

Karolina Siwek

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: karolina.siwek@onet.eu

ORCID: 0000-0002-0381-5040

WARSZTAT SPOSOBEM NA NAUCZANIE JĘZYKA BIZNESU

ABSTRAKT

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy warsztat może być efektywnym sposobem nauczania języka biznesu studentów filologii angielskiej oraz jakie korzyści i ryzyka się z tym wiążą. Na podstawie obserwacji i wywiadu ustalono, że warsztat niesie ze sobą korzyści z perspektywy rozwoju wiedzy i umiejętności (np. redagowanie korespondencji, posługiwanie się terminologią fachową, wynikowe czytanie tekstów specjalistycznych) oraz z perspektywy kompetencji społecznych (np. budowanie relacji, współpraca w grupie, praca samodzielna, radzenie sobie w nowych sytuacjach). Badanie ujawniło również zagrożenia, takie jak mniej czasu na standardową pracę z leksyką, ograniczenie części teoretycznej, narażenie studentów na konflikty i stresujące sytuacje, które mogą wymagać dodatkowego wsparcia ze strony nauczyciela.

Słowa kluczowe: praca warsztatowa, język angielski biznesowy, nauczanie języka specjalistycznego, kompetencje społeczne, kompetencje miękkie

ABSTRACT

WORKSHOPS AS A METHOD TO TEACH BUSINESS LANGUAGE

This article aims to answer the question of whether the workshop can be an effective method of teaching business language to English Philology students and what benefits and risks it entails. Based on observation and interview, it was found that the workshop has benefited from the perspective of knowledge and skill development (e.g. editing correspondence, using professional terminology, resultant reading of specialised texts) and from the perspective of social competence (e.g. building relationships, cooperating in a group, working independently, dealing with new situations). The study also identified risks, such as less time for standard lexical work, reduction of the theory

part, exposure to conflicts, and stressful situations requiring additional support from the teacher.

Keywords: workshop-based activities, Business English, teaching of specialised language, social competencies, soft skills

1. Wprowadzenie

Znajomość języków obcych umożliwia otwieranie się na międzynarodowe rynki i bez wątpienia jest cenną umiejętnością. Jak pokazują wyniki badań z 2017 roku przeprowadzone przez Josepha Ohimora, pracodawcy oczekują od swoich pracowników nie tylko znajomości angielskiego języka biznesu, lecz także umiejętności takich jak: komunikatywność, kreatywność, radzenie sobie ze stresem, swobodna komunikacja w środowisku wielokulturowym, przystosowywanie się do zmian zachodzących w środowisku pracy¹. Wnioski wypracowane przez tego badacza wskazują jednoznacznie, że poznanie specjalistycznej terminologii, frazeologii, zagadnień gramatycznych, specyfiki tekstów typowych dla danej dziedziny oraz elementów wiedzy o kulturze jest już niewystarczające. Pojawia się zatem pytanie, jak przygotować i przeprowadzić efektywne zajęcia języka biznesu, które umożliwią uczącym się wieloaspektowy rozwój kompetencji językowych, ale również komunikacyjnych i społecznych tak, aby zwiększyć ich szanse na rynku pracy. Celem tego artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy warsztat może być efektywny w nauczaniu angielskiego języka biznesu studentów filologii angielskiej zgodnie z podejściem działaniowo-zadaniowym oraz jakie niesie to za sobą korzyści i ryzyka.

2. Nauczanie języków specjalistycznych a warsztat

Nauczanie języka ogólnego różni się od nauczania języka specjalistycznego, jak podkreślał David R. Hall:

[...] professional language and communication competences involve far more than traditional LSP. Language learning for professional communication embodies a much greater awareness of its own far-reaching complexity than might have been imagined

¹ J. Ohimor, *Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey*, [w:] *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna*, D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), Katowice 2017, s. 98–100.

in the days when the teaching of scientific language first separated itself from general language teaching².

Nauczanie języków specjalistycznych jest obszarem chętnie eksplorowanym przez polskich badaczy. Bronisław Ligara i Wojciech Szupelak poświęcają dużo uwagi technikom nauczania terminologii, gramatyki, sprawności językowych i pozajęzykowych, wskazując przy tym na użyteczność odgrywania ról oraz implikowania podejścia zadaniowego w nauczaniu:

Język biznesu w równej mierze wymaga precyzyjnej prezentacji terminologii, uznania wagi przyznawanej poprawności wypowiedzi oraz roli sprawności czytania i pisania. Dlatego też podejście zadaniowe, w ramach tej metody, powinno być elementem czynnie występującym, a nawet organizującym kurs języka biznesowego³.

