do osiągnięcia celów pozajęzykowych, np. w przypadku kursów prowadzonych w firmie – przygotowania kursantów do prowadzenia negocjacji, zebrania czy przedstawiania prezentacji. Zadaniem treningu językowego w miejscu pracy jest przygotowanie uczestników do używania nauczanego języka w ich środowisku zawodowym. Nauka polega często na opanowaniu strategii i sprawności językowych oraz słownictwa specjalistycznego, które są potrzebne w określonych sytuacjach językowych, które narzuca miejsce pracy (Crosling i Ward, 2002; Vandermeeren, 2005).

W związku z upowszechnieniem i zintensyfikowaniem nauczania języków obcych w polskich szkołach po roku 1989, szczególnie języka angielskiego, uczestnicy kursów językowych prowadzonych w przedsiębiorstwach najczęściej posługują się nim na poziomie B1 lub B2, a nawet C1. Nastawienie na konkretne potrzeby uczących się powoduje powstawanie kursów rozwijających określone sprawności czy podsystemy języka, np. kurs dla telefonistek będzie zorientowany na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienie oraz poprawną wymowę i poszerzanie słownictwa, zaś kurs dla sekretarek – rozumienie ze słuchu i pisanie, ze szczególnym uwzględnieniem poprawności gramatycznej oraz rozwijanie znajomości słownictwa. Zaletą takich kursów jest niewątpliwie odejście od teoretycznego opisu języka i koncentrowanie się na celach pragmatycznych. Ponadto cele nauczania stają się bardziej konkretne i łatwiejsze do osią-

gnięcia dla uczestników, nie muszą oni opanować języka w całości. Warto też zauważyć, iż sam rejestr językowy danej dyscypliny, chociaż istotny, nie jest jednak najważniejszy w programie takiego kursu. Równie ważna staje się znajomość reguł dyskursu charakterystycznych dla danej dyscypliny, reguł socjolingwistycznych oraz strategii komunikacyjnych i realiów kulturowych, gdyż język jest traktowany jako narzędzie służące komunikacji (Long, 2005a; Taillefer, 2007).

W pracy z dorosłymi odchodzi się od nauczania jedynie określonych struktur gramatycznych czy słownictwa, a więc podejścia z dołu do góry (*bottom – up approach*) na rzecz przekazywania określonych treści (*top – down approach*)¹. Uczenie się jest postrzegane jako proces dociekań umysłowych, stąd nauczyciel powinien wykorzystywać różnorodne metody i techniki pracy, umożliwiające uczącym się angażowanie się w proces uczenia się, co zresztą stosowali już wielcy nauczyciele starożytności – Konfucjusz, Arystoteles, Sokrates czy Platon, nauczający przecież dorosłych.

Istotnym komponentem znajomości języka fachowego jest posiadanie wiedzy specjalistycznej z danej dziedziny. Uczestników kursów językowych prowadzonych w firmie można podzielić na dwie kategorie: najczęściej są nimi fachowcy w swojej dziedzinie (*job-experienced learners*), albo stażyści, pracownicy od niedawna pracujący czy przekwalifikowujący się, czyli osoby posiadające wiedzę specjalistyczną w stopniu niewielkim (*low-experienced learners*) (Ellis i Johnson, 1994). Ci pierwsi to osoby z określonym doświadczeniem zawodowym, posiadające wysoko rozwiniętą kompetencję pojęciową w języku ojczystym, którą chcą uzupełnić o niezadowolającą lub brakującą kompetencję językową. Ci kompetentni fachowo uczniowie-eksperci będą często w klasie źródłem frustracji i niepewności nauczyciela, który z kolei nie posiada najczęściej znajomości danej dyscypliny. Drugą grupę kursantów tworzą młodzi pracownicy, którzy nie zdążyli jeszcze zdobyć rozległej wiedzy i doświadczenia w określonej dziedzinie. Podnoszenie przez nich kompetencji językowych jest zwykle częścią podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Nauka języka w ich przypadku jest połączona z poznawaniem nowego środowiska zawodowego. Obie grupy łączą bardzo jasno sprecyzowane cele językowe, co jak już wspomniano, zdecydowanie ułatwia ułożenie programu kursu.

