

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a Vihik 345 Выпуск ОСНОВАНЫ В 1893.г.

TÕID VÕÕRKEELTE ÕPETAMISE
МЕТОДИКА АЛАЛТ

IV

ТРУДЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М Е Т Н О Д И С А



Tartu 1975

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

ALUSTATUD 1893.a

Vihik 345 Выпуск

ОСНОВАНЫ В 1893.г.

TÕID VÕÕRKEELTE ÕPETAMISE
МЕТОДИКА АЛАТ

IV

ТРУДЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

M E T H O D I C A

Tartu 1975

Toimetuskolleegium:

Oleg Mutt (vastutav toimetaja), Aureelie All,
Heino Liiv, Juhan Tuldava

Редакционная коллегия:

Олег Мутт (ответственный редактор), Аурелие Алл,
Хейно Лийв, Юхан Тулдава

Toimetajalt

Kogumiku "Methodica" neljandas väljandes on avaldatud TRÜ õppejõudude ja ühe külalisautori artiklid. A. All esitab ülevaate saksakeelse õppematerjali valikust esinemis-sageduse ja raskusastme järgi. L. Hone käsitleb suulist ümberjutustust kui kõnekeele oskuse arendamise üht võtet. V. Kokkota (Tallinna Polütehniline Instituut) kirjeldab testi ettevalmistamist ja läbiviimist. Testi eesmärgiks oli kindlaks teha kõrgemasse kooli astujate inglise keele oskuse taset. H. Liiv analüüsib grammatika õpetamise didaktilisi aluseid, illustreerides probleemi eesti üliõpilastele inglise keele ajavormide õpetamise varal. T. Mikenberg esitab statistilise kõrvutava analüüsi tulemused saksa ja eesti keeles esinevate liikumise suunda väljendavate vahendite kohta. O. Mutt kirjutab vigade gradeerimise võimalustest inglise keele õpetamisel. E. Peets analüüsib verbaalsete võimete kindlakstegemiseks korraltatud eksperimendi tulemusi. H. Pulk vaatleb eessõnalisi tegu-, omadus- ja nimisõnu inglise keeles. J. Tuldava annab kriitilise ülevaate seniilmunud kirjandusest tekstide raskuse mõõtmise kohta ja esitab valemi teksti raskusastme efektiivsuse mõõtmiseks.

Kogumiku lõpus antakse ülevaade 1974.a. juunis Kaunases toimunud võõrkeelte kateedrite juhatajate seminar-nõupidamisest ja avaldatakse kaks retsensiooni inglise keele õpetamisel olulistest uudistest.

От редакционной коллегии

В четвертом выпуске сборника "Methodica" напечатаны в основном статьи преподавателей ТТУ. А.Али анализирует выбор учебного материала по немецкому языку на основе частотности и степени трудности. Л.Хоун рассматривает устный пересказ как один из приемов для развития устной речи. В.Коккота (Таллинский политехнический институт) описывает составление и проведение теста, целью которого является установление степени подготовки поступающих в вуз. Х.Лийв анализирует дидактические принципы обучения грамматике, приводя примеры из опыта обучения студентов-эстонцев видо-временным формам английского глагола. Т.Микенберг приводит результаты сопоставительно-статистического анализа способов выражения направления в немецком и эстонском языках. О.Мутт рассматривает возможности градации ошибок при обучении английскому языку. Э.Пээте анализирует результаты эксперимента по определению беглости речи. Х.Пулк исследует употребление предложных глаголов, прилагательных и существительных в английском языке. D.Тулдава дает критический обзор литературы по измерению трудности текста и предлагает формулу для определения читабельности текста.

В конце сборника дается обзор совещания-семинара заведующих кафедрами иностранных языков, проведенного в г.Каунасе в июне 1974 г., кроме того, публикуются две рецензии, которые знакомят с новыми книгами, необходимыми для обучения английскому языку.

Vom Redaktionskollegium

In IV. Heft der Schriftenreihe "Methodica" werden einige Abhandlungen von Lehrkräften der Tartuer Staatlichen Universität und anderer höherer Lehranstalten der Estnischen SSR veröffentlicht.

Gegenstand der Untersuchung von A. All ist die Auswahl des Unterrichtsstoffes auf Grund seiner Häufigkeit und seines Schwierigkeitsgrades. L. Hone behandelt die mündliche Wiedererzählung als eine der Methoden zur Entwicklung der Sprechfertigkeit. V. Kokkota (Polytechnisches Institut Tallinn) beschreibt die Vorbereitung und Durchführung des Tests zur Feststellung der Englischkenntnisse der Studenten des I. Studienjahres. H. Iidiv behandelt didaktische Prinzipien beim Unterrichten der englischen Zeitformen an estnischen Hochschulen. T. Mikenberg schreibt über die konfrontative Betrachtung der deutsch-estnischen Richtungsangabe. O. Nutt behandelt die Möglichkeiten der Abstufung von Fehlern im Englischunterricht. E. Peets behandelt die Ergebnisse eines Tests zur Feststellung von verbalen Fähigkeiten. H. Pulk betrachtet präpositionale Verben, Adjektive und Substantive des Englischen. J. Tuldava gibt einen kritischen Überblick über die bisher erschienene Literatur auf dem Gebiete der Messung der Schwierigkeit eines Textes und schlägt eine Formel für die effektivere Messung der Textschwierigkeit vor.

Anschließend folgen Rezensionen über 2 Neuerscheinungen, die für den Englischunterricht von Bedeutung sind, und ein Überblick über die Beratung der Lehrstuhlleiter für Fremdsprachen, die im Juni 1974 in Kaunas stattfand.

Editorial Note

This fourth issue of "Methodica" contains eight papers by members of the staff of Tartu State University and one contribution from the Tallinn Polytechnic Institute.

In her paper A. All deals with the selection of German study material according to frequency of occurrence and degree of difficulty. L. Hone discusses the use and advantages of oral paraphrase in developing the student's proficiency in spoken English. V. Kokkota (Tallinn) describes the preparation and administration of a test designed to ascertain the proficiency in English of first-year students admitted to higher schools in the Estonian SSR. H. Liiv analyzes the didactic principles of grammar instruction, the illustrations being drawn from the teaching of English tense forms to Estonian students. T. Mikenberg presents the results of a contrastive statistical study of the means of expressing the direction of movement in German and Estonian. O. Mutt offers some observations on the possibility of error grading in English language teaching. E. Peets examines the results of an experiment carried out to determine the role of speech fluency as a mental ability. H. Pulk discusses prepositional verbs, adjectives and nouns in English. J. Tuldava has provided a critical survey of the literature devoted to the measurement of the degree of difficulty of texts and submits a formula for the more effective evaluation of this feature.

The collection also contains an account of an inter-republican conference held in Kaunas in June 1974, and reviews of two recent publications of major significance for the teaching of English.

**О РОЛИ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ПРИ ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ**

А. Алл

I. "В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР "О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране" (1972 г.) и принятых Верховным Советом СССР "Основах законодательства Союза ССР и союзных республик по народному образованию (1973 г.) четко определены задачи, вытекающие из решения XXIV съезда КПСС в области развития высшей школы, дальнейшего улучшения качества подготовки специалистов для различных отраслей народного хозяйства, науки и культуры. В условиях научно-технического прогресса особо важное значение приобретает практическое владение иностранными языками" (Программа, 1974).

В соответствии с этим требованием нужно реорганизовать и преподавание иностранных языков в вузах. В первую очередь необходимо интенсифицировать и рационализировать учебный процесс и повысить эффективность обучения иностранным языкам в вузе.

I.I. Когда говорят об улучшении преподавания иностранных языков в вузе, то имеют в виду применение новейших методов обучения, обуславливающих мыслительную активность студентов, прежде всего применение технических средств программированного обучения, методов контроля, тестирования и т. д.

Профессор Г.В. Рогова на конференции в Каунасе утверждала, что за последние годы была проведена большая работа по улучшению преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Резервы для улучшения обучения этому предмету она видит в следующем:

- I) более рациональная организация обучения за счет:
 - а) четкого планирования работы студента в аудитории, лаборатории и дома;
 - б) повышения активного времени студентов в аудитории на занятиях по иностранному языку;

- в) использования тестовой методики для контроля усвоения языкового материала и для установления уровня сформированности речевых умений каждого студента.
- 2) Более рациональная организация учебного материала.
- 3) Использование "внутренних резервов" обучающихся путем ориентации не на воспроизводящее (репродуктивное) обучение, а на развивающее (проблемное)" (Рогова, 1974).

Все эти проблемы представляются весьма важными, если иметь в виду, что иностранный язык в первую очередь — средство быстрого ознакомления с достижениями науки и техники других стран. Кроме того, студент с самого начала должен почувствовать себя на более высокой ступени обучения, чем в средней школе.

И.И.И. Автор этой статьи придерживается точки зрения, согласно которой на первый план выступает проблема содержания обучения. Научно-обоснованный отбор словаря и лингвистических моделей (грамматики) для обучения должны опираться на статистически выявленные закономерности (подязыка и речи).

2. В данной статье рассматривается вопрос об отборе материала для преподавания.

Как показывает практика, наши учебные пособия, сравнительно объективно отражающие структуру и организацию учебного процесса, не дают желаемых результатов, потому что учебный языковой материал отобран лишь на основании практики и интуиции преподавателей (Опельбаум, 1973; Артемова, 1974; Кованова, 1974 и др.).

2.1. Многие советские и зарубежные авторы подчеркивают, что необходимо применять точные методы и приемы исследования и описания языка в синхроническом плане (Мосткова, 1973; Опельбаум, 1973; Розанов, 1973; Велев, 1968; Hellmich, 1968; Reinhardt, 1968 и др.). "Только такой учебный языковой материал можно считать научно обоснованным", — утверждает Е.В. Опельбаум (Опельбаум, 1973).

2.1.1. Автор настоящей статьи также разделяет эту точку зрения (Алл, 1974). До сих пор составлены лишь от-

дельные словари разных подъязыков, проанализированы терминологию подъязыков (Пашин, 1973) и грамматики (Куприенко, 1973), но, как показывает опыт, в целях повышения эффективности обучения наиболее целесообразно исходить из следующих вопросов:

- 1) отбор необходимого для обучения материала на научной (т.е. на лингво-статистической) основе и
- 2) методическая разработка этого материала.

Целесообразность этого пути подтверждается экспериментом, проведенном нами в 1973-74 гг.

- 3: Мы исследовали предложное дополнение в немецком медицинском подъязыке, так как при переводе, когда оперируют умениями и при непосредственном улавливании смысла прочитанного или услышанного, которое достигается при помощи навыков, все-таки оказывается необходимым, помимо словарного запаса, знание лексических сочетаний в грамматических связях. Непосредственное понимание при чтении и слушании бывает затруднено конструкциями, характерными для немецкого языка, например: рамочные конструкции, распространенное определение, предложный объект и его различные структуры.

3.1. Предложное дополнение составляет с глаголом семантическое единство. Поэтому мы выделили на основе коэффициента \mathcal{U} (по коэффициенту употребительности) 100 наиболее частотных глаголов с предложным управлением. Результаты опубликованы в статье "Предложное управление глаголов в немецком медицинском подъязыке" (Алл, 1972).

3.2. В педагогическом эксперименте мы определили степень трудности этих глаголов с тем, чтобы правильно подавать статистически отобранный материал и систематически повышать степень трудности (Алл, 1974^a).

3.3. Затем мы выяснили различные структуры предложного дополнения и степень трудности этих структур (Алл, 1973).

Педагогический эксперимент показал, что существует статистически существенная отрицательная корреляция между степенью трудности и частотой употребления структур.

$$r = |0,66| > r_{0,001;44} = |0,47|,$$

так как ранговая корреляция 0,66 больше, чем критическая величина 0,47 при данном числе степени свободы и при уровне значимости 0,001.

Это обозначает, что чем чаще наблюдается явление, тем оно в среднем легче, и, наоборот, чем реже оно встречается, тем труднее. Это, разумеется, еще не обозначает, что не следует обучать студентов сложным структурам. Им необходимо уделять особое внимание в том, чтобы формировать умение непосредственного понимания прочитанного.

4. На основе этого материала мы составили учебное пособие "Das Präpositionalobjekt in der deutschen medizinischen Fachsprache. Eine Anleitung zum Lesen von Fachtexten" (All, 1974^b). Оно включает упражнения и оригинальные тексты. Одновременно с этими конструкциями рассматриваются и другие грамматические темы, наиболее часто встречающиеся в немецком медицинском подязыке.

4.1. В учебном процессе мы подходили к пониманию предложения комплексно, то есть выделяли центр (ядро) предложения. Если раньше ядром предложения считали лишь субъект и предикат, то теперь исходят из концепции Г. Хельбига и В. Шенкелса, которой придерживаемся и мы, и выделяет центр и разные уровни предложения по следующему принципу (См. таблица I):

Структурным центром предложения является

- финитный глагол и члены I-ой степени - субъект, обязательные и факультативные объекты, необходимые обстоятельства.

Членами 2-ой степени являются определения к членам I-ой степени и необязательные обстоятельства.

Члены 3-ей степени - это определения к членам 2-ой степени.

Члены 4-ой степени - определения к членам 3-ей степени.

Как видно на примере данного предложения (таблица I), для непосредственного понимания предложения достаточно знать глагол и словарный запас I-ой и 2-ой степени.

- 5 На материале составленного учебного пособия мы провели педагогический эксперимент.

В начале экспериментального обучения студенты переводили медицинский оригинальный текст (длиной 1700 знаков)

при помощи словаря (в течение 70 минут). В этом тексте имелось 30 трудностей, которые учитывались при проверке, в том числе структуры с глаголами предложного управления и разные номинальные структуры (см. таблица 2). Затем на семинарах проводили фронтальную и групповую работу в течение 20-22 часов (это значит в течение IО-II недель, так как у нас только два часа иностранного языка в неделю). Кроме того, студенты индивидуально читали на I и II-ом курсах IО страниц и II-ем - 20 страниц оригинальной медицинской литературы. На подготовку домашнего чтения студентам давался месяц или полтора месяца. На практических занятиях в это время студенты занимались другими видами работы: проводили беседы, читали газету и т.д. Спустя 4 месяца студентам снова предлагался тот же текст. Этой теме (темы предэкспериментального теста) во время учебы не касались и после первой работы ошибки не объяснялись.

Результаты оказались очень хорошими, особенно у слабых студентов. Это можно проследить по данной таблице:

баллы	n_1	n_2
30 - 25	2	33
24 - 18	20	37
17 - 0	60	12
	<u>82</u>	<u>82</u>

n_1 - число студентов в предэкспериментальном тесте;

n_2 - число студентов в итоговом тесте.

Условно распределим студентов на сильных (30-25 баллов), средних (24-18 баллов) и слабых (до 17 баллов). В предэкспериментальном тесте в группу сильных входило 2 студента, в итоговом тесте - 33 студента; группа средних студентов также увеличилась с 20 до 37, а число слабых уменьшилось с 60 до 12. В эксперименте приняло участие 82 студента I-III курсов. Результаты предэкспериментального и итогового тестов сравниваются при помощи критерия Вилкоксона (для зависимых выборок) по всем курсам отдельно:

I курс	—	$T = 0 < T_{0,01}; II = 5$
II курс		
группа А	—	$T = 1 < T_{0,01}; I_4 = 12,5$
В	—	$T = 0 < T_{0,01}; I_5 = 15,5$
С	—	$T = 0 < T_{0,05}; 9 = 1,5$
Д	—	$T = 0 < T_{0,05}; 7 = 2$
III курс	—	$T = 2 < T_{0,05}; 23 = 73,5$

По условиям критерия разницу между результатами тестов можно считать статистически существенной, если эмпирическое значение ниже определенного критического значения $T_{\alpha}; p_0$ (где α — уровень значимости, p_0 — число степеней свободы). Критические значения T находятся по таблице 4 (Tuldava, 1973:155).

Так как эмпирическое значение T по всем курсам меньше, чем критическое, то при уровне значимости $\alpha = 0,01$ (или $0,05$) можно констатировать, что разница между результатами экспериментального и итогового тестов существенна (улучшение налицо) и, следовательно, можно заключить, что такое преподавание оказалось эффективным.

6. В заключение можно сказать, что подбор материала на основе лингво-статистического анализа, а также учет степени трудности позволяют добиться поставленной цели самым кратчайшим путем.

Нам кажется, что созрела необходимость координированного изучения всех подязыков с целью выявления так называемого общенаучного словарного состава (то есть той части, которая является общей для всех подязыков науки). Это прежде всего необходимо для составления учебников, поскольку как лексика, так и грамматика должны быть в современных учебниках отобраны на научной основе. В отношении русского языка эта работа проделана профессором И. Шиллингом (Schilling, 1966: 23-25; Schilling, 1972) в университете им. Гумбольдта.

Если мы хотим повысить эффективность обучения иностранным языкам, то прежде всего мы должны исходить из принципа — чему обучать, и лишь затем — как обучать.

Таблица I

Verb	führt	
Verschluß	zum Myokardinfarkt	
1.	eines Herz- kranzgefäßes Völliger	durch ... Arteriosklerose...
2.		hochgradige mit Thrombose
3.		unter dem Bild ... eines ... Angina-pectoris Anfalles.
4.		schweren

Учитываемые трудности

I

1. предложение:	<u>Баллы</u>
besteht darin + Infgr + Infgr	1
sorgen für $p^A(2)S_p S_p S_p$	1
2. wird erfüllt durch S	1
3. PG + ASS_g (подлежащее)	1

II

1. es handelt sich um $S_p S_p$	1
$S_p AS$ (обстоятельство)	1
es kommt zu SS_g	1
$S_p PGS$ (обстоятельство)	1
2. SS_g (именная часть сказуемого)	1
bezeichnen als AS	1
3. sprechen von $A(2)S$	1
beruhen auf S	1

III

1. sprechen von SAS_g	1
sich beziehen auf S	1
2. sich erweisen als S (обстоятельство)	1
3. ist gekennzeichnet durch + NE	1
4. $S_p S$ Numerale	1
$p^A AS, SS_{adv}$ (обстоятельство)	1
SAS_g (подлежащее)	1
5. PGS (подлежащее)	1
bestehen aus $A(2)S + AS$	1
6. SS_g (подлежащее)	1
7. wird gebildet von SS_g	1
sind verbunden (miteinander)	1

IV

1.	mag zurückzuführen sein auf $AS_p S$	1
	zusammenhängen mit AS	1
	verbunden sein mit $AS_p S$	1

V

1.	PGS (подлежащее)	1
	$S_p S A S_g$	1
	es handelt sich um $AS + S + S$	1
		<hr/>
		n = 30

Использованные сокращения:

- Λ - стоящее впереди определение;
- $\Lambda(2)$ - индекс показывает число однородных определений;
- $Infgr$ - инфинитивная группа;
- NE - придаточное предложение;
- P - предлог;
- S_p - существительное с предлогом;
- PG - предложная группа (или распространенное определение);
- S - имя существительное, либо другая склоняемая часть речи;
- S_g - существительное в Genitiv;
- S_{adv} - склоняемым словом является обстоятельство.

Использованная литература

- Алл А.А. (1972). Предложное управление глаголов в немецком медицинском подъязыке. - "Methodica" I: 7-37. Тарту.
- Алл А.А. (1973). Предложное дополнение в немецком медицинском подъязыке. - Ученые записки Тартуского государственного университета. Выпуск 312 ("Methodica" II): 5-38. Тарту.
- Алл А.А. (1974^a). К вопросу о разработке программных задач обучения иностранным языкам в вузе. - "Иностранные языки в неязыковом вузе". Тезисы: 9-10. Каунас.
- Артемова В.Р. (1974). Отбор лексического материала для учебных целей методом структурно-вероятностного анализа. - "Иностранные языки в неязыковом вузе". Тезисы: II-12. Каунас.
- Кованова Г.Ф. (1974). Об отборе лексического и грамматического материала для студентов математического факультета. - "Иностранные языки в неязыковом вузе". Тезисы: 42-43. Каунас.
- Куприенко С.И. (1973). Отбор грамматического материала для обучения чтению литературы по специальности и основные принципы его организации. - Тезисы докладов всесоюзного научно-методического совещания-семинара заведующих кафедрами иностранных языков экономических вузов по проблемам вузовского курса: 57-59. Куйбышев.
- Мосткова С.Я. (1973). Распределение видо-временных форм английского глагола в разговорной речи. "Проблемы повышения эффективности преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов". - Тезисы докладов: 209-210. Львов.

Опельбаум Е.В. (1973). Некоторые вопросы системного подхода в планировании и содержании учебного процесса по иностранному языку в экономическом вузе. - Тезисы докладов всесоюзного научно-методического совещания-семинара заведующих кафедрами иностранных языков экономических вузов по проблемам вузовского курса: 8-12. Куйбышев.

Пашин Л.М. (1973). Опыт лексико-статистического обследования общеэкономических текстов на английском языке. - Тезисы докладов: 40-43. Куйбышев.

Программа для неязыковых специальностей высших учебных заведений (английский язык). Проект. Москва, 1974.

Рогова Г.В. (1974). Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах". - "Иностранные языки в неязыковом вузе". Тезисы: 77-78. Каунас.

Розанов Е.Д., Савинова А.А., Горнова С.М. (1973). Отбор материала статистическим методом для обучения чтению по специальности (II и III этапы). - "Проблемы повышения эффективности преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов". Тезисы докладов: 212-213. Львов.

