

*Ewa Donesch-Jeżo*

## **Język medycyny: analiza porównawcza prezentacji systemu języka w materiałach do nauczania specjalistycznego języka angielskiego i rosyjskiego na tle współczesnych teorii przyswajania języka obcego**

### **Wstęp**

Rozwój międzynarodowej współpracy w różnych dziedzinach, jak nauka, kultura, wymiana handlowa, turystyka oraz otwarcie granic w Europie, zwiększyło możliwości podjęcia pracy, a także studiów poza granicami danego kraju. Warunkiem koniecznym do podjęcia działalności na polu zawodowym lub naukowym za granicą jest znajomość nie tylko języka ogólnego, lecz także języka używanego w danym środowisku zawodowym, lub akademickim, czyli języka specjalistycznego. W związku z tym w ostatnich latach można zauważyć gwałtownie rosnącą popularność specjalistycznych (zawodowych) kursów języków obcych.

Zasadniczo, nauka języka obcego specjalistycznego ma miejsce w szkołach wyższych, gdzie kształcenie języka używanego przez przedstawicieli danej grupy akademickiej i zawodowej często jest włączone w program lektoratów języków obcych.

Nauczanie języka obcego dla celów specjalistycznych jest podejściem do nauczania języka, określanym jako LSP (*Languages for Specific Purposes*), a ze względu na to, że początek tego podejścia miał miejsce w obszarze języka angielskiego, który jest obecnie traktowany jako *lingua franca* w wielu dziedzinach, określane jest również jako ESP (*English for Specific Purposes*). W ramach tego podejścia nauczany jest również język medycyny na lektoratach w uczelniach medycznych. Nauczanie LSP, czyli każdego języka specjalistycznego, nie należy do łatwych zadań, bowiem wiąże się z opracowaniem odpowiedniego programu, wyborem i/lub preparacją odpowiednich materiałów nauczania, a także wyborem odpowiednich metod nauczania, których celem jest rozwinięcie u słuchaczy znajomości specjalistycznego słownictwa, frazeologii i struktur gramatycznych niezbędnych do poprawnej komunikacji zawodowej.

Celem niniejszego artykułu jest:

1. Teoretyczne wyjaśnienie pojęcia języka specjalistycznego.
2. Przedstawienie ogólnej charakterystyki podejścia do nauczania języka specjalistycznego LSP/ESP.
3. Przedstawienie współczesnych trendów w przyswajaniu/nauczaniu języka obcego ze szczególnym zwróceniem uwagi na metodologię nauczania LSP.

4. Porównanie metod prezentacji systemu języka w materiałach do nauczania specjalistycznego języka angielskiego i rosyjskiego w uczelniach medycznych.

### Definicja języka specjalistycznego

Nie można przygotować optymalnego programu i preparować materiałów do nauczania języka specjalistycznego nie znając definicji tego języka i metodologii jego nauczania.

Definicja podana w *Podręcznym słowniku językoznawstwa stosowanego* mówi: „Język specjalistyczny (fachowy) jest to szczególna postać języka ogólnonarodowego, przystosowana do możliwie precyzyjnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki” (Szulc 1984: 106–107).

Podobną, nieco rozbudowaną definicję znajdziemy w *Słowniku dydaktyki języków obcych*, która traktuje język specjalistyczny jako wariant lub subjęzyk języka ogólnego, używanego przez określone grupy zawodowe i przystosowany do możliwie precyzyjnego opisu danej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się on od języka potocznego głównie słownictwem, pozwalającym na dokładniejsze i bardziej skrótowe definicje przedmiotów, relacji oraz procesów odnoszących się do danej specjalności (np. język medycyny, chemii, fizyki, język drukarzy itp.). Słownictwo języka specjalistycznego zawiera terminy standardowe (tzw. znormalizowane), niestandardowe oraz żargonowe (Szulc 1997: 102).

Nieco inaczej ujmuje to Babik (1996), który określa język naukowy danej dziedziny wiedzy, czyli język specjalistyczny, jako podzbiór języka naturalnego, w skład którego wchodzi głównie terminologia naukowa.

W swej strukturze formalnej (gramatycznej) języki specjalistyczne nie odbiegają w zasadzie od języka ogólnego, jakkolwiek mogą one posiadać nieco inną częstotliwość występowania określonych form niż w języku ogólnym (np. częstsze występowanie strony biernej).

