

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2024.20.07>

Received: 19.06.2024

Accepted: 27.09.2024

KAROLINA SIWEK

<https://orcid.org/0000-0002-0381-5040>

(Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Polska

Jan Długosz University in Czestochowa, Poland)

e-mail: karolina.siwek@onet.eu

## NAUCZANIE JĘZYKA BIZNESU A ROZWIJANIE KOMPETENCJI MIĘKKICH

---

**Jak cytować [how to cite]:** Siwek, K. (2024). Nauczanie języka biznesu a rozwijanie kompetencji miękkich. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 20, 119–131.

---

### Teaching Business Language and Developing Soft Skills

#### Abstract

The aim of this article is to answer the question of how to plan and conduct the process of teaching a specialised business language (English) so that it develops linguistic and soft skills at the same time. The current labour market expects employees declaring knowledge of business language to communicate efficiently in a multicultural and changing situation, negotiate effectively, cope with stress and solve problems creatively, etc. Meeting such expectations requires appropriate planning of the didactic process to ensure that students possess soft skills in addition to hard (language) skills. Task-based didactics emerges with help, according to which an orientation towards global simulation, case studies and projects allows psycho-social competences to be developed. This article describes a sample of tasks performed by English Philology students that could develop them linguistically, but also psychosocially. As a result of observation and feedback from the research group, it was found that task-oriented didactics and individual-oriented didactics, when students are equipped with the appropriate linguistic tools and basic expertise, have positive effects on the development of soft skills.

**Keywords:** business language, soft skills, specialised languages, task-based didactics, artificial intelligence (AI).

### 1. Wprowadzenie – kompetencje twarde i miękkie

W dobie globalizacji uczenie się i nauczanie języka specjalistycznego, który umożliwi swobodną komunikację w środowisku międzynarodowego

biznesu, stało się jednym z wyzwań stojących przed nauczycielami akademickimi i ich studentami wiążącymi przyszłość zawodową z szeroko rozumianą przedsiębiorczością. Język biznesu to realny klucz otwierający drzwi do ekspansji przedsiębiorstwa na rynki nie tylko europejskie, ale również światowe, dlatego pracodawcy poszukują pracowników, którzy mogliby im w tym przedsięwzięciu pomóc.

Proces nauczania i uczenia się języka specjalistycznego obejmuje poznanie terminologii, frazeologii, zagadnień gramatycznych, specyfiki tekstów typowych dla danej dziedziny, czasem także elementy wiedzy o kulturze kraju, którego języka się uczymy lub nauczamy. Jednak tego rodzaju „wiedza o języku biznesu” okazuje się niewystarczająca w czasie wzmożonego rozwoju sztucznej inteligencji (AI) i czatu GPT, które z redagowaniem np. korespondencji biznesowej radzą sobie coraz lepiej. Kompetencje twarde (z ang. *hard skills*) obejmujące określną wiedzę, m.in. taką, jak opracowanie bazy słownictwa czy sporządzenie sprawozdania, mogą być z powodzeniem wspierane przez stale udoskonalane aplikacje. To rodzi pytanie, czy nadal warto uczyć się specjalistycznego języka biznesu, skoro można w każdej chwili posłużyć się narzędziem wspieranym przez technologię informacyjną. Otóż, oprócz kompetencji twardych istnieją jeszcze kompetencje miękkie (z ang. *soft skills*), których technologia przetwarzania danych nie jest w stanie opanować, i to właśnie na nie, jako istotne, wskazują właściciele firm poszukujący pracowników deklarujących znajomość języka biznesu<sup>1</sup>. O ile posiadanie twardych umiejętności językowych może okazać się wystarczające do zdobycia pracy, o tyle rzeczywista wydajność pracownika oraz jego zdolność do osiągania oczekiwanych celów wymaga posiadania kompetencji miękkich, takich jak umiejętność prowadzenia negocjacji czy perswazji, pracy w zespole, radzenia sobie z trudnymi i zmieniającymi się sytuacjami wraz z odpowiednim reagowaniem na nie, co może być kluczowe w pracy na coraz bardziej konkurencyjnych rynkach (Ohimor, 2017, s. 98–100).

