

ROLA EGZAMINÓW ENGLISH FOR BUSINESS LONDYŃSKIEJ IZBY HANDLU I PRZEMYSŁU W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI PISANIA KORESPONDENCJI HANDLOWEJ

1. Wprowadzenie

Komunikacja werbalna jest niewątpliwie kluczowym celem w nauce języków obcych. Prowadzenie rozmowy jako podstawowa umiejętność, którą uczący się języka obcego powinni zdobyć, jest jednym z ważniejszych wymagań stawianych podczas procesu rekrutacji. Coraz większy nacisk na naukę języków obcych na wszystkich poziomach nauczania, począwszy od nauczania podstawowego, sprawia, że umiejętność komunikacji werbalnej, w szczególności w języku angielskim, coraz bardziej się upowszechnia. Wydaje się natomiast, że umiejętność pisania, która nie jest umiejętnością powszechną, może stanowić znaczną przewagę konkurencyjną na rynku pracy.

Celem tego artykułu jest ukazanie roli znajomości pisania różnego rodzaju dokumentów biznesowych, z którymi student może się spotkać w życiu zawodowym. Umiejętność ta wydaje się szczególnie ważna dla absolwentów kierunków ekonomicznych. Autorka ukaże proces przygotowania do efektywnego pisania na przykładzie egzaminów biznesowych Londyńskiej Izby Handlu i Przemysłu. Zostaną przedstawione trudności, jakie napotyka zarówno student, jak i lektor w trakcie udoskonalania tej umiejętności językowej. Największym jednak problemem, na który autorka chce zwrócić uwagę, jest przygotowanie studentów do reakcji na niedające się przewidzieć scenariusze, występujące w pytaniach egzaminacyjnych na poziomie C1/C2, gdzie student musi poradzić sobie z napisaniem zadania, z którym się wcześniej nie zetknął, ponieważ syllabus tego egzaminu zakłada nieograniczoną ilość form pisemnych. Ważne jest zatem przygotowanie studenta do osiągnięcia etapu tzw. świadomości językowej (*business awareness*). Poziom ten jest zwykle osiągany wraz z nabywaniem doświadczenia zawodowego. Myśl przewodnią artykułu stanowi więc podkreślenie, jak ważne jest nauczanie studentów umiejętności przejścia od teorii do praktyki.

Metoda komunikacyjna wprowadzona do nauki języków obcych na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, która w większości polskich szkół zadomowiła się tak naprawdę w latach dziewięćdziesiątych poprzedniego stulecia, niewątpliwie przyczyniła się do rozwoju kompetencji komunikacyjnej Polaków w języku angielskim. Dawne metody nauczania, głównie tzw. metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, przeżywająca swoją największą popularność w połowie XX wieku, promowała bierną znajomość języka obcego, polegającą głównie na rozumieniu tekstu czytanego oraz struktur gramatycznych. Powodowało to brak umiejętności interakcji, co jest przecież jednym z najważniejszych celów w uczeniu języka obcego. Konsekwencją takiej nauki był brak zastosowania praktycznego „wyczonego” języka, a uczenie się go było traktowane jako „sztuka dla sztuki”. Metoda komunikacyjna natomiast kładzie głównie nacisk na interakcję. Jest ona obecnie szeroko stosowana, a interakcja, będąca zarówno środkiem, jak i celem w procesie uczenia się, dopuszcza błędy językowe, jeśli tylko nie przeszkadzają w porozumiewaniu się. Kompetencja komunikacyjna jest zatem dużo ważniejsza od kompetencji lingwistycznej. Jakość popełnianych błędów ma być wskaźnikiem postępów w przyswajaniu języka obcego, a eliminacja tych błędów powinna następować w sposób naturalny, wraz ze zdobywaniem przez uczącego się wiedzy o kulturze kraju, w którym jest on używany.

