



Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych a programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego

Elżbieta Lesiak-Bielawska

Celem niniejszego artykułu jest ogólna analiza potrzeb nauczycieli języków specjalistycznych (JS). Ze względu na złożony charakter pracy nauczycieli języka specjalistycznego i wielość ról odgrywanych w procesie dydaktycznym, niepokojący wydaje się fakt, iż w dostępnej literaturze przedmiotu tak niewiele uwagi poświęcono właśnie potrzebom nauczycieli, możliwościom ich kształcenia, doskonalenia czy dalszego rozwoju. Artykuł opiera się w głównej mierze na publikacjach anglojęzycznych, ale przedstawione w nim uwagi i wnioski mogą dotyczyć innych języków.

Jak zauważają Robinson (1991) i Basturkmen (2006), nauczanie języka specjalistycznego nie różni się w znaczący sposób od nauczania języka obcego (JO) do celów ogólnych. Zdaniem Gajewskiej i Sowy (2014), różnice między nauczaniem języka ogólnego i JS sprowadzają się głównie do wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie oraz dostosowania celów i treści nauczania do konkretnych potrzeb docelowych odbiorców. Przez pojęcie nauczania JS rozumiem nauczanie i uczenie się JO ukierunkowane na potrzeby uczących się, które sprowadzają się do wykorzystania języka w różnych kontekstach komunikacyjnych.

Owe różne konteksty komunikacyjne sprawiają, że kursy JS dzieli się na te do celów akademickich (np. język angielski na potrzeby studiów medycznych) i do celów zawodowych (np. język angielski dla lekarzy) (Basturkmen 2010). Ze względu na doświadczenia zawodowe czy akademickie uczących się, kursy JS mogą być zaprojektowane dla nowicjuszy (tj. kursy

przed rozpoczęciem studiów lub pracy), dla osób studiujących lub pracujących (tj. kursy odbywające się w toku studiów lub w trakcie wykonywania pracy zawodowej), oraz dla osób po studiach i/lub zdobyciu doświadczenia zawodowego. Każda z opisanych wyżej sytuacji ma określone implikacje zarówno dla wiedzy fachowej, jak i dla stopnia ukierunkowania go na specjalizację uczących się (Robinson 1991).

W wielu przypadkach nauczanie JS stanowi *odwrócenie klasycznej sytuacji dominacji kompetencyjnej nauczyciela nad uczniem* (Gajewska i Sowa 2014:107), co w znaczący sposób różnicuje nauczanie JS i języka ogólnego, oddziałując na metodykę nauczania JS, zwłaszcza w sytuacji, gdy nauka staje się coraz bardziej ukierunkowana na wiedzę specjalistyczną (Dudley-Evans i St John 2009).

Większość autorów jest zgodna, że praca nauczyciela JS obejmuje nie tylko nauczanie (Robinson 1991; Dudley-Evans i St John 2009; Hutchinson i Waters 2010; Belcher 2006).

Dudley-Evans i St John (2009:13) używają nawet terminu *praktyk* (ang. *practitioner*), co, ich zdaniem, w pełni oddaje złożony charakter pracy nauczyciela JS. Wymienić można następujące zadania realizowane przez nauczyciela JS w procesie dydaktycznym (Lesiak-Bielawska 2015):

- przeprowadzenie gruntownej analizy potrzeb docelowych odbiorców kursu i zasadny wybór elementów leksykalnych języka fachowego czy cech dyskursu oraz elementów kultury specjalistycznej, które mają być nauczone;
- projektowanie sylabusu na podstawie analizy potrzeb;
- wyszukanie i/lub adaptacja materiałów dydaktycznych;
- ewaluacja wykorzystanych materiałów oraz samego kursu;
- praca badawcza, która na etapie analizy potrzeb jest powiązana z analizą danych językowych dostępnych w formie próbek tekstów i/lub korpusów tekstów specjalistycznych oraz z określeniem subiektywnych potrzeb uczących się; nieodłączny element pracy nauczyciela JS stanowi porównanie wyjściowego poziomu kompetencji i sprawności priorytetowych uczących się z końcowym poziomem biegłości;
- wspomaganie procesu nauczania/uczenia się przez wykorzystanie technologii informacyjnych.

