

# Wykorzystanie materiałów autentycznych w nauczaniu słuchania ze zrozumieniem w języku angielskim do celów akademickich

ELŻBIETA  
LEŚIAK-BIELAWSKA

Rozumienie ze słuchu jest sprawnością, której poświęcono niewiele uwagi w badaniach nad językiem angielskim do celów specjalistycznych. Te nieliczne dotyczą słuchania ze zrozumieniem w języku angielskim do celów akademickich i koncentrują się przede wszystkim na wykładach dziedzinowych.

Z uwagi na aktualnie dostępne dla wielu studentów możliwości (np. studia za granicą, wymiana międzyuczelniana, wykłady wygłaszane na uczelniach macierzystych przez prelegentów anglojęzycznych), wydaje się, że nauczanie słuchania ze zrozumieniem przez wykorzystanie typowych dla danego środowiska akademickiego materiałów autentycznych przygotowuje studentów do sprawnego funkcjonowania w anglojęzycznym kontekście komunikacyjnym i jest jednym z wyznaczników ich sukcesu akademickiego.

## Materiały autentyczne w nauczaniu języka do celów akademickich

Materiały autentyczne zajmują szczególne miejsce w dydaktyce języków specjalistycznych. Określane są jako teksty lub materiały, które są dziełem specjalistów i przeznaczone są do wykorzystania przez specjalistów, a nie do celów dydaktyki obcojęzycznej (Robinson 1991; Jordan 1997; Bocanegra-Valle 2010). Według dostępnej literatury przedmiotu pojęcie autentyczności jawi się jednak jako bardziej złożone.

Dyskusja nad autentycznością została zapoczątkowana przez Widdowsona (1979), dla którego autentyczność materiałów nie jest wyłącznie związana z ich pochodzeniem, gdyż – jak słusznie zauważa – materiały

autentyczne występujące poza kontekstem, w którym naturalnie funkcjonują, zostają pozbawione wszelkich cech autentyczności. Zdaniem Widdowsona (1998), istotny aspekt autentyczności odnosi się także do odbiorców tekstu i ich reakcji na ten tekst. Trudno jest zatem mówić o autentyczności konkretnego tekstu, jeżeli reakcja rodzimych użytkowników języka w rzeczywistych kontekstach komunikacyjnych i uczących się na materiał językowy zaproponowany w klasie znacznie się różni, gdyż *to, co jest prawdziwe lub autentyczne dla użytkowników języka, nie zawsze jest autentyczne dla uczących się* (Widdowson 1998:19). Nie można też mówić o autentyczności materiałów, jeżeli zaprojektowane na podstawie tych tekstów zadania nie odzwierciedlają autentycznych sytuacji komunikacyjnych czy nie uwzględniają specyfiki danej dziedziny. Wydaje się zatem, że wskazane jest, aby nauczyciel języka specjalistycznego koncentrował się na autentycznym wykorzystaniu materiałów, a nie wyłącznie na ich autentyczności jako takiej.

Cenny wkład do dyskusji nad pojęciem autentyczności stanowi propozycja Mishan (2005). Zdaniem badaczki, na autentyczność materiałów składa się pięć następujących elementów:

1. Pochodzenie i autorstwo tekstu.
2. Oryginalny komunikacyjny i socjokulturowy cel tekstu.

3. Oryginalna treść tekstu.
4. Zadania zaprojektowane na podstawie tego tekstu.
5. Postrzeganie tekstu przez uczących się i ich stosunek do niego oraz do zadań zaprojektowanych na podstawie tego tekstu.

Podejście ukierunkowane na autentyczność, zaproponowane przez Mishan (2005), opiera się na wykorzystaniu w dydaktyce języków obcych tekstów autentycznych i zachowaniu cech autentyczności przez projektowanie zadań z uwzględnieniem podanych niżej wskazówek. Można je potraktować jako zbiór kryteriów pomocnych w procesie ewaluacji autentyczności zadań językowych, np. tych w podręcznikach, można je też wykorzystywać selektywnie w trakcie tworzenia zadań na podstawie materiałów autentycznych dostępnych nauczycielowi. Są to następujące kryteria:

- zgodność komunikacyjnego celu zadania z komunikacyjnym celem tekstu;
- dostosowanie zadania do tekstu;
- stosowna reakcja uczących się na tekst będąca rezultatem wykonania zadania;
- umieszczenie zadania na dwubiegowym kontinuum (komunikacja ogólna a komunikacja specjalistyczna), pozwalającym określić, do jakiego stopnia zaprojektowane zadanie odzwierciedla działania realizowane w autentycznym kontekście komunikacyjnym;
- aktywizacja aktualnej wiedzy uczących się w zakresie języka docelowego i wiedzy kulturowej w trakcie wykonania zadania;
- zaangażowanie uczących się w ukierunkowaną na cel komunikację w trakcie wykonania zadania (Mishan 2005:75-83).