All, A. (1974^b). Das Präpositionalobjekt in der deutschen medizinischen Fachsprache. Eine Anleitung zum Lesen von Fachtexten. 197 Seiten. Tartu.

Beneš, Ed. (1968). Eine Sonderform für den Fremdsprachenunterricht: das Lehrbuch für Wissenschaftler. "Deutsch als Fremdsprache". Nr. 1: 45-50.

Hellmich, H. (1968). Ergebnisse und Ausblicke. "Deutsch als Fremdsprache". Nr. 4: 229-233.

Reinhardt, W. (1968). Zu einigen Problemen des fachspezifischen Lehrbuches. "Deutsch als Fremdsprache". Nr. 1: 41-44.

Schilling, I. (1966). Die Erforschung der fachwissenschaftlichen Lexik - eine Voraussetzung für einen effektiven Fremdsprachenunterricht. "Fremdsprachenunterricht". Nr. 1: 23-25.

Schilling, I., Lange, K.E., Hiller, H. (1972). Russisch. Zyklogramm 1. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

ORAL PARAPHRASE - AN EFFECTIVE MEANS OF RAISING THE
FOREIGN LANGUAGE STUDENT'S ORAL PROFICIENCY

L. Hone

Nowadays nobody denies the importance of oral practice in any course which aims at giving the learner an active command of the foreign language he is studying. In the last fifteen years dozens of different types of exercises have been suggested to and tried out by the practical teacher. Some of these have been adopted and developed further, others have been discarded or radically modified. In general it should be admitted that the oral approach has had a beneficial effect on foreign language teaching where the teacher has applied it judiciously to supplement other effective techniques based on the learner's conscious acquisition of the forms and meanings of linguistic phenomena. Thus at the present time the foreign language teacher has at his disposal a wide variety of ways and means of developing his students' speech habits, his choice ranging from active lexical and grammatical exercises to the discussion of books and films or free conversation on different topics.

There is, however, one type of oral exercise that seems to be comparatively less wide spread. That is oral paraphrase, which has proved a very interesting and highly effective form of work.¹

Oral paraphrase is a suitable type of exercise for developing speech habits as it combines both listening and talking, the two skills necessary for oral communication. Increasing attention has been paid to practice in oral comprehension at Estonian schools over the recent years. However, in most cases this has been confined to listening to anecdotes or short stories and checking up to what extent the learners have understood them. Comprehension can be checked in different ways:

¹ The present author has successfully used it for years in teaching both junior and senior students at Tartu State University. However, the technique is equally applicable at secondary school.

1. the teacher puts questions to the students about the story;
2. the students ask each other questions about the story;
3. the teacher makes right and wrong statements about the story, which the students have to affirm or correct;
4. the students finish the sentences given by the teacher;
5. the students describe certain characters or situations from the story;
6. the students retell the story in the foreign language,¹ etc. In the latter case we can speak of an oral paraphrase.

However, in all the above-mentioned cases the primary aim is to find out how well the students have understood what they have listened to, the development of speech habits playing but a secondary role.

The present article will describe a way of doing paraphrases which not only develops the students' ability to understand foreign speech, but which first and foremost serves to contribute to their mastery of its idiomatic expressions and constructions. Such paraphrases can be used at both secondary school and university² provided the de-

¹ Some methods specialists also recommend retelling the story in the learner's native language. That, however, should not be resorted to frequently. As we know, talking in his native language does not teach the student to speak the foreign language. And class time being extremely limited as it is, it will be put to much better use if in a weaker group comprehension is checked by doing some simpler exercise in the foreign language (even by asking questions requiring only the answers 'yes' and 'no') rather than telling a story in Estonian.

² The only consideration speaking against the use of such paraphrases at ordinary secondary schools is the fact that this form of work requires plenty of time, which cannot be afforded under the present curriculum providing only two periods a week for the foreign language. Therefore this kind of work can be done seldom or the stories chosen should be very short. At language-biased schools, on the other hand, where the number of lessons is large and the pupils' level high, this technique ought to yield good results.

gree of difficulty of the text is in accordance with the level of the group it is administered to.

The story selected for the paraphrase should not be too long so that it can be listened to several times and preferably also retold at least twice. The story should contain a plot, which will make it easy to remember and retell. Descriptions and discussions are much more difficult to remember and sometimes also more difficult to understand. Such texts should be reserved for advanced groups of students who have attained a fairly high level of linguistic competence and abstract thinking.

Usually it is difficult to find a text that does not contain any words unfamiliar to the learner. If the teacher's chief aim is to give his students practice in oral comprehension, it may even be interesting to find out whether they can grasp the general meaning of a text containing certain unfamiliar words that are not immediately relevant to the development of the plot. However, if the teacher's purpose is to make the students fully assimilate all the constructions and peculiarities of the text, it is advisable to explain the meanings of the unfamiliar words occurring in it. There should not be too many of them. Their number will depend on the length of the story, the degree of proficiency of the group, and on how much time can be spent on elucidating the vocabulary. If necessary, the teacher may slightly adapt the text to suit the level of his students.

The meanings of the unfamiliar words should be made clear before tackling the text. The words are either written on the classroom board or preferably presented on a portable blackboard (to save classtime). Each word is given together with its phonetic transcription and meaning in Estonian. The board with the words is not only hung up in the classroom, but their meanings are also explained to the class. It is also advisable to read out the words in chorus so that the students will remember them better and recognise them when they occur in the story. The words will remain visible to the class all through the lesson so that the students may use them when they need them. Whenever one of these words occurs in the story the teacher will point

to it on the blackboard so that those who do not remember it may take a look at it. It is also advisable to write on the blackboard the proper names occurring in the story as well as its heading and the name of the author.

Before proceeding to the listening of the story the teacher would do well to advise the students during the first reading only to follow the plot and try to grasp the contents of the story without paying attention to or trying to remember any of the individual words or expressions.¹ The story may be presented either from tape or by the teacher, or the students may take turns to read it out paragraph by paragraph. Using a tape-recorder is the best way for in this case 1) the students may hear the voice of a native speaker; 2) in case of repeated listening the presentation of the text remains exactly the same; 3) all the students can listen to the story without interruption; 4) the teacher can relax during the reading to muster energy for the rest of the lesson.

If it is the students who do the reading of the text, there are interruptions whenever the reader is changed,² and the one who is reading out a passage cannot always fully grasp its meaning. It is not advisable to call on the students to read the story to the class unless they really read well, with a good pronunciation and the necessary expression and emphasis. Otherwise it will be difficult for the class to follow the text properly.³ Even if the stu-

¹ Experiments carried out by psychologists have shown that if the learners concentrate their attention on the language side of the story, they will not be able to pay sufficient attention to the meaning and may altogether fail to grasp what it is about.

² In case the reading is done by students, it is still advisable to give a chance to do so to as many of them as possible instead of making only one good reader present the whole story.

³ Unfortunately such is often the case. A frequent practice of making students read out stories meant for checking oral comprehension might serve as a stimulus for them to improve their technique of reading.

dents have mastered the technique of reading well it is better for the teacher himself to perform the first reading of the story to be quite sure that every part of it is read correctly.

After listening to the story the students will have to answer the teacher's questions to show how far they have managed to understand it. If anything has remained unclear, it should be explained by those who have understood it. If several of the students have had difficulties in understanding the text, it may be listened to once more.

The following step is going through the story passage by passage. The teacher tells the students to write down all the idiomatic constructions they notice in the first passage while they listen to it. Especially important are the phrases and word combinations that in any way differ from those used in the learners' native language as these are the ones that are likely to cause them the greatest difficulties. Each passage should be of approximately equal length and should contain a meaningful situation or event that easily lends itself to retelling.

After listening to the first passage the students will point out all the idiomatic expressions and constructions they have noticed. The students who have overlooked some of them will now take these down too. A few of the expressions may require additional remarks or explanations, which are now given either by some student or by the teacher. After that one of the students will retell the passage trying to use as many of the constructions that were pointed out as possible.

All the following passages will be gone through one after the other in the same way. After the whole story has been retold some students may retell it once again without any additional listening.

Paraphrasing a story in this way gives students better practice in the use of idiomatic language than they would get by simply retelling it in their own words. In the latter case the learners are often prone to use very elementary or even primitive language, leaving out most of the idiomatic constructions that the text is expected to teach them. In such a case the paraphrase merely serves to check oral comprehension and no more.

If there is some time left over at the lesson or if the teacher thinks it worth while spending a little more time on the story at some following lesson, it can be gone through a few more times in some different ways:

1. It may be retold
 - a) in a different tense,
 - b) from the point of view of different characters in the story,
 - c) from different viewpoints or the speaker expressing different attitudes such as approval, praise, disapproval, alarm, etc.
2. The students may make up dialogues between different characters of the story.
3. The students may make up another beginning or end for the story.
4. If there are any problems that can be raised in connection with the story, it will provide a welcome opportunity for the students also to practise free conversation. Here they can fall back on their own active vocabulary.

The students can also be assigned the home task of making a written paraphrase of the story, either in its original form or in one of the ways suggested for additional work. Here again it is advisable to insist on their using as many of the constructions they have taken down as possible. After having retold the story several times they are certain to remember it fairly well, and the expressions they have written down will help them as guidewords.

To sum up: Experience has proved the efficacy of the technique described above. Its assets are the following:

1. Listening to an interesting story in itself constitutes a powerful emotional stimulus to the study of a foreign language.
2. Listening practice, especially of recorded native speakers, is an important factor making for oral proficiency.

3. Careful listing and study of all the idiomatic constructions occurring in the story paraphrased enriches the students' word stock and helps to give them a firm grasp of the structure of the foreign language.
4. Repeated retelling of the story contributes to the students' general fluency in talking and to their ease in using the expressions they practise.
5. Telling the story from different angles and discussing certain problems in connection with it develops the students' imagination and power of thinking.
6. Telling the story several times over in small portions and pointing out and discussing the idiomatic constructions occurring in it gives every student a chance to take an active part in the lesson.
7. Producing a written paraphrase at home gives the students also practice in writing.
8. The thorough work done on the paraphrase facilitates the assimilation of the words and phrases practised and ensures that they will really become part and parcel of the students' active vocabulary.

In view of the above-mentioned assets it is obvious that oral paraphrase deserves considerably more attention on the part of teachers than it has enjoyed up to now, and it is to be hoped that in future it may occupy a worthy place among other oral techniques just as written paraphrases, which are very popular with our teachers, have among the various written techniques used in teaching foreign languages in Estonia.

УСТНЫЙ ПЕРЕСКАЗ — ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Л. Хоун

Р е з ю м е

Устная практика играет важную роль в любом курсе иностранного языка, целью которого является развитие навыков устной речи учащихся. Для достижения этой цели преподаватель имеет в своем распоряжении целый ряд разных приемов, начиная с активных лексических и грамматических упражнений и кончая дискуссиями и свободной беседой на всевозможные темы.

Однако есть один вид устной работы, который мало распространен в нашей республике. Это — устный пересказ особого типа, который не только эффективно проверяет понимание слушанного и развивает беглость устного высказывания, но прежде всего тренирует учащегося в сознательном употреблении идиоматических конструкций и выражений иностранного языка. Такой пересказ применим как в университете, так и в старших классах средней школы.

Ввиду его многих положительных сторон, описанный в статье прием достоин более широкого использования преподавателями иностранных языков в Эстонской ССР.

**МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТА
УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ,
ПОСТУПИВШИХ В ТПИ**

В. Коккота

В настоящей статье описывается методика составления и опыт использования теста для определения уровня знания поступающими в Таллинский политехнический институт.

Работа по составлению и опробованию указанного теста проводится на кафедре языков ТПИ с 1972 года силами группы из 6 преподавателей.

Необходимость тестирования контингента поступивших первокурсников ТПИ определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, индивидуальный уровень знания английского языка поступающих в ТПИ стал в последние годы очень различным. В 1973/74 уч. году в каждой группе было 5-15 % студентов из спецшкол и классов английского языка, уровень знаний которых значительно выше среднего уровня группы. С другой стороны, столько же, а в ряде случаев и больше, было поступающих из техникумов, профтехучилищ и демобилизованных из Советской Армии. Уровень знания английского языка у этой части учебной группы гораздо ниже среднего уровня группы. Кроме того, индивидуальные уровни знания у студентов-первокурсников также значительно отличаются, в зависимости от средних школ, которые они окончили.

Во-вторых, средний уровень групп также сильно различается в зависимости от языка преподавания (русский или эстонский), от различной величины конкурса на разных специальностях. В последнем случае предполагается наличие определенной корреляции между общим уровнем подготовки и уровнем знания иностранного языка.

Указанные два обстоятельства - различия в индивидуальных уровнях первокурсников и в средних уровнях групп вызывают ряд методических проблем в работе преподавателей иностранных языков. К ним прибавляется еще острый дефицит времени обучения (1 раз в неделю в течение 3 семестров) в группах с

эстонским языком обучения. В итоге возникает необходимость учета среднего уровня группы и согласования требований рабочих календарных планов с этим уровнем.

В отмеченных условиях сжатого срока обучения, крайне желательно, как можно быстрее и объективнее выяснить уровень знаний каждого первокурсника и средний уровень группы в целом, т.е. с возможностью сопоставления познакомиться с группой и с каждым первокурсником.

Наиболее подходящим для указанных целей можно считать проведение тестирования контингента первокурсников на первых занятиях. Прочие способы (экзамен, письменные работы, устный опрос и т.п.) либо занимают много времени, либо менее объективны.

Методика разработки, составления и проведения тестов довольно хорошо описана в литературе / Lado, 1961, 1964; Harris, 1969; Clark, 1972; Цатурова, 1971 /. Из этих и других источников следует, что предварительно необходимо определить цели и объекты тестирования, методы выполнения тестов, материал, который подлежит контролю и критерий теста. Под целью тестирования понимают четкую постановку задач теста и определение вида тестового контроля, т.е. необходимо ли использовать итоговый, диагностический, перспективный или квалификационный тест / Бонди, 1972 /. Отбору объектов, выбору всего материала должен предшествовать анализ типичных ошибок, притом отбор материала является центральной проблемой составления тестов. Довольно подробно и полно приведены в литературе способы и приемы выполнения тестов (множественный выбор ответов, заполнение пропусков правильной формой или переводом и др.). Разработана также методика математической обработки результатов тестов, показателей их качества. Отмечается, что тестовая методика контроля дает возможность быстро, качественно, единообразно и объективно оценить уровень владения языком / Цатурова, 1971 /. Считается, что основными недостатками тестов является невозможность проверки умений и навыков в устной форме и то, что тестовый контроль носит пассивный рецептивный характер.

Целью теста первокурсников ТПИ было определение уровня

навыков и умений первокурсников в комплексном виде – фонологически, грамматически и лексически на базе материала средней школы с учетом требований программы технического вуза и инженерной языковой подготовки. Последнее означает, что при анализе типичных ошибок и при отборе заданий теста (особенно грамматических) среди материала средней школы большое внимание было уделено тем предполагаемым объектам тестирования, которые отражали особенности технических текстов. Поэтому тест должен был быть не только итоговый (по уровню средней школы), но одновременно и диагностический, т.е. выявлять слабые места и ошибки в отношении разделов программы технического вуза, проходимой студентами в дальнейшем. Здесь следует сразу оговориться, что приведенные ниже результаты теста не отражают уровень средней школы в собственном смысле этого слова. Для определения языкового уровня средней школы, видимо, и контингент ТПИ неподходящий. Наконец, проектировался тест, который был общим для групп с эстонским и русским языком обучения. Такое разнообразие задачи усложнило подготовительную работу по составлению теста. В литературе сравнительно мало сказано о методике отбора объектов тестирования. Считается, что это вытекает из задач и целей тестирования. Однако крайне желательно уменьшить объем теста до минимально возможного и включить лишь абсолютно необходимые задания. Отбор заданий зависит и от разделов теста (фонетики, грамматики и лексики). По фонетическим тестам в литературе сравнительно мало материала, здесь как раз проявляются недостатки и ограниченные возможности таких тестов.

Для выявления типичных ошибок и составления качественно-го теста по грамматике в литературе /Цатурова, 1971 / указано, что следует опробовать материал не менее 2-х раз больше объема теста. Наш опыт показал, что наиболее рациональным является разбивка всего грамматического материала теста на части (разделы) и составление по этим частям так называемых субтестов. Например, в качестве такого субтеста была использована программированная контрольная работа для II курса по пассивным формам глагола. Этот субтест проводился и с первокурсниками, после чего были отобраны подходящие задания. Суб-

тесты легче составлять, быстрее проводятся и обрабатываются и дают больший выбор в отношении данного объекта теста (раздела грамматики). При составлении сразу предварительного теста (предтеста) с ограниченным количеством заданий на каждый объект теста придется многократно исправлять и дополнять объекты тестирования и все-же нет уверенности в их оптимальности. Кроме того, предтест имеет смысл провести после ряда субтестов уже со значительным контингентом (примерно четверть всего контингента), чтобы быть уверенным в репрезентативности результатов. Если контингент для субтестов подобран удачно, т.е. с уровнем, близким к предполагаемому уровню всего контингента, то можно предполагать, что нет необходимости проведения более 2 предтестов - один для исправления и улучшения качества и второй - для контроля окончательного теста.

Уже на стадии субтестов, видимо, следует и проверить валидность заданий (измеряют ли они действительно то, что предполагается), т.е. следует сравнивать результаты субтеста с результатами, полученными традиционным или каким-то другим методом контроля. Другие показатели качества тестовых заданий и качество их вариантов (при множественном выборе, что наиболее распространено) также желательно улучшить именно при работе на уровне субтестов.

Приступая к работе по составлению теста, следует сначала тщательно продумать методику выполнения теста и связь с обработкой результатов, чтобы уже на уровне субтестов облегчить работу по обработке данных. Это тем более важно, что можно предполагать наличие определенной связи между методикой выполнения теста и результатами теста. Очевидно, например, что при увеличении числа вариантов уменьшается вероятность случайных правильных ответов, но больше может появляться в вариантах форм, которых нет в языке.

Идеалом пока кажется обработка теста на машине, имеющей дисплей-экран для показания задач и ответов, клавиатуру пишущей машинки, с помощью которой тестируемый печатает ответ (вариант или № варианта или слово) себе на экран и в память ЭВМ, которая обрабатывает данные теста и печатает окончатель-

ные результаты.

Весьма острым становится проблема обработки данных при составлении лексической части теста, так как при множественном выборе вариантов можно одним предложением проверить лишь одну лексическую единицу. А сколько слов и какие слова представляют весь словарный запас средней школы можно определить весьма приблизительно с помощью громоздких экспериментов. Ввиду утомляемости тестируемых более 30-35 слов в трех вариантах теста трудно проверить одним субтестом. Тогда, видимо, необходимо составлять 3-4 таких субтеста, слова для которых можно выбрать с помощью частотных словарей. Это весьма трудоемко. Можно, однако, провести лексический субтест иначе, по принципу словарей, в которых правильные соответствия для, например, 10 английских слов нужно найти среди 10-15 слов на родном. Этот способ не рекомендуется в литературе ввиду того, что тестируемый не формирует смысл предложения и не дополняет слова, а лишь распознает правильные слова. Однако результаты нашего эксперимента, при котором в одном субтесте для одних и тех же слов были использованы оба метода - в предложениях найти правильный вариант из 4-х возможных и установление соответствия между словами на английском и на родном, расположенными столбцами как в словаре, показали, что разница между двумя методами контроля на этом уровне частотности слов минимальная (коэффициент корреляции 0,89), притом словарный метод оказался несколько легче (средний процент правильных ответов выше). Важным условием при этом является правильный выбор слов с точки зрения их частотности (как можно больше).

Поэтому был выбран комбинированный метод - часть лексики теста - 1/3 объема, проверялось в предложениях (слова с меньшей частотностью) и часть лексики теста - 2/3 объема словарным методом. Последний метод дает возможность включить в текст больше заданий, сокращает время их выполнения и меньше утомляет тестируемых. Однако при использовании словарного способа следует продумать и связать возможности обработки данных с количеством слов. Нам представлялось удобным для выполнения теста и для контроля с помощью трафарета количество 5-10 английских слов с 7-12 соответствиями на родном языке.

Теперь можно составить субтест на 100 и даже более слов и их обработка легче, кроме того, вероятность угадывания снижается до пренебрежимого уровня.

Ниже приведено описание окончательного варианта теста первокурсников ТПИ, составленного после второго предтеста. Результаты предтеста приведены в приложении в конце статьи.

Структура теста традиционная / *Michigan Test*, 1961, Бонди, 1972 / с некоторыми изменениями (нет частей на понимание вслух и на понимание связанного текста). Было составлено 2 варианта с одинаковой структурой. Фонетическая часть теста, проводимая аудированием, служит скорее для выявления общих языковых способностей, степени сосредоточения и качества слушания, нежели для определения фонетической подготовки тестируемых. В этой части теста были задания (всего 30), в которых предлагали узнавать и различать фонемы и звуки (16 заданий), определить словесное и фразовое ударение (6 заданий), интонацию (2 задания), найти правильный перевод предложения из трех вариантов на родном языке (6 заданий). Во второй части были задания по грамматике, которые были отобраны в основном из материала, пройденного в средней школе с учетом особенностей технических текстов. Для лучшей дифференциации результатов несколько заданий было намерено составлено труднее, чем предполагается по среднему уровню средней школы (условные предложения, пассивные и безличные конструкции). Объектами тестирования в окончательном варианте были (в скобках дано количество предложений): артикль (3), степени сравнения (2), местоимение (4), модальные глаголы (2), личные формы глагола (4), безличные формы глагола (4), пассивные формы глагола (3), условные предложения (3). Всего 25 предложений и II объектов тестирования (в приведенном выше перечислении часть из них сгруппирована под личные и безличные формы глагола). Вариантов для каждого задания было четыре. Между частями фонетики и грамматики была размещена часть лексики (лексика II) по описанному выше словарному принципу. Здесь в 30 заданиях было предложено найти соответствия на 8 английских существительных, 9 глаголов, 5 прилагательных, 4 послелогов и предлогов и 4 антонимов. Последняя часть теста — 15 заданий были предложения с заполнением пропусков глаголами и существительными.

