

ГРАНИЦИ НА МЕТАЕЗИКА: АНГЛИЙСКИ КАТО ЧУЖД ЕЗИК ЗА СТУДЕНТИ ПО МЕДИЦИНА

Ивайло Дагнев, Мария Сайкова
*Медицински колеж
Медицински университет, Пловдив
ул. "Бр. Бъкстон", 120
гр. Пловдив, 4000
Email: ivodagnev@abv.bg*

LIMITS OF METALANGUAGE: ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF MEDICINE

Ivaylo Dagnev, Maria Saykova
*Medical College,
Medical University – Plovdiv
120 Buxton Bros, 4000
Plovdiv*

ABSTRACT

Understanding grammar and lexical rules has always been problematic in teaching English as a foreign language. That is even more so when the theoretical underpinnings are part of teaching English for the specific purposes of medicine. In this case the presence of the terminological component still further complicates the process of language acquisition. Thus, the presented article is an attempt to throw light on the methodological aspects shaping the comprehension and the practical applications of theoretical rules and to evaluate their efficiency. Several tests have been performed among a group of students in the medical profession. The results lead to some unexpected conclusions, which may fulfill the aim of being a starting point in improving the theoretical and practical sides of the teaching English both for specific general purposes.

Keywords: metalanguage, ESP, medicine, students

Увод

Използването на „език за езика“ или „метаезик“ е неразделна част от съвременното обучение по чужди езици в България, независимо дали това се отнася до общоезиковите курсове или обучението по чужд език в академична среда. Никой не би отрекъл, че за ограничения брой часове по английски език като чужд, употребата на такъв метаезик е необходима поради множество фактори, не на последно място, от които и нагласата на изучаващите езика, наследена от самата образователна система. Макар и подложена на много критики, последната трудно може да бъде променена радикално за кратко време, а опитите да бъде използвана по-съвременна методология, като комуникативния подход например, остават епизодични и несистематични, за да повлияят съществено на образователния процес. Съобразявайки се с тези дадености, настоящата статия се опитва да посочи възможни решения на една по-реалистична задача, а именно, анализ на самия метаезик и оценка на ефективността му. За целта е проведен експеримент с две групи – контролна и експериментална – от студенти по бакалавърски медицински специалности. Съдържателното измерение на експеримента включва въвеждане на нова граматическа единица – сегашно перфектно време в английския език. Непосредствената цел е да се калибрира ефективността на дефинитивния подход в границите на експеримента. В по-общ план, стремежът е да се противодейства, до колкото е възможно, на т.н. в теория на

информацията „ентропия на Шанън“ (Шанън 1948) и се подобри информационната релевантност и пертинентност.

Материали и методи

Експериментът се провежда в рамките на шест учебни часа, като четири от тях са последователни, а останалите два - след един месец. Трийсет студенти, от две специалности – рентгенов лаборант и рехабилитатор в Медицинския колеж към МУ в Пловдив – са разделени поравно на две основни групи – контролна и експериментална. Отделно от експерименталната група са оформени, също поравно, две подгрупи. Въведената нова граматическа единица е сегашно перфектно време в английския език на основата главно на съпоставка с минало просто време. Всички студенти са на ниво А1 според Европейската езикова рамка, проверени с диагностичен тест на системата Inside Out и нямат предварителни системни познания по отношение на новия материал.

В хода на експеримента новото глаголно време се обяснява на контролната група, като се следва познатият теоретико-методологичен модел със стандартния за целите дефинитивен характер. Впоследствие се правят няколко упражнения за затвърждаване на категорията сегашно перфектно време, включващи типологично разнообразни задачи на основата на контраста – сегашно перфектно и минало просто време.

За разлика от контролната, в експерименталната група не се излагат теоретични обяснения, а се пристъпва направо към същия тип затвърждаващи упражнения, направени от контролната група. Единствените разяснения се отнасят до контекстуалните разлики, залегнали при употребата на двете времена, а в граматично-морфологичен план - до вида на глагола. Особено внимание се обръща на характеристиката на сегашно перфектно време, която езиковедите наричат „деиктичност“ (Грифитс 2006:100-107) - отношението на това глаголно време в английския език към релационната времева система.