Wybór stosownych materiałów autentycznych przeznaczonych do nauki języka specjalistycznego (JS) z reguły poprzedza gruntowna analiza potrzeb docelowych odbiorców kursu, w trakcie której zwraca się uwagę na zawartość materiałów, ich dostosowanie do zainteresowań uczących się, ich specyficznych potrzeb, poziomu biegłości językowej itd. Niezależnie od przytaczanych argumentów za i przeciw wykorzystaniu materiałów autentycznych w klasie językowej (zob. Swales 2009; Tomlinson 2003; Islam i Mares 2003; Belcher 2012), wydaje się, że dzięki rosnącej z dnia na dzień dostępności tych materiałów, ich wykorzystanie w dydaktyce JS stanowi obecnie praktykę dość powszechną. Wszzechobecny Internet zapewnia dostęp do gotowych plików wideo, audio, obrazów czy tekstów, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli JS na potrzeby ich kursów.

### Śłuchanie w nauczaniu języka angielskiego do celów akademickich

Na pozór może się wydawać, że brak jest zasadniczych różnic między słuchaniem w języku angielskim do celów ogólnych a słuchaniem w języku angielskim do celów akademickich. W jednym i drugim przypadku zakłada się bowiem integrację procesów lokalnych lub oddolnych (dół-góra, ang. *bottom-up*) i globalnych lub odgórnych (góra-dół, ang. *top-down*). W tych pierwszych percepcja ukierunkowana jest na formę, a jej analiza prowadzi do dekodowania znaczenia. Dekodowanie jednostek niższego rzędu, tj. fonemów, i łączenie ich w jednostki znaczeniowe (słowa, frazy, zdania) prowadzi do konstruowania sensu komunikatu. Uruchamiane w trakcie słuchania ze zrozumieniem procesy odgórne wymagają m.in. aktywowania przed odbiorcą pewnych schematów znaczeniowych, tworzenia hipotez, ich testowania i/lub formułowania nowych w trakcie odbioru tekstu. Nie bez znaczenia wydaje się aktywowanie wiedzy uprzedniej, pozwalającej przewidzieć temat i kontekst interakcji oraz zapamiętań istotne szczegóły. Zrozumienie tekstu przeznaczonego do słuchania dodatkowo ułatwia znajomość typu tekstu (np. instrukcja wykonawcza), przedmiotu komunikatu (konkretny utwór muzyczny, np. *Triana* Albéniza), relacji między nadawcą i odbiorcą (nauczyciel-uczeń), kontekstu kulturowego (wiedza na temat muzyki hiszpańskiej). Procesy te uruchamiane są przez słuchającego w celu przypisania sensu jednostkom niższego rzędu i pozwalają odgadywać z kontekstu znaczenie nieznanych słów lub zwrotów.

Bardziej dogłębna analiza słuchania w języku angielskim do celów akademickich prowadzi do wniosków, że w tym typie słuchania należy wyróżnić także i inne elementy, biorąc pod uwagę wymagania różnych akademickich kontekstów komunikacyjnych i specyficznych rodzajów wiedzy w nich wymaganych oraz konkretne cele słuchania. Flowerdew (1994) zwraca uwagę na fakt, że słuchanie ze zrozumieniem w kontekście akademickim, a w szczególności słuchanie wykładów, wymaga dodatkowych umiejętności, m.in. sporządzania notatek, integrowania napływających wiadomości z informacjami z innych źródeł, np. podręczników, czy też rozpoznawania specyficznych sygnałów pojawiających się w dłuższych wypowiedziach, np. parafraza, podsumowanie, zmiana tematu itd.

Na te dodatkowe umiejętności zwracają uwagę Sawaki i Nissan (2007:12-13), analizujący trafność prognostyczną sekcji przeznaczonej do słuchania w *The Test of English as a Foreign Language Internet-based*

*Test* (TOEFL iBT). W zaprojektowanej ankiecie badacze wymieniają 17 rodzajów zadań w zakresie słuchania ze zrozumieniem w kontekście akademickim, m.in. rozumienie wykładów, a także innych wypowiedzi ustnych nauczycieli akademickich (np. tych informujących o wymaganiach dotyczących prowadzonego kursu i prac zaliczeniowych, o terminach oddania przydzielonych zadań) czy prezentacji innych studentów.