Zatem – zdaniem badaczy – kurs języka biznesu powinien być zorientowany na zadania, aby rozwijał nie tylko kompetencje językowe, ale również pozajęzykowe. Ligara i Szupelak w przypadku nauczania języka biznesu rekomendują realizowanie tego podejścia poprzez odgrywanie ról⁴. Paweł Szerszeń zauważa potrzebę zaimplementowania podejścia działaniowo-zadaniowego poprzez pracę w symulacji globalnej, studium przypadku (*case study*)⁵ i, podobnie jak Przemysław Gębał i Władysław Miodunka, pracę projektową⁶.

Co do zasady, istotą warsztatu jest pobudzanie grupy do aktywnego działania psychologicznego i organizacyjnego skupionego wokół krótkiej, ale intensywnej aktywności mającej na celu doskonalenie konkretnej umiejętności lub kompetencji. Każdy z członków grupy ma okazję podjęcia aktywności, myślenia i rozwiązywania problemów, więc jest to z jednej strony rozwiązanie umożliwiające osobisty i indywidualny rozwój jednostki, ale z drugiej dające możliwość współdziałania w grupie, które przyczynia się do wzajemnej nauki, wymiany doświadczeń i wyciągania wniosków. Zajęcia warsztatowe wykorzystują takie techniki jak: miniwykład, praca w małych grupach, burza mózgów, dyskusja, odgrywanie ról⁷.

² D.R. Hall, *Introduction*, [w:] *Need Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*, M. Huhta, K. Vogt, E. Johnson, H. Tulkki (red.), Cambridge 2013, s. 5.

³ B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012, s. 167.

⁴ Ibidem, s. 106, 153, 195.

⁵ P. Szerszeń, *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, Warszawa 2014, s. 122–127.

⁶ P. Gębał, W. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020, s. 360–378.

⁷ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015, s. 104–105.

Z założenia powinny się zatem okazać przydatne również w planowaniu i realizowaniu zajęć poświęconych nauczaniu angielskiego języka biznesu prowadzonych w duchu podejścia działaniowo-zadaniowego – tj. takich, które rozwijają zarówno kompetencje językowe, jak i społeczne uczących się. Autorka tego artykułu podjęła próbę sprawdzenia, czy do realizowania podejścia działaniowo-zadaniowego można z powodzeniem zastosować metodę warsztatu z wykorzystaniem technik projektu czy odgrywania ról, ale również *world café*, burzy mózgów, *open space*, których do tej pory nie implementowano w nauczaniu specjalistycznego języka biznesu studentów filologii angielskiej, a które są szeroko stosowane w przypadku niejęzykowych szkoleń biznesowych⁸.

3. Grupa badawcza i założenia kursu

Grupę badawczą stanowi dwudziestu dwóch studentów drugiego roku filologii angielskiej, którzy realizowali przedmiot ćwiczeniowy specyfika języków specjalistycznych w ramach dziennych studiów pierwszego stopnia na kierunku filologia angielska na specjalizacji tłumaczeniowej. Zgodnie z wytycznymi ujętymi w karcie przedmiotu celem zajęć było „wprowadzenie do tematyki języków specjalistycznych, zapoznanie z cechami charakterystycznymi, wprowadzenie języka fachowego z wybranych dziedzin okołobiznesowych w oparciu o terminologię i teksty”. Oczekiwanymi efektami uczenia się były:

- Wiedza: (FB_W17) Ma uporządkowaną wiedzę z zakresu języków specjalistycznych oraz (FB_W21) Posiada wiedzę dotyczącą podstawowych zjawisk z zakresu stylistyki i retoryki języka polskiego i angielskiego;
- Umiejętności: (FB_U19) Potrafi posługiwać się pojęciami i terminologią z zakresu wybranych języków specjalistycznych (język biznesu, język korespondencji handlowej i urzędowej, język turystyki i rekreacji, język marketingu i reklamy) w stopniu umożliwiającym sprawną komunikację w przyszłej pracy zawodowej oraz (FB_U22) Rozpoznaje i rozróżnia różne style funkcjonalne języka (styl urzędowy, literacki, potoczny, właściwy dla języka biznesu) i właściwe dla nich zjawiska stylistyki i retoryki, potrafi je analizować i interpretować w stopniu podstawowym i wykorzystać wyniki analizy w przygotowywanym przekładzie;
- Kompetencje społeczne: (FB_K01) Rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie oraz (FB_K07) Rozumie konieczność doskonalenia kompetencji językowych w zakresie języka obcego i ojczystego.