Nauczyciel JS odgrywa zarówno rolę doradcy, współpracującego z nauczycielami przedmiotów specjalistycznych podczas realizacji programów zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (Taillefer 2013), jak i interkulturowego mediatora i mentora promującego kształcenie przez całe życie. W ten sposób nauczyciel JS działa niejako w ramach realizacji postanowień *Deklaracji bolońskiej* i tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Bocanegra-Valle 2012).

W większości kontekstów nauczania języka specjalistycznego dochodzi także konieczność radzenia sobie przez nauczyciela z dziedziną wiedzy, która nie jest mu dobrze znana. Z powodu tej charakterystycznej dla różnych kontekstów nauczania JS różnicy w zakresie wiedzy fachowej między uczącymi się a nauczycielami, nauczyciele JS określani są jako *niechętni mieszkańcy w dziwnym i nieznanym kraju* (Hutchinson i Waters 2010:158, tłum. własne), który *dla wielu z nich jest przerażający* (Belcher 2006:139, tłum. autora). Zdecydowana bowiem większość nauczycieli JS rekrutuje się spośród absolwentów filologii z ogólnym przygotowaniem dydaktycznym, którzy we własnym zakresie zgłębiają wiedzę specjalistyczną. Nauczyciele z wykształceniem filologicznym i przygotowaniem dziedzinowym są nieliczni (Lesiak-Bielawska 2015).

Rola wiedzy specjalistycznej w nauczaniu języka specjalistycznego

Zagadnienie roli wiedzy specjalistycznej i wymaganych od nauczyciela JS kompetencji w tym zakresie jest przedmiotem licznych kontrowersji. Early (1981) podkreśla względnie ograniczony zakres kompetencji dziedzinowej nauczyciela, stwierdzając, że w wielu przypadkach jest prawdopodobne, iż uczący się będą dysponować bardziej dogłębną wiedzą dziedzinową niż sam nauczyciel.

Odpowiedź na pytanie, kto będzie lepszym nauczycielem JS: filolog z przygotowaniem dziedzinowym, dyplomowany specjalista, np. prawnik z kursem pedagogicznym, czy nauczyciel JO z ogólną wiedzą o danej specjalizacji i typowym dla niej dyskursie – wydaje się wyjątkowo niejednoznaczna. Jak zauważa Robinson (1991), wszystko zależy od kontekstu nauczania komunikacji specjalistycznej, rodzaju kursu JS, instytucji zlecającej jego zaprojektowanie czy specyficznych potrzeb docelowych odbiorców. Każda sytuacja jest inna, a odpowiedź, wymaga uwzględnienia szeregu czynników. Jednym z nich są doświadczenia zawodowe uczących się. Inaczej wygląda kwestia wiedzy dziedzinowej nauczyciela, jeżeli odbiorcami kursu są nowicjusze w danej dziedzinie, inaczej – jeżeli są to osoby studiujące lub pracujące. Kolejnym ważnym czynnikiem są wymagania instytucji zlecającej zaprojektowanie kursu JS. Biorąc je pod uwagę, nauczyciel często zostaje zobowiązany do ukierunkowania tworzonego kursu na kompetencje i sprawności priorytetowe wymagane w określonym środowisku zawodowym. Kolejny ważny czynnik dotyczy dostępności różnych form pomocy do nauczania JS, np. stosownych materiałów dydaktycznych, pracy zespołowej, współpracy z nauczycielami przedmiotów dziedzinowych czy też czasu potrzebnego nauczycielowi JS na opanowanie podstaw wiedzy specjalistycznej (Lesiak-Bielawska 2015).