### Specyfika kursu języka angielskiego dla muzyków do celów akademickich

Sprawność rozumienia ze słuchu w języku angielskim wśród studentów na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina (UMFC) w Warszawie doskonalona jest w ramach kursu języka angielskiego przeznaczanego dla studiów magisterskich i prowadzonego przez dwa semestry (60 godzin). Jego adresatami są studenci wszystkich wydziałów uczelni – instrumentalisci, teoretycy muzyki, dyrygenci, kompozytorzy, śpiewacy, nauczyciele wychowania muzycznego oraz przyszli reżyserowie dźwięku, a więc grupa bardzo heterogeniczna, jeżeli weźmiemy pod uwagę docelowe sytuacje komunikacyjne, w jakich przyjdzie im funkcjonować w przyszłości.

Z uwagi na brak możliwości pogodzenia niejednorodnych potrzeb studentów UMFC, podstawę opracowania programu kursu stanowiły rezultaty analizy potrzeb przedstawione w propozycji kursu języka angielskiego dla instrumentalistów (Lesiak-Bielawska 2014). Zasadność takiego podejścia wynika z faktu, że każdy student UMFC – niezależnie od obranej specjalizacji – jest instrumentalistą grającym na co najmniej dwóch instrumentach. Nie bez znaczenia w tej kwestii jest także dostępność materiałów dydaktycznych o charakterze ogólnomuzycznym (Lesiak-Bielawska 2015), co umożliwiło realizację takiego właśnie programu nauczania.

Do wyodrębnionych w procesie analizy środowiska czynników uniemożliwiających zorganizowanie kilku specjalistycznych grup językowych należą ograniczenia finansowe, lokalowe, organizacyjne (brak możliwości zorganizowania dodatkowych grup językowych prowadzonych w pasmach czasowych przeznaczonych na języki obce), kadrowe (stała liczba wykładowców z wykształceniem filologicznym, którzy do tej pory prowadzili zajęcia z języka angielskiego do celów ogólnych). Biorąc pod uwagę konieczność zakończenia kursu egzaminem piśmennym na poziomie B2+, przyjęcie formuły jednolitego ogólnomuzycznego programu nauczania i jednego egzaminu dla wszystkich studentów wydawało się rozwiązaniem najwłaściwszym.

### Wykorzystanie materiałów językowych dostępnych w podręczniku przeznaczonym do nauczania języka angielskiego do celów akademickich i przygotowanych przez nauczycieli

Punkt wyjścia dla nauczania sprawności słuchania na UMFC stanowią materiały zawarte w podręczniku *Basic English for Musicians. Part One: Symbols of Musical Notation* (Lesiak-Bielawska 2015). Jego uzupełnienie stanowią przygotowane na potrzeby kursu materiały dodatkowe dotyczące wybranych zagadnień z zakresu teorii muzyki, form muzycznych, orkiestry symfonicznej i instrumentów muzycznych. Przeznaczone są dla bardzo niejednorodnego zawodowo środowiska muzyków i ukierunkowane są na słownictwo fachowe oraz niezbędne w kontaktach zagranicznych działania językowe obejmujące recepcję (czytanie, słuchanie), produkcję językową (głównie mówienie) oraz wybrane działania mediacyjne (elementy tłumaczenia).

Zawarte w podręczniku i tekstach uzupełniających materiały do słuchania wprowadzają terminologię fachową i sprawdzają zrozumienie materiału dźwiękowego, z wykorzystaniem technik zaczerpniętych z dydaktyki ogólnej, takich jak: uzupełnianie luk, wybór jednej spośród kilku możliwych odpowiedzi, zaznaczenie wypowiedzi prawdziwej lub fałszywej, odpowiedzi na pytania. W sekcji powtórzeniowej zawarte są materiały przeznaczone do słuchania: fragmenty partytur wybranych utworów, np. *Triany* Albéniza. Przed słuchaniem właściwym zadaniem studentów polega na analizie fragmentu partytury przez omówienie metrum utworu, tonacji, tempa, dynamiki, przeważających wartości rytmicznych dla prawej i lewej ręki itd., jak również wskazanie na ewentualne problemy wykonawcze oraz zasugerowanie sposobów poradzenia sobie z nimi podczas ćwiczeń. Po zaktywizowaniu występujących w słuchaniu elementów leksykalnych studenci przystępują do wysłuchania materiału dźwiękowego. W trakcie tego słuchania nauczyciel muzyki omawia najważniejsze zagadnienia związane z wykonaniem utworu, a zadaniem studentów jest oznaczenie dotyczących słuchania stwierdzeń jako prawdziwe lub fałszywe oraz korekta występujących w nich błędów.