Krytyka metody komunikacyjnej nastąpiła już w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia ze strony uznanych autorytetów. Jednym z nich jest Michael Swan, autor wielu podręczników do gramatyki języka angielskiego, który w swoim eseju *A Critical Look at the Communicative Approach* (Swan 1985: 2–12) podkreśla pewne ograniczenia wynikające ze stosowania tej metody. Uważa on, na przykład, że tłumaczenie na język ojczysty zawsze odgrywało dużą rolę w nauce języka, zatem całkowita eliminacja tego typu ćwiczeń może być traktowana jako niepotrzebne utrudnienie.

Jedną z wad podejścia komunikacyjnego jest to, że nauczyciel może mieć trudności w monitorowaniu progresji lingwistycznej uczniów, szczególnie w dużych klasach. Jest to wyraźnie widoczne w polskich szkołach publicznych i tajemnicą poliszynela pozostaje to, że w związku z niewystarczającą znajomością języka angielskiego, jaką uczniowie wynoszą z lekcji, wiele dzieci uczy się dodatkowo poza szkołą. Powszechne stosowanie metody komunikacyjnej prowadzi do uczenia się języka niedbałego, pełnego błędów i naleciałości z języka ojczystego.

W referacie na temat zmieniającej się roli nauczania języków Lidia Zielińska pisze, że „metoda komunikacyjna święci triumfy, ale istnieje ryzyko, że przy okazji tworzymy jakiś erzac, podróbkę, sztuczny twór, który owszem spełnia kryterium przydatności, ale nic ponadto” (Zielińska 2009). Autorka zauważa również „niepokojącą tendencję, która polega na zawężaniu uczenia języka do celów *stricte* komunikacyjnych i charakteryzuje się dość nonszalanckim stosunkiem do poprawności językowej”, oraz wyraża pogląd, iż „takie podejście jest zredukowaniem samego języka do czegoś w rodzaju »niezbędnika komunikacyjnego«” (Zielińska 2009). Zatem język, jakim posługuje się większość uczniów,

jest zubożony, co szczególnie da się zaobserwować w języku pisanym. Dotyczy to większości poziomów zaawansowania, począwszy od A1, a skończywszy na C1. W rezultacie większość uczniów, opuszczając szkołę, nie umie pisać po angielsku.

Dlaczego jest to zjawisko niepokojące? Według autorów artykułu *Future Schools and How Technology Can Be Used to Support Millennial and Generation-Z Students* (Jones, Jo, Martin 2007) pokolenie urodzone w roku 2000 i później, tak zwane *new silent generation*, będzie się głównie porozumiewać pisemnie za pomocą wiadomości tekstowych wysyłanych przez telefon komórkowy, e-mail lub zamieszczonych na portalach społecznościowych, na forach dyskusyjnych czy blogach. Niechęć do komunikowania się za pomocą słowa mówionego można zauważyć już teraz wśród tak zwanego Pokolenia Y, urodzonego w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych poprzedniego stulecia, dzisiejszych dwudziestoparolatków i nastolatków. Nazwa *new silent generation* natomiast nawiązuje do pokolenia *silent generation*, które przyszło na świat w latach 1925–1946 i w dużej mierze utrzymywało kontakty za pomocą listów z powodu braku powszechnego dostępu do telefonów.

Wydaje się więc, że jesteśmy świadkami powrotu popularności pisemnej formy komunikacji. Można jednak zauważyć dużą różnicę w jakości tekstów pisanych dawniej a tymi tworzonymi obecnie, w związku z tym, że te ostatnie wzorują się na języku mówionym. Czy zatem umiejętność pisania dobrym językiem jest potrzebna pokoleniu Y, Z i tak zwanemu *new silent generation*? Z pewnością tak. W niniejszym artykule autorka podejmie próbę uzasadnienia tej odpowiedzi, a także podzieli się doświadczeniem, jak nauczyć studentów pisania tak ważnej dla nich korespondencji handlowej.