⁸ M. Silberman, C. Auerbach, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Kraków 2005, s. 130–199.

Zajęcia były dla studentów pierwszym spotkaniem z językami specjalistycznymi. Nie posiadali oni wcześniejszego doświadczenia zawodowego ani nie studiowali kierunków biznesowych, co mogłoby wyposażyć ich w wiedzę specjalistyczną.

Zajęcia zostały przeprowadzone w schemacie PPP tj. *Presentation, Practice, Production* (pl. Prezentacja, Praktyka, Produkcja)⁹. Nauczyciel prowadzący uwzględnił, że studenci nie byli specjalistami i w fazach *Presentation* i *Practice* zapewniał im (z pomocą metod podających, tj. wykładu, wyjaśnienia, pracy z tekstem czytany lub słuchany) wprowadzenie i przećwiczenie niezbędnej terminologii oraz podstawowej wiedzy specjalistycznej. Produkcja (*Production*) przebiegała w formie warsztatowej rozumianej przez autorkę jako metoda nauczania realizowana za pomocą technik takich jak np. burza mózgów, studium przypadku (*case study*), *world café*, praca w grupach ukierunkowanych na rozwiązanie wspólnego problemu. Zadania warsztatowe wykonywane przez badaną grupę opierały się na wykorzystaniu zdobytej wiedzy językowej i specjalistycznej w praktyce. Natomiast nauczyciel prowadzący odgrywał rolę moderatora. Każde zajęcia zakończone były refleksją uczestników nad przebiegiem warsztatu i wypracowanymi rezultatami.

Elementy warsztatu z poszczególnych zajęć składały się na jedno „duże” zadanie warsztatowe, rozciągające się na cały kurs obejmujący jeden semestr, tj. 30 jednostek dydaktycznych. Tym zadaniem było wejście studentów w rolę właścicieli przedsiębiorstwa, którzy z pomocą specjalistycznego języka biznesu muszą rozwiązywać różnorakie problemy, z jakimi mierzyła się ich firma. Każde kolejne zajęcia i warsztaty wiązały się z poprzednimi, dając studentom poczucie stałego ulepszania swojej „firmy” dzięki nowym kompetencjom językowym, społecznym, ale również wiedzy specjalistycznej. Wszystkie warsztaty zakończone były dyskusją z elementami wymiany spostrzeżeń, doświadczeń, wniosków i ewentualnymi pytaniami.

Podczas zajęć studenci korzystali z wybranych fragmentów różnych podręczników przeznaczonych do nauczania angielskiego języka biznesu (*Business English*), podręczników do redagowania i opracowywania korespondencji biznesowej, materiałów autentycznych (jak np. artykuły z czasopism fachowych, ale również dokumentów, takich jak faktury, listy przewozowe, techniczne opisy produktów, raporty finansowe), a także anglojęzycznych podręczników dla studentów takich kierunków, jak: ekonomia, prawo, logistyka, zarządzanie i marketing. Dwa ostatnie źródła materiałów, tj. materiały autentyczne i branżowe oraz podręczniki akademickie, okazały się nieocenione w kontekście kontaktu z realnym, obecnie używanym językiem specjalistycznym, a także nabywaniem kompetencji dotyczących zagadnień branżowych nazywanych tymże językiem.

⁹ J. Harmer, *How to teach English*, London 2010, s. 49–50.

4. Metodologia i procedura badawcza

Wnioski wypracowano metodą obserwacji i wywiadu otwartego. Z uwagi na cel badawczy, jakim było ustalenie efektywności wdrożenia metody warsztatowej do prowadzonych zajęć, w procesie obserwacji należało uwzględnić parametry pozwalające tę efektywność zmierzyć. W tym zakresie posłużono się zmodyfikowanym modelem Donalda Kirkpatricka (1998)¹⁰, na który oryginalnie składa się poziom reakcji, poziom nauczania, poziom zachowania oraz poziom rezultatów. W obserwacji wykorzystano poziom reakcji (tj. obserwowanie zachowania studentów jako grupy, ale również jednostek podczas warsztatów) oraz poziom nauczania (tj. test końcowy obejmujący elementy zadań rozwiązywanych uprzednio w czasie warsztatów). Obserwacje przeprowadzono w trakcie wszystkich 30 jednostek dydaktycznych.