---

<sup>1</sup> Zagadnienie zostało szczegółowo opisane przez Josepha Ohimora (2017) na podstawie przeprowadzonych przez niego badań dotyczących oczekiwań pracodawców względem kompetencji językowych pracowników deklarujących znajomość angielskiego języka biznesu. Z opracowanych wyników ankiety wynika, że od pracowników oczekiwano komunikatywności (62,6%), kreatywności (51,5%) oraz zdolności do radzenia sobie ze stresem (43,4%). Ponadto pracodawcy oczekiwali również umiejętności swobodnej komunikacji w środowisku wielokulturowym (35,4%) oraz biegłości w przystosowywaniu się do zmieniających warunków i modeli pracy (48,5%). Wnioski wypracowane przez badacza wskazują, że młodzi absolwenci posiadają odpowiednie umiejętności twarde, np. w postaci znajomości gramatyki, ale wciąż brakuje im umiejętności miękkich, które uczyniłyby ich atrakcyjniejszymi pracownikami na rynku pracy (s. 100).

## 2. Wyzwania współczesnej dydaktyki języków obcych

Współczesna dydaktyka języków obcych w centrum zainteresowania stawia uczącego się jako jednostkę, co w obliczu podejścia komunikacyjnego wiąże się z rozszerzeniem podstawowego zadania – jakim jest praca nad językiem – o rozwój kompetencji komunikacyjnej (Gębał, 2021, s. 180). Obecnie nauczanie języka obcego to także wspomaganie rozwoju osobistego oraz okazja do rozwijania kompetencji psychospołecznych. Uczeń powinien być otwarty na różnorodność kulturową i językową, a zajęcia językowe – stwarzać okazję do aktywności, której zadaniem jest przygotowanie m.in. do efektywnej pracy zawodowej oraz zachęcenie do dalszego rozwoju. Ponadto współczesna dydaktyka – skoncentrowana na uczniu – stawia sobie za cel dostrzeganie potencjału w każdym uczącym się oraz stosowanie zindywidualizowanych narzędzi i metod tak, aby proces nauczania przebiegał efektywnie i harmonijnie (Gębał, 2021, s. 181).

Nauczaniu specjalistycznych języków obcych oraz języków dla celów zawodowych przypisano szczególną rolę, mają one bowiem realizować klasyczne cele komunikacyjne przy jednoczesnym rozwijaniu kompetencji miękkich wymaganych obecnie na rynku pracy (Gębał, 2021, s. 299). To założenie jest spójne z koncepcją kompetencji kluczowych określonych w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 roku jako zbiór umiejętności istotnych w samorealizacji i procesie rozwoju osobistego jednostek, które dzięki nim są aktywnymi obywatelami budującymi relacje społeczne i z łatwością dostosowującymi się do zachodzących zmian (Rada UE, 2018, s. 7–8). W konsekwencji zorientowanie na rozwijanie kompetencji miękkich stało się jednym z celów współczesnego procesu dydaktycznego.

Badaczka Danuta Wosik-Kawala (2013) określiła kompetencje miękkie jako umiejętności, „na których człowiek buduje swoją sprawność i zdolność działania w różnych sytuacjach” (s. 37). Z kolei rozbudowane zestawienie konkretnych kompetencji miękkich przedstawiła badaczka Sabina Nowak (2016), która wymieniła wśród nich m.in. aktywne słuchanie, asertywność, autoprezentację, budowanie relacji, inteligencję emocjonalną, nawiązywanie kontaktu, negocjowanie, radzenie sobie ze stresem, współpracę w zespole, wywieranie wpływu (s. 40). Pełna lista zawiera łącznie dwadzieścia sześć pozycji. Ta sama badaczka zauważyła również, że wciąż brakuje badań na temat sposobów rozwijania i kształtowania rzeczonych kompetencji w kontekście kształcenia językowego (Nowak, 2016, s. 41).

Niniejszy artykuł to próba przeprowadzenia takich badań w kontekście odpowiedzi na pytanie: Jak zaplanować i przeprowadzić proces nauczania specjalistycznego języka biznesu nakierowany na studentów uczelni wyższej, aby efektywnie wpłynął na rozwój kompetencji miękkich?

### 3. Metodologia

Do grupy badawczej włączeni zostali studenci drugiego roku filologii angielskiej, którzy realizowali przedmiot o nazwie: specyfika języków specjalistycznych. Grupa badawcza liczyła dwadzieścia trzy osoby studiujące w trybie stacjonarnym. Zajęcia były dla studentów pierwszym spotkaniem z językami specjalistycznymi, co odgrywało znaczącą rolę w dalszym procesie ich kształcenia w tym obszarze. W grupie badawczej znajdowały się osoby bez wcześniejszego doświadczenia zawodowego.