Здесь количество вариантов в заданиях было три.

Ниже приведены результаты последнего предтеста, который отличался от описанного окончательного теста по количеству заданий в некоторых объектах тестирования. Так, в частях по фонетике, грамматике и лексике II было по 5 заданий больше, т.е. в сумме в предтесте было 115 заданий. На выполнение такого теста потребовалось в среднем 60-65 мин. (аудирование в части фонетики занимала 12-13 минут). Время на выполнение теста не ограничивали. Студенты заполняли крестами клетки на листе ответов, которые они считали будущими в местах правильных ответов.

При обработке данных вычислялись некоторые показатели качества теста. Статистическая погрешность всего теста с вероятностью 0,95 находится в пределах 2,5 - 3,5 %, стабильность результатов весьма высокая - в среднем только на 2-4 % улучшились средние показатели трех групп, проделавших снова тот же тест через 7-10 дней. Показатель эквивалентности вариантов теста определялся не корреляционным методом, а сравнением средних результатов групп, проделавших оба варианта теста. Отклонение было в пределах 1,0 - 3,0 %, т.е. настолько вариант B был труднее, чем A. В частях теста, как видно из таблиц приложения, были и большие колебания. Проверить добротность (пригодность) теста было затруднительно, так как не было надежных данных о предыдущей успеваемости по английскому языку и не было возможности проверить тот же материал другими методами. Коэффициенты корреляции между результатами теста и поздними контрольными работами (диагностическая способность теста) были в разных группах в пределах 0,55-0,71, что следует считать весьма хорошим показателем. Различающая способность предтеста, которая может быть показана интервалом или выборочными интервалами результатов теста, также удовлетворительная. Так самый лучший результат не достиг 100 % (был 98 %), худшие были в пределах 45 %, весь контингент предтеста студентов I и II курса располагались около 70 % правильных ответов. Этим средним значением было учтено при "очистке" предтеста, т.е. при составлении окончательного теста.

Распределение студентов I и II курса по результатам тес-

та имеет графически П-образный вид, т.е. в интервале от 85 % до 60 % на каждый процент (точнее на целочисленное количество ошибок) приходилось примерно равное количество студентов - около 10. Это указывает на значительный разброс уровня знаний у довольно большого контингента. Средний уровень групп, как и ожидалось, сильно различное - от 85 - 80 % до 65 - 60 % и зависит, как уже отмечалось, от факультета, языка преподавания и специальности.

Тест проделали 489 первокурсников из всех факультетов после перерыва в течение I семестра, когда не было занятий по английскому языку, 380 студентов II курса (изучали до того английский язык в течение 2-х семестров) и 154 студентов IV курса (имели консультации I раз в месяц для чтения и проработки текстов по специальности). Всего тест проделали 1023 студентов. По результатам теста можно сделать еще один интересный вывод. Как общие результаты теста, так и результаты его частей показали, что все курсы эстонских групп (кроме варианта А) в пределах точности равны. Учитывая то, что I курс проделал тест после перерыва, очевидно, что по отношению материала данного теста практически нет развития. Причину этого указывают результаты I и II курса русских групп. Поскольку здесь II курс гораздо выше, чем I курс, то ясно, что это происходит из-за того, что у русских групп время обучения 210 часов вместо 105 у эстонских. Следовательно, время обучения 105 часов уже недостаточное. Общие результаты IV курса ненамного лучше II курса и в основном за счет результатов по лексике. Это указывает с одной стороны на определенную эффективность занятий на IV курсе (все внимание уделено лексике) и на недостаточность времени обучения на IV курсе.

Указанные результаты теста весьма наглядно показывают полезность и ценность описанного теста для правильной постановки учебно-методической работы на начальном этапе обучения английскому языку в вузе.

Средние % выполнения частей и вариантов теста

Приложение № I

Курс	Вариант А						Вариант В					
	Эст. гр.			русск. гр.			эст.гр.			русск. гр.		
	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV	I	II	IV
Фон.	74,5	73,5	78,5	61,7	68,0	68,0	72,5	72,6	76,2	62,5	67,5	70,0
Лекс. II	82,0	76,5	91,0	71,5	82,0	79,5	82,0	87,3	85,0	65,8	75,8	77,7
Грам. Лекс. I	68,7	67,2	66,0	51,5	56,7	56,8	58,5	61,0	61,0	46,0	52,8	53,2
	77,2	77,7	87,3	62,2	78,0	78,2	65,0	68,7	65,3	43,3	57,0	60,5
Лекс.те	74,2	75,6	80,4	62,6	71,0	69,6	74,0	74,2	73,5	57,0	66,5	67,8

Литература

- Бонди Е.А. (1972). Языковые тесты и тестирование. - Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Издательство МГУ.
- Цатурова И.А. (1971). Элементы тестирования в методике обучения чтению в технических вузах. Канд. дисс.
- Harris D. (1969). Testing English as a Second Language. In: Trends in Language Teaching. Ed. by Valdman A.N.Y. McGraw Hill Book Co.
- Clark, J. (1972). Foreign Language Testing Theory and Practice. Oxford University Press.
- Lado, R. (1961). Language Testing. London, Longmans.
- Lado, R. (1964). Language Teaching. A Scientific Approach. McGraw-Hill, Inc.
- Michigan Test of English Language Proficiency. (1961). University of Michigan. Ann Arbor.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДО-ВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА НА I КУРСЕ ЭСТОНСКОГО ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Х. Лийв

В целях эффективности обучения иностранному языку преподаватель должен сам владеть языком практически, иметь твердые знания о языке, быть вооруженным эффективными методами, приемами и способами обучения и знать, какие факторы влияют на процесс обучения.

Какие же факторы влияют на процесс обучения видо-временным формам английского глагола на I курсе эстонского языкового вуза? Такими факторами являются: 1) учет родного языка, 2) разность или неодинаковость подготовки по видо-временным формам и 3) необходимость знания всей системы видо-временных форм уже на первом курсе. Эти факторы оказывают влияние на такие важные компоненты педагогического процесса (Данилов, 1970; Васильченко, 1972), как: 1) содержание обучения, 2) деятельность преподавателя по обучению и студента по усвоению установленного содержания, 3) методы и приемы обучения, 4) объективные условия обучения и др. Все они находятся в тесной связи и в постоянном развитии. Рассмотрим, какова связь между указанными факторами и компонентами.

I.1. Содержание обучения. Содержание обучения в вузе - это не только сообщение преподавателем или учебными пособиями учащимся готовых знаний для заучивания, но и подготовка к самостоятельному извлечению фактов, к творческому труду. Оперирование знаниями в новых условиях - это решение познавательных задач. Без этого овладение знаниями не может считаться обеспеченным.

Содержание обучения является самым важным компонентом с точки зрения оптимизации педагогического процесса. Находясь в тесной связи с остальными компонентами, оно зависит от общей, а также от частной цели обучения данному предмету, в данном случае - грамматике, точнее - видо-временным формам глагола в английском языке. Общей целью обучения иностранному языку в языковом вузе является полное владение им во

всех его формах, получение теоретических знаний об изучаемой языке и практическое умение им пользоваться (Бородухина, 1968).

В обучении грамматике различаются два вида знаний: практические и теоретические (Цетлин, 1969). Практические знания участвуют непосредственно в формировании грамматических навыков. Их можно представить в виде правил-инструкций и они строятся с учетом как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции. Практические знания лежат в основе теоретических. Последние представлены понятиями, например, вид, грамматическое время, перфектность и т.д., и они участвуют в образовании навыков и умений в составе практических знаний. Будущие преподаватели должны практически владеть языком, т.е. пользоваться им в акте общения и обладать современными научными знаниями о языке. Такая всесторонняя подготовка, включающая в себя практическое владение иностранным языком и теоретические знания о нем, необходима будущему преподавателю, которому предстоит в школе решать практические, образовательные и воспитательные задачи в условиях осуществления всеобщего среднего образования.

Чтобы будущие преподаватели умели диагностировать, исправлять и предупреждать ошибки, надо научить их сопоставлять явления родного и изучаемого языков с первых же дней обучения в вузе.

Но прежде чем определить цель обучения языку на I-ом курсе, остановимся на типах билингвизма, выделенных Е.М. Верещагиным (1972). Он устанавливает три типа на основании критерия количества действий, проводит соответствующий этим типам речевой механизм (Хинкин, 1958) и указывает основной методический прием, приводящий к достижению данного типа двуязычия:

1. Рецептивный - знания - объяснения;
2. Репродуктивный - знания, умения - объяснения, упражнения;
3. Продуктивный - знания, умения, навыки - объяснения, упражнения, тренировки.

Продуктивный билингвизм, в свою очередь, может быть субординативным и координативным. При выработке субординативного билингвизма содержанием преподавательской работы остается работа над средствами выражения:

- а) с нарушениями языковой схемы;
- б) с нарушениями языковой нормы;
- в) с нарушениями языкового узуса.

При координативном же билингвизме на первый план выдвигается работа над правильностью речи. Отсюда полное владение иностранным языком — это выработка координативного билингвизма. Но достижение этой цели — дело не легкое. Поэтому при определении общей цели обучения языку на I курсе следует говорить лишь о выработке субординативного продуктивного билингвизма.

Знания абитуриентов должны являться опорой для дальнейшего изучения иностранного языка. Поэтому при планировании работы над видо-временными формами на I-ом курсе необходимо исходить из того, каков уровень знаний поступающих в вуз, каковы реальные навыки и умения абитуриентов, приобретенные в школе. Наблюдения над речью абитуриентов на вступительных экзаменах и результаты тестов, проведенных среди первокурсников в начале учебного года, показывают большой разброс в подготовке по иностранному языку, в частности по видо-временным формам глагола в английском языке. Разброс обусловлен:

- наличием общеобразовательных школ, специализированных школ с преподаванием ряда предметов на английском языке и курсов иностранных языков;
- индивидуальными особенностями студентов;
- неодинаковостью требований, предъявляемых к учащимся по иностранному языку в школах.

Выпускники общеобразовательных школ знакомы только с восемью видо-временными формами: 1) the Present Indefinite, 2) the Present Continuous, 3) the Present Perfect, 4) the Future Indefinite, 5) the Future Indefinite in the Past, 6) the Past Indefinite, 7) the Past Continuous, 8) the Past Perfect, выпускники же специализированных школ и посещавшие курсы английского языка знакомы в какой-то мере почти все видо-временные формы английского глагола, но все они допускают ошибки в употреблении и образовании известных им видо-временных форм. Причинами появления ошибок являются: 1) внутриязыковая и межъязыковая интерференция; 2) недостатки в знаниях (правила); 3) неумение оперировать знаниями. Достижение глубины и прочности знаний требует, чтобы в сознании учащихся создавалась системность.

Системность, как доказал И.П. Павлов (Павловские среды, 1949), является важным свойством высшей нервной деятельности человека. Установление ассоциации в сознании человека со-

действует пониманию изучаемых явлений и твердому запоминанию знаний о них. Одновременное воздействие взаимосвязанных явлений на нервную систему содействует выработке дифференцированного торможения, суть которого состоит в том, что чувствительность нервной ткани повышается к противоположному раздражителю, который непосредственно следует за первым.

Исследования последних лет говорят о том, что методика сопоставительного системно-комплексного обучения всей видо-временной системе английского глагола дает лучшие результаты, чем изолированное овладение каждой отдельной видо-временной формы и переход к овладению следующей видо-временной формы только после усвоения предыдущей (Абрамкина, 1972; Зенкевич, 1972 и др.). Кроме того, практика преподавания показывает, что первокурсникам нужно знать значения почти всех видо-временных форм, особенно на занятиях по домашнему чтению и чтению газет.

Исходя из сказанного можно заключить, что на I курсе необходимо вводить все видо-временные формы английского глагола в сопоставлении с временной системой эстонского глагола.

1.2. Деятельность преподавателя по обучению и студента по усвоению содержания обучения. Знания преподавателя, его личность и подготовленность к педагогической деятельности в языковом вузе определяют во многом эффективность обучения. Чтобы построить эффективную методику обучения видо-временным формам, преподаватель должен знать, что является трудным для студентов-эстонцев, выявить уровень знаний, навыков и умений до обучения, определить причины ошибок, составить систему упражнений для их устранения и осуществить постоянную обратную связь в процессе преподавания. К сожалению, эти требования часто не выполняются и обучение видо-временным формам сводится к их "прохождению" в том порядке, как они даются в учебниках с применением упражнений непредназначенных для студентов-эстонцев.

Обучение - двусторонний процесс, складывающийся из деятельности преподавателя и студента. Закономерность возрастного развития второго периода жизни (от 18 до 25 лет) изучены мало. В.А. Самарин (1969) видит кардинальное различие между старшеклассником и студентом в том, что проблемы, которые на предыдущей стадии выступали в основном как сугубо теоретические, на данном этапе становятся вполне практичес-

кими. В вузе теоретические интересы подвергаются проверке при их столкновении с практическим применением приобретенных знаний. Из этого следует, что важно включить студента как можно раньше в атмосферу творческих поисков. Это обстоятельство позволяет, с другой стороны, уделять меньше времени на объяснение учебного материала в аудитории и в учебном процессе основной упор делать на самостоятельную работу с тем, чтобы аудиторное время использовать главным образом для развития речи.

С первых же дней пребывания в вузе необходимо развивать и формировать у студентов умение сопоставлять и различать оппозиции родного и изучаемого языков, ибо это умение является составной частью их профессиональной подготовки как преподавателей иностранного языка. Родной язык студентов должен служить опорой при изучении иностранного. Это, конечно, не значит, что он должен использоваться повсеместно. Так, для раскрытия значения *the Present Indefinite* вряд ли требуется сопоставление с эстонским языком, но оно, например, нужно при изучении *the Present Continuous*.

1.3. Методы и приемы обучения должны обеспечить усвоение содержания обучения и реализуемую в нем цель, соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых. Чем совершеннее методы обучения, тем больше материала можно включить в содержание обучения и тем быстрее идет его усвоение. К совершенным методам мы относим такие, которые содействуют активному преодолению интерферирующего влияния родного языка, способствуют активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, обеспечивают индивидуализацию обучения и обратную связь.

При обучении иностранному языку взрослой аудитории применение сопоставительного метода неизбежно и необходимо, поскольку процесс усвоения иностранного языка у взрослого протекает по преимуществу как процесс сознательный, включающий в себя осмысление сходства и различия между родным и неродным языками. Активное, сознательное восприятие нового материала учащимися происходит тогда, когда усвоение нового является последовательным шагом в развитии имеющихся знаний. Активное восприятие осуществляется разными приемами и способами, ведущими к тому, чтобы вызвать нужные системы связей, имеющихся в виде следов в коре больших полушарий голов-

ного мозга учащихся, и затормозить ненужные связи. Часть видо-временных форм, которые входят в программу I-го курса, знакома из средней школы, и работа над ними является повторением. Другая часть - незнакома. Перед нами стоит задача построения такой системы обучения, которая позволила бы повторить старый материал и ввести новый таким образом, чтобы в сознании учащихся создавалась системность.

Повторение связано с большими трудностями, если у учащихся неправильно сформированы навыки или недостаточны представления о характере изучаемых явлений. С психологической точки зрения исправление навыков более трудно, нежели формирование их заново. В этом случае приходится иметь дело с переучиванием, что требует выработки правильной ориентировочной основы действия на основе сопоставления, противопоставления и изучения материала в системе.

Основное грамматическое значение обнаруживается в результате взаимодействия членов оппозиции на парадигматической оси и проявляется в минимальных нейтральных контекстах (Козлова, 1969). На синтагматической оси основное значение может нейтрализоваться, вследствие чего появляются дополнительные значения, например, основное значение первого члена оппозиции *He was writing a composition - He wrote a composition* (процессуальность - непроцессуальность) нейтрализуется в контексте *He was always writing a composition* и возникает дополнительное значение повторяющегося обычного действия в прошлом, т.е. грамматическая синонимия, что делает невозможным противопоставление *He was always writing a composition - He wrote a composition*.

Противопоставления внутри плана выражения имеют формальный характер по отношению к противопоставлениям внутри плана содержания.

1.4. Объективные условия обучения - это количество часов, отводимых на иностранный язык, наполняемость студенческой группы, наличие учебников и учебных пособий, а также технических средств обучения (Бородулина, 1969).

На отделении английского языка Тартуского университета ведется аспектное обучение языку, предполагающее преподавание фонетики, лексики и грамматики раздельно. На практические занятия по грамматике отводится три часа в неделю. Но так как конечной целью усвоения грамматики следует считать

свободное ее употребление в речи, то трех часов не хватит, чтобы развить способность учащихся применять полученные знания в меняющихся условиях, тем более, что большое наполнение студенческих групп (от 13 до 15 человек) этому не способствует.

Успешная работа студентов по языку во многом зависит от качества учебников и учебных пособий. Учебник содержит систематическое и последовательное изложение определенного цикла учебной программы. Учебное пособие ориентировано на организацию работы по отдельным разделам программы. Т.И. Раздина (1969), анализируя учебники для средней школы и ряд учебников для вузов, пришла к выводу, что правила употребления *the Present Perfect* и *the Past Indefinite* в них не могут являться надежной ориентировочной основой для учащихся, так как они не создают у учащегося правильного представления о сути явления и не учат его отличать одну видо-временную форму от другой. К таким же выводам пришла Э.-В.П. Кузмицкайте (1970).

Аналогичные недостатки можно обнаружить и при анализе учебников для средних школ с эстонским языком обучения, и не только относительно названных видо-временных форм, но и других, входящих в программу для средних школ. Что касается языкового вуза, то учебников английского языка для студентов-эстонцев нет: приходится пользоваться учебниками, предназначенными для учащихся с русским языком обучения. Есть основание предполагать, что пользование этими учебниками затрудняет усвоение видо-временных форм еще и потому, что они не обеспечивают опоры на родной (эстонский) язык, где это возможно, и не содействуют предупреждению интерферирующего влияния родного языка. Хотя преподаватели иногда прибегают к сравнению с родным языком, это носит случайный характер и не всегда является научно обоснованным.

Знание того, что для студентов-эстонцев трудно, почему в тех или иных случаях они употребляют неправильные видо-временные формы, дает возможность разработать такую методику обучения и такую систему упражнений, которые, с одной стороны, предупреждали возникновение указанных трудностей, с другой стороны — давала бы надежное средство для их устранения.

Правила в используемых учебниках грамматики приводятся без учета аудитории. Чтобы они стали приемлемы для конкретной аудитории, их надо должным образом препарировать.

В настоящее время работа преподавателя иностранного языка немыслима без применения ТСО. ТСО — это "различные технические средства, способствующие более глубокому восприятию студентами учебной информации, привитию им практических навыков, а также технические средства обратной связи и другие средства механизации трудоемких процессов в ходе обучения" (Молибог, 1971). Привлечение ТСО зависит прежде всего от их достаточного количества и от возможности применять их систематически. В этом смысле вопрос применения ТСО для обучения грамматике на аудиторных занятиях в ТГУ требует дальнейшего решения.

Таким образом, 1) знания абитуриентов не равномерны, 2) традиционные занятия в аудитории не позволяют в требуемой мере проводить индивидуальную работу, 3) на обучение грамматике отводится малое количество часов, что не обеспечивает усвоения теории (правил) и умения ее применять, 4) действующие учебники практически не обеспечивают обратной связи и управления, 5) правила в действующих учебниках не способствуют правильному употреблению видо-временных форм. Одним из выходов из этого положения явилось бы издание программированного пособия для самостоятельной внеаудиторной работы дома, составленного специально для студентов-эстонцев и предусматривающего сопоставительное системно-комплексное прохождение видо-временных форм.

Использованная литература

- Абрамкина Т.А. (1972). Сопоставительное системно-комплексное обучение видо-временной системе английского глагола. - Сб. "Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков", вып. 2. Изд-во МГУ.
- Бородулина М.К., Минина Н.М. (1968). Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., "Высшая школа".
- Васильченко Э. (1972). Об учебных языковых единицах (к проблеме определения объема языкового материала, посильного для усвоения учащимися). - Сб. "Русский язык в эстонской школе", вып. I, Тарту.
- Верещагин Е.М. (1972). Психология двуязычия и преподавание русского языка иностранцам. Сб. "Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку". Изд-во МГУ.
- Данилов М.А. (1970). Педагогический процесс и его диалектика. - "Советская педагогика", № 7.
- Жинкин Н.И. (1958). Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР.
- Зенкевич Г.К. (1972). Ускоренное обучение взрослых чтению в ходе усвоения грамматического каркаса языка. Автореф. канд. дисс. М.
- Козлова О.Д. (1969). К вопросу обучения грамматическим синонимам в высших языковых учебных заведениях. - Сб. "Проблемы обучения иностранным языкам", ч. III. Владимир.
- Кузмицкайте Э.-В.П. (1970). Некоторые вопросы обучения студентов временным формам Present Perfect и Past Indefinite. - Сб. "Вопросы методики преподавания иностранных языков в школе и вузе". Уч. зап. МГПИ, № 392.