Wywiad otwarty wśród studentów przeprowadzono raz, po zakończonej 30. jednostce dydaktycznej. Studentom zadano te same pytania, ale z uwzględnieniem ich dodatkowych uwag, dopowiedzeń lub dygresji pojawiających się przy okazji udzielania odpowiedzi na pytania zawarte w skrypcie wywiadu. Zadane pytania zawarto w aneksie 1.

5. Analiza

W związku z ograniczoną objętością artykułu przedstawione zostaną wybrane zadania warsztatowe, jakie zrealizowali studenci z grupy badawczej, ze szczególnym uwzględnieniem fazy Produkcji (*Production*). Świadomie pominięto opis szczegółowego przebiegu faz Prezentacji (*Presentation*) i Praktyki (*Practice*). W każdym z podpunktów nakreślono przebieg warsztatu oraz związane z nim obserwacje i komentarze z wywiadów¹¹.

5.1. Burza mózgów

Jednym z pierwszych zadań warsztatowych była tzw. burza mózgów dotycząca wymyślenia nazwy dla studenckiej quasi-firmy. Studenci po uprzednim zapoznaniu się z teoretycznymi wytycznymi do przeprowadzania sesji zostali podzieleni na mniejsze grupy, w których najpierw ustalali jej przebieg, a później próbowali

¹⁰ Zob. D.L. Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkolenia*, Warszawa 1998.

¹¹ W nawiasach kwadratowych oraz cudzysłowach przytoczone zostały wybrane, bezpośrednie cytaty z zebranego wywiadu.

wykorzystać ją do wymyślenia nazwy i hasła reklamowego (najbardziej kreatywne padały pod koniec sesji – co jest typowe dla metody burzy mózgów). Następnie każda z grup przedstawiała swoje propozycje, argumentując je i zapisując na tablicy. Po zebraniu pomysłów opracowanych w mniejszych zespołach cała grupa próbowała podjąć decyzję, która propozycja wydaje się najbardziej adekwatna. Studenci przystąpili do analizowania, uzasadniania, negocjowania i w końcu podejmowania ostatecznej decyzji. Zadanie realizowano w języku angielskim, jednakże wymagało ono od studentów także wykorzystania wiadomości z wprowadzenia do zajęć (dotyczącego nazywania produktów i związanymi z tym konsekwencjami np. w zależności od kultury kraju, w którym miała odbywać się sprzedaż) oraz ich dotychczasowej wiedzy językoznawczej, która pomagała im w słowotwórczej części tworzenia nazwy. Ponadto, studenci musieli skorzystać z informacji dotyczących organizowania i przeprowadzania sesji burzy mózgów.

Studenci z zaangażowaniem przystąpili do wykonywania zadania, proponowania nazw i haseł oraz późniejszych negocjacji. W wywiadzie zaznaczali, że taka forma zadania dała im poczucie sprawczości oraz przynależności do grupy, która działa wspólnie w celu wypracowania najlepszego rozwiązania [„Czułam się zaangażowana, wiedząc, że mój wkład jest ważny w realizację celu oraz w perspektywie, że cały semestr «prowadzimy» tę samą firmę”]. Należy zaznaczyć, że studenci zostali poinformowani, iż ich decyzja jest wiążąca, bo wybraną nazwą będą się posługiwać przez cały semestr, tj. chociażby podpisywać quasi-korespondencję [„Każdy warsztat był elementem «prowadzenia firmy» i to, że układały się w kolejne etapy, jakbyśmy grali w grę, było dla mnie motywujące”]. Warto zwrócić uwagę na fakt, że mniejsze grupy, w których studenci pracowali na początku, były dobierane przez prowadzącego w drodze losowania. Taki sposób łączenia w zespoły przełożył się na zmianę w dynamice relacji w całej grupie. Każde kolejne zajęcia warsztatowe, zawierające etap pracy w mniejszych zespołach, były organizowane tak, aby skład poszczególnych zespołów był inny. Dzięki temu studenci mieli okazję pracować w różnych konfiguracjach, co sprawiło, że poznali się lepiej, ale przede wszystkim ćwiczyli umiejętność pracy w nowych zespołach z inną dynamiką, rozwijając przy tym swoje kompetencje miękkie [„Wolałabym cały czas pracować w jednej grupie, bo już ją znałam. Co zajęcia pracowaliśmy w innych grupach i to wymagało ode mnie pracy z ludźmi, których mało znam albo średnio lubię, ale w sumie pracowaliśmy zgodnie i nawet nam to szło”].