Tematyka zajęć dotyczyła specjalistycznego języka angielskiego z szeroko rozumianego obszaru biznesowego i obejmowała m.in.: zarządzanie przedsiębiorstwem (4 jednostki dydaktyczne)<sup>2</sup>, marketing i reklamę (4 jednostki dydaktyczne), planowanie budżetu (2 jednostki dydaktyczne), przygotowywanie korespondencji biznesowej ze szczególnym uwzględnieniem przebiegu procesu windykacji (4 jednostki dydaktyczne), planowanie łańcucha dostaw (2 jednostki dydaktyczne), opracowanie CV (2 jednostki dydaktyczne), przygotowanie i przeprowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej (4 jednostki dydaktyczne), planowanie restrukturyzacji przedsiębiorstwa (4 jednostki dydaktyczne).

Do procesu kształcenia włączone zostały zadania zaprojektowane w myśl podejścia zadaniowego (Szerszeń, 2014, s. 122–127), obejmujące symulację globalną (gdzie uczący się czynnie partycypują w stworzonej przez siebie rzeczywistości), studium przypadku (zapewniające integrację nowo nabytej wiedzy fachowej ze specjalistycznym użyciem języka) oraz pracę projektową (która rozwija różnorakie umiejętności psychosomatyczne, takie jak: prezentowanie i uzasadnianie, negocjowanie i podejmowanie wspólnych decyzji, planowanie i organizowanie) (Gębal, 2021, s. 293–294). Należy zaznaczyć, że prowadzący, uwzględniając obecność studentów niebędących specjalistami, przed wykonaniem zadań warsztatowo-projektowych zapewnił im ćwiczenia wprowadzające w niezbędną terminologię oraz podstawową wiedzę specjalistyczną.

W badaniach wykorzystano metodę obserwacji i wywiadu, które wydają się najbardziej uzasadnione. Niemniej jednak nie są one wolne od wad, gdyż wybór metod badawczych, mających na celu weryfikację skuteczności wdrożonego procesu dydaktycznego, może być obciążony w pewnym stopniu nierzetelnością, ponieważ w dużej mierze opiera się na relacji uczących się, którzy opowiadają o własnych procesach mentalnych, co może być subiektywne, niepełne lub nieuświadomione. Z drugiej strony, metoda obserwacyjna, często stosowana w tego rodzaju badaniach, też nie jest pozbawiona

---

<sup>2</sup> Jednostka dydaktyczna to 45 minut. Zajęcia obejmowały łącznie 30 jednostek dydaktycznych. Cztery pozostałe jednostki przeznaczone zostały na testy sprawdzające.

ograniczeń wynikających z nadmiernego uogólniania, gdyż nie jest do końca możliwe, aby badacz jednoznacznie i z pełnym przekonaniem określił różnice indywidualne osób z badanej grupy, ich motywacji i przekonań (Pawlak, 2009, s. 67).

## 4. Analiza

W związku z ograniczoną objętością artykułu przedstawione zostaną tylko wybrane zadania warsztatowo-projektowe. Pokróćce opisany zostanie ich przebieg oraz kompetencje miękkie, na których rozwój były zorientowane. Kompetencje te będą nazywane za klasyfikacją opracowaną przez wspomnianą wyżej badaczkę – Sabinę Nowak (2016, s. 41). Przedstawione zadania stanowiły elementy większego przedsięwzięcia, które trwało przez cały semestr i angażowało wszystkich studentów. Realizowany projekt opierał się na symulacji globalnej polegającej na „założeniu” i „prowadzeniu” firmy o wybranym przez studentów profilu, którzy mierzyli się z problemami występującymi obecnie w przedsiębiorstwach.

### 4.1. Marketingowe 4P

Jedno z pierwszych zadań symulacyjno-projektowych, w jakim studenci z grupy badawczej brali udział, dotyczyło 4P *marketing mix*, tj. tradycyjnej koncepcji marketingowej składającej z czterech elementów: produktu (*product*), ceny (*price*), miejsca (*place*) i promocji (*promotion*), będącej bazą realizacji skutecznych strategii marketingowych. Po uprzednim zapoznaniu studentów z konieczną wiedzą językowo-specjalistyczną, mieli oni za zadanie opracowanie 4P dla produktów, które zamierzali sprzedawać w swojej firmie („założonej” podczas poprzednich zajęć).

Studenci pracowali początkowo w parach, później konfrontowali swoje pomysły na forum, w procesie burzy mózgów (z ang. *brainstorming*). Następnie, w drodze dyskusji, wybrali cztery produkty, dobierając do nich cenę, miejsce i sposób promocji. Ustalenia zostały spisane i przekazane na adresy mailowe członków dwudziestotrzuosobowej grupy badawczej tak, aby każdy student poczuł się osobiście włączony w proces zarządzania wirtualną firmą.