Паралелно, експерименталната група е разделена на две равни подгрупи, като целта е допълнително упражнение в края на първите два часа, направено от едната подгрупа. Упражнението има обобщителен характер и изисква студентите сами да съставят дефиниция на сегашно перфектно време с помощта на шаблон.

Ролята на преподавателя също е различна в двете групи. Докато в контролната група методът на преподаване включва стандартните за българското обучение по чужд език техники на поднасяне на информация и проверка, то в експерименталната група, преподавателят е по-скоро мениджър, делегиращ дейности и подпомагащ тяхното осъществяване, като намесата е само в тези случаи, когато възникват затруднения (Андрюс 1997, Ван Лир 1995). Езикът на комуникация е смесен в контролната група, а в експерименталната вербалното общуване е изцяло на английски.

След месец и в двете групи се извършва преговор чрез упражнения, като в контролната група отново се набляга на теоретичния фундамент, докато в експерименталната се разчита на придобития вече опит на студентите при изучаването на въпросния материал.

Тестът е придружен от една кратка анкета - проведена накрая след завършване на експеримента.

Резултати и дискусия

Макар и да звучи парадоксално за поддръжниците на модерните методи на обучение, първоначалните резултати показват голямо предимство при усвояване на новия материал на контролната група (Таблица1). Грешките в нея са значително по-малко, в контраст с експерименталната, при която объркването е двойко – изразено както от самите резултати, така и от общуването с преподавателя. За самите студенти, според анкетите, новаторските и по-комуникативни подходи са объркващи и неясни.

По отношение на извършения след месец тест-преговор, резултатите се различават до известна степен, с тенденция към изравняване на броя на допуснатите грешки. (Таблица 1)

Таблица. 1. Група/брой студенти и относителен брой на грешките в трите теста.

Група(бр. студенти)/ Брой грешки	Брой грешки (средно на студент - %) – 1 тест (след 2 уч. часа)	Брой грешки(средно на студент - %) – 2 тест (след 4 уч. часа)	Брой грешки (средно на студент -%)– 3 тест (след 6 уч. часа)
Контролна група - 15 студента	≈ 8/16 50%	≈ 7/18 ≈ 39%	≈ 6/20 30%
Експериментална група – 15 студента	≈ 12/16 75%	≈ 11/18 61%	≈ 9/20 45%

Както се вижда от Таблица 1, относителният брой грешки в началото и при двете групи е сравнително висок, но тенденцията е към тяхното намаляване. При експерименталната група, развитието от 1ви до 3ти тест е по-голямо – 30%, докато при контролната е 12%. Този факт е в потвърждение на идеята, че за новаторските подходи е необходимо повече време за „улягане“ (Търнър-Бисе 1999). Комуникативните подходи при обучението изискват в много по-голяма степен активно отношение на обучаемите, особено за българския ученик/студент, свикнал повече да възпроизвежда. От друга страна, процесът на задържане на информация е по-стабилен при по-активно участие на учещите се (Стривънс 1978, Хъчинсън и Уотърс 1987) и проведените тест потвърждава това. Разбира се, тестът не би могъл да бъде абсолютно представителен поради малкия си обсяг на информанти и сравнително неголемия обем на тестван материал. Идеята да се анализира и по-дълготрайната памет (като се изчака месец преди последната проверка – тест 3) е добра по замисъла си, но тук може да се намесват и много други фактори, като предварителна подготовка на участниците в експерименталната група, както и известно подценяване от страна на контролната група, породено от знанието, че материалът ще бъде обяснен отново от преподавателя.

Що се касае до двете подгрупи в рамките на експерименталната, разликите в резултатите не съществуват след първия проведен тест, защото последният се прави преди упражнението за самостоятелно съставяне на дефиниция на новата граматическа единица. Дори и след това, няма големи отклонения в данните, което подсказва, че самото упражнение има по-скоро психологически ефект, както се вижда от Таблица 3.