Kubiak (2002: 6) podaje następujące kryteria wyróżniające język zawodowy od języka ogólnego:

1. użytkownicy języka (grupa, warstwa społeczna),
2. obszar użytkowania,
3. stopień formalności (dostępności, zrozumiałości),
4. medium (pismo, mowa),
5. cel i wynik posługiwania się językiem,
6. stopień normalizacji (normy skodyfikowane i rzeczywiste użycie języka).

Inne cechy charakterystyczne dla subjęzyka, podane przez tego autora to: określone struktury gramatyczne, przewaga terminologii fachowej nad słownictwem ogólnym, różne typy tekstów fachowych (np. dyskusja, recenzja, wykład, sprawozdanie, pogadanka popularnonaukowa, referat itp.) (Kubiak 2002: 7).

Według Wojnickiego (1991: 46) precyzyjne odróżnienie jednego języka specjalistycznego (subjęzyka) od innych jest technicznie niemożliwe ze względu na to, iż oprócz cech wspólnych dla danego subjęzyka, jak słownictwo, składnia, spójność tekstu, dyskurs czyli typ przekazu dostosowany do sytuacji i konwencje socjolingwistyczne, każdy subjęzyk posiada również takie, które występują w innych subjęzykach lub w języku ogólnonarodowym.

Z definicji subjęzyka wynika, iż język medycyny, czyli taki jakim posługują się lekarze, stomatolodzy i pielęgniarki, można zaliczyć do języka zawodowego (czyli subjęzyka), bowiem jest to specyficzny język, którym posługuje się określona grupa zawodowa. Obszarem użytkowania tego języka są przede wszystkim miejsca ich pracy, tj. szpitale, przychodnie, ośrodki zdrowia, prywatne gabinety, a także domy pacjentów, a w przypadku dokształcania się przez osoby z tej grupy społecznej – konferencje, sympozja naukowe, kursy, a także literatura specjalistyczna.

Stopień formalności języka specjalistycznego zależy od adresata wypowiedzi, bądź pisma. Lekarz, czy pielęgniarka w ustnej komunikacji z pacjentem używa języka w formie dla niego zrozumiałej, czyli języka prostego często nawet kolokwialnego z jak najmniejszą ilością niezrozumiałej terminologii medycznej. Natomiast w rozmowach na tematy zawodowe między lekarzami, jak również lekarzem i pielęgniarką, granica formalności przesuwa się na rzecz większej ilości terminologii fachowej. Dużą formalnością charakteryzuje się język pisany. Język używany w dokumentach, pismach czy kartach pacjentów posiada cechy charakterystyczne dotyczące terminologii fachowej i struktur gramatycznych poszczególnych typów tekstów.

### **Charakterystyka podejścia LSP/ESP**

LSP/ESP jest to podejście, lub, jak twierdzą niektórzy glottodydaktycy, ruch, oparty na założeniu, iż nauczanie języka obcego powinno być ściśle dopasowane do specyficznych potrzeb lingwistycznych i komunikacyjnych określonej, zwykle wąskiej, grupy słuchaczy dorosłych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na socjokulturowy kontekst, w którym słuchacze będą posługiwali się językiem obcym (Hutchinson, Waters 1987: 21; Strevens 1988: 1–3; Dudley-Evans et al. 1998: 4). W podejściu tym dominującą rolę odrywają trzy elementy: (1) analiza potrzeb uczących się, związanych z ich przyszłą pracą zawodową i planami na przyszłość; (2) analiza sytuacji docelowej, czyli określenie cech konkretnej sytuacji, w której uczący się będą używali języka obcego; (3) analiza dyskursu, czyli analiza charakterystycznych cech języka używanego w tych sytuacjach. Powyższe procedury mają na celu przygotowanie słuchacza do efektywnej komunikacji w konkretnej sytuacji docelowej (Hutchinson, Waters 1987: 12; Jordan 1997: 22; Dudley-Evans et al. 1998: 121).