Dwuetapowe zadanie łączyło w sobie konieczność użycia takich kompetencji miękkich, jak: aktywne słuchanie (propozycji współpracowników), asertywność (w forsowaniu własnych pomysłów i rozwiązań), budowanie relacji (na poziomie całej grupy), dążenie do rezultatów i sukcesów (skuteczne opracowanie 4P adekwatnego do profilu i wizerunku firmy), komunikatywność, nawiązywanie kontaktu, negocjowanie, pewność siebie, współpraca w zespole, wytrwałość (efektywne zakończenie zadania na poziomie grupy było konieczne do przejścia do kolejnej fazy projektu).

Studenci realizowali zadanie z zapałem i zaangażowaniem. Trudności pojawiły się na etapie negocjowania pomysłów z całą grupą. Badani podkreślali, że skuteczne komunikowanie okazało się kluczowe w dochodzeniu do porozumienia z pozostałymi parami z grupy i ustalaniu rozwiązań satysfakcjonujących na poziomie zespołu [„Nie zdawałem sobie sprawy, że problemem w rozwiązaniu zadania może być dogadanie się z grupą, a nie sam język”]<sup>3</sup>. Negocjowanie i uzasadnianie swojego stanowiska przy jednoczesnym zachowaniu dobrych stosunków międzyludzkich okazało się wyzwaniem, zważywszy na fakt, że każdy student miał w projekcie swoje zadanie do wykonania i swój udział, na którego stratę nie mogła pozwolić sobie grupa. Ten aspekt wpływał motywująco na uczestników dyskusji, którzy musieli dyskutować i szukać rozwiązań dopóty, dopóki strony nie będą usatysfakcjonowane, dopiero po spełnieniu owego warunku mogli przejść do kolejnego etapu w projekcie. Zadanie wywołało u studentów refleksję, że sprawne korzystanie z kompetencji miękkich bywa trudne i wymaga ćwiczeń [„Nie sądziłam, że dyskusja w grupie może być trudniejsza niż samo zadanie. Nie tak łatwo się dogadać, jak mi się wydawało”].

#### 4.2. CV i rozmowa o pracę

Po odpowiednim wprowadzeniu do zadania zredagowania CV w języku angielskim oraz zaprezentowaniu charakterystycznych zwrotów i pytań pojawiających się podczas rozmów kwalifikacyjnych, studenci dostali polecenie przygotowania własnego CV (dane wrażliwe były fikcyjne, natomiast umiejętności i doświadczenie – w miarę możliwości zgodne z prawdą) i złożenia podania o pracę na jednym z czterech stanowisk: w dziale marketingu i sprzedaży, w dziale księgowym, w dziale projektowym lub w dziale administracyjno-zarządzającym. Ogłoszenia o pracy zostały wcześniej przygotowane przez samych studentów w ramach innego zadania i uwzględniały działy, w których – ich zdaniem – firma potrzebowała pracowników.

Po złożeniu CV do działu HR (*human resources* – działu personalnego) czekali na kontakt i zaproszenie na rozmowę kwalifikacyjną. „Pracownicy” działu HR (wybrani uprzednio przy okazji innego zadania) zapoznali się z dokumentami i przeprowadzali w języku angielskim rozmowy kwalifikacyjne z poszczególnymi kandydatami. Po zakończonym procesie rekrutacyjnym informowali nowych pracowników o propozycji pracy, negocjując przy tym szczegółowe warunki angażu (rodzaj zatrudnienia, stanowisko, wynagrodzenie, dodatkowe benefity, etc.). Każdy ze studentów biorących udział w zadaniu otrzymał propozycję współpracy, którą mógł przyjąć, odrzucić lub renegować.

---

<sup>3</sup> W nawiasach kwadratowych znajdują się wybrane komentarze studentów zebrane podczas wywiadu. Są to bezpośrednie cytaty.

Zadanie było na tyle rozbudowane, że studenci mogli przy okazji wyćwiczyć kompetencje miękkie, takie jak: asertywność przy omawianiu warunków zatrudnienia, umiejętność autoprezentacji w czasie rozmowy rekrutacyjnej, dążenie do sukcesu (zakwalifikowania się do wybranego przez siebie działu), etyczność postępowania i zasób przejawianych wartości (zdarzyły się osoby, które deklarowały w CV znajomość języka japońskiego, a po sprawdzeniu przez „rekruterów” okazywało się to nieprawdą), inteligencja emocjonalna (w kontakcie „rekruterzy” – zestresowani „kandydaci”), komunikatywność w odpowiadaniu na pytania, a po stronie „rekruterów” – stawianie odpowiednich pytań służących wybraniu najodpowiedniejszych „pracowników”, negocjowanie warunków pracy, pewność siebie podczas rozmowy, radzenie sobie ze stresem w nowej sytuacji (studenci z badanej grupy nie mieli okazji wcześniej brać udziału w rozmowach kwalifikacyjnych i to zadanie było dla nich pierwszym tego rodzaju doświadczeniem).