Flowerdew i Miller (1997) sugerują, aby w kontekście akademickim ukierunkowane na sprawność słuchania materiały językowe dostępne w podręcznikach czy też przygotowane przez nauczycieli spreparowane teksty przeznaczone dla docelowych grup uczących się uzupełniać autentycznymi wykładami, co pomoże uczącym się rozwinąć i udoskonalić strategie globalne oraz pozwoli zintegrować słuchanie z innymi sprawnościami. Na uwagę

zasługują także autentyczne materiały przeznaczone do słuchania powiązane z sytuacjami komunikacyjnymi typowymi dla danej grupy docelowych odbiorców kursu.

### Wykorzystanie dodatkowych materiałów autentycznych w rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem na UMFC

Materiały zawarte we wspomnianym wyżej podręczniku oraz teksty uzupełniające stworzone na potrzeby kursu stanowią punkt wyjścia do ćwiczenia słuchania ze zrozumieniem, wykorzystującego cykl wykładów zatytułowanych *Listening to Music*, które są dostępne na stronie Uniwersytetu Yale oraz instrukcje wykonawcze – na stronach YouTube. Wybór uzupełniających materiałów autentycznych do słuchania jest wynikiem analizy docelowych sytuacji komunikacyjnych w środowisku akademickim (zob. Sawaki i Nissan 2007). Jej rezultaty wskazują, że do kluczowych sytuacji komunikacyjnych, z którymi studenci uczelni będą musieli się zmierzyć podczas studiów za granicą, należą:

- omówienie przez wykładowcę wymagań prowadzonego kursu, prac zaliczeniowych, terminów oddania prac semestralnych;
  - wykłady dotyczące konkretnych zagadnień.
- Jednocześnie, biorąc pod uwagę specyfikę uczelni muzycznych, należy także uwzględnić dodatkową sytuację komunikacyjną:
- instrukcje wykonawcze wybranych utworów muzycznych na różne instrumenty – strunowe, dęte, perkusyjne (zob. Lesiak-Bielawska 2014).

Kurs *Listening to Music* należy do najbardziej podstawowych kursów z zakresu muzyki dostępnych online i – o ile mi wiadomo – jest jedynym kursem internetowym, przedstawiającym rozległą gamę zagadnień powiązanych ze słuchaniem muzyki pod kątem obowiązujących w muzyce klasycznej paradygmatów, takich jak rytm, melodia, forma itd. Nie jest on przeznaczony dla zawodowych muzyków. Jego adresatami są m.in. absolwenci amerykańskich szkół średnich, którzy w trakcie obowiązkowej edukacji muzycznej nabyli pewne praktyczne umiejętności, np. opanowali grę na instrumencie muzycznym, ale nie dysponują wiedzą teoretyczną umożliwiającą im pełniejsze rozumienie muzyki (Kertz-Welzel 2008). Kurs ten wydaje się bardzo przydatny na UMFC i jest stosowany w celu wprowadzenia nowych lub utrwalenia omówionych już zagadnień, m.in. leksykalnych. Jednocześnie wybór odpowiednich fragmentów wykładów pozwala studentom doskonalić globalne strategie słuchania, takie jak wykorzystanie wiedzy uprzedniej, wskazówek kontekstowych, zgadywanie, przewidywanie itd.,

integrować globalne i lokalne strategie słuchania oraz powiązać sprawność słuchania z pisaniem czy mówieniem. Kurs składa się z 23 wykładów, podzielonych na mniejsze jednostki tematyczne, co umożliwi wybór stosownego uzupełniającego fragmentu do słuchania, powiązane go z aktualnie omawianymi na zajęciach zagadnieniami.