W podejściu ESP ważną rolę odgrywa analiza specyficznych tekstów pod kątem ich struktury i funkcji (*discourse analysis*) (Widdowson 1978; Hyland 2005). Dlatego też materiały glottodydaktyczne powinny dostarczać odpowiednich modeli dyskursu, dostosowanych do potrzeb uczniów, które w połączeniu ze strategiami ich analizy pozwolą na rozwinięcie u uczących się umiejętności samodzielnego formowania dyskursu, odpowiednio dostosowanego do kontekstu społecznego. W analizie dyskursu rozpatruje się głównie dwie cechy, tj. spójność w łączeniu zdań (*cohesion*) oraz związek między zdaniami i aktami komunikacji przez nie tworzonymi (*coherence*). Analiza cech dyskursu, jego różnych stylów (*genre*), analiza funkcji dyskursu, jak również zasad jego tworzenia i rozwijania jest jedną z podstawowych technik stosowanych na kursach ESP/LSP, dostarczających wiedzy o formalnych własnościach języka używanego w różnych dziedzinach naukowych i sytuacjach zawodach.

Przykładem może tutaj posłużyć stosowanie strony czynnej i biernej w tekstach naukowych, które uwarunkowane jest funkcjonalnie: autorzy stosują formę czynną kiedy opisują własne dokonania, np. „*we selected certain patients for detailed study*”, podczas gdy strony biernej używają w opisie standardowych procedur, np. „*the study group was divided into three subgroups*”. Również stosowanie, tzw. aseku-racji (*hedging*), czyli czasowników, takich jak *suggest, appear to, seem to, tend* oraz czasowników modalnych, jak *can, could, may, might, etc.* ma na celu zaznaczenie dystansu autora lub jego neutralnego stanowiska w stosunku do stwierdzenia, które przekazuje, np.: „*The data quoted in [...] suggest that the value [...]*”, „*I can conclude that [...]*” (Dudley-Evans et al. 1998: 76–77; Hyland 2005: 52).

### **Współczesne trendy w nauczaniu/uczeniu się języka obcego**

Metodologia LSP/ESP nie różni się radykalnie od metodologii stosowanej w nauczaniu języka ogólnego (Dudley-Evans et al. 1998; Jordan 1997). Istnieją jednak dwie cechy charakterystyczne odróżniające metodologię LSP od metodologii języka ogólnego. Pierwszą jest fakt, iż zidentyfikowane potrzeby uczniów mają zasadniczy wpływ na sylabus, treści i metody nauczania, a dyskurs używany w danej sytuacji docelowej ma istotny wpływ na ćwiczenia leksykalno-gramatyczne i zadania komunikacyjne. Drugą cechą charakterystyczną dla LSP, która staje się coraz wyraźniejsza w miarę rosnącej specyfiki kursu jest to, iż uczniowie często mają większą wiedzę specjalistyczną w danej dziedzinie naukowej niż nauczyciel języka obcego. Sytuacja ta może być doskonale wykorzystana przez nauczyciela do generowania autentycznej komunikacji w grupie.

Istnieją jednak pewne trendy we współczesnym nauczaniu/uczeniu się języka obcego, które mają istotny wpływ na metodologię LSP. Przede wszystkim zmienną rolę odgrywa ekspozycja na znaczący *input* językowy, najlepiej autentyczny, wraz z równoczesną świadomą i analityczną percepcją formalnych cech języka docelowego (DeKeyser 1998; Marton 1988). Nauka gramatyki wraz z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych jest zadaniem, którego nie można pominąć, z tym że wybór technik prezentacji materiału powinien uwzględniać takie czynniki, jak poziom nauczanego języka, potrzeby komunikacyjne uczniów, indywidualne właściwości uczniów i preferowany przez nich styl i strategie uczenia się oraz rodzaj wprowadzanego materiału.

Jednym z istotnych czynników ułatwiających przyswajanie gramatyki jest świadome zwracanie uwagi na podobieństwa i różnice w systemach języka ojczystego i docelowego oraz stosowanie graficznych reprezentacji wyjaśnień gramatycznych, na przykład w formie kwantów informacji lingwistycznej (Henzel 1996a, b).