Po zakończeniu zadania studenci udzielali informacji zwrotnej (z ang. *feedback*), dotyczącej ich wrażeń, opinii i spostrzeżeń. Uczestnicy badania nie posiadali doświadczenia zawodowego i nie brali wcześniej udziału w rozmowach kwalifikacyjnych, w związku z tym zgodnie stwierdzili, że symulacja pozwoliła im sprawdzić, jak taka rozmowa przebiega i jakie emocje mogą jej towarzyszyć. Mimo że była to zaledwie sztucznie wytworzona sytuacja, studenci potraktowali zadanie tak, jakby faktycznie przystępowali do prawdziwej rozmowy (zarówno „rekruterzy”, jak i „kandydaci”). Niektórzy z nich deklarowali, że czuli się zestresowani w nowej sytuacji [„To było pierwsze moje doświadczenie z rozmową o pracę. Zestresowałem się”], a z drugiej strony – odczuwali satysfakcję [„Super! Cieszę się tak, jakbym na serio dostała tę pracę!”], gdy udało im się wynegocjować zadowalające warunki pracy. To ciekawe spostrzeżenie, ponieważ potwierdza, że dydaktyka zadaniowa jest w stanie włączyć studentów w wykonywane zadanie, o czym świadczy ich zaangażowanie emocjonalne [jedna ze studentek biorąca udział w zadaniu jako poszukująca pracy: „Wkurzyłam się, bo się mnie zapytali, czy planuję dzieci. A co to kogo obchodzi!”; student z grupy rekruterów: „Mnie obchodzi, bo nie chcę mieć pracownika, który będzie stale na zwolnieniu”; odpowiedź studentki: „To jest dyskryminacja. Mnie się należy zwolnienie”].

Studenci byli wyraźnie przejęci rolami, które otrzymali w zadaniu [„To było niesamowite doświadczenie, jakbym był na prawdziwym spotkaniu. Zdziwiło mnie, że rekruterzy dokładnie przejrzyli moje CV i się do niego odnosili. A mnie się zdarzyło tam trochę skłamać i to wyszło w rozmowie. To było niezręczne”].

### 4.3. Windykacja

Na pewnym etapie działania studenckiej firmy pojawiły się problemy z płatnościami od jednego ze stałych, a zarazem kluczowych, klientów. Stu-

denci zostali wprowadzeni w studium przypadku (z ang. *case study*), z którym musieli się zmierzyć. Dotyczyło to szczegółowego nakreślenia problemu, zaprezentowania zamówień, które złożył rzeczony klient, oraz faktur, które nie zostały opłacone. Oczywiście uprzednio otrzymali narzędzia językowe, komunikacyjne oraz wiedzę fachową, umożliwiające im rozwiązanie problemu.

Zadaniem uczestników było napisanie w języku angielskim kilku pism, poczynsz od przypomnienia o zaleganiu z płatnością, skończywszy na przedsądowym wezwaniu do zapłaty należności. Studenci musieli zredagować pisma tak, aby nie stracić klienta (który np. ignoruje otrzymywaną korespondencję) i jednocześnie odzyskać pieniądze. Przed napisaniem nowego listu przygotowane już teksty były sprawdzane, odczytywane i omawiane. Dopiero potem wprowadzano następny element zadania – napisanie ponownego wezwania do zapłaty.

W swojej korespondencji studenci musieli wykazać się asertywnością, wytrwałością, dążnością do celu, umiejętnościami wywierania wpływu czy radzenia sobie z problemem, który rzutował na dalsze funkcjonowanie ich firmy, przy jednoczesnym dbaniu o dobre relacje z klientem, zachowanie kultury osobistej i kontroli emocjonalnej. Korespondencja musiała być również konsekwentna, spójna, klarowna i stosownie komunikująca problem.