Doskonaląc sprawność słuchania w języku angielskim w odniesieniu do pierwszej sytuacji komunikacyjnej, na UMFC wykorzystywany jest wykład 1. – część 3: *Course Requirements and Pedagogy*. Jeśli chodzi o dostępne na stronie uniwersytetu wykłady dotyczące aktualnie omawianych zagadnień (druga sytuacja komunikacyjna), po wprowadzeniu np. podstawowych pojęć powiązanych z muzyką – rytm, częstotliwość dźwięku, faktura, skala, wartości rytmiczne nut – stosownym wyborem wydaje się wykład 5. w postaci odpowiedniego fragmentu, np. z części 2: *The Development of Notes and Scales*. Natomiast autentyczny materiał dźwiękowy powiązany z konkretnymi zagadnieniami z zakresu instrumentoznawstwa może być wybrany ze odpowiednich fragmentów wykładu 2., np. jego części 3: *Introduction to the French Horn and Partials*.

Nieodłącznym elementem programu kursu w zakresie słuchania ze zrozumieniem są instrukcje wykonawcze dostępne na stronach YouTube (trzecia sytuacja komunikacyjna), np. instrukcje dotyczące wykonania trudniejszych partii wybranych utworów na instrumenty należące do trzech grup:

- na skrzypce,
- na flet,
- na perkusję.

Podane adresy stron internetowych zawierających instrukcje wykonawcze konkretnych utworów na określone instrumenty muzyczne stanowią jedynie przykłady. Ich wybór w kolejnych edycjach kursu jest uzależniony od instrumentów muzycznych najliczniej reprezentowanych w danej grupie studenckiej.

W celu sprawdzenia zrozumienia autentycznych materiałów do słuchania stosowane są omówione ćwiczenia zaczerpnięte z dydaktyki ogólnej, jak również ćwiczenia ukierunkowane na zadania wymagane od studenta w autentycznym kontekście akademickim, np. sporządzanie notatek z wykładu (podczas pierwszego słuchania fragmentu wykładu studenci koncentrują się na głównych zagadnieniach omawianych przez wykładowcę, a podczas drugiego słuchania – na konkretnych informacjach w ramach każdego zagadnienia) itd. Na szczególną uwagę zasługują ćwiczenia pozwalające zintegrować słuchanie z innymi sprawnościami, głównie pisaniem i mówieniem: studenci, słuchając wykładu, uzupełniają niedokończone zdania, zawierające najważniejsze

informacje przedstawione przez wykładowcę czy tworzą w formie pisemnej ogólny zarys zagadnień przedstawionych przez wykładowcę i na tej podstawie przygotowują ustne lub pisemne streszczenie wykładu; studenci mogą być też proszeni o wyrażenie opinii lub komentarza na temat fragmentu wykładu czy o zadawanie pytań na tematy z nim powiązane itd.

Z uwagi na zróżnicowany poziom opanowania języka angielskiego przez studentów UMFC, co dotyczy zwłaszcza studentów zagranicznych, np. Chińczyków czy Koreańczyków, i pojawiające się problemy w zakresie słuchania ze zrozumieniem, rozwój tej sprawności jest dodatkowo wspierany przez zwrócenie uwagi na:

- cechy autentycznego języka mówionego, np. falstarty, redundancje, frazy intonacyjne (ang. *tone groups*) zakończone pauzami zamiast pełnych zdań czy mniej ustrukturyzowaną składnię itd.;
- mowę ciała wykładowców;
- strategie interpersonalne stosowane przez wykładowców, aby wczuć się w sytuację odbiorcy czy sprawdzić zrozumienie wykładu;
- zastosowanie metadykursu i jednego z jego najważniejszych przejawów – *znakowania drogi*, czyli sygnalizowania lub wskazywania wprost organizacji (struktury) tekstu przez zastosowanie odpowiednich zwrotów, np. *jak już powiedziałem/am, za chwilę omówimy, podsumowując*;
- wykorzystanie przez wykładowców pytań retorycznych (Flowerdew i Miller 1997);
- styl nauczania – np. w Stanach Zjednoczonych można zaobserwować mniej formalny i bardziej interaktywny styl nauczania w kontekstach akademickich niż w Polsce czy innych krajach (Ferris i Tagg 1996).

### Podsumowanie

Punktem wyjścia do opracowania programu nauczania języka specjalistycznego jest analiza potrzeb odbiorców kursu, której istotny element stanowi określenie docelowych sytuacji komunikacyjnych, w jakich słuchacze będą funkcjonować. Wyniki tej analizy często ukierunkowują planowany kurs na wąską specjalizację uczących się. Niemniej jednak, ostateczny zarys programu nauczania zależy także od wyodrębnionych w trakcie tej analizy cech środowiska, w którym ma być zorganizowany dany kurs. Te właśnie zmienne mogą zwykle znacząco ograniczyć możliwości dostępne nauczycielom przystępującym do projektowania specjalistycznego kursu językowego (Robinson 1991; Hutchinson i Waters 2010).