Dominującym podejściem do nauczania szeroko pojętej kompetencji obcojęzycznej, w tym również kompetencji niezbędnej do posługiwania się językiem specjalistycznym, jest podejście komunikacyjne, które jest podejściem najbardziej metodologicznie otwartym, tzn. sięgającym do technik nauczania wypracowanych przez inne metody. Jest w nim miejsce zarówno na eksplicytnie nauczanie, jak i na nauczanie implicytne, które jest rezultatem spontanicznych podświadomych mechanizmów, aktywowanych, kiedy uczniowie są włączeni w komunikację w języku obcym (Komorowska 1993, 2001; Littlewood 1981). W podejściu tym ważną rolę odgrywa aktywizowanie uczniów do wykonywania zadań podnoszących ich

świadomość lingwistyczną i ukazujących funkcjonowanie struktur gramatycznych w autentycznej, lub zbliżonej do autentycznej, komunikacji (Sharwood-Smith 1981; Rutherford 1987). W ramach tego podejścia rozwinął się nurt „focus on form”, który zakłada, iż zwrócenie uwagi uczniów na określoną formę językową powinno mieć miejsce w trakcie dyskursu, którego zasadniczym celem jest przekazywanie znaczeń na drodze autentycznej komunikacji, integrując, w ten sposób, naukę poprawności z nauką płynności w użyciu języka (Long et al. 1998).

Chociaż w odniesieniu do LSP nie istnieje jednolita, ściśle określona teoria metodologiczna, większość glottodydaktyków podkreśla następujące aspekty tego podejścia: funkcjonalny sylabus, komunikacyjne i zorientowane na strategię uczenia się (*learning-centred*) metody prezentacji systemu języka, ćwiczenia i zadania podnoszące świadomość odnośnie funkcji i znaczenia form językowych (*task-based learning*), autentyczność tekstów ściśle powiązanych z przedmiotami kierunkowymi studiów i sytuacją docelową, oraz analiza dyskursu.

### **Metody prezentacji systemu języka w materiałach do nauczania specjalistycznego języka angielskiego i rosyjskiego w uczelniach medycznych**

Chociaż podręczniki i skrypty do nauczania języka medycznego na lektoratach języka angielskiego i rosyjskiego w uczelniach medycznych uczą dwóch różnych języków, należących do dwóch odmiennych rodzin językowych, w kształtowaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej widoczne są pewne cechy wspólne:

1. Podejście do nauczania gramatyki w większości podręczników jest eksplicytne, polegające na podaniu gotowej reguły gramatycznej, zilustrowanej, lub nie, przykładami.
2. W żadnym z analizowanych podręczników nie zastosowano podejścia, które wydaje się być jak najbardziej odpowiednie dla osób dorosłych, tj. podejścia indukcyjno-dedukcyjnego, gdzie dużą rolę odgrywa samodzielne dochodzenie do znaczenia zawartości syntaktycznej tekstów.
3. W żadnym podręczniku nie zastosowano graficznych reprezentacji wyjaśnień gramatycznych w formie algorytmów, mediatorów, czy kwantów informacji lingwistycznej, efektywnie wspomagających reguły gramatyczne.
4. W większości podręczników ćwiczenia kontrolowane (przedkomunikacyjne) poprzedzają swobodne (komunikacyjne).
5. Niewiele podręczników w prezentacji materiału gramatycznego i ćwiczeniach gramatycznych kładzie nacisk na aspekt semantyczny i funkcję komunikacyjną ćwiczonych elementów strukturalnych.
6. W większości podręczników i skryptów nie występuje płynne przechodzenie od ćwiczeń kontrolowanych do coraz bardziej swobodnych, mających cechy autentycznego porozumiewania się.
7. Niewiele podręczników oferuje zróżnicowane formy pracy, jak np. rozwiązywanie zadań w grupach i parach, rozwijające autonomię ucznia, jak również niewiele podręczników daje studentom możliwość wyboru postępowania, odpowiadającego jego stylowi i strategii nauki.

## Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki skłaniają do wniosku, iż samodzielna preparacja materiałów do nauczania języków obcych specjalistycznych, która dokonywana jest według programów autorskich, skonstruowanych przez indywidualnych autorów-wykładowców, powinna być zawsze oparta na wcześniej przeprowadzonej: (1) analizie potrzeb studentów, która powinna określić: (a) w jakich rolach społecznych i w jakich sytuacjach studenci będą używać języka obcego, (b) jaki jest zakres tematów, na które rozmawiają i będą rozmawiać, (c) jakie treści wyrażają i będą wyrażać w przyszłości, (d) jakie sprawności językowe są dla nich najważniejsze; (2) analizie dyskursu, która pozwoli określić: (a) charakterystyczne cechy języka używanego w sytuacjach docelowych studentów, (b) cechy języka i elementy systemu języka, z którymi należy zapoznać studentów.