Obecność na zajęciach językowych w firmie uczniów z doświadczeniem zawodowym rodzi możliwość odwoływania się do ich wiedzy i doświadczenia, co zwiększa jednocześnie ich motywację do nauki i zaangażowanie w proces dydaktyczny. Od nauczyciela wymaga to jednak zaakceptowania innej koncepcji własnej roli – na kursach języka nauczanych dla celów profesjonalnych czy zawodowych

¹ Głównym założeniem nauczania opartego na określonych treściach (*content-based teaching*) jest konstruowanie programów w oparciu o nie, a nie o formy językowe, funkcje, sytuacje czy poszczególne sprawności. Znaczący problem twierdzą, iż kompetencję komunikacyjną można zdobyć w trakcie procesu uczenia się szczegółowych tematów, np. związanych z biznesem (Brinton, Snow i Wesche 1989, Stryker i Leaver 2007).

staje się on dodatkowo partnerem i osobą wspierającą uczestników w procesie nauczania. Zdaniem Hutchinsona i Watersa (1987: 161), zadaniem nauczyciela ESP nie jest bycie ekspertem w danej dziedzinie czy też nauczanie jej sensu stricto. Jego głównym zadaniem jest organizowanie procesu nauczania i ułatwianie go poprzez wspieranie uczniów, co wymaga oczywiście pozytywnego nastawienia do nauczanej dyscypliny. Niestety, wielu nauczycieli nie potrafi zaakceptować roli moderatora czy doradcy językowego, uważając, że ogranicza ich ona do organizatora i kontrolera, pozbawiając ich nie tylko tradycyjnych narzędzi kontroli nad grupą, lecz także autorytetu związanego z tradycyjną rolą wszechwiedzącego eksperta. Taka postawa bardzo często wynika z ich poczucia niepewności i bezradności, co jest efektem słabego przygotowania merytorycznego.

Nauczyciel na kursach języka w miejscu pracy funkcjonuje równocześnie w roli ucznia, ustawicznie doksztalcającego się, nie tylko w zakresie specjalistycznych treści, ale również metod pracy z dorosłymi. Zdaniem Suchodolskiego (2003: 12) zasada motywowania do samokształcenia, od dawna obecna w refleksji andragogicznej, powinna być naczelną zasadą stosowaną przez nauczycieli pracujących z dorosłymi.

Uczeń na zajęciach językowych w firmie będzie pełnił rolę partnera, która może przejawiać się m.in. w uczestniczeniu w procesie jego przygotowania (analiza potrzeb, negocjacja celów nauczania), pełnieniu funkcji źródła wiedzy przedmiotowej podczas jego trwania, uczestniczeniu w ocenianiu własnych postępów, czy wreszcie ocenianiu efektywności kursu z punktu widzenia realizacji zamierzonych celów. W dobrze przygotowanym kursie zarówno nauczyciel, jak i uczniowie są uczestnikami procesu uczenia się i nauczania. Uczeń jako partner może także odegrać istotną rolę w dążeniu nauczyciela do poznania danej dziedziny.

3. Rodzaje potrzeb językowych dorosłych, główne założenia ich analizy i metodologia badania

Jak już wspomniano, biegłość językowa pracowników determinuje dziś często sukces ekonomiczny przedsiębiorstwa lub jego brak, znajomość języka partnera umożliwi optymalizowanie zysków. Choć powszechnie zachęca się do używania na szeroką skalę języka angielskiego jako *lingua franca*, to jednak dostrzega się istotne korzyści ze znajomości języka rodzimego partnera, choćby w stopniu ograniczonym, pozwalającym na prowadzenie przynajmniej części kontaktów w jego języku ojczystym. Powszechnie uważa się, iż adaptacja językowa, czyli posługiwanie się językiem ojczystym partnera ma pozytywny wpływ na przebieg transakcji biznesowych i jest zdecydowanie najlepszą strategią, pozwalającą ubić interes (Cohen, 2001). Stąd popyt na kursy także innych języków niż angielski nauczanych dla celów zawodowych.