Jak wspomniałam wyżej, czynniki te wpłynęły istotnie na kształt kursu przeznaczanego dla studentów

UMFC. Opracowany program kursu nie uwzględnia zatem wąsko rozumianych specjalizacji studiów (np. kompozycja, rytmika, śpiew operowy itd.) i związanych z nimi odmiennych potrzeb komunikacyjnych uczących się. W omawianym kursie skoncentrowano się na tym, co wspólne dla wszystkich muzyków.

Po opracowaniu programu nauczania kolejnym zadaniem stojącym przed nauczycielem jest zapewnienie studentom materiałów dydaktycznych – ich wybór, adaptacja oraz uzupełnianie w zależności od potrzeb docelowych grup odbiorców, charakteru prowadzonego kursu czy wyników prowadzonej na bieżąco analizy potrzeb. Przygotowując studentów do słuchania ze zrozumieniem i wykorzystując w tym procesie materiały autentyczne, m.in. cykl wykładów czy instrukcje wykonawcze, nauczyciel musi pamiętać np. o uświadamianiu uczącym się różnic między wykładem wygłaszanym a zapisaną wersją wykładu (ang. *scripted lecture*). Nauczyciel powinien nie tylko dążyć do zapewnienia materiałów autentycznych, ale także do ich wykorzystania zgodnie z wymaganiami docelowych sytuacji komunikacyjnych. Uczący się zatem powinni słuchać wykładów wygłaszanych w normalnym tempie i ćwiczyć ich rozumienie w czasie rzeczywistym.

### BIBLIOGRAFIA

- Belcher, D. (2012) What ESP Is and Can Be: An Introduction. W: D.D. Belcher (red.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, 1-20. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bocanegra-Valle, A. (2010) Evaluating and Designing Materials for ESP Classroom. W: M. Ruiz-Garrido, J. Palmer-Silveira, I. Fortanet-Gomez (red.) *English for Professional and Academic Purposes*, 141-65. Amsterdam: Rodopi.
- Ferris, D., Tagg, T. (1996) Academic Listening/Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestions, and Implications. W: *TESOL Quarterly*, nr 30, 297-320.
- Flowerdew, J. (1994) Research of Relevance to Second Language Lecture Comprehension – an Overview. W: J. Flowerdew (red.) *Academic Listening: Research Perspective*, 7-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., Miller, L. (1997) The Teaching of Academic Listening Comprehension and the Question of Authenticity. W: *English for Specific Purposes*, nr 16, 27-46.
- Hutchinson, T., Waters, A. (2010) *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Islam, C., Mares, C. (2003) Adapting Classroom Materials. W: B. Tomlinson (red.) *Developing Materials for Language Teaching*, 72-100. London: Continuum.

- Jordan, R.R. (1997) *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2008) *The Implementation of the National Standards for Music Education in American Schools*, 115-124 [online] [dostęp 26.09.2016] <<http://www.zfkm.org/sonder08-kertzwelzel.pdf>>.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2014) English for Instrumentalists – Designing and Evaluating an ESP Course. W: *ESP World*, nr 43 [online] [dostęp 26.09.2016] <[http://www.esp-world.info/Articles\\_43/Lesiak-Bielawska.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_43/Lesiak-Bielawska.pdf)>.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2015) *Basic English for Musicians. Part One: Symbols of Musical Notation*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Mishan, F. (2005) *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.
- Robinson, P.C. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall International.
- Sawaki, Y., Nissan, S. (2007) *Criterion-Related Validity of the TOEFL iBT Listening Section* TOEFL iBT. Report, nr iBT-08. Princeton, NJ: ETS. [online] [dostęp 26.09.2016] <<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-09-02.pdf>>.
- Swales, J.M. (2009) When There Is No Perfect Text: Approaches to EAP Practitioner's Dilemma. W: *Journal of English for Academic Purposes* 8, 5-13.
- Tomlinson, B. (2003) Introduction: Are Materials Developing? W: B. Tomlinson (red.) *Developing Materials for Language Teaching*, 1-12. London: Continuum.
- Widdowson, H. (1979) The Description of Scientific Language. W: H. Widdowson *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1998) Context, Community and Authentic Language. W: *TESOL Quarterly* nr 32, 705-16.

**DR ELŻBIETA DANUTA 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 i zastosowaniu formuły *blended learning* w dydaktyce języków obcych.