2. Umiejętność pisania – przewaga konkurencyjna na rynku pracy

Według autorów bestsellera *Rework* (Fried, Heinemeier 2010), umiejętność pisania świadczy również o posiadaniu innych umiejętności, takich jak: logiczne myślenie, łatwe komunikowanie się, dokonywanie właściwych wyborów, umiejętność selekcji oraz empatia, którą piszący musi mieć, aby rozumieć, jaki przekaz będzie odpowiedni dla odbiorcy. Wszystkie te cechy są pożądane u kandydatów starających się o dowolne stanowisko pracy, bez względu na jej charakter. Zatem, według autorów książki, pracodawcy powinni zatrudniać przede wszystkim „dobrych pisarzy”. Umiejętność pisania może więc stanowić dużą przewagę konkurencyjną na dzisiejszym rynku pracy, szczególnie z powodu rzadkości jej występowania wśród młodego pokolenia.

Przekonanie, że pisanie związane jest z logicznym myśleniem, nie jest czymś nowym. Chrissie Boughy w artykule *Learning to Write by Writing to Learn: A Group-work Approach* (1997) zauważa, że pisanie jest procesem badania, po-

rządkowania i klasyfikowania własnych myśli. Poprzez ich uzewnętrznienie oraz konieczność nadania im formy trwałej akt pisania zmusza piszącego do rozważenia i uważnej selekcji tych myśli. Co więcej, autorka podkreśla, że ponieważ pisanie w przeciwieństwie do mówienia jest produkowane i otrzymywane w trybie asynchronicznym, dlatego przekaz musi być jasno sformułowany i jednoznaczny. Forma linearna ukończonego tekstu wymusza uporządkowanie i organizację myśli w nim zawartych. Można więc powiedzieć, że uczenie się pisania jest równocześnie procesem uczenia się logicznego myślenia, dobrej organizacji, selekcji oraz jasnego formułowania myśli. Czyż nie są to cechy potrzebne w każdym zawodzie?

Inną korzyścią, jaką osiągają studenci uczący się pisania, jest podnoszenie tak zwanej kompetencji pragmatycznej. Jest to wiedza, która umożliwia użytkownikowi danego języka branie pod uwagę czynników kontekstualnych przy używaniu lub interpretacji języka. Zohreh Eslami-Rasekh w artykule *Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners* (2005) zauważa, że nawet studenci, których poziom kompetencji językowej jest bardzo wysoki, mogą nie zrozumieć lub mieć problem z wyrażeniem zamierzonej myśli bądź z osiągnięciem odpowiedniego tonu i stylu. Natomiast według Scotta Thornbury'ego, autora książki *An A-Z of ELT*, nawet rodzimi użytkownicy języka (*native speakers*) wiedzę tę rozwijają długo. Jako przykład podaje on konwersację telefoniczną pomiędzy dorosłym rozmówcą a sześciolatkiem:

George (sześciolatek): Halo?

Dorośli: Witaj, George. Czy jest twój tata?

George: Tak.

(Długa przerwa)

Dorośli: Cóż, czy możesz go poprosić? (Thornbury 2006: 174).

George zrozumiał tu pytanie dosłownie. Jego pragmatyczna kompetencja nie była jeszcze wystarczająco rozwinięta, aby pytanie zinterpretować jako prośbę. Wydaje się, że kompetencja pragmatyczna jest szczególnie przydatna w porozumiewaniu się w kontekście zawodowym, ponieważ odpowiednia interpretacja słów przełożonego lub partnera biznesowego oraz adekwatna reakcja mogą zdecydować o naszym sukcesie lub porażce.

3. Wartość egzaminów LCCI *English for Business* dla studentów

Egzaminy Londyńskiej Izby Handlu i Przemysłu (London Chamber of Commerce and Industry, LCCI) są rozpoznawane w wielu krajach na całym świecie oraz uznawane przez największe i najbardziej znane firmy. Sprawdzają one znajo-