Jak zauważa Cohen (2001: 75) interesy międzynarodowe można skutecznie prowadzić posługując się *lingua franca* jedynie wówczas, gdy używa się go w sposób mechaniczny (kulturowo zubożony), wąsko zdefiniowany, zgodnie z

jasno rozumianymi zasadami, stosując ograniczone słownictwo, co jednak w dużym stopniu ogranicza możliwość nawiązania dobrych relacji pomiędzy partnerami. Wiara w to, iż istnienie jednego języka międzynarodowego zagwarantuje w pełni wzajemne zrozumienie i pokojowe współistnienie narodów jest mitem sięgającym czasów biblijnej wieży Babel. Komunikowanie się na głębszych poziomach, w sprawach skomplikowanych i ważnych, wymaga czegoś więcej. Rozwiązaniem tego problemu jest opanowanie przez pracowników kilku języków obcych czyli wielojęzyczność (*multilingualism*) lub różnojęzyczność (*plurilingualism*), połączone z rozwiniętą kompetencją interkulturową.

W dobie globalizacji biznesu wiele działań w firmie wymaga od pracowników znajomości języków obcych. Potrzeby te określają najczęściej czynniki komercyjne, np. konieczność sprzedaży własnych towarów za granicę czy potrzeba wzięcia udziału w międzynarodowych targach. Często też używa się języka obcego w celu porozumiewania się wewnątrz przedsiębiorstwa, np. w kontaktach z podległymi firmami-córkami, które mogą być rozsiane po całym świecie. Stąd też znajomość języków obcych nie może się ograniczać do umiejętności znalezienia odpowiedniego słowa, wymówienia go poprawnie, połączenia z innymi w zdanie, a dalej w spójny tekst, ale musi obejmować również świadomość kontekstu społeczno-kulturowego².

W takim kontekście niezwykle ważne jest, aby nauczyciele języków obcych pracujący z dorosłymi, potrafili przeprowadzić analizę potrzeb, swego rodzaju audyt językowy w przedsiębiorstwie. Jego celem będzie z jednej strony wskazanie stanowisk wymagających znajomości języka obcego, określenie potrzebnych sprawności językowych poszczególnych pracowników i stopnia biegłości językowej, z drugiej – ocena umiejętności językowych pracowników. Ze-stawienie tych dwóch informacji pozwoli zaproponować zakres i formę szkolenia językowego dla danego przedsiębiorstwa.

Analizę potrzeb można przeprowadzić na wiele różnych sposobów. Ze względu na praktyczność powszechnie stosuje się badanie ankietowe i wywiady. Pierwsze przeprowadza się stosunkowo łatwo, choć pytania otwarte często trudno poddają się analizie. Jednak nawet starannie przygotowane kwestionariusze pozwalają otrzymać tylko subiektywne informacje dotyczące postrzegania

² Kwestia dostosowania się do określonych norm jest szczególnie kłopotliwa w przypadku gdy partnerzy biznesowi posługują się językiem angielskim jako językiem obcym, *lingua franca* – nie wiadomo wówczas czy punktem odniesienia mają być dla nich normy brytyjskie, amerykańskie czy rodzime, jednego z partnerów. Istotnym ograniczeniem dla obu stron jest wówczas ich ograniczona wiedza socjo-lingwistyczna i pragmatyczna. Nierodzeni użytkownicy języka często posługują się nim stosując normy społeczno-kulturowe obowiązujące w ich języku ojczystym. Aby uniknąć nieporozumień uczestnicy tego typu interakcji powinni na drodze negocjacji ustalić, których norm będą używać. Najczęściej, w przypadku regularnych kontaktów, tworzy się swego rodzaju sieć, np. producentów części samochodowych, która wykształca własny styl akceptowany przez wszystkich jej członków. Najczęściej styl ten przekracza bariery językowe i kulturowe.

przez badanych własnych potrzeb językowych. Ponadto procent zwrotu ankiet jest zwykle niski. Dlatego dla ułatwienia analizy wyników najczęściej stosuje się wywiady kwestionariuszowe – badani odpowiadają na wcześniej przygotowane pytania w obecności osoby przeprowadzającej badanie, co umożliwia rozwianie ewentualnych wątpliwości dotyczących stawianych pytań w trakcie rozmowy. W ankietach używa się często różnych technik pomiarowych (np. skalę porządkową Likerta), dzięki czemu można podzielić badanych na grupy o różnych opiniach wobec konkretnych pytań.