W fazie feedbacku studenci wskazywali, że najtrudniejszym elementem zadania nie były problemy językowe, polegające na doborze właściwego słownictwa czy formy listu, bo to udało im się opanować stosunkowo sprawnie, ale zachowanie profesjonalizmu. W ich opinii, największym wyzwaniem było utrzymanie balansu między dobrymi relacjami z klientem a skutecznym wyegzekwowaniem należności. Mimo że zadanie realizowane było głównie pisemnie (bez symulacji bezpośredniego kontaktu z klientem) i tak wzbudziło wiele emocji. Studenci zaznaczali, że próbą cierpliwości było przypominanie klientowi raz po raz o zapłacie, z zachowaniem wszystkich szczegółów, takich jak data zamówienia, numer faktury, wartość faktury, itp. (na jednym z etapów zadania klient na wezwanie odpisał, ale stwierdził, że nie wie, którą fakturę ma nieuregulowaną i dopiero po uzyskaniu tej informacji będzie w stanie zapłacić należną kwotę) [„Denerwuje mnie, że on (klient) stale pyta się o to samo, a nie płaci”]. Należy zaznaczyć, że na ostatnim etapie zadania studenci zdołali odzyskać pieniądze i utrzymać klienta, co – jak sami zaznaczyli – wzmocniło ich pozytywnie, zmotywowało i dało poczucie satysfakcji z efektywnie wykonanej windykacji [„Cieszę się, że mi się udało odzyskać pieniądze. Ale trzeba się było na każdym kroku pilnować, żeby nie użyć za mocnego sformułowania, ale być też stanowczym i stale dokładnie podawać szczegóły zamówienia”].

#### 4.4. Restrukturyzacja

Kolejnym z zadań stojących przed grupą badawczą było zaplanowanie restrukturyzacji swojego przedsiębiorstwa. Zadanie było rozbudowane i zo-

stało zrealizowane pod koniec semestru, kiedy studenci posiadali już wystarczającą zasób wiedzy językowej i fachowej, by je wykonać.

Studenci pracowali w grupach, tj. „działach” swojego przedsiębiorstwa, do których trafili między innymi w procesie rekrutacji, po rozmowach kwalifikacyjnych (opisanych w punkcie 4.2) – były to, dla przypomnienia, dział HR, dział księgowy, dział projektowy, dział marketingu i sprzedaży, dział administracyjny i dział zarządzający (te dwa ostatnie zostały na pewnym etapie rozdzielone). Prowadzący przedstawił studentom problem, który muszą rozwiązać, żeby uratować firmę przed bankructwem. Opis sytuacji zawierał między innymi takie informacje, jak: skargi klientów na jakość produktów i opieszałość w realizowaniu reklamacji, zaleganie z płatnościami, spadek sprzedaży spowodowany pojawieniem się konkurencyjnej firmy, niezadowolone pracowników z nadmiernego obłożenia pracą w jednym z działów, wysokie koszty dystrybucji, niesatysfakcjonująca obsługa klienta. Studenci pracujący w działach musieli najpierw zastanowić się nad zmianami, które mogą lub które powinni wdrożyć z poziomu własnego działu, następnie – co można lub co powinno zostać zmienione na poziomie całego przedsiębiorstwa, i w efekcie przygotować prezentację, która zostanie przedstawiona podczas posiedzenia „zarządu” i przedyskutowana z „pracownikami”, aby ustalić i wprowadzić optymalny plan restrukturyzacji. Prowadzący kontrolował wykonywanie zadania oraz pomagał studentom w razie pytań i wątpliwości.

Wieloetapowe zadanie, oparte głównie na kontakcie student–student oraz student–studenci, stanowiło okazję do rozwijania kompetencji miękkich, takich jak: aktywne słuchanie (członków swojego działu oraz członków pozostałych działów podczas prezentacji końcowej), asertywność (umiejętne wyrażanie swoich opinii, spostrzeżeń i uwag – początkowo w obszarze działu, później na forum firmy), dążenie do rezultatów (na poziomie swojego działu oraz w perspektywie utrzymania całego przedsiębiorstwa), dążenie do sukcesu (każdy student pracuje nad rozwiązaniami, które uchronią firmę przed bankructwem), etyka i wartości (postępowanie zgodnie z ogólnie przyjętymi wartościami, szczególnie w momencie punktowania na forum niedociągnięć innych działów), inteligencja emocjonalna (rozumienie emocji własnych i cudzych, szczególnie w sytuacjach trudnych, np. kiedy kilku „pracowników” musiało być zwolnionych), komunikatywność (precyzyjne wyrażanie swoich opinii i poglądów – początkowo w dziale, później na forum podczas dyskusji), kreatywność (w planowaniu skutecznych rozwiązań zastanego problemu), kontrola emocjonalna (opanowanie), kultura osobista (stosowanie się do zasad *savoir-vivre*’u również podczas prowadzenia emocjonujących dyskusji), nawiązywanie kontaktu, negocjowanie (szczególnie rozwiązań niekorzystnych dla innych działów, ale istotnych w skali całego przedsiębiorstwa), organizacja pracy (szczególnie na poziomie działów, aby efektywnie opracować własną strategię poprawy kondycji firmy), orientacja