Молибог А.Г. (1971). Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. М., "Высшая школа".

Павловские среды, т. III (1949). М.-Л., Изд-во АН СССР.

Раздвина Т.И. (1969). Адекватность правила как важнейшее условие формирования навыка (на материале некоторых форм английского глагола). - "Иностранные языки в школе", № 2.

Самарин Ю.А. (1969). Психология студенческого возраста и становление специалиста. - "Вестник высшей школы", № 8.

Цетлин В.С. (1969). Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам. - "Иностранные языки в высшей школе", вып. 5, М., "Высшая школа".

ZUR KONFRONTATIVEN BETRACHTUNG DER DEUTSCH-ESTNISCHEN
RICHTUNGSANGABE

T. Mikenberg

Man hat im Fremdsprachenunterricht erkannt, daß sich der Lernende eine Fremdsprache auf der Basis seiner Muttersprache anzueignen versucht. Da er dabei vielfach auf die muttersprachliche Interferenz (Kostabi, 1974:91) stößt, sind die übereinstimmenden und nicht übereinstimmenden Elemente der Ausgangs- und Zielsprache herauszufinden, um auf die zwischensprachlichen Kontraste im Fremdsprachenunterricht ein besonderes Gewicht zu legen. Zu diesem Zweck bedienen wir uns des sprachlichen Vergleichs, denn "den Vergleich kann man als eine universellere Weise der Sprachforschung ansehen" (Ярусва, 1967:204).

Eins der Gebiete, wo sich die estnischen Deutsch lernenden Studenten oft durch die muttersprachliche Interferenz verleiten lassen, ist der Richtungs Ausdruck, da er in den betreffenden Sprachen auf verschiedenen Sprachsystemen und auf einer unterschiedlichen Denkweise der deutschen und estnischen Sprachgemeinschaft beruht.

Wir untersuchen die Richtung der Bewegung im weitesten Sinne des Wortes, sowohl die Richtung eines sich bewegenden Subjekts als auch diejenige eines Objekts. Das Subjekt und Objekt der Bewegung können auch gleichzeitig in Bewegung begriffen sein (Смирницкий, 1953:3). Es sei darauf hingewiesen, daß die Richtung einer Bewegung von der einer Handlung auseinanderzuhalten ist (Безруков, 1956:5). Vgl.: er geht hinauf; er blickt hinauf.

In der Frage der Stoffwahl schließen wir uns der Meinung von A. Wandruszka an: "Die unpersönliche Fülle von Übersetzungen ist der verlässlichste und beste Beobachtungsgegenstand für eine neue vergleichende Sprachwissenschaft, denn er bewahrt uns vor allzu großzügigen Schematisierungen und Systematisierungen einer "kontrastiven" Linguistik und ihren oppositiven Konstruktionen (Wandruszka, 1969:67). Als Belegmaterial dienen uns je 1000 Belege aus drei deutschen

Romanen des zwanzigsten Jahrhunderts mit ihren estnischen Übertragungen:

D. Noll. Die Abenteuer des Werner Holt, Bd. 2, Berlin und Weimar, 1969

D. Noll. Werner Holti seiklused, 2. kd., Tallinn, 1967

B. Kellermann. Totentanz, Berlin, 1954

B. Kellermann. Surmatants, Tallinn, 1958

A. Seghers. Das siebte Kreuz, Berlin und Weimar, 1968

A. Seghers. Seitsemes rist, Tallinn, 1952

Die Richtungsangabe kann durch sprachliche Elemente (und den Kontext und die Sprechsituation), oder auch durch den Kontext oder die Sprechsituation allein (Diersch, 1972: 203; Veskimeister, 1974:250 ff.) realisiert werden.

Unser struktureller Vergleich beruht auf außerhalb des unerweiterten deutschen Verbalstammes liegenden sprachlichen Elementen, die zum Richtungs Ausdruck dienen. Natürlich gibt es auch Fälle, wo das Verb allein die Richtung zu bestimmen vermag. Das kann geschehen, wenn ein Richtungsverb in seiner aktuellen Bedeutung mit der nominativen (direkten, eigentlichen) Bedeutung übereinstimmt. Doch ist der Richtungsgehalt eines unerweiterten deutschen Verbalstammes so schwach, daß die endgültige Richtungsangabe in der Regel immerhin im Kontext oder in der Sprechsituation liegt. So bedeutet das Verb steigen (estn.: tõusma) in seiner nominalen Bedeutung eine Bewegung in der Vertikalen von unten nach oben. Je nach dem Satzzusammenhang kann im Verb steigen jedoch gar der entgegengesetzte Richtungs begriff enthalten sein: von einem Berg steigen (estn.: mäest alla laskuma, mäest alla tulema); zu Tal stegen (estn.: orgu laskuma). Man vergleiche dazu von einer Bank herunterheben u.ä. bei M. Staub (Staub, 1949:19). Zweitens sollte man bei der Untersuchung der Richtung in der deutschen Sprache nicht vom Verb ausgehen, weil ein Verb, mit dessen Hilfe eine zielgerichtete Bewegung zum Ausdruck gebracht werden kann, an und für sich, d.h. außerhalb des Kontextes und der Sprechsituation betrachtet, etwas weder mit der Bewegung noch mit der Richtung Gemeinsames zu haben braucht. Man vergleiche dazu die indifferenten Modelle des Richtungs Ausdrucks bei P. Monachow (Монахов, 1961:6). Die Fülle solcher Verben ist unbegrenzt. Drittens rührt der Ausschluß des einfachen deut-

schen Verbs in der vorliegenden Betrachtung von unserer praktischen Zielsetzung her: wenn die Richtung in den beiden Sprachen durch ein unerweitertes Verb ausgedrückt wird, bietet das dem Lernenden keine Schwierigkeiten in struktureller Hinsicht.

Der von uns gewonnene Belegstoff läßt sich folgendermaßen gliedern:

1. Strukturell nicht analoge Entsprechungen.
2. Strukturell analoge Entsprechungen.
3. Im Estnischen wird die Richtung einer Bewegung explizit ausgedrückt, im Deutschen liegt eine Nullentsprechung vor.
4. Im Deutschen wird die Richtung angegeben, im Estnischen liegt eine Nullentsprechung vor.
5. Die unterschiedliche Richtungsangabe in den beiden Sprachen beruht auf Stilgründen. (Die Untersuchung solcher Fälle wird durch unsere praktische Zielsetzung ausgeschlossen.)

1. Strukturell nicht analoge Entsprechungen

Sie bestehen im Deutschen meistens aus einer (erweiterten) Präpositionalgruppe im Akkusativ $pS_a(+E)$ oder Dativ $pS_d(+E)$, die im Estnischen mit nicht analogen Mitteln $\overline{pS_a(+E)}$, $\overline{pS_d(+E)}$ ausgedrückt werden. Die Größe der Gruppe ist auch dadurch bedingt, daß einen Bestandteil des deutschen kombinierten Richtungsausdrucks immer eine Präpositionalgruppe darstellt.

1.1. Unerweiterte deutsche präpositionale Richtungsangaben im Akkusativ

Ihnen entsprechen im Estnischen von reinen Kasusformen ein Substantiv im Illativ, Allativ oder Elativ. Der Illativ tritt auf für eine Präpositionalgruppe mit in, auf, durch⁺, an, gegen, bis, über⁺; der Allativ vermittelt diejenigen mit

⁺ Bei der Interpretierung der Präpositionalgruppen mit den Präpositionen durch, über lassen wir uns von A. Bezrukow (Безруков, 1956:7) leiten.

in, über, an, gegen, auf. Für pS_a/S_{elat} sind nur Belege mit durch vorzufinden.

Für ein präpositionales Substantiv im Akkusativ kann im Estnischen ein Adverb stehen: an $S_a/kohale$; durch $S_a/ringi$; unter $S_a/üles$; auf $S_a/maha$, alla; in $S_a/sisse$, üles, kõrgele, välja; vor $S_a/ligemala$; neben $S_a/lõhedale$. Die Grenze an die Gruppe 5 ist fließend.

In vereinzelt Fällen erscheint für eine deutsche einteilige präpositionale Richtungsangabe im Akkusativ im Estnischen eine mehrteilige: durch S_a/S_{elat} läbi, sisse, välja; auf S_a/S_{illat} üles. Einmalig erscheinen für eine Präpositionalgruppe noch pS_g Adv, $pS_g S_{illat}$, $pS_g pS_g$, $S_{elat} S_{illat}$.

1.2. Erweiterte deutsche präpositionale Richtungsangaben im Akkusativ

Der erweiterten präpositionalen Richtungsangabe im Akkusativ entspricht im Estnischen vorwiegend ein einteiliger Richtungs Ausdruck, meist durch eine Präpositionalgruppe im Genitiv, den Illativ oder Allativ ausgedrückt:

vor S_a hin/ ette, poole S_g
auf S_a zu / poole, juurde, suunas S_g
gegen S_a zu / poole S_g
in S_a hinein / sisse, sekka S_g
zwischen S_a hin / vahel S_g
an S_a heran / juurde S_g
an S_a hinunter / juurde S_g
über S_a weg / üle S_g
in $S_a S_g$ / suunas S_g

Die im Deutschen durch ein Adverb bezeichnete Vervollständigung der Handlung (Diersch, 1972:39) und subjektive Orientierung (АФОНКЕН, 1962:102), auch subjektiver Richtungshinweis genannt (Wandruska, 1969:64), geht verloren. Der Illativ erscheint für: in S_a herein, auf S_a hinaus, in S_a

herauf, in S_a hinein, in S_a herüber, in S_a hinunter, in S_a zurück, in S_a rein, in S_a hinab, in S_a hinauf, in S_a hinüber und in S_a ein-. Der estnische Allativ entspricht dem deutschen Richtungsausdruck, der aus auf S_a hinauf, auf S_a hinaus, in S_a hinein, in S_a zurück, auf S_a hinunter, in S_a ein- besteht. Für an S_a heran, bis an S_a, bis in S_a ist der Terminativ vertreten. Für die zwei letztangeführten Gruppen erscheint im Estnischen auch der präpositionale Terminativ kuni S_a term. Ein Adverb steht für eine erweiterte deutsche Präpositionalgruppe, wenn sie durch in S_a hinauf, an S_a heran, auf S_a zu, in S_a hinab u.ä. ausgedrückt wird.

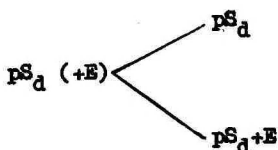
Dem mehrteiligen Richtungsausdruck, dessen einen Teil eine Präpositionalgruppe im Akkusativ darstellt, kann auch im Estnischen eine mehrteilige, doch strukturell verschiedene Angabe entsprechen:

in S_a zurück / S_{illat} tagasi
in S_a hinab / S_{illat} alla
in S_a hinunter / S_{illat} alla
in S_a rein / S_{illat} sisse
in S_a hinab / S_{allat} alla
auf S_a hinaus / S_{allat} välja
auf S_a herab / S_{allat} maha
an S_a zurück / juurde S_a tagasi
in S_a ein- / S_{illat} sisse.

Hierbei wird auch im Estnischen der Aspekt der Vollen-
dung beibehalten. In den Fällen des erweiterten Richtungs-
ausdrucks handelt es sich oft um eine freie Kombinierbar-
keit der Bestandteile.

1.3. Unerweiterte deutsche präpositionale Richtungsangaben im Dativ

Die zahlenmäßig nächste Subgruppe unter den nicht analo-
gen Richtungsentsprechungen stellen die Belege mit
pS_d (+E) / pS_d (+E) dar.



Auch für die Gruppe pS_d wie auch für pS_a ist im Estnischen ein einteiliger (präpositionaler) Richtungsausdruck vorherrschend. Der Illativ entspricht einer Präpositionalgruppe mit nach und zu, der Elativ denjenigen mit aus, von, der Allativ tritt auf für von, aus S_d . Das Adverb (vgl. auch 5) vertritt eine Präpositionalgruppe im Dativ folgendermaßen: zu / maha, zur Seite / kõrvale, eemale, von dieser Seite / sealtpoolt, von sich / eemale usw.

Es lassen sich nur 36 Fälle pS_d / mehrteilige Richtungsangabe gegen 326 derjenigen mit pS_d / einteilige Richtungsangabe feststellen:

pS_d / S_{elativ} Adv (aus / S_{elativ} välja, üles)

pS_d / $S_{ablativ}$ Adv (von / $S_{ablativ}$ maha, edasi, minema)

pS_d / pS_g Adv (aus / küljest S_g ära) usw.

1.4. Erweiterte deutsche Richtungsangaben im Dativ

Für die Subgruppe pS_d+E ist im Deutschen die Ergänzung durch ein Adverb am häufigsten. Im Estnischen erscheint auch hier vorwiegend eine einteilige Entsprechung, wobei die deutsche eventuelle subjektive Orientation vielfach eingebüßt wird. Es gehen auch andere Komponenten der Richtung verloren, wenn sie manchmal auch durch den Kontext veranschaulicht werden.

Vgl.: zu S_d herab

zu S_d hin

zu S_d her

zu S_d hinunter

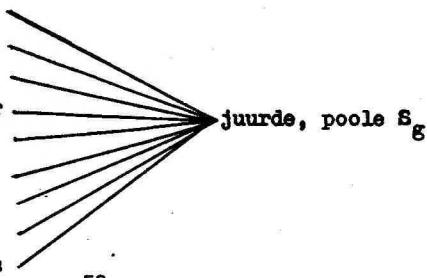
zu S_d zurück

zu S_d rüber

zu S_d empor

nach S_d zu

nach S_d hinaus



Der komplizierte adverbiale Richtungs Ausdruck kann im Estnischen auch durch reine Kasusformen wiedergegeben werden. Der Illativ erscheint für nach S_d hinaus; nach S_d ab; der Elativ für von S_d her, aus S_d heraus, aus S_d hervor, von S_d weg, von S_d herunter; der Allativ für von S_d ab, von S_d weg; der Terminativ für zu S_d hinab.

Die dritte Art des einteiligen Richtungs Ausdrucks als eine Entsprechung der deutschen mehrteiligen adverbialen Richtungsangabe stellt im Estnischen das Adverb dar:

zu S_d hin / lähemale, sinnapoole

zu S_d hinunter / alla

zu S_d herein / sisse

zu S_d heran / ligi

Es wurde ersichtlich, daß in dieser Gruppe nur die Präposition zu vertreten ist.

Will man den mehrteiligen deutschen Richtungs Ausdruck auch im Estnischen konkretisiert darstellen, greift man zu einer mehrteiligen Richtungsangabe:

von S _d zurück	}	S _{elat} tagasi
aus S _d zurück		
aus S _d hinaus	}	S _{elat} välja
aus S _d hervor		
aus S _d heraus		
von S _d hinaus	}	S _{elat} eemale
von S _d weg		
von S _d weg	}	juurest S _g ära
von S _d fort		
aus S _d herab	}	S _{elat} V
aus S _d heraus		
von S _d hinunter	}	S _{abl} mahä
von S _d herunter		
von S _d herab		

nach S_d zurück / S_{illat} tagasi
 zu S_d zurück / S_{allat} tagasi

Tabelle 1.

Vergleich der deutschen Richtungsangaben im Akkusativ
 und ihre estnischen Entsprechungen

Nr.	Strukturen		Relative Häufigkeit	Beispiele
	deutsch	estnisch		
1	2	3	4	5
1.	pS _a	a) einteilige Entsprechungen S _{illat} S _{allat} S _{elat} Adv	98,0	... zwängte er sich auf die überfüllte Plattform... (D.N., 58) ... trügis ta täiskilutud platvormile... (D.N., 55)
		b) mehrteilige Entspr. S _{elat} Adv S _{illat} Adv pS _g Adv pS _g S _{illat} S _{elat} S _{illat}	2,0	... die gehen in die Seuchenbaracke. (D.N., 85) ... teised viiakse kra karantiini. (D.N., 81)
		Σ	100,0	
2.	pS _a +E	a) einteilige Entspr. pS _g S _{illat} S _{allat} (p)S _{term} Adv	99,0	... er trat vor den Professor hin. (D.N., 45) Ta ... astus professori ette. (D.N., 45)

1	2	3	4	5
		b) mehrteilige Entspr. S _{abl} at Adv S _{elat} Adv S _{all} at Adv pS _g Adv	43,6	Ebersbach ... rutschte vom Schreibtisch herab ... (D.N., 25) Ebersbach ... libistias end kirjutuslaualt maha. (D.N., 25)
		Σ	100,0	

Die häufigste Ergänzung, die zu einer anderen Richtungsangabe tritt, ist sowohl im Deutschen als auch im Estnischen das Adverb. Die unterschiedliche Struktur solcher Entsprechungen ist meist durch den anderen Teil der Richtungsangabe hervorgerufen, der in sehr vielen Fällen auch allein die Richtung auszudrücken vermag.

Außer dem Adverb kann eine deutsche Präpositionalgruppe im Dativ einer Präfigierung oder einem anderen präpositionalen Substantiv angeschlossen werden. Dadurch entstehen folgende nicht analoge Entsprechungen: pS_d Pr / pS_g, Adv, S_{all}at; S_{ill}at; S_{elat}; pS_d pS_d / S_{ill}at S_{ill}at; Adv.

1.5. Adv / Adv

Im Deutschen wird die Richtung in 617 Fällen durch ein Adverb ausgedrückt. In 493 Fällen ist auch im Estnischen ein Adverb vorzufinden, in 124 Fällen hat man andere Mittel gewählt. Die größere Anwendung des zum Verb tretenden Adverbs im Deutschen ist auf den Umstand zurückzuführen, daß der Richtungsgehalt eines deutschen unerweiterten Verbs schwächer als derjenige des estnischen richtungsbezogenen Verbs ist. Die estnischen Entsprechungen mit einem Verbalstamm zu den deutschen adverbialen Zusammensetzungen wirken sprachökonomisch und dynamisch. Vgl.:

fort	V	/lahkuma	weg	V	/lahkuma
vorbei	V	/mööduma	heran	V	/lähenema
vorüber	V		hinab	V	/laskuma
hinüber	V	/ületama	heraus	V	/väljuma

In anderen Fällen wird der Richtungsgehalt des deutschen Adverbs durch einen reinen Kasus (Illativ, Allativ, Elativ), durch eine Präpositionalgruppe im Genitiv oder durch kombinierte Mittel zum Ausdruck gebracht. In der Subgruppe Adv / pS_G kann man Belege treffen, die sich durch die Schreibweise in den beiden Sprachen unterscheiden, dadurch zu verschiedenen Wortarten gehören und einen strukturellen Unterschied bedeuten, obwohl sie sich der lexischen Bedeutung nach völlig decken. Vgl.: landeinwärts / sisema poole, talwärts / oru poole, stadtwärts / linna poole. Weitere Belege zeugen davon, daß das Estnische manchmal geneigt ist, den Richtungsgehalt des deutschen Adverbs durch Hinzufügung des Ortes zu konkretisieren. Vgl.: davon / kodu poole, rüber / üle piiri. Andererseits geschieht dies als Ersatz für die deutsche subjektive Orientierung: hin / tema juurde, poja ette usw. Auch in der Subgruppe Adv / kombinierte Mittel wird im Estnischen der Ort, der den Ausgangs- oder Endpunkt der richtungsbezogenen Bewegung bezeichnet, angehängt. Der Anschluß ist strukturbedingt: raus / autost välja.

1.6. Präfigierte Richtungsangaben

Ein anderes Mittel, wodurch ein Verb zum Richtungsselement werden kann, ist die Präfigierung. Da die estnische Sprache keine Präfigierung kennt, kann es in diesem Bereich keine analogen Entsprechungen geben. Der Richtungsgehalt des estnischen Richtungsverbs ist stark genug, die in einem deutschen Präfix enthaltende Richtung ohne Erweiterungen wiederzugeben: durch- / läbima; über- / ületama; aus- / väljuma; ab- / minema; weg- / kaduma; ein- / sisenema, tulema, saabuma; ent- / eemalduma; auf- / kergitama. Die Bedeutung der Richtungspräfixe kann auch durch reine Kasusformen (Illativ, Elativ, Allativ, Ablativ), durch einen präpositionalen Genitiv oder durch kombinierte sprachliche Mittel wiedergegeben werden:



aus-	/ S _{elat} V	ab-	/ S _{ablat}		
vor-	/ ette S _g	aus-	} S _{elat} Adv	ab-	} S _{ablat}
über-	/ üle S _g	ab-		aus-	
durch-	/ läbi S _g	ein-			
auf-	/ peale S _g				

2. Strukturell analoge Entsprechungen

Ungefähr in einem Drittel der untersuchten Fälle des deutschen und estnischen Richtungsausdrucks (1054 aus 3000 Belegen) ist in den beiden Sprachen ein strukturell analoges Phänomen vorzufinden. Es gibt hier zwei Subgruppen: pS / pS und Adv / Adv.