Badając potrzeby językowe pracowników zauważymy, iż mają one dwa wymiary: ilościowy, ujawniany przez pytania typu jak często język czy konkretna sprawność są używane na co dzień w firmie i jakościowy, który odkrywamy pytając o to, jakich kompetencji w zakresie użycia języka obcego pracownicy potrzebują (Vandermeeren, 2005). Pytania te można zadać menadżerom, pracownikom niższego szczebla czy sekretarce. W sferze zainteresowań osoby przeprowadzającej audyt językowy znajdują się zatem: częstotliwość kontaktów z kontrahentami zagranicznymi, częstotliwość użycia określonych sprawności językowych w tych kontaktach, percepcja potrzeb językowych przez samych pracowników (na ile znajomość języka obcego pozwala im angażować się w wykonywanie zadań, jakie narzuca charakter kontaktów z zagranicznymi partnerami biznesowymi, które obszary stanowią źródło niepowodzeń w tych kontaktach i co należałoby uwzględnić w planowanym szkoleniu językowym). Uzyskane odpowiedzi na pytania o charakterze ilościowym pozwolą na określenie potrzeb obiektywnych (np. częstotliwość kontaktów, albo obrót na określonym rynku). Odpowiedzi na pytania jakościowe są subiektywne, w dużej mierze wynikają z podejścia ankietowanego do używania w życiu zawodowym języka obcego, jego przyswajania czy doskonalenia (np. wizja menadżera dotycząca poziomu kompetencji językowych jego pracowników w dużym stopniu będzie miała wpływ na podjęcie decyzji o zorganizowaniu szkolenia językowego lub nie). Skazuje to osobę przeprowadzającą analizę potrzeb na uzyskanie często sprzecznych odpowiedzi, co zdecydowanie utrudni interpretację uzyskanych wyników.

Vandermeeren (2005: 162-163) stwierdza, iż użycie wspomnianych wcześniej obu typów pytań jako swoistego rodzaju filtra, pozwala ujawnić trzy kolejne rodzaje potrzeb w zakresie użycie języka obcego w przedsiębiorstwie: nieświadomione (*unconscious needs*), obiektywne-niezaspokojone (*objective unmet needs*) i subiektywne-niezaspokojone (*subjective unmet needs*). Z potrzebami nieświadomionymi mamy do czynienia gdy np. menadżerowie do spraw sprzedaży twierdzą, że ich dział nie potrzebuje pracowników ze znajomością konkretnego języka, pomimo tego, iż mają oni regularne kontakty z kontrahentami używającymi tego języka. Potrzebę obiektywną-niezaspokojoną ilustrują wypowiedzi menadżerów d.s. exportu, iż ich dział nie używa określonego języka obcego, chociaż ma regularne kontakty biznesowe z osobami posługującymi się nim. Natomiast problemy napotymane w kontaktach z użyciem języka obcego przez sekretarkę ujawniają potrzeby subiektywne-niezaspokojone.

Zdaniem Longa (2005b: 20) osoby dorosłe mogą być źródłem wielu cennych informacji na temat ich ulubionych metod pracy na zajęciach czy własnych stylów uczenia się, co jest niezwykle istotne przy konstruowaniu kursu językowego. Są to jednak informacje niewystarczające do określenia ich faktycznych potrzeb językowych, gdyż wiedzą oni niewiele o tym, które elementy języka obcego są niezbędne do skutecznego używania go w komunikacji w miejscu pracy. Jeśli chcemy rzetelnie te potrzeby określić, musimy równocześnie korzystać z innych źródeł informacji. Istnieje szereg cennych publikacji na temat potrzeb językowych pracowników, np. opracowany przez amerykański Departament Pracy *Słownik Pozycji Zawodowych* (*Dictionary of Occupational Titles*), opisujący szczegółowo zadania charakterystyczne dla 12000 zawodów.