5.2. Praca w grupach i *world café*

Praca w grupach była jedną z częściej wykorzystywanych technik pracy warsztatowej. Poniżej przybliżę tylko jedno zadanie z kilku, połączone z techniką *world café*.

Kiedy studencka firma miała już nazwę, produkty, pomysł na wizerunek i strategię marketingową, kolejnym etapem procesu planowania stało się opracowanie założeń dotyczących sieci dystrybucji. Po odpowiednim wprowadzeniu merytorycznym i językowym studenci zostali dobrani w niewielkie trzy-, czteroosobowe zespoły. Ich zadaniem było rozpisanie łańcucha dostaw najbardziej odpowiedniego dla produktów ich przedsiębiorstwa. Kiedy już je rozpisano w formie notatek, przekazywano je między grupami, które sugerowały ulepszenia lub zmiany. Zwieńczeniem pracy była dyskusja na forum w celu wybrania najefektywniejszego, a zarazem najbardziej ekonomicznego łańcucha dostosowanego do potrzeb małej, dopiero wchodzącej na rynek firmy [„Wszystkie zadania, gdzie dyskutowaliśmy i musieliśmy znaleźć jakieś rozwiązanie, były dla mnie na początku trudne i stresujące, ale z czasem się przyzwyczaiłam i było coraz lepiej. Myślę, że pomogła też prowadząca, która nas wspierała w stresujących sytuacjach. Uważam, że przez to poprawiły się moje zdolności komunikacyjne”].

Podczas zadania studenci chętnie współpracowali w grupach, w których dokonywali wyboru lidera lub taki lider w czasie pracy wyłaniał się sam. Żywo komentowali, najpierw pisemnie, a następnie na forum, pomysły innych grup. Najtrudniejszym momentem było przyjmowanie krytyki, nawet jeśli była konstruktywna – na to wskazywali sami studenci podczas wywiadu [„Warsztaty wymagały pracy zespołowej i czasem zdarzały się kłótnie. Ale, żeby przejść do kolejnego etapu, musieliśmy umieć się dogadać”]. Studenci chętnie korzystali z zasobów internetowych, aby samodzielnie lub grupowo rozwiązać napotkane problemy, takie jak ustalenie cen za przewóz towarów, cen za wynajęcie powierzchni magazynowej lub czas dostawy poszczególnymi środkami transportu. Jedna ze studentek tak odniosła się do szukania odpowiedzi w Internecie: „Okazuje się, że zorganizowanie tego łańcucha, żeby dobrze działał, nie jest takie proste, ale sprawdzaliśmy w Internecie potrzebne informacje i daliśmy radę”. Kontakt z realnymi treściami oraz samodzielne wyszukiwanie informacji sprawiły, że studenci mieli okazję realnie „odczuć”, na czym polega planowanie transportu, a przez to bardziej zaangażować się w wykonywane zadanie [„Bardzo doceniam fakt, że mogliśmy korzystać z realnych materiałów jak faktury, zamówienia, oferty, bo [są] bardziej interesujące niż teksty z podręcznika. [...] Wejście w rolę pracownika firmy i wyszukiwanie prawdziwych informacji, żeby zrealizować zadanie, było dla mnie bardzo ciekawe i chętnie je robiłam”]; [„Najszybciej uczyłam się nowych terminów z tekstów realnych, z których korzystaliśmy na warsztatach. To bardzo ułatwiło mi również przygotowywanie się do testu końcowego”].

Ponadto, studenci sami zauważyli, że organizowanie pracy w zespołach jest dla nich coraz łatwiejsze i efektywniejsze. Szybko wymieniają się informacjami

o swoich mocnych i słabych stronach, przydzielając lub wybierając dla siebie poszczególne elementy zadania do wykonania zgodnie z predyspozycjami, kompetencjami, zainteresowaniami lub umiejętnościami [„Na początku, przez pierwsze kilka warsztatów, nie mogliśmy się zorganizować. Dużo czasu traciliśmy na rozdzielanie zdań i ustalanie, kto co robi. Ale później w zasadzie z automatu ustalaliśmy, kto jest w czym dobry i jaką dostanie rolę albo zdanie”].