mość języka angielskiego osób posługujących się nim w pracy biurowej oraz w kontaktach międzynarodowych. Dla pracodawcy są one gwarantem posiadania międzykulturowej kompetencji. Forma egzaminów *LCCI English for Business (Efb)* oparta jest na szeregu *mini business case studies*, w których kandydaci dostają swoją rolę i określone zadanie. W przeciwieństwie do innych egzaminów problemy do rozwiązania opisane w poszczególnych pytaniach są bardzo realistyczne. Zatem jest to rodzaj symulacji rzeczywistych sytuacji, z jakimi student może się spotkać w przyszłym życiu zawodowym. Jest to szczególnie ważna informacja dla pracodawców zatrudniających absolwentów niemających zazwyczaj znaczącego doświadczenia zawodowego. Można powiedzieć, że przygotowując się do tego typu egzaminu, oprócz rozwijania umiejętności językowych, student poszerza swoją kompetencję pragmatyczną w kontekście pracy w firmie. Jest to więc pewnego rodzaju pomost między uniwersytem a pracą. Przygotowując się do egzaminu *English for Business Level 4*, który według kryteriów określonych w *Common European Framework of Reference for Languages*, czyli europejskim systemie opisu kształcenia językowego, odpowiada poziomowi C1/C2, studenci rozwijają wszystkie umiejętności językowe: mówienie, czytanie ze zrozumieniem, rozumienie ze słuchu oraz pisanie. W niniejszym artykule autorka skupi się na uczeniu pisania jako najtrudniejszej z tych czterech umiejętności, a jak już wcześniej zostało to zasygnalizowane, bardzo przydatnej nie tylko do celów egzaminacyjnych.

4. Przygotowanie studentów do egzaminu *LCCI English for Business Level 4* – trudności i sposoby radzenia sobie z nimi

Jednym z większych wyzwań w przygotowaniu studentów do zdawania tego egzaminu jest rozwinięcie u studentów kompetencji pragmatycznej. W wyżej wspomnianym artykule Eslami-Rasekh (2005) wyraża opinię, że znajomość zasad pragmatycznych i socjolingwistycznych jest konieczna do rozumienia i tworzenia języka właściwego w sytuacji, w której człowiek się znajduje. Co więcej, w przypadku używania języka obcego dochodzą jeszcze różnice międzykulturowe, z których musimy zdawać sobie sprawę i które musimy brać pod uwagę. Jenny Thomas w artykule *Cross-cultural Pragmatic Failure* (1983) twierdzi, że konsekwencją nieznamości tych różnic może być całkowite fiasko w porozumieniu, co w przypadku omawiania spraw biznesowych może skończyć się brakiem współpracy. Studenci, z których większość nie posiada żadnego doświadczenia zawodowego, największe trudności mają ze zrozumieniem relacji społecznych pomiędzy poszczególnymi pracownikami firmy, a w związku z tym z zastosowaniem odpowiedniego stylu i tonu w tworzonych przez nich tekstach biznesowych. Jako przykład podam studenta, który przygotowując memorandum

dla swojego przełożonego, napisał w zakończeniu: „We must force staff to wear protective clothing. I want you to contact me as soon as possible to discuss this issue further”. Łatwo można przewidzieć reakcję czytającego na taką „prośbę”.

Ćwiczenia na rozwinięcie kompetencji pragmatycznej obejmują zarówno analizowanie rozmaitych *case studies* z życia firm i omawianie relacji pomiędzy występującymi tam pracownikami, jak i ćwiczenia gramatyczno-leksykalne, które pomagają studentom w użyciu odpowiedniego języka. W przypadku podanego wyżej przykładu studenci najpierw muszą sobie uświadomić, że w firmie istnieje mniejsza lub większa hierarchia i w zależności od tego, kto do kogo się zwraca (przełożony do podwładnego, podwładny do przełożonego, osoby znajdujące się na tym samym poziomie w hierarchii), ton komunikacji musi być – stosując terminologię przyjętą w podręczniku *How to Pass English for Business: Fourth Level* (Sneyd, Timson 2001: 29) – ukierunkowany „upwards”, „sideways” lub „downwards”, czyli „w górę”, „w bok” lub „w dół”.