Cennym źródłem informacji o potrzebach językowych pracowników mogą być prowadzone przez nich dzienniczki, w których zapisują oni sytuacje wymagające użycia języka czy opisują napotykaną problemy z tym związane (w dobie internetu dzienniczek można zastąpić regularnie prowadzonym w sieci blogiem). Dzienniczki można pisać w określonym okresie czasu poprzedzającym zajęcia językowe, a także w trakcie ich trwania – pozwala to wówczas zweryfikować na ile to, czego uczestnicy kursu uczą się na zajęciach, pomaga im w komunikacji obcojęzycznej w pracy. Oczywiście ze względu na pracochłonność tej metody, skorzystanie z niej wymagałoby niezwykle silnej motywacji i determinacji ze strony uczestników kursu i nauczyciela. Podobnie czasochłonnym, ale niezwykle wartościowym źródłem informacji są obserwacje pracowników w miejscu pracy (*shadowing*), albo nagrywanie ich na wideo, co zostanie rozwinięte w dalszej części tekstu.

Kolejnym narzędziem pomocnym w określeniu potrzeb są różnego rodzaju testy, których najczęściej używa się do diagnozowania poziomu znajomości języka dorosłych uczestników kursu językowego przed jego rozpoczęciem i przypisania konkretnej osoby do odpowiedniej grupy, stosownie do jej umiejętności językowych. Stosuje się je także na końcu zajęć, aby sprawdzić gotowość uczestników do funkcjonowania w środowisku zawodowym w języku docelowym. Konstruując takie testy należy pamiętać o autentyczności ich kontekstu³ oraz aby istotnie sprawdzały one umiejętność wykonania w języku obcym zadań zidentyfikowanych jako ważne dla danej grupy zawodowej, a nie sprawdzały tzw. ogólnej biegłości językowej. Umiejętności językowe powinny być zintegrowane z wykonaniem zadania, a nawet jemu podporządkowane. Układając takie testy nauczyciel powinien

³ Autentyczność kontekstu jest funkcją interakcji pomiędzy użytkownikiem języka a zastosowanym w wypowiedzi dyskursem. Bachman (1990) rozróżnia pomiędzy autentycznością sytuacyjną a interakcyjną. Pierwsza wynika z obecności cech charakterystycznych dla danego kontekstu, otrzymanych w wyniku analizy zadań wykonywanych przez daną grupę zawodową w sytuacji docelowej. Druga obejmuje interakcję wiedzy fachowej testowanego i zadania testowego. Autentyczność interakcyjną mierzy się stopniem zaangażowania osoby testowanej w jego wykonanie oraz koniecznością użycia języka typowego dla sytuacji docelowej. Podział ten jest o tyle ważny, gdyż samo imitowanie sytuacji docelowej w teście nie gwarantuje użycia języka dla celów komunikacyjnych.

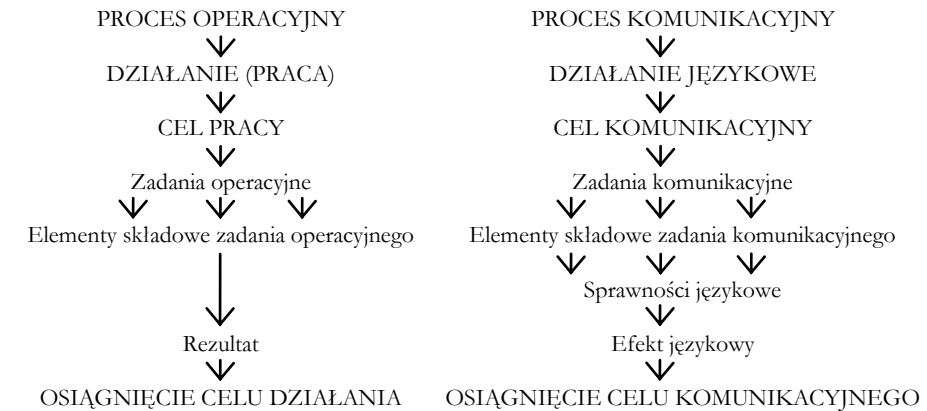
pamiętać, że nie istnieje abstrakcyjna biegłość językowa, konkretna sprawność językowa, poprawność czy biegłość w posługiwaniu się językiem. Z definicji umiejętność komunikowania się jest wpisana w kontekst czy konkretne zadanie.