2.1. pS / pS

Am häufigsten sind die Belege pS_a / pS_g vertreten. Der Umstand, daß es sich in den beiden Sprachen gegebenenfalls um verschiedene Kasus handelt, ist nicht als strukturell relevant zu betrachten, es ist eine Frage der Zugehörigkeit von Präpositionen zu verschiedenen Kasus. Für eine Präpositionalgruppe mit durch erscheinen im Estnischen eine Präpositionalgruppe mit läbi, üle, kaudu, vahelt. Für über erscheint in den meisten Fällen üle (47 mal), kaudu und peale je zweimal. Eine große Vielfalt zeigt die Übersetzung einer Präpositionalgruppe im Akkusativ mit an: juurde (23), härde (5), külge (3), taha (3), alla (2), kõrvale (1), najale (1), vastu (1). Für unter S_a erscheinen sinngemäß alla, hulka, sekka. Für vor S_a ist nur ette S_g vertreten. Für in S_a treten Präpositionalgruppen mit hulka, vahela, alla, sisse, juurde auf. Nur je eine Entsprechung finden wir bei hinter S_a / taha S_g, auf S_a / peale S_g, zwischen S_a / vahela S_g. Für gegen S_a erscheinen poole, najale, suunas, juurde S_g; für neben S_a juurde, kõrvale S_g. Die kleine Zahl der Entsprechungen in S_a / sisse S_g und auf S_a / peale S_g ist dadurch zu erklären, daß im Estnischen für diese Präpositionalgruppen meist der Illativ und Allativ angewendet werden.

Der deutschen präpositionalen Richtungsangabe im Akkusativ entsprechen im Estnischen weiter noch eine Präpositionalgruppe im Partitiv oder Terminativ. Für alle Fälle ps_a / ps_{part} steht estnisch vastu S_{part} ; im Deutschen gen, auf, über. Die Entsprechung ps_a / ps_{term} ist uns nur einmal begegnet; öfter erscheint $p+p S_a / ps_{term}$. In diesen Belegen wird die deutsche Richtungsangabe mit bis durch in, an erweitert, und dafür steht estnisch ebenso wie für bis S_a kuni S_{term} . Dieselbe Entsprechung steht für die erweiterten deutschen Präpositionalgruppen im Dativ mit bis: bis zu S_d / kuni S_{term} . In einer deutschen erweiterten Präpositionalgruppe im Dativ ist die häufigste Präposition zu, im Estnischen wiedergegeben durch juurde, poole, kõrvalle, ette, suunas, alla, äärde. Als die einzige Entsprechung für aus S_d ist von den analogen Entsprechungen läbi S_g vorzufinden. Für nach erscheinen poole, pihta, suunas; für von juurest, pealt.

2.2. Adv / Adv

Diese Gruppe enthält 493 Analogien. Für deutsche Adverbien erscheinen im Estnischen je 1 bis 8 Entsprechungen.

3. Kontrastfälle R / R

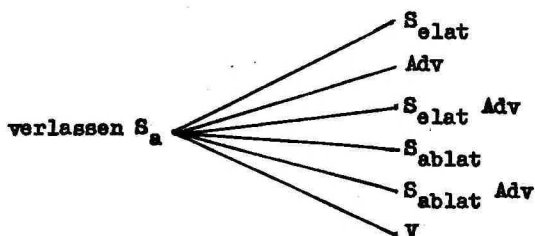
Die meisten Kontrastfälle sind durch die unterschiedliche Distribution des Verbs in den zu untersuchenden Sprachen bedingt. Auf die Unterschiedlichkeit der Distribution wirkt sich unseres Erachtens die verschiedene Denkweise der deutschen und estnischen Sprachgemeinschaft aus. So wird im Estnischen das Ankommen als eine zielgerichtete Bewegung in bzw. kurz vor dem Endpunkt angesehen. Das betrifft übrigens auch das Finnische (Erämetsä, 1969: 150). Im Deutschen dagegen sieht man das Ankommen als etwas Vollendetes an, es wird nicht mehr mit der Bewegung verbunden. Man vergleiche dazu die Verben, die das Ende einer Bewegung bezeichnen bei N.A. Topopova (Торопова, 1966: 3) und den sogenannten Zwischentypus der Ruhe- und Richtungsverben bei A.V. Rotholz (Ротгольц, 1968: 12): hocken, kauern, knie, sich niederlassen, sich versammeln, ankommen.

Die beschriebene oppositionale Distribution tritt in unserem Belegstoff bei folgenden Verben auf:

erscheinen	wo?	ilmuma	kuhu?
verstauen	"	panema	"
anlangen	"	saabuma	"
eintreffen	"	"	"
bergen	"	peitaa	"
verstecken	"	"	"
sich niederlassen	"	asuma	"
ausstellen	"	välja panema	"
kauern	"	kükitama	"
landen	"	maanduma	"

Der Unterschied ist nicht universeller Art. Einerseits ist es möglich, einige deutsche Verben dieser Gruppe mit einer Richtungsangabe zu verbinden (erscheinen - wohin?), andererseits können estnische Verben auch ohne Richtungsbezeichnung auftreten (maanduma - kus?).

Bei einer anderen Gruppe der deutschen Verben realisiert sich die Richtung endgültig durch den Anschluß sprachlicher, kontextualer oder situativer Mittel, die isoliert genommen, ebenso wie das Verb allein, nicht richtungsbezogen sind: verlassen S_a, betreten S_a, erreichen S_a.



Wie ersichtlich, erscheinen im Estnischen eindeutige Richtungsangaben.

Als ein Verb, bei dem die Richtungskomponente stark genug ist, um die zielgerichtete Bewegung allein auszudrücken, ist das Verb kommen anzusehen, falls es sich in seiner aktuellen Bedeutung mit der nominativen Bedeutung deckt.

Ein weiteres Moment beim unterschiedlichen Richtungsdruck liegt darin, daß man für einen verbalen Ausdruck

der einen Sprache in der anderen Sprache keine analoge Entsprechung hat, es handelt sich also um einen Fall \bar{R} / R auf Grund der sprachlichen Struktur. Vgl.: kaum bist du zu Hause / vaevalt saad koju; dem Essen fernbleiben / ei tule sõi-giajaks koju u.ä. Dasselbe gilt auch für einige Substantivgruppen und zwar für nähere Bestimmungen eines Substantivs durch ein Genitivattribut, wofür im Estnischen vielfach eine richtungsbezogene Wortgruppe auftritt:

Sie nahm eine Zigarette aus der Schachtel auf dem Tisch. (D.N., 18).

Ta võttis teelaualt laekakesest sigareti. (D.N., 15).

... kam Nero aus seiner Hütte hinter dem Haus hervor. (D.N., 48).

... puges maja tagant hütist välja ... Nero. (D.N., 42).

... zu einem Kollegen da drüben. (B.K., 44).

Sinna files, kõlla, ühe kolleegi poole. (B.K., 38).

Eine Anzahl von Fällen R/ \bar{R} (68) ist durch Stilgründe entstanden, die zu untersuchen nicht in unserem Vorhaben liegt.

4. R / \bar{R}

In dieser Gruppe stehen zahlenmäßig die im Rahmen unserer Abhandlung nicht zu beschreibenden, durch den Stil bedingten Fälle im Vordergrund (84). Eine interessante Erscheinung in bezug auf die Richtung stellt das Verb gehen / minema, käima dar. Im Deutschen vermag es (im Zusammenspiel mit anderen Elementen) eine sowohl in einer als auch in zwei entgegengesetzten Richtungen verlaufende Bewegung auszudrücken: er geht zum Arzt, er geht in die Schule. Im Estnischen dagegen erscheint im ersten Fall minema, im zweiten käima: ta läheb arsti juurde, ta käib koolis.

Tabelle 2.

Gliederung des semantischen Feldes der Richtung
beim Verb gehen.

R	→	gehen	<u>minema</u>
R	→	gehen	<u>käima</u>
	←		

Man vergleiche dazu auch die Gliederung des semantischen Feldes der richtungsbezogenen Bewegung bei V.F. Gak (Gak, 1966: 100).

Zuweilen wird in der estnischen Sprache außer der Richtung auch das Bewegungsverb eingebüßt: ins Büro gehen / kon-toris tšötama usw.

Es kommen noch weitere Unterschiede im Richtungsdruck vor: halten - unter das Wasser; hoidma - vee all u.a., wobei verschiedene Momente der Richtung festgehalten werden.

+ + +

Z u s a m m e n f a s s u n g

1. Die größte Gruppe der Mittel des Richtungsdrucks stellt die Gruppe der Kontraste dar.

2. Die Kontraste sind durch die verschiedene Struktur der Sprachen und die unterschiedliche Denkweise der deutschen und estnischen Sprachgemeinschaft bedingt.

3. Der Richtungsgehalt der estnischen Richtungsverben ist stärker. Wo im Estnischen das Verb allein die Richtung auszudrücken vermag, müssen im Deutschen vielfach andere sprachliche Mittel angewendet werden.

4. Da die estnische Sprache keine Präfigierung kennt, kann es im Bereich der Präfigierungen keine Analogien in struktureller Hinsicht geben.

5. Die erweiterten deutschen Richtungsangaben schließen immer eine Präpositionalgruppe ein.

6. Sowohl dem ein- als auch dem mehrteiligen präpositionalen Richtungsdruck entspricht im Estnischen vorwiegend eine einteilige Richtungsangabe.

Im weiteren muß ein neuer Vergleich der Richtungsangaben vorgenommen werden, wobei man Deutsch als Zielsprache betrachtet.

Die gewonnenen Ergebnisse sollen in der Gestalt von Übungen und Regeln den Lernenden dazu verhelfen, die muttersprachliche Interferenz im Bereich des Richtungsdrucks zu bekämpfen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Diersch, H. (1972). Verben der Fortbewegung in der deutschen Sprache der Gegenwart. Berlin.
- Erämettä, E. (1969). Deutsch-finnische Konfrontation im Bereich des Objekts. - Probleme der kontrastiven Grammatik. Düsseldorf.
- Kostabi, L. (1974). Phonetic Interference and Contrastive Analysis. - Linguistica V. Tartu.
- Staub, M. (1949). Richtungsbegriff. Richtungsausdruck. Bern.
- Veakmeister, R. (1974). Raum- und Richtungsangaben beim Verb "gehen" - Linguistica V. Tartu.
- Wandruszka, M. (1969). Deutsche und romanische Verbalstruktur. - Probleme der kontrastiven Grammatik. Düsseldorf,.
- Афонькин Н.А. (1962). О некоторых способах выражения направленности движения в немецком языке. - Ученые записки ЛГУ, выпуск 65. Ленинград.
- Безруков А.Г. (1956). Управление глаголов движения в современном немецком языке. Ленинград.
- Гак В.Ф. (1966). Опыт применения сопоставительного анализа к изучению структурных значений слова. - "Вопросы языкознания", № 2.
- Монахов П.Ф. (1961). Способы обозначения направленного движения в современном немецком языке. Москва.
- Смирницкий А.И. (1953). Об особенностях обозначения направленности движения в отдельных языках. - "Иностранные языки в высшей школе", № 2.
- Торопова Н.И. (1966). Локальные уточнители при немецких глаголах движения как фактор формирования значений эквивалентных видов. Томск.
- Розенцвейг В.Ю. (1963). Заметки о значении некоторых французских слов. - "Машинный перевод и прикладная лингвистика", вып. 12.

Ротгольц А.В. (1968). Глаголы покоя в современном немецком языке. Ленинград.

Ярцева В.Н. (1967). Принципы типологического исследования родственных и неродственных языков. - X международный конгресс лингвистов. Москва.

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ
В НЕМЕЦКОМ И ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКАХ**

Т. Микенберг

Р е з ю м е

Выражение направления движения представляет собой немалую трудность при изучении немецкого языка эстонскими студентами. В настоящей статье в сопоставительном плане рассматриваются языковые средства, выражающие движение в различных направлениях. При помощи структурного анализа выделяются группы сходных и несходных языковых средств. Больше внимание уделяется изучению несходных средств, которые обусловлены структурными различиями рассматриваемых языков или несовпадающим субъективным подходом к этому вопросу среди немцев и эстонцев.

ON LINGUISTIC ACCEPTABILITY AND ERROR GRADING
IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

O. Mutt

The foreign language teacher has always been professionally concerned with language errors. The problem of how to correct and prevent errors more efficiently has been with us for centuries. In recent years, however, there has been an upsurge of interest in the kinds of error that accompany language learning. The reasons for this increased attention to an age-old phenomenon are varied. In part it is due to the clarity with which the fundamental aim of a grammar has been formulated by generative linguists: a grammar, they say, "is a device that generates all of the grammatical sequences of a language and none of the ungrammatical ones" (Chomsky, 1957:4). The concern of generative linguists with grammaticality has given an impetus to studies of linguistic acceptability in English and other languages (for brief surveys see, e.g. Mutt, 1970; Kiviväli, 1974).

Another incentive to the current interest in errors has come from contrastive language studies with their emphasis on interlingual interference, transfer, and the prediction of errors (Pit Corder, 1973:266 *et passim*).

Psychologists and psycholinguists are likewise keenly interested in errors as the latter provide some insight into what actually goes on in the human brain when language is being acquired. Of particular significance in this connection are the similarities and differences between the errors made by young native learners and by learners of the same language as a second or foreign language (Muskat-Tabakowska, 1969:46-78).

Finally, language errors or lapses resulting from disorders of or damage caused to the brain are of direct concern to the neurologist and the psychologist. The investigation of aphasia and other pathological phenomena has shed much valuable light on the functioning of the brain in the production of speech.

In view of the considerable amount of research current-

ly in progress on errors, it is no wonder that we now know considerably more about this field than a decade or two ago. In fact, a new branch of foreign language teaching methodology has come into being. This is known as error analysis (Fehlerkunde) and it deals with the causes of errors, seeks to classify errors, and is also interested in their prevention and correction (Kaymer, 1973:573).

The most obvious practical use of the analysis of errors is to the language teacher. Errors provide feedback, they tell the teacher something about the effectiveness of his teaching materials and his teaching techniques, and show him what parts of the syllabus he has been following have been inadequately learned or taught and need further attention (Pit Corder, 1973:265). Some of the information we get from the study of errors can be used for constructing appropriate syllabuses and teaching materials. The theoretical interest in studies of error have a feedback to both descriptive linguistics and psycholinguistics.

At the elementary level a language error is quite adequately defined as a use of language that is incorrect. What is correct in language is in agreement with the advice given in standard manuals of grammar, textbooks of phonetics and dictionaries which tell us how we ought to speak and write. The norms of language are laid down in such generally recognized books of reference.

Deviations from the norms of language are due either to (1) conscious, deliberate violation of the norms or (2) insufficient knowledge of such linguistic norms (Менделъ, 1970:12-13). The first kind of deviation occurs when a speaker or writer deliberately seeks to attain a certain stylistic effect by violating the rules of language. This is often the case in advertising, e.g. only two Alka-Seltzers ago you were feeling downhearted and low. Such deliberate stylistic innovations are accepted as a legitimate device of the poet and also of the prose writer to express what may be difficult to express in the standard code, to force the reader to see the familiar world through new eyes or to 'restructure' his picture of the world through a 're-categorization' of the language (Pit Corder, 1973:260). Examples such as a grief ago (D. Thomas), the silence fell drop by drop (V. Woolf), three cigarettes later, a damp

whisper, a dry dream, to comprehend slenderly, etc. abound in modern English verse and prose.

When teaching a foreign language in ordinary circumstances at the elementary, secondary or even at the tertiary level, one does not bother about stylistic deviations from the norm. It is the second type of deviation, i.e. those due to ignorance or lack of practice that the teacher is concerned with (e.g. *I am come here since two hours. - *Him and her don't want no cake. - *He wants to do it hisself. - *The book read the boy. - *I became a fish.).

What are the norms of language and how are they established? In the overwhelming majority of cases we know what is accepted in language and what is not. It is in the borderline area where usage is unsettled or divided (e.g. Has everybody got their (his? - his or her?) tickets? - The data are (is?) convincing. - A woman with three children is (are?) waiting outside. - The Canterbury Tales belongs (belong?) to Chaucer's third or English period) that trouble begins. There is no complete agreement as to who would have the final say in deciding what is correct and what is not correct in language. Should language disputes be settled by a nation-wide referendum or voted upon by a narrow circle of outstanding linguists or otherwise eminent individuals (writers, philosophers, scholars)? Thus the editors of the "American Heritage Dictionary" (1970) set up a Usage Panel of 104 well-known people to advise them on the acceptability or otherwise of certain usages.

An additional difficulty in deciding what is correct or incorrect in language is that linguistic usage keeps changing with time. Thus we know that the double negative (e.g. I don't know nothing) was quite respectable in English right up to the middle of the 18th century. A mere eighty-odd years ago the word balcony was stressed on the second syllable and the word interesting on the third syllable. Language usage is changing in our own days as well. Normative grammar still teaches that each other should be used instead of one another when only two people are involved. Modern writers, however, use them indiscriminately. In pronunciation likewise there are numerous shifts in progress, e.g. in the stressing of contribute, distribute, the pronuncia-

tion of the word decade is now very often [di'keid], the diphthong in go, know has become [əu], etc.

Another source of difficulty in deciding what is correct and what is incorrect stems from the fact that very much in language depends on who is speaking (or writing) to whom and when and in what circumstances. Recent sociolinguistic studies are very illuminating in this respect. They have shown that correctness is a relative notion in the sense that correctness depends on the situation and context. A given expression, word, grammatical form, etc. may be acceptable in one context or situation and unacceptable in another. For this reason one prefers to speak nowadays of contextualized acceptability or appropriateness instead of correctness (Enkvist, 1973:21).

In the light of the foregoing an error could be defined more broadly as a language usage that is unacceptable linguistically or inappropriate in a given situation or context.

In order to provide some kind of a theoretical framework for the analysis of errors, the latter might be classified into four categories on the basis of the formal difference between the learner's erroneous utterance and the reconstructed version (cf. Pit Corder, 1973:277-78). Such a classification would take into account: omission of some required element; addition of some unnecessary or incorrect element; selection of an incorrect element; and misordering of elements. Assigning the items involved to the different linguistic levels (phonological/orthographical, syntactic and lexico-semantic), we obtain the following matrix for the classification of errors:

	Phonological/orthographical	Grammatical	Lexical
Omission			
Addition			
Selection			
Ordering			

Numerous collections of common errors classified more or less in this manner have been published for different languages. Such collections are useful in that they show which features of a language are inherently difficult for anyone to learn. As a rule, however, existing collections of errors do not attempt to grade errors according to their seriousness. Very often authorities disagree as to what should be regarded as a really bad mistake (e.g. the attitude towards split infinitives, the distinction between due to and owing to, etc.). A generally recognized scale or gradient of acceptability or appropriateness (correctness in the traditional sense) would obviously be of great help in language teaching. This is why English language teachers in various parts of the world are currently engaged in attempts to draw up scales of linguistic acceptability and appropriateness, especially in the field of grammatical usage. In this connection one might mention the pertinent work being done at University College, London, as part of the Survey of English Usage, and the results achieved thus far by the team investigating linguistic acceptability at the University of Newcastle upon Tyne.

An interesting approach to the grading of errors is based on the degree to which each error actually interferes with communication, i.e. with intelligibility (Blechmann, 1972). This approach can be illustrated by means of the following three sentences:

1. John brought his mother some flowers.
2. John brung his mother some flowers.
3. John some flowers his mother brought.

In traditional teaching sentence No. 1 is regarded as correct, whereas sentences No. 2 and No. 3 are labelled incorrect. Actually there is a marked difference in the degree of incorrectness or acceptability of No. 2 and No. 3, viz. the error in No. 2 does not interfere with communication. The form brung violates accepted English grammatical usage, but the meaning of the sentence remains obvious. Moreover, uneducated or semiliterate native speakers of English may occasionally use past indefinite forms such as brung, growed,

known, etc. Thus sentence No. 2 is associated with illiteracy, it is socially unacceptable (substandard), but not strictly speaking linguistically unacceptable. Sentence No. 3, however, is quite a different proposition as it represents an obvious breach of the language structure, i.e. it violates the system of the language, and as a result the meaning of the whole utterance is not clear. In consequence of this interference with intelligibility the error should be qualified as serious.

To sum up, the three sentences listed above would be treated differently in traditional grading and in what might be called a more flexible linguistic grading:

Traditional Grading

- No. 1 - correct
- No. 2 - incorrect
- No. 3 - incorrect

Linguistic Grading

- No. 1 - acceptable (correct)
- No. 2 - anomalous (substandard)
- No. 3 - unsystemic (incorrect)

The idea that a distinction should be made between errors that do and errors that do not interfere with communication has interesting implications for language teaching. One should always stop to consider whether an error violates accepted usage as well as the structure (system) of the language or only the former. Such an approach is based on what might be called the principle of the functional relativity of errors (Enkvist, 1973:19). A violation of accepted usage need not necessarily interfere with communication and is consequently less serious than a breach of the language system which usually leads to a block or even to a break-down in communication. The practical conclusion to be drawn is that errors should be treated with careful discrimination.

At an ordinary secondary school or in the non-linguistic departments of institutions of higher education all we can expect to achieve is an approximation to the native speaker's command of his mother tongue, i.e. an approximation to near-native proficiency. We have to face up to the fact that 'perfect English' (or, for that matter, perfect German, French, etc.) is an unrealistic aim in most cases. This

means that we should be prepared to put up with the errors that we cannot eliminate in the small number of class hours at our disposal and we should not blame the pupil or student for making such mistakes. The time allotted to the teacher is always limited and priorities have to be established. Obviously the greatest attention should be given to those aspects of the foreign language where a break-down of communication is possible.