Jak natomiast wygląda kwestia wiedzy specjalistycznej w przypadku kursów ukierunkowanych na daną dziedzinę i jej dyskurs? Poniżej dokonuję przeglądu opinii przewijających się w literaturze przedmiotu. Taylor (1994) uważa, że nauczyciel JS o pozytywnym nastawieniu i zainteresowaniach treściami zawodowymi jest zdecydowanie lepszym nauczycielem niż specjalista dziedzinowy, który nader często traktuje wiedzę językową i specjalistyczną jako oczywiste. Ferguson (1997) wyraża przekonanie, że chociaż wiedza specjalistyczna jest bardzo potrzebna w nauczaniu JS, programy kształcenia w tym zakresie nie są w stanie jej zapewnić. Gajewska i Sowa (2014)

konstatują, że nauczyciel JS powinien posiadać znajomość danej dziedziny w co najmniej podstawowym zakresie oraz mieć świadomość obszarów swej kompetencji, co w praktyce sprowadza się do umiejętności zadawania inteligentnych pytań na temat poruszanych na zajęciach zagadnień (Hutchinson i Waters 2010). Master (2005) dokonuje przeglądu dyskusji na ten temat w postaci *continuum*. Na jednym jego końcu plasują się poglądy, których autorzy wyrażają przekonanie, że wiedza dziedzinowa stanowi potencjalną przeszkodę i utrudnia nauczycielowi JS wypełnianie jego prawdziwej roli. Na drugim biegunie znajdują się propozycje dotyczące kształcenia dziedzinowego w JO, podporządkowujące wiedzę językoznawczą wiedzy specjalistycznej. Master jest zdania, że nauczyciele JS są z reguły lepiej przygotowani do nauczania JS niż przedmiotowi specjaliści. Wyjątek od tej reguły stanowią specjalistyczne konteksty nauczania, np. JS dla kontrolerów ruchu lotniczego.

Wydaje się, że w pewnych kontekstach nauczania warto skorzystać z doświadczeń Uniwersytetu w Birmingham i opracowanego tam podejścia do nauczania języka angielskiego jako JS, ukierunkowanego na wąsko rozumianą specjalizację studentów (Dudley-Evans i St John 2009). Określane jest ono jako nauczanie w zespole (ang. *team teaching*) i w jego realizację zaangażowane są trzy strony: nauczyciel JS, specjalista dziedzinowy i studenci. Nauczyciel odgrywa rolę mediatora, a więc osoby pośredniczącej w procesie przyswajania wiedzy przedmiotowej w języku angielskim przez studentów. Jak wyjaśniają Johns i Dudley-Evans (1985), racjonalne uzasadnienie tego podejścia sprowadza się do potrzeb: student otrzymuje informację zwrotną o czynionych postępach, a w razie potrzeby – pomoc nauczyciela JS; natomiast specjalista dziedzinowy upewnia się, czy jego sposób porozumiewania się ze studentami jest dostosowany do ich potrzeb, czy też wymaga modyfikacji.

Dostępne programy kształcenia i formy doskonalenia nauczycieli JS

Jak zauważają Master (2005) i Basturkmen (2014), dokonujący przeglądu artykułów publikowanych na łamach *English for Specific Purposes*, poczynając od 1980 r., zagadnienia takie, jak potrzeby nauczycieli JS czy ich kształcenie, nie są tam częstym tematem. Warto też zwrócić uwagę na bardzo ograniczoną liczbę badań poświęconych nauczaniu JS (Basturkmen 2006; 2014). Ten stan rzeczy jest niewątpliwie niepokojący, zważywszy

na ogromne zapotrzebowanie na JS na rynku pracy oraz na fakt, że potrzeby nauczycieli JS stanowią istotny punkt wyjścia do opracowania programów kształcenia (Basturkmen 2014). Stan ten nie oznacza jednak całkowitej marginalizacji tej kwestii. Strevens (1988) stwierdza, że programy kształcenia dla nauczycieli języka angielskiego do celów specjalistycznych (JACS) powinny zawierać elementy, których programy kształcenia nauczycieli języka ogólnego są pozbawione. Ewer (1983) dodaje, że kształcenie to powinno obejmować podstawy językoznawstwa stosowanego oraz znajomość konkretnej dziedziny, która wynika ze współpracy nauczyciela ze specjalistą i z pracy z docelowymi odbiorcami kursu JS. Master (2005) z kolei proponuje dwie ścieżki kształcenia nauczycieli JACS – ogólną, przeznaczoną dla nauczycieli bez doświadczenia, oraz specjalistyczną. W pierwszym przypadku sugeruje włączenie do programu kursu takie bloki tematyczne, jak: historia i rozwój JACS, główne konteksty nauczania, rozwój sprawności językowych, opracowanie materiałów i ich ewaluacja, tworzenie sylabusów kursów, ocena i ewaluacja efektywności kursu, administrowanie oraz skoncentrowanie się na co najmniej jednym kontekście nauczania JS i typowym dla niego dyskursie.