5.3. Case study

Pod koniec semestru, kiedy studenci zostali już wprowadzeni w kwestie dotyczące korespondencji biznesowej, problem windykacji oraz zagadnienie biznesowej komunikacji międzykulturowej, otrzymali do wykonania zadanie o charakterze *case study*. Każdy student indywidualnie miał przygotować serię wiadomości mailowych do klienta, który zalega z płatnością za zamówiony i wysłany towar. Zadanie określało, z jakiego kraju jest klient, oraz zawierało załączniki w postaci danych klienta, nieuregulowanej faktury i listu przewozowego. Seria wiadomości miała składać się z czterech maili, być spójna, zwięzła i profesjonalna, uwzględniać kulturę biznesową klienta, dbać o utrzymanie dobrej relacji z klientem i – co istotne – sprowokować klienta do szybkiej zapłaty należności.

Zadanie indywidualne i dodatkowo wykonywane pisemnie wywołało wiele emocji i spostrzeżeń w momencie udzielania informacji zwrotnej [„Wiedząc, że odgrywamy sytuację, która mogła się zdarzyć naprawdę, trudno było utrzymać emocje na wodzy, ale bardzo podobały mi się te warsztaty, bo czułem się zaangażowany. To było coś innego niż praca ze słownictwem i czytanie tekstów”]. Studenci zauważali, że trudno zachować profesjonalizm, kiedy kolejne wiadomości nie spotykają się z reakcją klienta, a brak płatności wpływa na kondycję ich firmy, która musi regulować swoje zobowiązania. Zwracali również uwagę na konieczność precyzyjnego wyrażania swoich oczekiwań (w tym wszystkich szczegółów, takich jak numer zamówienia, kwota, termin dostawy, termin płatności) przy każdym kolejnym mailu. Studenci stwierdzili również, że korespondencja biznesowa różni się od listów, które pisali do tej pory, co utrudnia im zachowanie wystarczająco zwięzłego, a zarazem profesjonalnego stylu wypowiedzi [„Bardzo przydatne było redagowanie korespondencji biznesowej. Tym bardziej, że wyobrażałam ją sobie inaczej – utrzymaną w formalnym stylu”]. Ciekawym wnioskiem ze strony studentów było to, że poprawność ortograficzna, interpunkcyjna i gramatyczna tworzonej korespondencji świadczy o wizerunku ich firmy [„Uczyłem się pisanie korespondencji z innym nastawieniem, wiedząc, że to element większego zadania. Po tych warsztatach nie miałem problemu z napisaniem takiego maila na teście końcowym. W zasadzie wszystko wiedziałem

już z warsztatów”]. W efekcie można było dostrzec, że każde kolejne pismo było redagowane z coraz większą dbałością o poprawność, zachowanie szczegółów, ale też estetykę i profesjonalizm.

Należy zaznaczyć, że *case study* kończyło się wiadomością od quasi-klienta, który potwierdzał otrzymanie dotychczasowej korespondencji, wyjaśniał, z czego wyniknęło opóźnienie płatności i dołączał potwierdzenie przelewu. Studenci czuli się usatysfakcjonowani efektywnie przeprowadzonym procesem windykacyjnym. Udało im się odzyskać środki, dlatego w ramach kolejnego warsztatu będą mogli kontynuować prowadzenie swojego quasi-przedsiębiorstwa. Takie zakończenie zadania dało im poczucie sprawczości, ale i motywacji. [„Pamiętam, że jak wtedy «klient» odpisał, że wysłał przelew i nasza «firma» nie upadnie, to moja grupa była tak podekscytowana, jakby ten klient i firma były prawdziwe”].

Podczas wywiadu relacjonowali, że taka forma warsztatu z jednej strony pozwoliła im odczuć emocje związane z windykacją i pisanem wiadomości symulujących realną sytuację, która może się zdarzyć w prawdziwej firmie, a z drugiej strony wejść w rolę, jak to ujął jeden ze studentów: „To było jak granie w monopol. Do końca nie wiedzieliśmy, czy uda nam się odzyskać pieniądze i czy będziemy mogli dalej prowadzić firmę, czy jednak się okaże, że zbankrutowaliśmy”.