na działanie, pewność siebie, prowadzenie prezentacji (bycie kompetentnym, profesjonalnym i przekonującym w prezentowaniu swojego pomysłu na rozwiązanie problemu), przywództwo (szczególnie dział zarządzania musiał wejść w rolę „opiekuna” wspierającego swoich pracowników w trudnym dla przedsiębiorstwa momencie), radzenie sobie ze stresem (w momencie przedstawiania prezentacji, odpierania zarzutów i uwag płynących z innych działów), radzenie sobie z problemami, współpraca w zespole (z poziomu działu jako zespołu działającego w swojej sprawie, ale także w sprawie całej firmy), wywieranie wpływu (ale z zachowaniem zasad etyki), wytrwałość (w dążeniu do nadrzędnego i priorytetowego celu, jakim było uchronienie przedsiębiorstwa przed bankructwem).

Z informacji zwrotnej uzyskanej od studentów wynika, że na poziomie własnych działów byli w stanie wypracować konsensus i zaplanować działania bez większych trudności i sporów [„Miałem fajną grupę i szybko nam szło”]. Sytuacja wyglądała zgoła inaczej w momencie prezentacji końcowej i późniejszej konfrontacji z innymi działami. Trudne okazało się przyjmowanie krytyki i negocjowanie wypracowanych pomysłów, negocjowanie wspólnych rozwiązań z innymi działami [„Oni (dział marketingu) ciągle chcą od nas (dział księgowości) jakichś pieniędzy na reklamy, a to przez nich są problemy, bo wystali darmowe próbki i teraz wszyscy jesteśmy stratni, a nowych klientów nie ma”] – szczególnie, jeśli konsensus miał nastąpić dopiero po odstąpieniu od swoich pierwotnych założeń i oczekiwań (które niejednokrotnie byłyby korzystne dla danego działu, ale już nie zawsze opłacalne z perspektywy całego przedsiębiorstwa). Studenci wskazywali na poczucie satysfakcji w sytuacji, gdy ich pomysł zostawał entuzjastycznie przyjęty przez inne działy. Doceniali również konstruktywne uwagi, gdy studenci z innych działów sugerowali ulepszenia. Chętnie też wymieniali się swoimi spostrzeżeniami [„Racja – też myśleliśmy, żeby zmienić dostawcę półproduktów”]. Dyskusja na forum zakończyła się wypracowaniem wspólnego planu restrukturyzacji. Jednak, zdaniem studentów, było to wyzwanie, bo niejednokrotnie wiązało się bardziej z wprawnym wykorzystaniem kompetencji miękkich (szczególnie w obszarze asertywności, negocjowania i perswazji) niż kompetencji twardych i bazowaniem np. na danych i faktach lub po prostu kompetencji językowej w postaci używania odpowiedniej terminologii, frazeologii czy gramatyki [„Dogadanie się z nimi było trudne, bo stale coś im nie pasowało, ale trochę ustąpiliśmy i poszło”; „Nie, słówka bez problemu, ale przekonanie ich do naszych pomysłów – to nie było wcale takie łatwe”].

## 5. Wnioski

W wyniku przeprowadzonych obserwacji i informacji zwrotnych od studentów z grupy badawczej ustalono, że można z powodzeniem zaplanować

i przeprowadzić proces nauczania specjalistycznego języka biznesu tak, aby rozwijał on równocześnie kompetencje językowe i kompetencje miękkie.

Po uprzednim wyposażeniu studentów w konieczną wiedzę językową i wiedzę specjalistyczną można efektywnie przeprowadzać zadania projektowe. Wiedza językowa jest kluczowa, ale musi iść w parze z wiedzą specjalistyczną, ponieważ bez niej – jeśli studenci (tak jak w przypadku grupy badawczej) nie są specjalistami – proces nauczania językowego będzie niepełny, a uczący się nie będą świadomi, co tak naprawdę nazywają np. terminy specjalistyczne, których się uczą (Seretny, 2017). Zadania projektowe – tak jak cały proces nauczania, szczególnie w przypadku pierwszego spotkania studentów z językami specjalistycznymi – powinny odbywać się w towarzystwie wspierającego nauczyciela, który dostarcza potrzebnych zasobów i narzędzi, ale także wprawnie koordynuje cały proces, pozwalając studentom na samodzielność i poczucie sprawczości w „prowadzeniu firmy”. Nauczyciel powinien również zadbać o emocje uczniów, które wpływają na motywację i zainteresowanie uczących się nowym zagadnieniem (Hinton i Fischer, 2013, s. 176–208). Ponadto należy zaznaczyć, że przy ćwiczeniu i rozwijaniu kompetencji miękkich pojawiają się u studentów różnorakie emocje i prowadzący zajęcia musi być na to przygotowany, co oznacza konieczność odpowiedniego oceniania sytuacji i reagowania, jeśli jest to konieczne. Jednocześnie zaangażowanie emocjonalne podczas wykonywania zadań znacząco wpływało na efektywność pracy – na co wskazywali sami studenci. Ich zdaniem, zaangażowanie to poprawiało efektywność przyswajania wiedzy językowej i specjalistycznej, koniecznej do satysfakcjonującego wykonania projektu.