Aby osiągnąć pożądaną cel, osoba komunikująca się musi użyć odpowiednich form gramatyczno-leksykalnych, na przykład zastosować większą ilość trybu rozkazującego oraz mocnych czasowników modalnych, takich jak „must”, „can’t”, „will”, w przypadku pisania do osoby znajdującej się niżej w hierarchii firmy, natomiast trybu pytającego i „miękkich” czasowników modalnych, takich jak „could”, „would”, kiedy pisze do kogoś z wyższego szczebla hierarchii. Również dobór odpowiednich wyrażen (*fixed expressions*) będzie tu miał ogromne znaczenie, na przykład w trakcie *upward communication*, używając tak zwanych zwrotów „zmiękcżających”, jak: „it appears that”, „with your permission” czy „if it is convenient”, pozbedziemy się z naszej wypowiedzi nadmiernej asertywności, która w przypadku pisania do naszego przełożonego nie będzie dobrze widziana. Autorzy książki *Write for Business* twierdzą, że „dobrze piszący wiedzą, jak wybierać słowa. Komunikacja musi osiągnąć swój cel, inaczej traci się czas i energię” (Doherty, Knapp, Swift 1992: 13, tłum. M.N.). A jak wiadomo, w firmie czas to pieniądz, a wydajność przelicza się na efektywność.

Inny problem, jakiemu musi stawić czoło nauczyciel przygotowujący studentów do egzaminu LCCI *EfB Level 4*, to brak umiejętności pisanie tekstów w odpowiednim gatunku (*genre*). Pierwszym krokiem jest uświadomienie studentom, że ten sam przekaz może być napisany w różnej formie w zależności od gatunku, który wybierzemy. Jako przykłady można podać: raport, list, artykuł czy ulotkę reklamową. Według autorów artykułu *A Process Genre Approach to Teaching Writing* (Badger, White 2000), nauczyciel musi wspomóc uczących się, wprowadzając szereg ćwiczeń rozwijających świadomość lingwistyczną. Może to być, na przykład, analiza gatunku (*genre analysis*), w której studenci znajdują różnice językowe w dwóch lub więcej tekstach napisanych w tym samym celu i na ten sam temat. Porównując artykuł napisany do prasy i raport, zauważą, że pierwszy zawiera dużo idiomów, czasowników przyimkowych, a jego tytuł przyciąga uwagę czytelnika poprzez użycie krótkich, dynamicznych czasowników

i słownictwa niosącego przekaz emocjonalny, natomiast drugi operuje słownictwem o łacińskich korzeniach, które w języku angielskim używane jest w stylu formalnym, a jego tytuł ma, przede wszystkim, funkcję informacyjną i podsumowującą całość tekstu.

Niezwykle ważnym aspektem w uczeniu pisania tekstów biznesowych jest również rozwijanie znajomości kolokacji oraz wyrażeń idiomatycznych, których prawidłowe używanie powinno być na tak wysokim poziomie egzaminu (C1/C2) czymś naturalnym. Tutaj pomocny może być tak zwany *lexical approach*, który zakłada, że większość uwagi w uczeniu się języka poświęcana jest słownictwu (*lexis*). Według Martina Lewisa (1993) język składa się z „grammaticalized lexis, not lexicalized grammar”¹. Czyli, w przeciwieństwie do tradycyjnego podejścia do języka, według którego mówienie polega na „wkładaniu” różnych słów we wcześniej poznane struktury gramatyczne, język jest wielkim bankiem zapamiętanych słów, wyrażeń (*semi-fixed and fixed expressions*), kolokacji, tzw. *lexical chunks* (Thornbury 2006: 119). Uczenie się słów w wyrażeniach oraz kolokacjach ułatwia studentom pisanie w sposób, który jest naturalny dla rodzimego użytkownika języka. Największym błędem, który jest dość często popełniany, szczególnie w języku pisanim, pozostaje tworzenie przez studentów tekstu najpierw w swoim własnym języku, często podświadomie, a następnie tłumaczenie go na język angielski. Są dwa powody takiego postępowania: pierwszy wiąże się z tym, że w swoim języku studenci są w stanie stworzyć bardziej wyrafinowany, ambitniejszy tekst; drugi wynika ze słabej lub niewystarczającej znajomości kolokacji.