Jak w świetle powyższych sugestii wygląda kształcenie nauczycieli JS? W wielu krajach, m.in. w Polsce, nie opracowano programu takich studiów (Gajewska i Sowa 2014). Master (1997) zwraca uwagę na brak programów kształcenia dla przyszłych nauczycieli języka angielskiego do celów specjalistycznych w kontekście amerykańskim, gdzie tylko nieliczne uczelnie oferują taki przedmiot. Odnosząc się do tego zagadnienia Belcher (2013) stwierdza, że w Stanach Zjednoczonych tylko wybrane uczelnie proponują studentom taki przedmiot jako specjalizację, a niektóre – jako przedmiot fakultatywny. Dokonując przeglądu programów kształcenia oferowanych przez uczelnie brytyjskie, Howard (1997) znajduje tylko trzy programy nauczania specjalizujące się w nauczaniu JACS. Dodaje też, że szereg programów nauczania, zwłaszcza na studiach drugiego stopnia, proponuje studentom jeden moduł w zakresie nauczania JACS lub języka angielskiego do akademickich (JACA).

W Nowej Zelandii tylko dwie uczelnie, w tym Uniwersytet w Auckland, oferują JACS jako przedmiot fakultatywny na studiach filologicznych drugiego stopnia (Basturkmen 2014). Jest on przeznaczony dla studentów, którzy nigdy nie zetknęli się z nauczaniem JACS i ukierunkowany na zrozumienie

teoretycznych i praktycznych aspektów nauczania JACS i JACA. Przedmiot realizowany jest w czterech blokach tematycznych: teoretyczne podstawy JACS, analiza potrzeb, analiza dyskursu specjalistycznego, projektowanie kursu.

Jak radzą sobie nauczyciele JS? Wydaje się, że deficyty wiedzy wynikające z braku programów kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli JS można zniwelować, biorąc udział w konferencjach czy szkoleniach. Zdaniem Lafford (2012), nauczyciele i badacze JACS – w porównaniu z nauczycielami i badaczami innych JS – mają zdecydowanie więcej okazji uczestniczenia w konferencjach o nauczaniu JACS oraz udziału w szkoleniach i doskonalenia zawodowego.

Jak zauważa Northcott (2012), niektóre szkoły językowe afiliowane przy uniwersytetach brytyjskich organizują krótkie kursy nauczania JACS, ukierunkowane w pierwszej kolejności na język angielski dla potrzeb biznesu czy dla prawników, które należą do najbardziej popularnych. W Polsce takie szkolenia są organizowane przez British Council. Ich kolejne edycje pozwalają na doskonalenie i/lub uzupełnianie kwalifikacji w zakresie nauczania JACS. Szkolenia te koncentrują się na takich zagadnieniach, jak: analiza języka, projektowanie kursu, dostępność opublikowanych materiałów czy wykorzystanie autentycznych tekstów i projektowanie na tej podstawie stosownych materiałów dla docelowych grup odbiorców (Northcott 2012). Poza tym, wielu nauczycieli, którzy koncentrują się na nauczaniu JS w jednym konkretnym kontekście, np. języka angielskiego dla lekarzy czy prawników, korzysta z różnych strategii samodoskonalenia się i doksztalcania w zakresie wiedzy specjalistycznej. Do najczęściej stosowanych należą: udział w wykładach, czytanie opracowań popularnonaukowych z konkretnej dziedziny oraz lektura artykułów prasowych pozwalających na bieżąco uzupełniać wiedzę dziedzinową. Na uwagę zasługują także studia podyplomowe, np. z zakresu marketingu czy logistyki, dające solidne przygotowanie specjalistyczne.