4. Zadanie jako jednostka analizy potrzeb językowych pracowników

Naukowcy od lat przekonują, iż ucząc się języka nie przyswajamy jednorazowo jedynie jednej struktury, aktualnie nauczanej w klasie, gdyż wszystkie struktury języka są ze sobą wzajemnie powiązane. Podobnie nie opanowujemy ich w ściśle ustalonych sekwencjach, co odzwierciedlają programy lingwistyczne. Uczniowie są kognitywnie niezależni i aktywnie uczestniczą w procesie nauczania: nie uczą się jedynie tego, czego ich nauczyciel w danym momencie uczy czy wyłącznie w trakcie zajęć lekcyjnych. Podobnie nie przechodzą oni jednorazowo od stanu nieposiadania wiedzy określonej struktury do jej znajomości na poziomie rodzimego użytkownika. Nauka czy przyswajanie języka, zarówno w klasie, jak i poza nią, nie jest procesem linearnym i ma charakter stopniowego kumulowania wiedzy czy umiejętności. Wyniki badań z zakresu przyswajania języka obcego doprowadziły do zakwestionowania zasadności używania z góry przygotowanych programów nauczania, a nawet przeprowadzania analizy potrzeb, efektem czego tradycyjnie bywało wyszczególnienie i włączenie do programu kursu listy struktur gramatycznych czy funkcji językowych, które badana grupa uczniów prawdopodobnie spotka w życiu zawodowym.

Prowadzone badania dowiodły, że to wcale nie brak kompetencji gramatycznej uniemożliwia uczniom właściwe funkcjonowanie w miejscu pracy, ale inne składowe kompetencji komunikacyjnej, jak np. wspomniana już wcześniej nieświadomość różnic międzykulturowych świadcząca o niekompetencji pragmatycznej. Dlatego dziś często jednostką analizy potrzeb uczniów stają się zadania, jakie w środowisku zawodowym będą oni musieli wykonywać. Long (2005b: 23) twierdzi, iż: „analizy przeprowadzane w oparciu o zadania ujawniają znacznie więcej dynamicznych cech docelowego dyskursu niż te tradycyjne, gramatyczne, wykonane w oparciu o tekst. Każdy tekst, niezależnie czy jest autentyczny, czy uproszczony, powstał w wyniku prób komunikowania się ze sobą podjętych przez konkretne osoby. Jest zatem środkiem poprzez który nieobecni już uczestnicy aktu komunikacyjnego próbowali kiedyś osiągnąć określone cele komunikacyjne, a nie odwrotnie”.

Podjęcie zadaniowe do analizy potrzeb stosuje się we wspomnianym wcześniej towarzyszeniu pracownikom w ich miejscu pracy (*shadowing*). Obserwując ich, badacz staje się przez jakiś okres czasu niejako ich cieniem, określa istniejące i potencjalne kontakty danego pracownika wymagające użycia języka obcego oraz gromadzi próbki dyskursu używanego przez nich w trakcie wykonywania określonych zadań oraz. Próbuje zrozumieć działanie firmy i znaczenie kompetencji obcojęzycznej pracowników dla jej funkcjonowania, audytor analizuje proces komunikacji w przedsiębiorstwie w odniesieniu do działania operacyjnego, co ilustruje wykres 1.



Wykres 1: Proces operacyjny w przedsiębiorstwie a proces komunikacyjny (Reeves i Wright, 1996: 28-29).

Lewa część schematu pokazuje proces operacyjny, np. funkcjonowanie działu sprzedaży, obejmujący konkretną pracę, np. przedstawiciela handlowego i jej cel, np. pozyskiwanie nowych klientów, który można osiągnąć poprzez różne działania operacyjne. Te zaś rozkładają się na poszczególne zadania operacyjne, np. uczestniczenie w targach czy nawiązywanie kontaktów przez telefon. Każde zadanie składa się najczęściej z kilku elementów – udział w targach obejmuje dotarcie na nie, pomoc przy stoisku, prezentowanie produktu, udział w spotkaniach poza miejscem targów czy napisanie raportu. Efektem końcowym podjętych zadań operacyjnych są nowe zamówienia, które oznaczają osiągnięcie celu.