„Tłumaczeniowe” podejście do pisania powoduje powstanie tekstu, który jest tworem sztucznym, często słabo zrozumiałym dla rodzimych użytkowników języka albo nawet całkowicie niezrozumiałym, szczególnie wtedy, gdy dosłownie tłumaczone są idiomy i stałe wyrażenia językowe. Można jednak przeczytać wiele krytycznych komentarzy na temat *lexical approach*. Na przykład Scott Thornbury (2006: 119) w jednym ze swoich artykułów nazywa go „a journey without maps”, czyli podróżą bez mapy. Uważa on, że postrzeganie języka jedynie jako zbioru *lexical chunks*, które uczący się muszą zapamiętać, niezmiernie obciąża ich pamięć. Argumentuje on również, że Lewis nie oferuje konkretnych wskazówek, jak dokonywać selekcji tych wyrażeń, które trzeba zapamiętać, poza promowaniem słownika kolokacji, który zawiera 50 000 haseł.

Niewątpliwie stosowanie *lexical approach* jako jedynej metody nauczania może być niewystarczające, zwłaszcza w początkowych fazach uczenia się, na przykład na poziomie A1/A2, gdzie studenci czują potrzebę poznania pewnych reguł stosowanych w języku obcym. Jednakże na wyższych poziomach może się okazać ono znacznie bardziej efektywne. I nie chodzi jedynie o wkuwanie kolokacji na pamięć, ale wspomnianą wcześniej świadomość językową. Przyzwyczajając studentów do dostrzegania związków wyrazowych w artykułach, filmach czy nawet w tekstach ulubionych piosenek, pomagamy im posze-

¹ Cyt. za: <http://scottthornbury.wordpress.com/tag/lexical-approach/> (dostęp: 15.06.2010).

rzać swój „bank aktywnego słownika”, który później wykorzystają we własnych wypowiedziach pisemnych i ustnych.

Następnym problemem, z którym lektor przygotowujący kandydatów do egzaminu LCCI *EfB Level 4* musi się zmierzyć, jest z jednej strony brak materiałów do uczenia, a z drugiej strony ogromna ilość umiejętności, które studenci muszą przyswoić. Syllabus egzaminu wymaga od kandydatów znajomości nieograniczonej ilości rodzajów tekstów, form gramatycznych oraz bardzo bogatego zasobu słownictwa, zbliżonego do poziomu wykształconego rodzimego użytkownika języka. Słowo „wykształcony” nie zostało tu użyte przypadkowo, bo często podkreśla się, że nie każdy *native speaker* byłby w stanie ten egzamin zdać. Zatem nie wystarczy tu tylko bardzo dobra znajomość języka angielskiego, ale musi to być język angielski stosowany w biznesie. Oprócz umiejętności użycia odpowiedniego słownictwa biznesowego będzie to również umiejętność czytania, interpretacji autentycznych tekstów o tematyce ekonomicznej, rozumienie poleceń oraz instrukcji, no i oczywiście pisanie własnych tekstów.

Jak wobec tego może sobie poradzić nauczyciel, mając przed sobą tak duże wyzwanie? Bardzo pomocna okazuje się tu platforma e-learningowa, gdzie lektor może utworzyć kurs wspomagający metody tradycyjne. Może ona służyć, po pierwsze, jako bank materiałów dla studentów, z których będą korzystać w dowolnym dla nich czasie. Jest to bardzo wygodne dla prowadzącego, który nie musi kserować setek stron papieru. Po drugie, ułatwia ona uczestnikom kursu i lektorowi kontakt poza godzinami zajęć w klasie, na przykład na „forum aktualności”, gdzie studenci mogą komunikować się również między sobą. Jeśli lektor wymusi używanie języka angielskiego, będzie to też ćwiczenie w komunikacji w języku docelowym. Po trzecie, jest możliwość przygotowania różnorodnych ćwiczeń językowych w postaci kwizów, które studenci mogą rozwiązywać w dogodnej dla nich chwili, a na które nie ma czasu w trakcie zajęć tradycyjnych.