5.4. *Open space*

Forma pracy warsztatowej zwana *open space* została wykorzystana przy pierwszym etapie opracowywania przez studentów restrukturyzacji ich quasi-firmy. Polega ona na prowadzeniu otwartej dyskusji opartej na samoorganizacji grupy i dotyczącej określonego tematu lub problemu. Uczestnicy grupy sami opracowują agendę i koordynują przebieg jej realizacji, tak aby wypracować zadowalające rozwiązania.

Studenci z grupy badawczej pracowali w zespołach-działach składających się na firmę (które wyewoluowały podczas wcześniejszych zajęć warsztatowych), takich jak: dział HR, dział księgowy, dział projektowy, dział marketingu i sprzedaży, dział administracyjny i dział zarządzający. Każdy z działów miał swojego lidera-kierownika, który koordynował proces wykonywania zadania, a składało się ono z dwóch etapów. Po pierwsze każdy z działów miał opracować plan restrukturyzacji ze swojej perspektywy, tj. np. dział księgowy powinien popracować nad efektywnością prowadzonej windykacji, szybciej regulować swoje zobowiązania, żeby nie tracić środków na późniejsze odsetki, może zaciągnąć kredyt obrotowy, który posłużyłby za dźwignię finansową. Po drugie – zaproponować zmiany, które są ich zdaniem kluczowe na poziomie całego przedsiębiorstwa, np. dział projektowy powinien pomyśleć nad lepszą jakością półproduktów, żeby wyeliminować straty z tytułu realizowania reklamacji. Tak opracowane dane służyły

potem studentom do dalszych zadań warsztatowych jak prezentacja na zebraniu quasi-zarządu, dyskusja na forum nad wypracowaniem najlepszych rozwiązań na przebieg restrukturyzacji i głosowanie, zaplanowanie audytu etc. Zgodnie z zasadą *open space* każdy zespół-dział sam organizował przebieg swojego spotkania i czuwał nad jego realizacją [„Zadanie *open space* dało nam dużo autonomii, ale również uświadomiło, że przed nami jeszcze dużo nauki i terminów, i zagadnień biznesowych, żeby potem dobrze tłumaczyć teksty”].

Faza *open space* jako wstęp do kolejnych etapów warsztatu wymagała od studentów kreatywności i wcielenia się w rolę pracownika swojego działu. Jednocześnie stanowiła okazję do rozwijania kompetencji efektywnej komunikacji interpersonalnej z wykorzystaniem języka angielskiego. Forma *open space* pracy w grupach pozwala studentom na dużą autonomię, ale i zarazem przejęcie inicjatywy i odpowiedzialności za wypracowanie wyników, które były konieczne, aby przejść do realizacji kolejnego zadania warsztatowego [„Warsztaty były bardzo interesujące, bo pozwalały nam samodzielnie podejmować decyzje i tak jakby samodzielnie kierować «firmą»”].

W czasie wywiadu studenci wskazywali: „to było bardzo ciekawe zadanie, bo mogliśmy samodzielnie wszystko zaplanować”, „dzięki temu, że sami wszystko planowaliśmy, mogliśmy się poczuć jak w prawdziwej firmie”, „nasz kierownik dobrze koordynował nasze spotkanie, to pomogło uporządkować różne sprawy, bo inaczej robił się chaos”. Obserwując studentów, dało się zauważyć, że czują przynależność do swoich działów i chętnie współpracują, żeby to właśnie ich zespół wypadł jak najlepiej na przyszłym „spotkaniu” wszystkich działów. Dopracowywali pomysły, szukali uzasadnienia, rozmyślali, jaką drogę negocjacji obrać. W razie wątpliwości pytali prowadzącego o wskazówki, ale z reguły dążyli do samodzielnego rozwiązania problemów.

6. Wnioski końcowe

Korzyści i ryzyka wynikające z nauczania języka biznesu studentów filologii angielskiej z wykorzystaniem warsztatu zostaną przedstawione dla porządku z perspektywy poziomu uczenia się¹², odpowiadającemu efektom nauczania dotyczącym wiedzy i umiejętności oraz poziomu relacji¹³, który odpowiada efektom nauczania dotyczącym kompetencji społecznych.

¹² D.L. Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkolenia...*

¹³ Ibidem.