Jak widać na schemacie, proces operacyjny jest zbieżny z procesem komunikacyjnym – cel można osiągnąć jedynie komunikując się z partnerem biznesowym, przekazując, przetwarzając informacje, przekonując, dyskutując czy negocjując. Dlatego też prawa część schematu, ukazująca proces komunikacyjny, jest niemalże identyczna z lewą, gdzie pokazano proces operacyjny. Widzimy, jak na różnych etapach prowadzenia biznesu, zadania i jego elementy składowe mogą być wykonane jedynie dzięki integracji sprawności językowych, np. słuchania, mówienia, czytania w celu zdobycia dokładniejszych informacji czy wreszcie pisania. Na poziomie elementów składowych zadań komunikacyjnych używa się pojedynczych sprawności, np. czyta się szczegółowo sprawozdanie, słucha prezentacji lub łączy się sprawności, np. słucha się, mówi i notuje podczas spotkania czy rozmowy telefonicznej, a na końcu pisze raport, list czy e-mail. Wysłane fakсы, zawarte kontrakty nie są jedynie wynikami działania językowego, ale są także tożsame z konkretnym rezultatem operacyjnym. Osiągnięcie celu komunikacyjnego, czego dowodem jest wspomniany faks czy list, oznacza jednocześnie uzyskanie celu podjętego działania.

Nie wystarczy jednak określić zadań, które pracownik musi wykonywać przy użyciu języka obcego. Równie istotne wydaje się ustalenie warunków, w ja-

kich będą one wykonywane oraz oczekiwanych standardów wykonania – nierealne byłoby oczekiwać, iż każdy uczestnik kursu opanuje język w stopniu perfekcyjnym. Można w tym celu posłużyć się opisem standardów kompetencyjnych, tzw. zawodowych, opracowanych przez Angielską Komisję do Spraw Języka (Reeves i Wright, 1996: 134-136). Odwołując się do czterech sprawności językowych opisują one pięć poziomów zaawansowania, charakterystyczne funkcje językowe i zadania, które w obrębie każdego poziomu badany powinien być w stanie wykonać. Po zidentyfikowaniu, do wykonania których zadań pracownik potrzebuje języka obcego, przy pomocy powyższych standardów ustala się minimalny poziom kompetencji językowej, konieczny do skutecznego ich wykonania.

Hutchinson i Waters (1987: 59), Dudley-Evans i St John (1998: 16) oraz inni autorzy podkreślają konieczność włączania ekspertów z danej dziedziny w przeprowadzanie analizy potrzeb, gdyż nauczyciele czy językoznawcy nie posiadają fachowej wiedzy z danej dziedziny (uwaga ta dotyczy także analizy potrzeb przeprowadzanej przy użyciu innych, omówionych wcześniej metodologii). Podnosi to zdecydowanie jej rzetelność, a tym samym jakość. Ekspertom łatwiej jednak dostarczyć rzetelnych informacji, jeśli będą analizować zadania, a nie, jak robiono to wcześniej, język, o którym zwykle niewiele wiedzą, gdyż brakuje im wiedzy językoznawczej. Konceptualizacja potrzeb uczniów w kategorii zadań pozwala uniknąć tego problemu (Long, 2005b).

Wyniki analizy potrzeb przeprowadzonej w oparciu o zadania umożliwiają zaprojektowanie różnych programów kursów języka dla celów profesjonalnych czy zawodowych, których podstawą będą zadania czy konkretne treści specjalistyczne. Jak wiemy stawiają one ucznia w centrum uwagi nie tylko dlatego, że przeprowadzona analiza potrzeb uczniów determinuje nauczane treści, ale także dlatego, iż zgodnie z sugestiami psycholingwistyki, pozwalają one dostosować program do wewnętrznego sylabusu rozwojowego uczniów, odrzucając różnego rodzaju sylabusy tradycyjne, narzucane uczącym się z zewnątrz.