Aby ułatwić percepcję nowo wprowadzanych w tekście elementów gramatycznych, należy uczynić je zauważalnymi. W związku z tym sugeruję, aby w tekście podręcznika prezentowane zjawiska gramatyczne były wyeksponowane graficznie poprzez użycie podkreśleń, odmiennej czcionki itp.

Aby zoptymalizować proces przekodowywania wypowiedzi z L1 na L2 poprzez zwiększenie dostępności wiedzy deklaratywnej, należy oprócz komentarza gramatycznego podawać jego zredukowany wariant w postaci kwantu informacji lingwistycznej. Proponuję zastosowanie bilingwalnych kwantów egzemplifikujących, które nie tylko przydatne są do bezpośredniego zastosowania w operacjach refleksji momentalnej, ale ze względu na ich bilingwalny charakter pozwalają również na kontrastowną prezentację struktur gramatycznych języka ojczystego i docelowego.

## Literatura

- Babik W., 1996, *Generowanie języków informacyjno-wyszukiwawczych ze słowników terminologicznych*, Kraków.
- DeKeyser R.M., 1998, *Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar*, [w:] K. Doughty, J. Williams (red.), *Focus on Form in Classroom: Second Language Acquisition*, Cambridge, s. 42–63.
- Dudley-Evans T., St John M.J., 1998, *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge.
- Henzel J., 1996a, *Russian Psycholinguistic Theories and the Bilingual Model of Sentence Production*, „Prace Komisji Słowianoznawstwa” 50. „Collectanea Slavica”, s. 261–371.
- Henzel J., 1996b, *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] T. Żeberek (red.), *Вопросы лингвистики и лингводидактики*, Kraków, s. 214–222.
- Hutchinson T., Waters A., 1987, *English for Specific Purposes*, Cambridge.
- Hyland K., 2005, *Metadiscourse*, London–New York.
- Jordan R.R., 1997, *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge.
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kubiak B., 2002, *Pojęcie języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla nauczycieli”, nr 5, Warszawa, s. 6–12.

- Littlewood W., 1981, *Communicative Language Teaching*, Cambridge.
- Long M.H., Robinson P., 1998, *Focus on Form: Theory, Research, and Practice*, [w:] K. Doughty, J. Williams (red.), *Focus on Form in Classroom: Second Language Acquisition*, Cambridge, s. 13–42.
- Marton W., 1988, *Methods in English Language Teaching: Frameworks and Options*, New York.
- Polański K. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
- Rutherford W.E., 1987, *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London.
- Sharwood-Smith M., 1981, *Consciousness Raising and the Second Language Learner*, „Applied Linguistics” nr 2, s. 159–169.
- Stevens P., 1988, *ESP after Twenty Years: A Re-appraisal*, [w:] Tickoo M. (red.), *ESP: State of the Art*, Singapore.
- Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Szulc A., 1997, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Widdowson H.G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford.
- Wojnicki S., 1991, *Nauczanie języków obcych dla celów zawodowych*, Warszawa.

## **Язык медицины: сопоставительный анализ представления языковой системы в материалах для обучения профессиональному английскому и русскому языкам на фоне современных теорий усвоения иностранного языка**

### **Резюме**

Преподавание иностранного языка в вузах связано с подходом к обучению языку в целях профессионального общения, называемого ESP (*English for Specific Purposes*, т.е. английский для специальных целей его изучения), или LSP (*Languages for Specific Purposes*, т.е. язык для специальных целей). ESP/LSP охватывает обучение как в профессиональных, так и в научных целях. В настоящей статье представлены особенности профессионального языка и важнейшие аспекты методики ESP/LSP, касающиеся методов и технических приемов преподавания профессионального языка. На этом фоне проведен сопоставительный анализ представления языковой системы в пособиях для обучения английскому и русскому языкам в медицинских вузах.