Refleksyjny model nauczyciela języka specjalistycznego

W sytuacji ograniczonych możliwości kształcenia i doskonalenia nauczycieli JS, w literaturze przedmiotu promowany jest refleksyjny model nauczania JS (Maclean 1997; Northcott 2012; Chen 2000; Belcher 2013; Basturkmen 2014), co w kategoriach praktycznych oznacza refleksyjne *myślenie w działaniu* (ang. *thinking-in-action*) (Maclean 1997:173),

a więc krytyczną refleksję nad zastosowanymi procedurami dydaktycznymi i ich ewentualną modyfikację. W trakcie tej refleksji nauczyciel zyskuje wgląd w swoje działania dydaktyczne i podejmuje decyzję o wprowadzeniu stosownych zmian. Decyzja ta może dotyczyć zastosowania innowacyjnych rozwiązań czy też modyfikacji rutynowych działań bazujących na wyuczonych zachowaniach (Murphy 2001).

Także doświadczenia innych nauczycieli JS, opisane m.in. na łamach *English for Specific Purposes* czy *Journal of English for Academic Purposes*, dostarczają przykładów indywidualnych inicjatyw w odpowiedzi na konkretne sytuacje i problemy wyłaniające się w procesie dydaktycznym. Te relacje pokazują, jak poszczególnym nauczycielom udało się dostosować do specjalistycznego kontekstu nauczania JACS i zorientować swoje działania dydaktyczne na typowy dla danej dziedziny dyskurs. Ograniczę się tutaj tylko do dwóch przykładów. Northcott (1997) dowodzi, że szkolenie dla tłumaczy sądowych w Zimbabwie może – w przypadku nauczycieli JACS przeznaczonych dla prawników – funkcjonować jako swoisty katalizator inicjujący określone zmiany, pozwalające nauczycielowi zrozumieć konieczność ukierunkowania działań dydaktycznych na przygotowanie uczących się JS prawników do np. sporządzania projektów umów, rozumienia dokumentów prawnych czy prowadzenia konsultacji z klientem. Chen (2000) pokazuje, jak przez refleksję nad własnym nauczaniem i modyfikację działań dydaktycznych nauczyciel języka angielskiego z przygotowaniem ogólnym staje się kompetentnym profesjonalistą w zakresie nauczania JACS, nie tylko jeśli chodzi o opanowanie podstaw wiedzy specjalistycznej, ale także o wymierny efekt współpracy ze specjalistą dziedzinowym, co w konsekwencji prowadzi do dostosowania materiałów i zadań dydaktycznych do kierunku studiów. Przypuszczalnie wielu nauczycieli JS podobnie podchodzi do nauczania i podejmuje próby praktycznego wdrożenia określonych rozwiązań dydaktycznych. Nie wszyscy jednak dzielą się przecież wynikami swojej pracy i refleksjami na łamach pism przeznaczonych dla nauczycieli JO czy JS.

Podsumowanie

Złożony i wymagający charakter pracy nauczycieli JS, brak stosownych programów kształcenia i ograniczony charakter doskonalenia w tej dziedzinie oznaczają, że wielu nauczycieli JS we własnym zakresie podejmuje działania ukierunkowane na dostosowanie się do różnych specjalistycznych kontekstów

nauczania JO, nie mówiąc już o zgłębianiu wiedzy dziedzinowej. Oferowane bowiem na wielu uczelniach programy nauczania, które zapewniają swym absolwentom podstawy analizy dyskursu, typologii gatunków czy lingwistyki komputerowej, nie gwarantują zrozumienia tekstów specjalistycznych, gdyż problemy z tym związane plasują się przede wszystkim po stronie wiedzy (Gajewska i Sowa 2014). Deficyty w tym zakresie można częściowo zniwelować przez udział w szkoleniach w zakresie JS, np. angielskiego dla lekarzy. Wielu nauczycieli JS odniosłoby niewątpliwą korzyść, gdyby miało możliwość odbycia studiów podyplomowych specjalnie dla nich przeznaczonych. Wydaje się, że programy tych studiów powinny koncentrować się na teoretycznych, jak i na praktycznych aspektach nauczania JS, takich jak analiza języka, projektowanie i ewaluacja kursu JS, dostępnych na rynku materiałów czy możliwościach wykorzystania materiałów autentycznych. Powinny także uwzględniać specyfikę konkretnego JS, zwłaszcza jeżeli chodzi o dostępność gotowych materiałów językowych. Nie bez znaczenia jest też uświadomienie przyszłym nauczycielom JS konieczności „zanurzenia się” w konkretnej dziedzinie wiedzy i opanowania jej podstaw (Lesiak-Bielawska 2015).