Prawidłowo zaplanowane zadania projektowe, zgodnie z założeniami dydaktyki skoncentrowanej na jednostce, uwzględniają każdego studenta jako osobę biorącą udział w zadaniu – projekcie. Uczący się musi mieć okazję do pracy w grupie i na forum, ale również samodzielnie, mając przy tym poczucie osobistej sprawczości. Projekty uwzględniające ten aspekt wpłynęły korzystnie na frekwencję studentów czujących odpowiedzialność za wykonanie powierzonych im zadań, które miały znaczący wkład w zrealizowanie całego przedsięwzięcia.

Realizowanie zadań projektowych powinno dopuszczać autonomię uczących się, szczególnie jeśli celem kształcenia jest rozwój również kompetencji miękkich. Jednocześnie taka autonomia może wiązać się z koniecznością modyfikacji kolejnych etapów projektu tak, aby dostosować je do zaistniałej sytuacji. To wyzwanie dla nauczyciela, który musi uważnie obserwować procesy zachodzące w grupie, ale z drugiej strony – jest motywujące dla studentów, którzy widzą wpływ i konsekwencje swoich decyzji.

Zajęcia zaplanowane w powyższy sposób przyczyniły się do lepszych wyników w testach końcowych sprawdzających kompetencje twarde –

w tym wypadku kompetencje językowe. Studenci deklarowali, że dzięki wykorzystywaniu terminologii w praktyce, podczas zadań projektowych, w zasadzie nie musieli się jej uczyć przed testem. W kontekście rozwoju kompetencji miękkich wskazywali na rozwój świadomości, że są to kompetencje równie ważne, jak kompetencje twarde, bo mieli okazję doświadczyć sytuacji, w których to od wprawnego negocjowania, asertywności, kreatywności czy zastosowania perswazji zależało przejście do kolejnego etapu projektów. Ponadto, w ich opinii, udział w projektach i symulacjach sprawił, że lepiej zrozumieli, na czym polega uczenie się i używanie specjalistycznego języka biznesu, w przypadku którego zastosowanie określonego terminu wywołuje podobnie określone konsekwencje.

## Bibliografia / Bibliography

- Bocheńska-Włostowska, K. (2009). *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gębał, P. (2021). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. PWN.
- Goźdz-Roszkowski, S., Makowski, J. (2015). „Lingwistyka dla biznesu czy biznes dla lingwistyki?” – rola i miejsce specjalistycznych języków obcych w programie interdyscyplinarnych studiów uniwersyteckich na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (s. 67–78). Wydawnictwo KUL.
- Grucza, F. (2012). Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana). *Lingwistyka Stosowana*, 6, 5–43.
- Grucza, S. (2007). Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. 1: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 3, 7–20.
- Hamilton, Ch. (2022). *Skuteczna komunikacja w biznesie*. PWN.
- Hinton, Ch., Fischer, K. (2013). Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej. W: F. Benavides, H. Dumont, D. Istance (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 176–208). Wolters Kluwer.
- Nickles, W. (2000). *Zrozumieć biznes*. Dom Wydawniczy Bellona.
- Nowak, S. (2016). *Rola refleksji i samooceny w rozwijaniu zintegrowanych umiejętności językowo-przedmiotowych w szkole wyższej* (nieopublikowana rozprawa doktorska). Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ohimor, J. (2017). Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Języki specjalistyczne. Teoria*

- i praktyka glottodydaktyczna* (s. 91–106). Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Pawlak, M. (2009). Metodologia badań nad strategiami uczenia się języka obcego. *Neofilolog*, 32, 65–83.
- Piwowarczyk, A. (2015). Rozwój inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni wyższej. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy* (s. 302–316). Wydawnictwo KUL.
- Rada UE, *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy UE C 189, 2018, 1–13.
- Seretny, A. (2017). Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe. *Acta Universitas Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 24, 149–166.
- Szerszeń, P. (2014). *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich interpretacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wosik-Kawała, D. (2013). *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.