W trosce o rzetelność i trafność badania oraz ograniczenie błędu pomiaru, zaleca się triangulację – zbieranie danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod oraz korzystanie z różnych źródeł informacji (przedsiębiorstwo, pracownicy, środowisko), a następnie porównywanie i łączenie wyników (Long, 2005b). Konieczność takiego działania dowodzą wyniki różnych eksperymentów. Np. w badaniu potrzeb językowych stewardes i stewardów wykonanym przez Longa (ibid.: 49-62) badana grupa zawodowa wymieniła w badaniu introspekcyjnym 32 rodzaje zadań, do wykonania których potrzebuje znajomości języka obcego, a w wywiadzie dodała 57, co łącznie pozwoliło na opisanie 89 zadań. Badani językoznawcy wymienili zaś tylko 30 typów zadań w badaniu introspekcyjnym i 33 rodzajów w wywiadzie jako niezbędne dla tej grupy zawodowej, co łącznie dało 63 typy zadań. Podobną rozbieżność ukazały wyniki dotyczące używania przez badaną populację słownictwa specjalistycznego. Stewardzi i stewardesy łącznie wskazali 303 terminy specjalistyczne (115 w badaniu introspekcyjnym i 188 w wywiadzie), podczas gdy językoznawcom udało się zanotować ich tylko 61 (odpowiednio 35 i

26 terminów). Jak widzimy, analiza dyskursu danej grupy zawodowej przez outsiderów nie pozwala dokładnie określić potrzeb językowych danej grupy pracowników, oni sami są najlepszym źródłem informacji.

5. Uwagi końcowe

W związku tym, że uczestniczenie w edukacji na każdym etapie życia stało się zasadniczym wymogiem naszych czasów, wypracowywanie efektywnych modeli kształcenia dorosłych, w tym również kształcenia kadr w przedsiębiorstwach, wydaje się niezwykle ważne. Dotyczy to także edukacji językowej – mobilni pracownicy, zmieniający nie tylko geograficznie miejsca pracy, ale także sektory gospodarki, muszą dostosowywać swoje kompetencje językowe do czekających ich nowych lub zmieniających się zadań. Edukacyjny styl życia stał się koniecznością człowieka, gdyż uczenie się stwarza nam większe możliwości rozwoju kompetencji do niezależnego planowania i organizowania własnej biografii, daje nadzieje na budowanie własnej tożsamości i podmiotowości. Dlatego też niezwykle istotne jest wyposażenie nauczycieli języków obcych w narzędzia pomiaru potrzeb językowych pracowników i umiejętność przeprowadzania analizy potrzeb osób dorosłych, co pozwoli na takie projektowanie kursów językowych, aby rozwijały odpowiednie kompetencje językowe uczestników, a tym samym przygotowywały ich do komunikowania się w miejscu pracy z użyciem języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Brinton, D. M., Snow, M. A. i Wesche, M. B. 1989. *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Cohen, R. 2001. „Language and negotiation: a Middle East lexicon” (w:) *Language and Diplomacy*. (red. J. Kurbalija i H. Slavik). Malta: Diplo Projects: 67-92.
- Crosling, G. i Ward, I. 2002. „Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees”. *English for Specific Purposes* 21: 41-57.
- Dictionary of Occupational Titles*. 1991. Fourth edition, revised. Washington, DC: US Employment Service, US Department of Labor.
- Dudley-Evans, T. i St John, A. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: CUP.
- Ellis, M. i Johnson, C. 1994. *Teaching Business English*. Oxford: OUP.
- Hutchinson, T. i Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Knowles, M., Holton, E. i Swanson, R. 2009. *Edukacja dorosłych*. Warszawa: PWN.
- Long, M. 2005a. „A rationale for needs analysis and needs analysis research” (w:) *Second Language Needs Analysis*. (red. M. Long). Cambridge: CUP: 1-16.

- Long, M. 2005b. „Methodological issues in learner needs analysis” (w:) *Second Language Needs Analysis*. (red. M. Long). Cambridge: CUP: 19-76.
- Reeves, N. i Wright, C. 1996. *Linguistic Auditing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stryker, S. i Leaver, B. 2007. „Content-based instruction: from theory to practice” (w:) *Content-Based Instruction in Foreign Language Education. Models and Methods*. (red. S. Stryker i B. Leaver). Washington: GUP: 3-27.
- Suchodolski, B. 2003. *Edukacja Permanentna: Rozdroża i Nadzieje*. Warszawa: PWN.
- Taillefer, G. 2007. „The professional needs of Economics graduates: assessment and perspectives in the French context”. *English for Specific Purposes* 26: 135-155.
- Vandermeeren, S. 2005. „Foreign language needs of business firms” (w:) *Second Language Needs Analysis*. (red. M. Long). Cambridge: CUP: 159-181.