Jedną z ciekawych funkcji kursu na platformie e-learningowej jest też możliwość zaangażowania studentów w tworzenie materiałów, na przykład przez układanie słowników z użytecznymi zwrotami lub stron typu Wiki. Niewątpliwie uczenie się poprzez działanie, a nie tylko bierne przyswajanie wiedzy daje rezultaty, co zostało udowodnione niejednym razem. Już Konfucjusz twierdził: „Słyszałem i zapomniałem, widziałem i zapamiętałem, zrobiłem i zrozumiałem”.

5. Podsumowanie

Przygotowując się do egzaminu zewnętrznego, takiego jak egzamin LCCI *EfB*, studenci nie tylko poprawiają swoje umiejętności językowe, ale przy okazji nabywają takie umiejętności, jak: logiczne myślenie, jasne i zwięzłe komunikowanie się, bez używania zbędnych słów, selekcjonowanie faktów ze względu na ich ważność, wyciąganie wniosków. Osiągają więc znacznie więcej niż zdoby-

cie zewnętrznego certyfikatu językowego (choć to też jest niewątpliwie bardzo ważne). Ponadto uczą się rozwiązywać problemy i odpowiednio zachowywać się w sytuacjach, z którymi mogą się zetknąć w swojej pracy w przyszłości. Egzamin ten jest zatem pomostem między uniwersytem a pracą i może być dla studenta znaczącą kartą przetargową w procesie rekrutacji. Skuteczne przygotowanie do zdawania egzaminu LCCI *EfB Level 4* będzie wymagało pełnego zaangażowania zarówno lektora, jak i kandydatów, co jest związane z bardzo dużą ilością materiału do opanowania. Tradycyjne zajęcia mogą być uzupełniane pracą na platformie e-learningowej, przez co ilość godzin kursu może być powiększona o pracę własną studentów. Wydaje się, że nie ma jednej idealnej metody nauczania, każda ma coś do zaoferowania, zatem najlepsza będzie metoda indywidualnie dobrana do potrzeb konkretnej grupy studentów, gdzie lektor decyduje, na które elementy położyć większy nacisk.

Bibliografia

- Badger R., White G., 2000. *A Process Genre Approach to Teaching Writing*. „ELT Journal”, vol. 54 (2), s. 153–160.
- Bougey Ch., 1997. *Learning to Write by Writing to Learn: A Group-work Approach*. „ELT Journal”, vol. 51 (2), s. 126–134.
- Doherty M., Knapp L., Swift S., 1992. *Write for Business. Skills for Effective Report Writing in English*. Harlow: Longman.
- Eslami-Rasekh Z., 2005. *Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners*. „ELT Journal”, vol. 59 (3), s. 199–208.
- Fried J., Heinemeier D., 2010. *Rework: Hire Great Writers*. New York: Crown Books.
- Jones V., Jo J., Martin Ph., 2007. *Future Schools and How Technology Can Be Used to Support Millennial and Generation-Z Students*. „Independent Colleges and Universities of Texas”, Proceedings B, s. 886–891, http://www.webkb.org/doc/papers/icut07/icut07_JonesJoMartin.pdf (dostęp: 9.06.2011).
- Lewis M., 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Sneyd M.R., Timson A., 2001. *How to Pass English for Business: Fourth Level*. London: LCCI Examinations Board.
- Swan M., 1985. *A Critical Look at the Communicative Approach*. „English Language Teaching Journal”, nr 39.
- Thomas J., 1983. *Cross-cultural Pragmatic Failure*. „Applied Linguistics”, vol. 4 (2), s. 91–112.
- Thornbury S., 2006. *An A–Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Zielińska L., 2009. *Zmieniająca się rola nauczania języków w uczelniach ekonomicznych w dobie europeizacji i globalizacji*, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/zielinska.pdf> (dostęp: 11.06.2011).