Таблица 2 Съотношение между 1 и 2 подгрупа от експерименталната група по отношение на броя грешки

Подгрупа(бр. студенти)/ Брой грешки	Брой грешки (средно на студент - %) – 1 тест (след 2 уч. часа)	Брой грешки(средно на студент - %) – 2 тест (след 4 уч. часа)	Брой грешки (средно на студент -%)– 3 тест (след 6 уч. часа)
Подгрупа 1(бр. студенти - 8)/ Брой грешки	≈ 12/16 75%	≈ 11,25/18 62,5%	≈ 9,45/20 47,25%
Подгрупа 2 (бр. студенти - 7)/ Брой грешки	≈ 12/16 75%	≈ 10,75/18 59,7%	≈ 8,80/20 44%

По отношение на проведената анкета, експерименталната група е разделени на две, за да се анализира и самостоятелното съставяне на дефиниция за теоретичния материал от

едната експериментална подгрупа (подгрупа 2) (Таблица 3). Единственият въпрос и в двете анкети е: До каква степен ви затрудни новият материал? Вероятните отговори са три – малко, до известна степен, много.

Таблица. 3. Отговор на въпроса от контролната и експерименталната група(разделена на две подгрупи) - До каква степен Ви затрудни новият материал?

Група / Отговор на въпроса - До каква степен Ви затрудни новият материал?	Брой студенти отговорили с „малко“	Брой студенти отговорили с „до известна степен“	Брой студенти отговорили с „много“
Контролна група – 15 студенти	3 20%	10 67%	2 13%
Експериментална група (подгрупа 1) - 8 студенти	1 13%	2 25%	5 63%
Експериментална група (подгрупа 2) - 7 студенти	3 43%	2 29%	2 29%

Таблица 3 ясно показва, че подгрупа 2, от експерименталната група, реагира по-добре на новия материал, макар резултатите от анализа на грешките да не потвърждава този факт. В действителност, тази подгрупа възприема теста най-спокойно, което навежда на мисълта, че комбинацията от активен комуникативен подход и традиционна методика е най-уместен за нашите условия на обучение, в частност до психологическата нагласа на студентите по въпроса.

Изводи и заключение

Въпреки че не може да претендира за представителност, извършеният експеримент, поне до известна степен, проблематизира анализа и оценъчния характер на възприемането на теоретичните постулати в практиката на усвояването на чужд език в академична среда. Налагащите се изводи са многопосочни и едва ли могат да бъдат детайлно проучени само от едно и при това ограничено по обем изследване, но някои основни аспекти от тях стават ясни като тенденции. За българските студенти мотивацията за учене на чужд език е все още сравнително слаба, поради факта, че те не са готови достатъчно активно да подхождат към учебния процес, което е едно от основните предпоставки за успешното овладяване на чуждия език. Наличните резултати могат да се обуславят от специалността на тестваните студенти, за които чуждият език не е основен предмет, но липсата на стремеж към усвояване на езиковите умения може да е и признак за недостатъчната практическа езикова ориентираност в евентуалната бъдеща реализация. За да се промени тази тенденция, би следвало в цялостния образователен процес да бъде утвърждавано много по-активното участие както на изучаващите езика, така и да се предефинира ролята на преподавателя в контекста на модерните прагматично-комуникативни методологии.

Библиография

1. Грифитс, П. 2006: Griffiths, P: An Introduction to English Semantics and Pragmatics. Edinburgh, Edinburgh University Press, 100-107
2. Хъчинсън, Т и А. Уотърс 1987: Hutchinson, T and A. Waters: English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. Cambridge, Cambridge University Press

3. Стривънс, П, 1978: Strevens, P: New Orientations in the Teaching of English. Oxford, Oxford University Press.
4. Андрюс, С, 1997: Andrews, S: Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness*, 6 (2/3), 147-61.
5. Шанън, Кл. Ел., 1948: Shannon C.E: A Mathematical Theory of Communication. Published in the Bell System Technical Journal. Vol. 27, 379-423, 623-656, July, October.
6. Търнър-Бисе, Р., 1999: Turner-Bisset, R: The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 39-55.
7. Ван Лир, Л, 1995: Van Lier, L: Introducing language awareness. London, Penguin.