At a refresher course for foreign teachers of German in Dresden in August 1972, Professor K. Günther put the same idea in a nutshell as follows: "Wir bekämpfen die Fehler, die für die Kommunikation lebensgefährlich sind und verteidigen uns gegen die Fehler die Schmutfencharakter haben."

Very many of the mistakes made by the learner are of the latter kind. Figuratively speaking, they resemble a slight cold in the head, and do not constitute a mortal danger for the process of communication in the foreign language. It would, of course, be simply wonderful if we could get rid of every type and degree of error, but this is evidently an unrealistic aim even in the foreign language departments of universities and institutes.

As a rule, some minor slips in word choice, a slight accent, etc. occur even in the case of the most gifted and industrious non-native learner of English. Probably there is even no need to regard occasional slips in the foreign language as humiliating or disgraceful. After all, one has lapses in the mother tongue as well. At any rate, speaking or writing the foreign language with some minor errors is highly preferable to (1) the parroting of a limited number of cut-and-dried phrases and sentences that passes in some quarters for conversation, and (2) the no-speaking-no-error type of situation that one frequently encounters in foreign language classes. The reader need hardly be reminded that the most serious mistake in foreign language learning has always been and remains the fear of making mistakes together with the accompanying lack of linguistic performance.

Fortunately for us the phenomenon of redundancy in language permits a message to be successfully communicated even if parts of it are lost or distorted. Redundancy operates to make the isolated error less important than the accept-

able total. It has been estimated that natural languages consist of up to 50 per cent of redundant features. The foreign learner can well risk reducing this percentage without necessarily running into very serious failures of communication. Well known areas of redundant features are, for instance, those of concord in English subject-predicate relations or the concord system of the determiner, adjective and noun in German.

A drastic example of the welcome effects of linguistic redundancy in operation is that of the intelligibility of the kinds of English used by native speakers in West Africa and the Caribbean area. Here varieties of English are used which have 7-8 vowel phonemes instead of the 12 in Received Pronunciation (General British pronunciation). In Ghanaian English, for instance, cat, cut, curt, court, cot all have the same [a]-like vowel. In actual communication, however, [ə 'blak 'kat] is unambiguously a black cat, [ə 'kat 'fɪŋgə] is a cut finger, etc. The context in such cases provides the necessary clues and information to make the message comprehensible. Obviously the more of the signal that is clear, the better chance there is of avoiding misunderstanding. In other words, errors in syntax will be less dangerous if sounds and intonation and stresses are more or less satisfactory, and vice versa.

One may well ask whether the ultimate purpose of foreign language teaching is to count all and sundry errors or to measure success in communication (Enkvist, 1973). Perhaps it would be expedient to evaluate the performance of our non-linguistic students rather on the grounds of success in communication rather than on skill in this or that part of the transmission of the message. In this way we might be able to reward achievement instead of penalizing failure. It is, unfortunately, the impression of the present writer that at examinations very often more attention is paid to counting errors than to the measurement of success in communication. At any rate, the total performance of the student must not be lost sight of.

Obviously both extremes are bad. Too much and frequent correction has an inhibiting effect. The learner will become frightened and we achieve the situation of no-one

speaks, no-one makes errors. The other extreme, that of being too lenient and tolerant leads to an increase in the frequency with which errors are made. This in turn usually results in errors becoming ingrained as a habit, thus making it much more difficult to get rid of them later if at all. A middle course must obviously be steered. Much depends on the teacher's relations with the class, the character of the individual teacher, etc. On the whole, it appears that more attention should be paid during the training of language teachers to questions connected with the grading of errors as well as with the proper way and time of correcting them. Skill in correction can be trained and acquired. Such skill seems to consist largely in the ability to decide in any particular case what are the appropriate data to present to the learner and what statements, descriptive or comparative, to make about it. An interesting recent development in this field is the spreading view that more controlled use should be made of examples of incorrect forms as long as the latter are clearly labelled as such (Pit Corder, 1973:293-94).

The foregoing notes should not be misconstrued as an appeal for permissiveness and laxity in English language teaching. The present writer is not in favour of teaching a primitive Basic English or some variety of pidgin. All that he has tried to do is to propagate a more tolerant attitude towards minor mistakes which do not interfere with communication, i.e. errors of an anomalous character in the sense in which they were discussed above (see p.41). Let us reward achievement, the total language performance of the learner instead of punishing him for minor failure in this or that language skill.

REFERENORS

- Blechmann, W. (1972). Zur Linguistik des grammatischen Fehlers. "Englisch" (Berlin), 2, 53-55.
- Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. 's-Gravenhage.
- Enkvist, N.E. (1973). Should we count errors or measure success? ERRATA. Papers in Error Analysis. Edited by J. Svartvik. Stockholm, 16-23.
- Kaymer, G. (1973). Von der Notwendigkeit der Fehlerdiskriminierung im Englischunterricht. "Die Neueren Sprachen", 11, 573-580.
- Kiviväli, G. (1974). Correctness, acceptability and appropriateness in language. "Linguistica V". Tartu, 64-73.
- Muskat-Tabakowska, E. (1969). The notions of competence and performance in language teaching. "Language Learning", Vol. XIX, Nos. 1-2, 46-78.
- Mutt, O. (1970) Some problems of acceptability in language and the teaching of English. "Linguistica II", Tartu, 5-18.
- Pit Corder, S. (1973). Introducing applied linguistics. Harmondsworth.
- Шенделъ Е.И. (1970). Градация грамматичности. "Иностранные языки в школе", № I, 12-19.

О ЯЗЫКОВОЙ ПРИЕМЛЕМОСТИ И ГРАДАЦИИ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

О. Мутт

Р е з ю м е

В последнее время оживилось внимание к причинам возникновения ошибок при изучении иностранного языка, а также к вопросам методики исправления ошибок и способам их предупреждения. Такой интерес к этой области объясняется влиянием генеративной грамматики, сравнительно-сопоставительного (контрастивного) подхода к преподаванию языков, различными психолингвистическими соображениями и т.д.

Целесообразно различать два вида отклонений от языковой нормы: 1) отклонения, возникающие, когда говорящий не владеет нормами литературного языка и 2) отклонения, представляющие собой сознательное нарушение нормы с целью создания впечатления необычности и привлечения внимания. При обучении иностранным языкам мы имеем дело, в основном, с отклонениями первого вида.

Традиционное понимание языковой правильности слишком узкое и негибкое. Правильность зависит от времени и обстановки. Следует учесть языковую приемлемость и уместность. Для оценки высказываний на иностранном языке нужен более дифференцированный подход. Вместо обычного противопоставления правильный - неправильный целесообразно применить, напр., шкалу нормальный - аномальный - противосистемный. При оценке серьезности ошибки следует исходить из того, нарушает ли ошибка одновременно как языковую норму, так и систему или лишь норму. Нарушения лишь нормы являются менее серьезными, так как редко приводят к непониманию.

В статье даются конкретные предложения для различения степени серьезности ошибок при обучении английскому языку в старших классах средней школы и в нефилологических группах в вузе.

БЕГЛОСТЬ РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Э. Цэцс

Всестороннее развитие личности студента при подготовке высококвалифицированных специалистов требует научной разработки проблемы их способностей к тем или иным видам деятельности по избранной специальности. Проблема определения профессиональной пригодности на современном уровне ставит задачу всестороннего исследования личности студента.

Диагностику интеллектуальных способностей людей (студентов) можно проводить по-разному. Но общеизвестная структура способностей человека (Вернон, 1961) содержит, кроме общих интеллектуальных способностей, куда включены также различные черты личности, интересы и т.д., и способности для конструктивно-мануальной деятельности, для выполнения арифметических задач, и так называемые вербальные способности. Но в литературе имеется и другая классификация факторов способностей человека.

В исследованиях Терстона (Thurstone, 1938) посредством факторного анализа установлен целый ряд элементарных факторов способностей. Семь из них нашли подтверждение также в дальнейших его исследованиях; эти семь факторов следующие:

1. Вербальный фактор (V) - способность понимать смысл вербального (словесного) материала;
2. Фактор беглости речи (W) - способность быстро находить нужные и правильные слова;
3. Пространственный фактор (S) - способность понимать пространственные соотношения;
4. Цифровой фактор (M), выражающийся в первую очередь в способности выполнения арифметических действий;
5. Логический фактор (R) - это прежде всего фактор индуктивного мышления, который считается и показателем математического мышления;
6. Фактор восприятия или перцептивный фактор (P), наличие которого выражается, например, в быстром восприятии

текста, в скорости чтения, например, способность чтения корректуры;

7. Фактор памяти (М), который зависит от характера запоминаемого материала, а также от вида памяти (наглядный или логический и т.д.).

В литературе даны и другие классификации факторов способностей (Киселев, 1968), но вышеприведенные факторы Терстона нашли более распространенное применение в психодиагностике. На базе этих факторов созданы многие тесты для определения общего уровня интеллигентности.

В кубической модели структуры интеллекта, созданной Дж. Гильфордом (Gilford, 1967) содержится три измерения: в одном измерении расположены различные виды операции мышления, в другом — различные виды конечного мыслительного продукта, в третьем — различные виды содержания. Операциями мышления, по Гильфорду, могут быть: оценка, конвергентное мышление, дивергентное мышление, память, познание; видам конечного мыслительного продукта (результатами мышления) считаются: элементы, классы, отношения, системы, преобразования, предвидение; содержание мышления может иметь образный, символический, семантический и поведенческий виды.

Дивергентное мышление проявляется во всех тех случаях, где имеет место мышление методом проб и ошибок. Хорошо выявляется беглость подбора слов, когда испытуемому предлагается привести ряд слов в течение определенной единицы времени. Эту способность можно рассматривать как легкость продуцирования символических единиц с помощью дивергентного мышления. Подобная семантическая способность известна как беглость мышления (Гильфорд Д., 1965). Опыты для выяснения беглости подбора слов можно проводить по-разному, например, испытуемый может написать на чистом листе бумаги всевозможные слова, начинающиеся с определенной буквы, например, с буквы М. Испытуемому можно дать также задание на написание всевозможных слов, оканчивающихся на букву А и т.д.

Для выяснения беглости речи как одного из компонентов интеллектуальных способностей человека среди студентов второго курса отделения физики Тартуского госуниверситета и Таллинского пединститута им. Эд. Вильде в октябре 1973 года были проведены эксперименты комплексно с другими экспе-

риментами с определением различных способностей студентов. Мануал эксперимента на определение беглости речи в основном был следующий: название - эксперимент на написание несвязанных слов, время проведения 3 минуты, при этом испытуемые должны были между записываемыми словами за каждые 30 секунд отметить услышанный стук. Устное приказание отметить количество написанных несвязанных слов дало бы испытуемым ассоциативный стимул для нахождения новых слов, и поэтому мы договорились с испытуемыми, что т.н. стартовым моментом послужит стук ключом по столу. Стук по столу стал обозначать начало эксперимента и в дальнейшем. Испытуемые, услышав стук по столу, должны были провести между записываемыми словами вертикальную черточку, что дает возможность вычислить динамику беглости подбора и нахождения слов в течение трех минут.

Накануне эксперимента (в инструкции) сообщалось, что писать любые, но несвязанные слова. Запрещалось писать стихи по памяти, слова из песен или предложения, между словами разрешалась только ассоциативная связь, т.е. испытуемые могли писать, например, так: мать, отец или сын, дочь и т.п.

Как уже отмечалось, эксперимент велся среди студентов отделения физики, количество испытуемых составляло 63. Первый результат дали арифметические средние по отдельным периодам опыта (каждые 30 секунд можно рассматривать как отдельный период опыта. Получается 6 периодов за три минуты опыта) и суммарный результат. Было вычислено также стандартное отклонение и границы достоверности на уровне 0,05.

	Арифметические средние	Стандартное отклонение	Границы достоверности при = 0,05	
1.	11.426	3.580	10.449	12.403
2.	9.352	3.405	8.422	10.281
3.	8.352	2.755	7.600	9.104
4.	8.370	3.400	7.442	9.298
5.	8.056	2.318	7.423	8.688
6.	7.278	2.917	6.482	8.074
7.	52.782	12.915	49.290	56.274

Перечень признаков:

- 1 - написание несвязанных слов за первый период (30 секунд)
- 2 - написание несвязанных слов за второй период (30 сек.... 1 мин)
- 3 - написание несвязанных слов за третий период (1 мин ... 1 мин. 30 сек.)
- 4 - написание несвязанных слов за четвертый период (1 мин 30 сек. ... 2 мин.)
- 5 - написание несвязанных слов за пятый период (2 мин.... 2 мин. 30 сек.)
- 6 - написание несвязанных слов за шестой период (2 мин. 30сек. ... 3 мин.)
- 7 - написание несвязанных слов в течение трех минут.

Результаты корреляционного анализа показывают, что во все периоды (30 секунд) написания несвязанных слов коррелируют между собой (числа даны в стократном увеличении).

I	2	3	4	5	6	7	
I	49	41	67	54	18	80	I
	I	29	67	61	01	74	2
		I	34	58	22	64	3
			I	67	01	81	4
				I	32	86	5
					I	38	6
						I	7

Как видно из корреляционной матрицы, суммарный результат (признак 7) имеет примечательные связи на уровне 0,01 со всеми периодами написания слов. А именно: с признаками 1 (80), 2 (74), 3 (64), 4 (81), 5 (86) и 6 (38); далее признак 1 (написание несвязанных слов за первые 30 секунд) коррелирует на уровне 0,01 с признаками 2 (49), 3 (41), 4 (67), 5 (54) и 7 (80); признак 2 (написание несвязанных слов за второй период) коррелирует на уровне 0,01 с признаками 1 (49), 4 (67), 5 (61) и 7 (74), кроме того и с признаком 3 (29) на уровне 0,05; признак 3 (написание несвязанных слов за третий период) коррелирует на уровне 0,01 с признаками 1 (41), 5 (58) и 7 (64),

кроме того, признак 3 имеет связи с признаками 2 (29) и 4 (34); Признак 4 (написание несвязанных слов за четвертый период) имеет примечательные корреляционные связи на уровне 0,01 с признаками 1 (67), 2 (67), 5 (67) и 7 (81); на уровне 0,05 с признаком 3 (34); признак 5 (написание несвязанных слов за пятый период) имеет примечательные корреляционные связи на уровне 0,01 с признаками 1 (54), 2 (61), 3 (58), 4 (67) и 7 (86); на уровне 0,05 с признаком 6 (32); признак 6 (написание несвязанных слов за шестой период) имеет корреляционную связь на уровне 0,01 с признаком 7 (38) и на уровне 0,05 с признаком 5 (32). Как видно из приведенного, самую слабую связь имеет шестой признак (написание несвязанных слов за шестой период).

Далее рассматриваются корреляционные связи признака 7 (написание несвязанных слов за три минуты) с другими признаками, которые подлежали измерению в комплексном исследовании студентов-физиков второго курса. Итак, седьмой признак (суммарное написание несвязанных слов за три минуты) имеет примечательные связи на уровне 0,01 с умением дополнения предложений (формирование суждений) тест AS - I (52), с выбором слов, с индуктивным языковым мышлением, тест AS - 2 (47), с суммарным результатом теста, определяющим структуру интеллигентности, тест AS (49), с оригинальностью идей (тест кругов) (35), с плавностью идей (опыт с чернильным пятном (43) и с оригинальностью идей (опыт с чернильным пятном (42). Далее приведены корреляционные связи признака 7 (суммарное написание несвязанных слов за три минуты) на уровне 0,05 с результатом экзамена по математическому анализу (50), по высшей алгебре (49), с нахождением общего, со способностью абстрагирования, с формированием понятий (36), с плоскостным представлением и воображением, тест AS - 7 (38), с пространственным представлением и воображением тест AS - 8 (37), с практической интеллигентностью, тест квадратов (34), с предвиденностью, тест лабиринтов (28), с плавностью идей, тест кругов (34), с гибкостью идей (тест кругов) (28), с гибкостью идей (опыт с чернильным пятном) (32) и с результатом теста написания технических терминов за три минуты (.28).

Как явствует из предыдущего анализа, беглость речи является одним из компонентов интеллектуальных способностей человека (учащегося), имея положительные корреляционные

СВЯЗИ СО МНОГИМИ КОМПОНЕНТАМИ ТЕСТА СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛИГЕНТНО-
СТИ (ТЕСТ AS), а также с творческим потенциалом личности
(плавность, гибкость и оригинальность идей).

Литература

Гильфорд Дж. (1965). Три стороны интеллекта. = Сб. "Психология мышления". М., "Прогресс", стр.433-456.

Киселев И.Я. (1968). Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в капиталистических странах. М., "Экономика".

Gilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence, New York: McGraw-Hill.

Thurstone, L.L. (1938). Primary mental abilities, Psychometr. Monogr.

Vernon, P.E. (1961). The structure of human abilities, London, New York: Methuen & Co, John Wiley & Sons.

ESSÕNALISTEST TEGU-, OMADUS- JA NIMISÕNADEST

TÄNAPÄEVA INGLISE KEELIES

H. Pulk

Tänapäeva inglise keele üheks omapäraks on tema käänete vähesus, ainult kaks käänet: omastav ja üldkõhne. Best-lasest inglise keele õppiija, kes on harjunud rikkaliku käänete süsteemiga oma emakeeles, peab kohanema rohkete eessõnadega, mis kompenseerivad inglise keeles käänete süsteemi kasinust.

Eessõnad, mis seovad täistähenduslikke sõnu lauses sõnaühendiks väljendavad samal ajal ka grammatilist suhet nende vahel. Näiteks lauses "The students are in the lecture room" (üliõpilased on auditooriumis) aitab eessõna in väljendada ruumilist m ä ä r u s s u h e t. Lauses "I am interested in music" (ma olen huvitatud muusikast) väljendab sama eessõna s i h i t i s s u h e t, aga lauses "The flowers in her room were the only bright spot there" (lilled tema toas olid ainukeseks heledaks laiguks selles) aitab eessõna "in" väljendada täiendisuhet. Need ongi peamised grammatilised suhted, mida väljendavad inglise eessõnad. Kui määrus- ja täiendisuhte puhul eessõna üldiselt seostub tihedamini sõnaga, mille e e s ta seisab, siis sihitissuhete väljendamisel on olulise tähtsusega e e s s õ n a l e e e l n e v, põhisõnaks olev tegu-, omadus- või nimisõna, mis määrab tegevuse suunda mingile objektile eessõna kaudu. Sellised põhisõnad nõuavad harilikult mingit kindlat eessõna sihitissuhete väljendamiseks ja eessõna talle järgneva nimisõna või selle ekvivalendiga eessõnalise sihitise funktsioonis, lisaksime ka eessõnalise sihitismääruse funktsioonis, on nagu laiendiks eelnevale põhisõnale (Quirk, 1973: 304): "Why don't you listen to me?" ("Miks te ei kuula mind?"); "Don't be angry with me". ("Ära ole mulle pahane").

Määrussuhete väljendamisel on eessõnade eneste leksikaalne tähendus suurel määral selleks, mis aitab keeleõppijal teda õigesti kasutada. Näiteks: on the table (laua peal, laual), under the table (laua all). Sihitissuhete

väljendamisel eessõnade esialgne leksikaalne tähendus tuhmub, abstraherub või hoopis kaob ja teda saab lahti mõtestada seoses eelneva põhisõnaga (Ульман, 1965:156). Näiteks: "to remind sb of sth" (kellelegi midagi meenutama", "to depend on sth" (millestki sõltuma) eessõnad of ja on ei ole omaette leksikaalset tähendust, nad vaid aitavad väljendada neile eelneva tegusõna grammatilist suhet järgnevasse sihitisse. Näites "to talk about sth" (millestki kõnelema) eessõna about põhiline tähendus on abstraherunud kõneobjekti tähistamiseks, mis väljendub eesti keeles seestütleva käändega.

Vähemal määral esineb selliseid tegu- ja omadussõnu ka määrussuhete väljendamisel, nagu die of sth, happy at sth, shake with sth ja terve rida teisi, kus eessõna leksikaalne tähendus on tuhmunud ja väljendab oma põhisõna suhet järgnevasse sõnasse. Enamik neist aitab väljendada põhjussuheteid, nagu "I am happy at the present", väga tagasihoidlikul määral ka mõningaid teisi määrussuhteid. Mitmetähenduslike sõnade puhul tuleb veel silmas pidada asjaolu, et just eessõna on see, mis aitab oma põhisõnal tähendust realiseerida. (Чухенцова, 1973:10). Näiteks vajab tegusõna "look" oma erinevate tähenduste esiletoomiseks erinevaid eessõnu nagu: "to look at sb, sth" (kedagi, midagi) vaatama ; "to look for sb, sth" - (kedagi, midagi) otsima, "to look after sb" (kellegi) järele vaatama, (kellegi eest) hoolt kandma. Kõik need asjaolud tekitavadki raskusi inglise keele kui võõrkeele õppijaile ja sellistele sõnadele tuleb õppeprotsessis osutada erilist tähelepanu. Et tänapäeva inglise keeles selliseid kindlat eessõna vajavaid sõnu on väga palju, on vaja-lik välja selgitada, millised neist on enam kasutatavad erinevates keele stiilides, sest sellele vastavalt, peab neid püüdma esitada keeleõpikuis, õpetekstides, miinimumsõnaraamatuis, mis on mõeldud õpilastele, üliõpilastele või iseõppijaile. Kui me võime leida miinimumsõnaraamatuid ja soovitusi miinimumsõnavara kasutamiseks kesk- ja kõrgemas koolis (Фалькович, 1972), siis on need soovitud sõnavara kohta üldse ja nad ei too esile kõiki enamkasutatavaid eessõnalisi tegu-, omadus- või nimisõnu. Nimetame neid nii R. Quirki järgi (Quirk, 1973:804 jj.). Kuigi R. Quirkil esineb see termin vaid seoses tegusõnadega, kasutame me seda

analoogia alusel ka omadus- ja nimisõnade kohta, sest meie arvates rõhutab see nimetus eessõna tähtsust ja sidet oma põhisõnaga.