Bibliografia

- Basturkmen, H. (2006) *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basturkmen, H. (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2014) LSP Teacher Education: Review of Literature and Suggestions for the Research Agenda. W: *Ibérica*, nr 28, 17-33 [online] [dostęp 4.08.2015] <http://www.aelfe.org/documents/01_28_Basturkmen.pdf>.
- Belcher, D. D. (2006) English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. W: *TESOL Quarterly*, nr 40 (1), 133-156.
- Belcher, D. D. (2013) The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice. W: B. Paltridge, S. Starfield (red.) *Handbook of English for Specific Purposes*. New York: Wiley-Blackwell, 592-610.
- Bocanegra-Valle, A. (2012) El profesor de inglés para fines específicos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. W: *Aula*, nr 18, 29-41.
- Chen, T. (2000) Self-training for ESP Through Action Research. W: *English for Specific Purposes*, nr 19, 389-402.
- Dudley-Evans, T., St John, M.J. (2009) *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Early, P. (1981) The ESP Teacher's Role – Implications for the Knowler-client Relationship. W: *The ESP Teacher: Role, Development, and Prospects* (ELT Documents 112). London: The British Council, 42-52.
- Ewer, J.R. (1983) Teacher Training for EST: Problems and Methods. W: *The ESP Journal*, nr 2, 9-31.
- Ferguson, G. (1997) *The Teacher Education and LSP. The Role of Specialized Knowledge*. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 80-89.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache. Didaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Howard, R. (1997) LSP in the UK. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 41-57.
- Hutchinson, T., Waters, A. (2010) *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, T.F., Dudley-Evans, T. (1985) An Experiment in Team-teaching of Overseas Postgraduate Students of Transportation and Plant Biology. W: J.M. Swales (red.) *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon, 140-153.
- Lafford, B.A. (2012) Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited. W: *The Modern Language Journal*, nr 96, 1-27.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2015) Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego a implikacje dla procesu kształcenia. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 380-392.
- Maclean, J. (1997) Professional Participation: A Technique for LSP Teacher Education. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 158-175.
- Master, P. (1997) *ESP Teacher Education in the USA*. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 22-40.
- Master, P. (2005) English for Specific Purposes W: E. Hinkel (red.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 99-115.
- Murphy, J.M. (2001) Reflective Teaching in ELT. W: M. Celce-Murcia (red.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, 499-514.
- Northcott, J. (1997) EFL Teacher Involvement in a Training Programme for Court Interpreters in Zimbabwe. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 186-201.
- Northcott, J. (2012) Teaching Legal English: Contexts and Cases. W: D.D. Belcher (red.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 165-185.
- Robinson, P.C. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall International.
- Strevens, P. (1988) The Learner and Teacher of ESP. W: D. Chamberlain, R. Baumgardner (red.) *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. London: Modern English Publications in association with the British Council, 39-44.
- Taillefer, G. (2013) CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection. W: *Asp*, nr 63, 31-53.
- Taylor, M. (1994) How Much Content Does The ESP Instructor Need to Know? W: *TESOL Matters*, nr 4, 14.

dr Elżbieta Lesiak-Bielawska

Absolwentka Instytutu Anglistyki UW i ILS UW. Nauczaniem języka specjalistycznego zajmuje się od 20 lat. Jest autorką monografii, podręczników i licznych artykułów poświęconych różnicom indywidualnym, nauczaniu języka specjalistycznego czy zastosowaniu formuły *blended learning* w dydaktyce języków obcych.