Tabela 1. Korzyści i ryzyka zastosowania warsztatu

Poziom uczenia się/ Wiedza i Umiejętności	Poziom relacji/ Kompetencje społeczne
Korzyści +	
umiejętność sporządzania korespondencji biznesowej, tłumaczenia prostych tekstów specjalistycznych; rozpoznawanie i umiejętność uchwycenia we własnych tekstach odpowiedniego stylu; rozpoznawanie, wyszukiwanie i stosowanie terminologii fachowej, znajomość polskich ekwiwalentów oraz różnic wynikających z ich tłumaczenia; umiejętność wykorzystania terminologii w praktyce oraz nabycie świadomości, że praca z terminologią wymaga dalszego rozwoju w zależności od wymagań środowiska pracy, czytanie ze zrozumieniem tekstów specjalistycznych o tematyce okołobiznesowej; efektywniejszy sposób zapamiętywania informacji językowych i specjalistycznych (potwierdzone dodatkowo na teście końcowym)	stopniowe budowanie i umacnianie relacji wewnątrz badanej grupy; rozwój sprawności organizowania pracy i zarządzania czasem; pogłębienie otwartości na współpracę i proszenie o pomoc; autonomia; rozwój umiejętności negocjowania, argumentowania i dyskutowania; radzenie sobie ze stresem i nowymi sytuacjami; zaangażowanie emocjonalne przekładało się na zaangażowanie podczas zajęć; poprawa frekwencji na zajęciach (w wywiadach studenci podkreślali, że czują się odpowiedzialni za grupę i zadania, które mieli w jej ramach zrealizować)
Ryzyka –	
mniej czasu na klasyczną pracę z ćwiczeniami leksykalnymi; mniej obudowy teoretycznej (przywoływanie tylko teorii potrzebnej do realizacji warsztatów); wyzwanie dla nauczyciela prowadzącego, w szczególności, kiedy sam nie posiada okołobiznesowej wiedzy specjalistycznej lub doświadczenia zawodowego w tym zakresie	sytuacje konfliktowe; rywalizacja; wystawienie na sytuacje stresogenne, co wymaga odpowiedniego wsparcia od nauczyciela prowadzącego

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonej obserwacji i analizy wywiadu pokazano, że warsztat może być efektywną metodą nauczania angielskiego języka biznesu studentów kierunków filologicznych. Oczywiście, niesie on za sobą korzyści, ale i ryzyka. Niemniej jednak, warto rozważyć jego implementację w proces nauczania studentów filologii oraz poszerzenie zakresu technik o *world café*, burzę mózgów i *open space*, które okazały się pomocne i efektywne, nie tylko w szkoleniach biznesowych, lecz także nauczaniu języka biznesu.

BIBLIOGRAFIA

- Gębał P.E., Miodunka W.T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.
- Hall D.R., *Introduction*, [w:] *Need Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*, M. Huhta, K. Vogt, E. Johnson, H. Tulkki (red.), Cambridge 2013, s. 1–8.
- Harmer J., *How to teach English*, London 2010.
- Kirkpatrick D.L., *Ocena efektywności szkolenia*, Warszawa 1998.
- Ligara B., Szupelak W., *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- Ohimor J., *Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey*, [w:] *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna*, D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), Katowice 2017, s. 91–106.
- Silberman M., Auerbach C., *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Kraków 2005.
- Szerszeń P., *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, Warszawa 2014.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015.

ANEKS 1

1. Jak oceniasz zajęcia z elementami pracy warsztatowej? Jakie dostrzegasz plusy, a jakie minusy takiej pracy?
2. Co, Twoim zdaniem, można zmienić w sposobie prowadzenia warsztatów?
3. Jak oceniasz rolę nauczyciela prowadzącego zajęcia?
4. Wskaż, które techniki zastosowane podczas zajęć (np. burza mózgów, *case study*, *world café*) wydają się dla Ciebie najbardziej rozwijające i dlaczego?
5. Jak oceniasz przydatność warsztatów w nabywaniu kompetencji językowych (znajomość słownictwa specjalistycznego, czytanie, tworzenie i tłumaczenie tekstów specjalistycznych, swoboda wypowiedzi na tematy okołobiznesowe)? Czy to przełożyło się na Twoje przygotowania do testu końcowego? Jak?
6. Jak rozwinęły się Twoje kompetencje interpersonalne dzięki warsztatom?
7. Jak rozwinęła się Twoja wiedza specjalistyczna z obszarów okołobiznesowych?
8. Które materiały dydaktyczne oceniasz jako najbardziej przydatne i dlaczego?