Analüüsides statistiliselt üldsõnavara või ainult eessõnalisi tegu-, omadus- või nimisõnu, saame kahtlemata erinevad tulemused. Arvestades aga viimaste tähtsust tänapäeva inglise keeles, peaks miinimumsõnavara pakumisel (eriti ülikooli tasemel) kindlasti arvestama selliste sõnade esinemissagedust, mis on saanud omaette statistilise väijavõtte alusel ja mis kahtlemata suurendab nende osatähtsust ning valikut miinimumsõnaraamatuis.

Käesolevas kirjutises ongi vaatluse alla võetud just taolised kindlaid eessõnu nõudvad sõnad. Läbi on töötatud viis ilukirjanduslikku teost briti autoritelt, mis on ilmunud 1950 - 1965 aastate vahel. Seega kõik põrastsõjaaegsel perioodil ilmunud ja peaksid kajastama tänapäeva inglise keele omapära. Valimid on tehtud järgmistest teostest: James Aldridge, "The Hunter" (1950), Jack Lindsay, "Betrayed Spring" (1953), John Braine, "Room at the Top" (1957), Allan Sillitoe, "Key to the Door" (1961), Graham Greene, "The Comedians" (1965). Valimi suuruseks on 5000 prepositiionaalset sõna, s.o. 1000 ühendit igast mainitud teosest ($n=1000$; $N = 5000$). Valimi aluseks on autorikõne, mis peaks küllaldaselt iseloomustama tänapäeva inglise kirjakeele ametlikku stiili. Vaadeldud on tegu-, omadus- ja nimisõnade levikut (r), s.t. kui mitmel autoril üks või teine neist esineb; on välja selgitatud, kui mitmel korral üks või teine neist esineb, s.o. nende absoluutne sagedus (m); (f) tähistab valimis leitud erinevate eessõnaliste tegu-, omadus- või nimisõnade arvu. Saadud andmete alusel püütakse leida protsentuaalselt nende suhteline sagedus tekstis (tabel 1) ja tuuakse tabel kõige olulisematega neist miinimumsõnavara jaoks (tabel 2).

Arvuliselt kujunes vaadeldud eessõnaliste tegu-, omadus- ja nimisõnade levik (r) järgmiseks:

- | | | |
|-------------------------------|-----|-------|
| 1. Kõigis viies teoses esines | 37 | sõna. |
| 2. Neljas teoses esines | 56 | sõna. |
| 3. Kolmes teoses esines | 100 | sõna. |
| 4. Kahes teoses esines | 177 | sõna. |
| 5. Ühes ainsas teoses esines | 958 | sõna. |

Seega kokku esines 1328 erinevat eessõnalist tegu-, omadus- ja nimisõna 5000-lises väljavõtte tekstis ($\Sigma f = 1328$).

Teades nende üldarvu ja nende absoluutset esinemissagedust, saame arvutada nende suhtelise sageduse (p) protsentuaalselt järgmise valemi abil:

$$p = \frac{m}{N} \cdot 100 \%$$

Näiteks, kõige sagedam neist "look at sb, sth" esines kokku 381 korda ($m = 381$); tema suhteline sagedus on seega:

$$p = \frac{381}{5000} \cdot 100 = 7,62 \%$$

Järelikult moodustab nimetatud eessõnaline tegusõna 7,62 % kõigist tekstis kasutatud eelmainitud sõnadest.

Järgmine sageduselt on "say to sb" absoluutse sagedusega $m = 133$. Suhteline esinemissagedus tekstis $p = \frac{133 \cdot 100}{5000} = 2,66 \%$.

Pakub huvi ka eessõnaliste tegu-, omadus- või nimisõnade jaotumus nii sõnastiku kui ka teksti tasandil (Tuldava, Lingvistika III:218). Esitame tabelis 1 järgmised andmed: vastava sõna sagedus (m), vastava sagedusega esinenud prepositsionaalsete sõnade arv (f) ja protsent (p), antud sagedusega esinenud eessõnaliste tegu-, omadus- ja nimisõnade katmus tekstis (mf) ja vastav protsent (p).

Nagu tabelist nähtub, on üks kord esinevaid eessõnalisi tegu-, omadus- ja nimisõnu kokku 793, mis moodustab 59,7% sõnastikust, s.t. erinevate eessõnaliste sõnade loendist ja 15,8% teksti katmusest.

Sõnu, mis esinesid meie valimis 1 - 10 korda, on kokku 1252; need moodustavad sõnastikust tervelt 94,4%, kuid tekstist katavad nad vaid 50%. Ülejäänud 76 sõna esinevad enam kui 10 korda, kusjuures sõnastikus on nende osatähtsus väike - ainult 5,0%, tekstist katavad nad aga 50%.

Arvestades eessõnaliste tegu-, omadus- ja nimisõnade levikut ja nende absoluutset sagedust, järjestame nad levikuindeksi r järgi (tabel 2). Tabelis on ära toodud 120 meie valimis kõige sagedamini esinevat eessõnalist tegu-, omadus- ja nimisõna levikuga 5 - 2, väikseim absoluutne sagedus

dus 7. Allpool toodud loetelus esinevad veelgi väiksema absoluutse sagedusega eessõnalised tegu-, omadus- või nimisõnad, kusjuures on välja jätetud ainult need, millele levik on väiksem kui 2 ja absoluutne sagedus väiksem kui 4.

r = 4: comment on sth (6), knowledge of sth (6), memory of sb, sth (6), satisfied with sb, sth (6), suspect sb of sth (6), take notice of sb, sth (6), watch for sb (6), direct at sth (5), feeling about sth (5), beam at sb (4), quarrel with sb (4).

r = 3: argue about sth (6), dispose of sth (6), feel about sb, sth (6), forget about sb, sth (6), hear of sb, sth (6), hungry for sth (6), interest in (n) sb, sth (6), gaze at sb, sth (6), surprised at sb, sth (6), burst into sth (5), call on sb (5), depend on sb, sth (5), nod at sb (5), pinned to sth (5), prepare for sth (5), search for (5), separate from sb, sth (5), unaware of sth (5), agree to sth (4), change into sth (riietuma) (4), contempt for sb (4), grateful to sb (4), hung with sth (4), join in sth (4), pay attention to sb, sth (4), keep from sth (4), need (v) for sth (4), prevent from sth (4), pull at sth (4), put up with sb (4), responsible for sb, sth (4), safe from sb, sth (4), succeed in sth (4), treat to sth (4), true to sb, sth (4), wish (n) for sth (4).

r = 2: connected with sb, sth (6), stick to sb, sth (6), apologize for sth (5), appeal (v) to sb (5), assign to sb (5), enter into sth (5), fire (v) at sb, sth (5), fling at sb, sth (5), get hold of sb, sth (5), challenge sb to sth (5), concentrate on sth (5), do about sth (5), empty of sth (5), fight for sb, sth (5), heavy with sth (5), work on sth (5), appeal for sth (4), apply to sth (4), approve of sth (4), arrive at sth (4), beg for sth (4), compete with sb (4), confronted with sb, sth (4), convinced of sth (4), fall in love with sb (4), glad of sth (4), hear from sb (4), hold to sth (4), intent on sth (4), mix up with sb, sth (4), responsible for

sb, sth (4), transform into sth (4), unworthy of sb,
sth (4), wrapped up in sth (4).

Esitatud tabel eessõnaliste tegu-, omadus- ja nimisõnade kohta peaks olema küllaldane näitamaks nende tähtsust. Kuigi käesolev kirjutis ei ole mõeldud konkreetse soovitusena, milliseid neist ja millistel õppeetappidel neid omandada, tahaksime siiski rõhutada, et vähemalt üks kolmandik 37 sõnast levikuindeksiga 5 ($r=5$) peaksid kuuluma meie keskkoolilõpetanu inglise keele aktiivsesse sõnavarasse. Meie arvates võiksid need olla: look at, say to, think of (about), wait for, listen to, look for, laugh at, belong to, smile at, happen to, know about, speak to, sorry for. Lisaks võib-olla veel mõned, mida leiame ($r=4$) alt, nagu: full of, tell about, jne. Seda imestama panev on asjaolu, et ainult 2 neist "think" ja "smile" on ära toodud M.M. Falkovitši loendis aktiivsest sõnavarast, mida keskkoolilõpetanud teadma peaksid (Галковский, 1972:258 jj.).

Tahaksime juhtida õpetajate tähelepanu veel asjaolule, et eessõnaliste tegu-, omadus- ja nimisõnade tutvustamisel õpilastele ei unustataks anda neid koos nende juurde kuuluva eessõnaga ja sellele järgneva sihitisega. Ei oleks õige anda näiteks eesti "mõtlemata" vastena ainult "to think", vaid kindlasti rõhutada, et inglise keeles peab talle järgneva sihitis koos eessõnaga. Hoopiski ei ole mõeldav "otsima" vastena ainult sõna "look", sest just eessõna ongi see, mis realiseerib selle tegusõna vajaliku tähenduse.

Muidugi, meie poolt esitatud sõnade hulgas on ka neid, mis võivad esineda otsesihitise ja mitte alati eivaja eessõnalist sihitist või eessõnalist sihitismäärust (olenevalt lause mõttest), nagu: "say, believe, know" ja mõned teised. Näiteks: "He said something interesting" ("Ta ütles midagi huvitavat") või "I don't believe him" ("Ma ei usu teda"). Ometi peab neid valgustama ka eessõnalisest seisukohast (He said sth to me; I believe in him), sest just siin esinevad õppijatel raskused.

Järgnevalt esitame mõningaid näiteid meie valimis esinenud eessõnaliste tegusõnade kasutamise kohta. Tähenduse nüansside näitamiseks on valitud sellised juhud, kus sama põhisõna võib esineda erinevate eessõnadega, jäädes sealjuures

tähenduselt enam-vähem sünonüümseteks. Tegusõnade valikul on lähtunud ka nende levikust (mitte alla 3) ja absoluutselt sagedusest, mis ei lange alla 7.

listen to sb, sth

r = 5 We sat in silence side by side... listening
m = 60 to the thunder. (G. G. 274)

Istusime sõnatult külge külje kõrval... ja
kuulatasime äikest. (276)

The Minister listened to him with great
courtesy, ... (G. G. 165)

Ta kuulas mr. Smithi viisakalt ära, ... (171)

listen for sb, sth

r = 3 I listened for the sound of pursuit, ...
m = 7 (G.G. 276)

Kuulatasin kikkõrvu, kas ei hakata meid jä-
litama ... (278)

Brian listened out for other calls from the
army, his eyes half-closed, ... (A.S. 327)

... poolsuletud silmi kuulatas ta, kas ja-
lavägi neid ehk uuesti välja ei kutsu,
(427).

Kuigi mõlemaid variante tõlgime eesti keelde (kedagi, mi-
dagi) kuulama, kuulatama, peab tähelepanu osutama tegusõnale
eessõnaga for, millel on väga oluline ja selgesti tajutav
emotsionaalne varjund - (midagi) ootuses, ärevuses kuulatama.
Esimeses näitelausees väljendab seda varjundit eesti keeles
"kikkõrvu", mis meie arvates avab hästi vajaliku nüansi
Kahjuks ei ole seda tähendusvarianti ära toodud ei S. Silveti
inglise-eesti sõnaraamatus (Silvet, 1948:582) ega ka M. Rauki
inglise-eesti sõnaraamatus koolidele (Rauk, 1964:184). Meie
arvates tuleks sellele eessõnalisele tegusõnale senisest roh-
kem tähelepanu osutada keele õpetamisel.

Speak about sb, sth

r = 3 I had wondered sometimes what they spoke
m = 7 about together when they were alone.
(G.G. 170)

Tihtiilugu imestasin endamisi, millest nad
küll üks olles omavahel räägivad. (175)

Speak of sb, sth

r = 3 Once she spoke of my mother and their
m = 20 friendship. (G.G. 241)

Kord kõneles ta minu emast ja nende sõp-
rusest. (243)

F.T. Wood'i arvates seisneb erinevus nende kahe vari-
andi vahel selles, et "speak of" on samastatav tähenduselt
sõnadega "mainima, vihjama", kui aga on tegu pikema või de-
tailsema kõnelusega, kasutatakse "speak about" (Wood, 1970:
480). Meie arvates selliseks eristamiseks keele õpetamisel
võõrkeelena pole vajadust, sest kirjanduses ilmneb seesugust
vahetegemist harva ja ebajärjekindlalt. Küll aga näitab sta-
tistiline analüüs, et "speak of" on suurema absoluutse sa-
gedusega kui "speak to".

talk about sb, sth

r = 5 They talked about films and filmstars,...
m = 13 (A.S. 167)

Nad vestlesid filmidest ja filminäitleja-
test. (176)

talk of sb, sth

r = 5 I felt an odd nostalgia when I talked of
m = 13 my fellow-passengers ... (G.G. 215)

Niipea kui hakkasin rääkima oma kaasrei-
sijaist, valdas mind kummaline kojuigat-
sus. (220)

Tundub, et soovitus kasutada "talk of" siis, kui kõne-
leme millestki vähem kindlast (Wood, 1970:506), ei leia kir-

janduses järjekindlat järgimist ja me leiame mõlemaid variante kasutatuna peamiselt ühes tähenduses (kellestki, millestki) kõnelema, vestlema, kusjuures "talk about" on tunduvalt suurema absoluutse sagedusega ja ilmselt eelistatav.

talk to sb

r = 5 ... he ... had spotted Pauline talking to
m = 27 a couple of other girls on the steps.
(A.S. 342)

... mõõdukes märkas ta Pauline'i paari
teise tüdrukuga treppidel juttu ajamas.
(375)

talk with sb

r = 3 So Joan was soon walking a few paces be-
hind Mary and Mike, talking with Dick ...
m = 14 (J.L. 283)

Varsti Joan kõndis mõne sammu Mary'st ja
Mike'st tagapool, vesteldes Dickiga ...
(H.P.)

Eelistada tuleks esimest varianti, mis on tunduvalt sa-
gedam. Sisulist vahet ei esine.

tell about sb, sth

r = 4 Roy told them about the fire. (J.A. 169)
m = 25 Roy rääkis talle tulest. (164)

tell of sb, sth

r = 3 I told her of Petit Pierre's rumour.
m = 11 (G.G. 256-257)

Rääkisin talle Petit Pierre'ilt kuulnud
uudist. (259)

"Tell about" eeldab pikemat rääkimist mingist aruan-
dest, pikemast informatsioonist, "tell of" aga läheneb si-
sult sõnale "mainima", vrd. "speak of" lk. 91 (Wood, 1970:
570). Eriti kehtib see vahetegemine lauselis, kus eessõnali-
sele sihitisele eelneb sihitismäärus, nagu "Tell me all
about it". Ei saa öelda "Tell me a all of it" (Wood, ibid).

turn on sb

r = 4 I turned on Teddy fiercely "Who told
m = 10 you? ...". (J. Br. 241)

Ja ma pöördusin lausa metsikuna Ted-
dy poole "Kes sulle seda ütles?...."
(217)

turn to sb

r = 4 I gave up my ticket and turned to
m = 32 her. (J. Br. 18)

Andsin oma pileti ära ja pöördusin
tema poole. (6)

"Turn on sb" on selge emotsionaalse varjundiga, väl-
jendab kellegi poole pöördumist kas ründavalt, ägedalt, na-
gu see näitelausestki selgus. Kahjuks ei leidu ka seda va-
rianti meil eespool mainitud sõnastikes ega ka Mülleri ing-
lise-vene sõnaraamatus (Müller, 1960:1061).

Arvestades kõike eelöeldut, peaks inglise keele õpe-
tamisel tunduvalt suurema rõhu asetama eessõnalistele te-
gu-, omadus- ja nimisõnadele, mis tegelikult moodustavad
raskeima osa inglise keele sõnavaras.

Tabel 1

Essõnaliste tegu-, omadus- ja nimisõnade
sagedusjaotused sõnastikus ja tekstis

n	sõnastik		tekst	
	f	p %	nf	p %
1	793	59,7	793	15,9
2	188	14,2	376	7,5
3	91	6,9	273	5,5
4	56	4,2	224	4,5
5	34	2,6	170	3,4
6	26	2,0	156	3,1
7	28	2,1	196	3,9
8	18	1,4	144	2,8
9	11	0,8	99	2,0
10	7	0,5	70	1,4
	1252	94,4	2501	50,0
Ule 10	76	5,6	2499	50,0
	1328	100,0	5000	100,0

Tabel 2

Eessõnaliste tegu-, omadus- ja nimisõnade sageduse loend

Jrk. nr.	sõna + eessõna	r	m	Jrk. nr.	sõna + eessõna	r	m
1.	look (v) at sb, sth	5	381	20.	believe in sb, sth	5	24
2.	say to sb	5	133	21.	know about sb, sth	5	24
3.	think of sb, sth	5	112	22.	pay (v) for sth	5	24
4.	wait for sb, sth	5	102	23.	reason for sth	5	24
5.	stare at sb, sth	5	77	24.	speak to sb	5	20
6.	listen to sb, sth	5	60	25.	ask for sth (midagi paluma)	5	19
7.	look for sb, sth	5	53	26.	sorry for sb, sth	5	17
8.	talk (v) about sb, sth	5	52	27.	sure of sth	5	17
9.	laugh at sb, sth	5	50	28.	add to sth	5	16
10.	belong to sb, sth	5	49	29.	point at sth (osutama mil- lelegi)	5	16
11.	glance (v) at sb, sth	5	43	30.	different from sb, sth	5	15
12.	smile (v) at sb, sth	5	43	31.	talk (v) of sb, sth	5	13
13.	remind sb of sth	5	40	32.	point out to sb (kellelegi näitama)	5	12
14.	aware of sb, sth	5	38	33.	care (v) for sb, sth (kel- lestki, millestki hoolima)	5	10
15.	smell (v) of sth	5	36	34.	call (v) for sth (midagi nõudma)	5	8
16.	afraid of sb, sth	5	32	35.	shout at sb	5	8
17.	happen to sb, sth	5	31	36.	absorbed in sth	5	7
18.	think about sb, sth	5	28				
19.	talk (v) to sb	5	27				

Jrk. nr.	sõna + eessõna	r	m	Jrk. nr.	sõna + eessõna	r	m
37.	wave at sb	5	7	57.	ask about sb, sth	4	11
38.	turn to sb (pöörduma kelle- gi poole)	4	32	58.	care about sb, sth	4	11
39.	full of sth	4	28	59.	make up for sth	4	11
40.	tell about sb, sth	4	25	60.	reference to sb, sth	4	11
41.	explain to sb	4	20	61.	thought (n) of sb, sth	4	11
42.	cling to sb, sth	4	17	62.	throw at sb, sth	4	11
43.	live on sth	4	17	63.	dressed in sth	4	10
44.	seem to sb	4	17	64.	look after sb	4	10
45.	capable of sth	4	16	65.	reduce to sth	4	10
46.	turn into sth (millekski muutuma)	4	16	66.	refer to sb, sth	4	10
47.	ready for sth	4	15	67.	turn on sb	4	10
48.	dream (v) of sb, sth	4	14	68.	worry about sb, sth	4	10
49.	get rid of sb, sth	4	14	69.	get at sb, sth	4	9
50.	know of sb, sth	4	13	70.	grin (v) at sb, sth	4	9
51.	reply (v) to sb, sth	4	13	71.	say about sb, sth	4	9
52.	search for sb, sth	4	13	72.	take for sb, sth	4	9
53.	accuse of sth	4	12	73.	catch sight of sb, sth	4	8
54.	argue with sb	4	12	74.	give way to sb, sth	4	8
55.	fond of sb, sth	4	12	75.	love (n) for sb	4	8
56.	used to sb, sth	4	12	76.	ashamed of sb, sth	4	7
				77.	compare with sb, sth	4	7

Jrk. nr.	sõna + eessõna	r	m	Jrk. nr.	sõna + eessõna	r	m
78.	hope (v) for sth	4	7	99.	fear (n) of sth (hirm millegi pärast)	3	8
79.	loaded with sth	4	7	100.	free from sth	3	8
80.	look forward to sth	4	7	101.	take hold of sb, sth	3	8
81.	mingle with sb, sth	4	7	102.	be in love with sb	3	7
82.	speak of sb, sth	3	20	103.	desire (n) for sth	3	7
83.	fill with sth	3	18	104.	feel for sth (midagi kobades otsima)	3	7
84.	talk with sb	3	14	105.	good at sth	3	7
85.	angry with sb	3	13	106.	proud of sb, sth	3	7
86.	interested in sb, sth	3	13	107.	share with sb	3	7
87.	wink at sb	3	13	108.	speak about sb, sth	3	7
88.	deal (v) with sb, sth	3	12	109.	make love to sb	2	14
89.	tell of sb, sth	3	11	110.	be up to sth (mille- gagi tegelema)	2	13
90.	escape from sb, sth	3	11	111.	suffer from sth	2	13
91.	occur to sb	3	10	112.	clear of sth	2	12
92.	pleased at sth	3	10	113.	reach for sth (millegi järele ulatama)	2	12
93.	glance (n) at sb, sth	3	9	114.	free of sth	2	11
94.	mix with sb (suhtlema kelle- gagi)	3	9	115.	hunt for sb, sth	2	10
95.	agree with sb	3	8	116.	surrender to sth	2	9
96.	aim at sth (midagi taotlema)	3	8	117.	keep up with sb, sth	2	8
97.	bother about sth	3	8				
98.	conscious of sth	3	8				

Jrk. nr.	sčna + eessčna	r	m	Jrk. nr.	sčna + eessčna	r	m
118.	say of sb, sth	2	8	120.	shoot at sb, sth	2	7
119.	listen for sb, sth	2	7				

Allikmaterjalid ja lühendid

1. Aldridge, J. (1958). The Hunter. Moscow: Foreign Languages Publishing House.
=(J.A.)
2. Aldridge, J. (1963). Kütt. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
3. Braine, J. (1961). Room at the Top. Moscow: Foreign Languages Publishing House.
=(J.Br.)
4. Braine, J. (1962). Tee ülesmäge "Loomingu" Raamatukogu Nr. 28-31. Tallinn. Aja-
lehtide-ajakirjade kirjastus.
5. Greene, G. (1966). The Comedians. New York: The Viking Press.
=(G.G.)
6. Greene, G. (1970). Komöödiandid. Tallinn: Kirjastus "Eesti Raamat".
7. Lindsay, J. (1953). Betrayed Spring. Moscow: Foreign Languages Publishing House
=(J.L.)
8. Sillitoe, A. (1961). Key to the Door. Moscow: Progress Publishers.
=(A.S.)
9. Sillitoe, A. (1967). Ukse võti. Tallinn: "Eesti Raamat"

VIIITEKIRJANDUS

- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik (1972). A Grammar of Contemporary English. London: Longman.
- Rauk, M. (1964). Inglise-eesti sõnaraamat koolidele. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Silvet, J. (1948). Inglise-eesti sõnaraamat. Tartu: RK "Teaduslik Kirjandus".
- Tuldava, J. (1971). Sõnavara statististilisest struktuurist. - "Linguistica" III. Tartu, 1971, 211-243.
- Wood, F.T. (1970). English Prepositional Idioms. Dortmund: Lensing, London: Macmillan.
- Ильин Б.А. (1965). Строй современного английского языка. М.-Л., "Просвещение".
- Фалькович М.М. (1972). Лексический минимум по английскому языку. 3-е изд. М., "Высшая школа".
- Моллер В.К. (1960). Англо-русский словарь. 7-ое изд. М., "Государственное издательство иностранных словарей".
- Чиненова Л.А. (1973). "Предложное управление" в современном английском языке. Канд. дисс. М.

**О ПРЕДЛОЖНЫХ ГЛАГОЛАХ, ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Х. Пулк

Р е з ю м е

В статье дается статистический обзор т.н.предложных глаголов, прилагательных и существительных в современном английском языке на материале пяти произведений. Выясняется, что 1292 слова с частотностью употребления 1-10 раз составляют только 94,4% из словарного состава и только 50% из всего текста. Остальные 76 слов употребляются каждое больше чем десять раз, причем роль их в словарном составе небольшая - 5,0%, а в тексте они составляют 50%. Исходя из этого представлен список слов с большой абсолютной частотностью. Также приведены примеры некоторых синонимических предложных глаголов, которые употребляются с различными предлогами и даются примеры об их употреблении.

ОБ ИЗМЕРЕНИИ ТРУДНОСТИ ТЕКСТА

В. Тулдава

Проблема измерения трудности текста приобрела в последнее время актуальность не только в педагогике и психологии, но и в филологических науках и информатике. Объективные методы измерения трудности имеют первостепенное значение для определения понятности и доступности учебных текстов, публицистических материалов, научной и научно-популярной информации. Поиски путей измерения трудности текста представляют и теоретический интерес в области лингвистики текста и стилистики.

Что же следует понимать под трудностью текста? В настоящей работе мы делаем различие между "субъективной" и "объективной" трудностью.* Субъективную трудность, или трудность для читателя, можно установить различными способами: время чтения текста, ответы на вопросы, суждение информантов о трудности текста и др. Объективную трудность (сложность) выражают те формальные или семантические признаки текста, которые коррелируют с субъективными оценками трудности и, поэтому, могут служить диагностирующими признаками субъективной трудности. На основе сопоставления субъективных оценок и формальных показателей, выраженных количественно, вычисляются так называемые формулы читабельности, которые уже несколько десятилетий применяются в педагогике и психологии учеными многих стран. Не вдаваясь в подробности, назовем некоторые наиболее интересные решения этой проблемы (подробнее см. Микк, 1971). Заметим, что при помощи формул читабельности по сути дела измеряется "объективная" трудность, прогнозирующая трудность текста для читателя.

Широкой известностью пользуется формула читабельности Флеша (Flesch, 1949), в которой учитываются средняя длина предложения и средняя длина слова в качестве формальных признаков трудности и их корреляция с экспериментально установ-

* Ср. употребление терминов "субъективных" и "объективных" оценок частот слов ($F_{\text{суб}}$ и $F_{\text{об}}$) в психолингвистике (Фрумкина, 1971).

ленной субъективной трудностью текстов. Формула задана в виде уравнения множественной линейной связи:

$$X_1 = 206,48 - 1,015 X_2 - 0,846 X_3,$$

где X_1 - экспериментальная оценка читабельности, X_2 - средняя длина предложения в словах, X_3 - число слогов на 100 слов текста. Эту формулу широко применяют для определения читабельности текстов английского языка.

Очень простой способ измерения объективной трудности текста применяется в Швеции. Формула имеет следующий вид (Sigurd, 1970: 137):

$$I = L_m + L_o,$$

где I - индекс трудности (читабельности), L_m - средняя длина предложения в словах (по выборке из 200 предложений), L_o - процент слов с длиной более 6 букв (по выборке из 2000 слов текста). Вычисление по этой формуле читабельности учебников различных классов шведских школ дало следующие результаты:

Класс:	I	2	3	4	5	6	7	8	9
Индекс:	18	22	26	29	31	33	35	37	39

Как видно, значения индекса постепенно увеличиваются вместе с продвижением по классам, как и следовало ожидать. Интересно заметить, что в редакциях некоторых шведских газет следят с помощью формулы читабельности за тем, чтобы статьи в газете не превышали "уровня среднего читателя". Тексты со значением индекса выше 50 считаются "сверхтрудными" (Sigurd, 1970: 138).

Ценный вклад в теорию и практику измерения трудности и читабельности текстов сделал эстонский ученый Я. Микк (1974), который, основываясь на большой серии экспериментов с применением корреляционного и факторного анализов, установил наиболее важные показатели субъективной трудности и соответствующие формальные, диагностирующие признаки текстов. На этой основе были разработаны и проверены несколько формул читабельности для эстонского языка, из которых наиболее экономной в смысле трудоемкости вычисления оказалась следующая формула (Лойгу, Микк, 1974 :188):

$$X_1 = 0,131 X_2 + 9,84 X_3 - 4,6,$$

где X_1 - индекс читабельности, приведенный в соответствие с оценкой субъективной трудности (в данном случае с процентом неправильно заполненных пропусков в экспериментальных текстах, проведенных по "методу дополнения"), X_2 - средняя длина самостоятельного предложения в печатных знаках (самостоятельными предложениями считались простые предложения, части сложносочиненного предложения и сложноподчиненные предложения в целом), X_3 - средняя абстрактность повторяющихся имен существительных, определяемая по специальной методике (см. Микк, 1974 :118).

Исследование Я. Микка показало, что наилучшими показателями субъективной трудности текстов являются 1) суждение информантов, 2) процент ошибок при заполнении пропусков в тексте (причем в эстонских текстах было пропущено каждое седьмое слово). Именно эти два показателя получили наивысшие факторные нагрузки I-го фактора при факторном анализе, в котором учитывались еще такие экспериментальные показатели, как "знания после чтения", "правильность сводок", "отрицательное количество сведенных фраз" и др. (Микк, 1974 :132). Из формальных признаков текста наибольшей диагностической силой обладали длина предложения, длина слова и различные показатели абстрактности (в том числе процент имен существительных с "абстрактными" суффиксами -us, -mine, -ism, примерно соответствующими русским суффиксам -ость, -ие, -изм). Достоверную связь с субъективной трудностью текста имели еще такие показатели, как "трудность фразы" (определяемая на основе межсловных связей); процент слов текста, приводимых в словаре иностранных слов; процент слов текста, встречающихся в списке знакомых слов (такой список был составлен на основе частотного словаря художественного текста).

При измерении объективной трудности текста в целях прогнозирования субъективной трудности и читабельности следовало бы - в идеальном случае - учитывать все наиболее важные формальные признаки текстов, о которых известно, что они хорошо коррелируют с субъективными оценками. Но на практике необходимо руководствоваться принципом экономии. Учитывая то обстоятельство, что многие диагностирующие признаки коррелируют между собой, можно выбрать некоторые из них и не учитывать другие с тем, чтобы процедура измерения была проще и в то же время результаты были достаточно достоверными. Мы ви-

дели выше, что в формулах читабельности обычно учитываются лишь некоторые из признаков текста. Они приводятся в соответствие с экспериментальной оценкой субъективной трудности. Слабостью этих формул является то, что оценка субъективной трудности может варьировать от эксперимента к эксперименту, и численные значения (константы) в формулах имеют лишь уловный характер. В таком случае встает вопрос, нельзя ли вывести какую-нибудь формулу, которая давала бы более стабильные оценки. При этом принимались бы во внимание результаты проведенных до сих пор экспериментов и исследований, и аналитическим путем выбирались бы не только подходящие диагностирующие признаки, но и выявлялись бы закономерности их взаимодействия при порождении текста. Предлагаем вниманию читателей попытку построения такой формулы.

x x
 x

Первый вопрос, который надо решить при построении формулы измерения объективной трудности текста, это вопрос о выборе адекватных диагностирующих признаков. Здесь необходимо учесть опыт предыдущих исследований. При рассмотрении известных формул читабельности бросается в глаза, что в них почти всегда фигурирует средняя длина предложения как один из достоверных индикаторов трудности текста для читателя. Однако, понятие предложения трактуется по-разному. В формуле Я. Микка, например, за основу берется длина "самостоятельного предложения". Это требует синтаксического анализа предложений в тексте. Нам кажется, что за основу можно взять "цельное предложение" (по терминологии В.Г. Адмони, 1966), т.е. предложение в обычном смысле, когда оно рассматривается недифференцированно относительно его структуры. Дело в том, что средние размеры "самостоятельного" и "цельного" предложений сильно коррелируют между собой (коэффициент корреляции по данным опыта Я. Микка равняется +0,92). Считается, что читательское восприятие синтаксической сложности, легкости/громоздкости текста в значительной степени основывается на длине цельного предложения (Акимова, 1973). Длину предложения можно измерять разными способами. Если измерять длину предложения в печатных знаках, включая буквы, знаки препинания и пробелы между словами (см. Микк, 1974 :II6), то при

таким способом измерения косвенно учитываются и различия в длине слов. В более "чистом" виде длина предложения измеряется в словах, причем для простоты измерения (имея в виду и автоматизацию анализа) слово определяется формально как "цепочка букв между двумя пробелами". В пользу измерения предложения в словах говорит еще то, что средняя длина предложения при таком измерении хорошо коррелирует с такими важными показателями синтаксической сложности предложения, как "глубина предложения" (Мартыненко, 1971) и процент сложных предложений в тексте (Акимова, 1973 :70). Не подлежит сомнению, что средняя длина цельного предложения, измеренная в словах, достаточно хорошо отражает сложность логической организации мыслей в тексте и поэтому вполне может служить одним из главных признаков, диагностирующих трудность текста для читателя. К такому выводу можно прийти на основе результатов исследований по разным европейским языкам (в данном случае затрагивались русский, болгарский, английский, немецкий, шведский, эстонский языки).

Итак, одним из диагностирующих признаков трудности текста выберем среднюю длину предложения, измеренную в словах.

Выбор второго компонента формулы представляет больше трудностей. Во многих исследованиях подчеркивается особое значение средней длины слова как показателя сложности мыслей, учитывая то, что более длинные слова, как правило, сложнее по содержанию и более информативны (ср. Микк, 1974 :150-151). Существует отрицательная корреляция между длиной слова и частотностью, т.е. длинные слова являются в среднем менее частотными и вместе с тем менее знакомыми и менее легкими для восприятия (на основе анализа длин слов и частотных зон частотного словаря шведского языка в размере первых 1000 слов нами получен коэффициент ранговой корреляции, равный -0,80). Результаты исследования Я. Микка (1974) выявляют сильную коррелятивную связь между средней длиной слова и такими признаками текста, как абстрактность имен существительных, процент иностранных слов, трудность фразы (Микк, 1974 : 123) и др., которые с большой достоверностью диагностируют некоторые стороны субъективной трудности текста. Однако, имеется корреляция и между длиной слова и длиной предложения. На этом основании Я. Микк указывает, что длину слова не следует считать самостоятельным фактором трудности текста, и от-

носит длину слова в группу показателей длины предложения (Микк, 1974 :139). Дополнительный анализ все же показывает, что средняя длина слова значительно лучше коррелирует со многими важными признаками трудности текста, чем длина предложения. Например, по данным опыта Я. Микка, корреляция средней длины слова с процентом иностранных слов равняется +0,61, а у длины предложения соответствующая корреляция +0,29; корреляция с процентом абстрактных существительных у длины слова +0,55, а у длины предложения +0,33; корреляция с процентом знакомых слов -0,80 и -0,49 соответственно (причем сравниваются длина слова и длина предложения в печатных знаках, т.е. длина слова косвенно учитывается при измерении длины предложения). Очевидно, что длина слова и длина предложения отражают не только сходные, но и различные стороны трудности текста.

По-видимому, не следует умалять самостоятельное значение показателя средней длины слова при прогнозировании субъективной трудности текста. Мы не отрицаем, что вместо средней длины слова можно использовать некоторые другие показатели трудности, например, процент абстрактных существительных или процент знакомых слов в тексте, которые тоже имеют достоверную связь с субъективной трудностью текстов. Но важно то обстоятельство, что длина слова сильно с ними коррелирует и, кроме того, длину слова гораздо легче измерять чем названные признаки текста (обработку текста можно легко автоматизировать).

Длину слова можно измерять разными способами (в печатных знаках, буквах, фонемах, слогах, морфемах). С точки зрения автоматизированной обработки легче всего измерять длину слова в буквах или печатных знаках. Но разные измерения, безусловно, коррелируют между собой. В настоящем опыте мы выбрали способ измерения средней длины слова в слогах, так как располагаем результатами таких измерений из других исследований. При работе вручную измерение длины слова в слогах представляется довольно удобным. Кроме того, можно указать на то, что длина слова, измеренная в слогах, наиболее близко подходит к понятию "глубина слова" (длина слова, измеренная в морфемах), которая характеризует слово и с морфологической стороны. Существует прямая связь между глубиной слова и длиной слова, измеренной в слогах. Таким образом, средняя длина слова, измеренная в слогах, хорошо подходит

для нашего опыта в качестве одного из диагностирующих признаков. (Более дифференцированный подход к измерению длины предложения и длины слова требуется при решении задач установления авторства. См. Вашак, 1974).

Анализ предыдущих исследований Р. Флеша, Я. Микка и др. убеждает в том, что в формулу объективной трудности (читабельности) текста достаточно взять два факториальных признака. Остановимся и мы на выбранных двух признаках. Исходям из того, что средняя длина предложения и средняя длина слова достаточно полно характеризуют объективную трудность текста, причем каждая из них частично охватывает какую-то особую область трудности, а их взаимная корреляция объясняется действием общих факторов. Остается решить вопрос о том, каким образом соединить эти два признака в формулу объективной трудности текста. В формуле Р. Флеша этот вопрос решается тем, что вычисляется корреляция признаков с оценкой субъективной трудности текста. Мы уже заметили, что результаты такого вычисления полностью зависят от методики измерения субъективной трудности текстов. Нельзя ли найти более универсальный способ определения взаимодействия компонентов объективной трудности?

Известно исследование В. Фукса (Fucks, 1956), в котором предлагается в качестве статистико-стилистической характеристики текста формула

$$\bar{l}^{\alpha} \cdot \bar{j}^{\beta},$$

где \bar{l} - средняя длина слова (в слогах) и \bar{j} - средняя длина предложения (в словах), а α и β - константы, зависящие от относительной важности \bar{l} и \bar{j} (с точки зрения оценки трудности текста). В. Фукс предлагает для простоты $\alpha = \beta = 1$, и формула принимает вид: $\bar{l} \cdot \bar{j}$, т.е. средняя длина слова умножается на среднюю длину предложения.

Так как признаки "длина слова" и "длина предложения" хорошо прогнозируют субъективную трудность текста, то можно попробовать применить формулу Фукса для измерения трудности текста. Но оказывается, что при $\alpha = \beta = 1$ влияние роста длины предложения на результат измерения трудности текста слишком большое. Можно перевести размах вариации средней длины предложения в единицы, соизмеримые (пропорциональные) с размахом вариации средней длины слова в данном языке. Для

русского языка, например, хорошие результаты дала формула, в которой $\alpha = 1$ и $\beta = 0,2$.

Тем не менее мы пошли другим путем. Хотелось найти какое-нибудь более естественное основание для формулы. Проверив на материале нескольких языков форму связи между средней длиной предложения и средней длиной слова, мы обнаружили, что существует линейная связь между длиной слова и логарифмом от средней длины предложения. Такая закономерность проявляется, когда в исследовании охватываются данные разных жанров и подъязыков. Этот факт наглядно иллюстрируется на графике (фиг. I). Таким образом, взаимодействие длины предложения и длины слова подчиняется какой-то общей закономерности. Если рассматривать зависимость средней длины слова от средней длины предложения, то имеет место логарифмический закон роста:

$$\bar{\tau} = a + b \lg \bar{j},$$

где $\bar{\tau}$ — средняя длина слова, измеренная в слогах, \bar{j} — средняя длина предложения, измеренная в словах, a и b — константы, \lg — десятичный логарифм. Очевидно, имеет место и обратное соотношение: зависимость средней длины предложения от средней длины слова выражается аналитически показателем функции:

$$\bar{j} = A B^{\bar{\tau}} \quad (\text{или: } \bar{j} = A e^{c \bar{\tau}}),$$

где A, B и c константы, e — основание натуральных логарифмов.

Констатация линейной связи между средней длиной слова ($\bar{\tau}$) и логарифмом от средней длины предложения ($\lg \bar{j}$) наводит на мысль, что произведение таких "сбалансированных" линейной зависимостью величин может служить естественной мерой объективной трудности текста. Формула принимает следующий вид:

$$R = \bar{\tau} \cdot \lg \bar{j},$$

где R — индекс объективной трудности текста. В то же время эта формула имеет значение статистико-стилистической характеристики, позволяющей дифференцировать индивидуальные и функциональные стили.

Проиллюстрируем сказанное на конкретном материале.

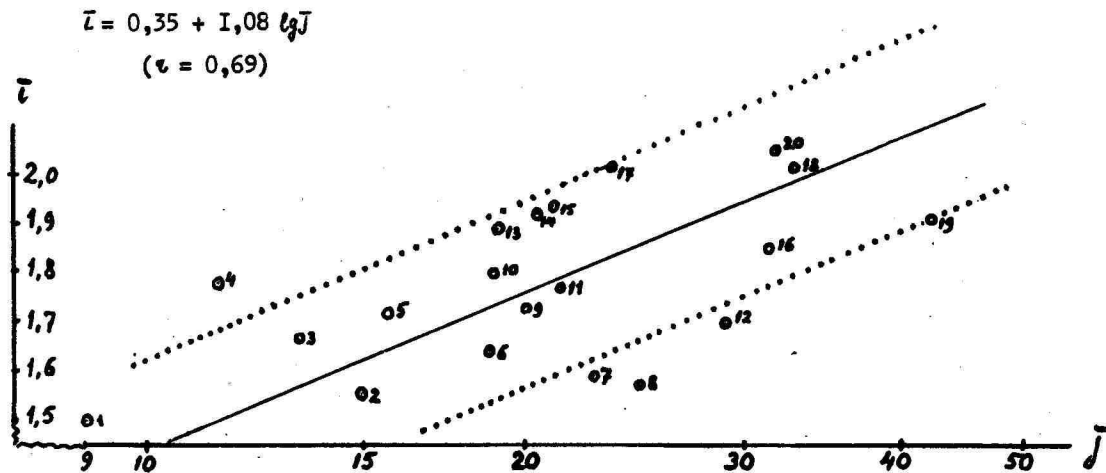


Рис. I

График связи между длиной слова в слогах ($\bar{\tau}$) и размером предложения в словах (\bar{J}).
По оси абсцисс - логарифмический масштаб. (По данным немецкого языка).

Из разных исследований по немецкому языку (Thiele, 1968; Fischer, 1965; Fucks, Lauter, 1965) мы взяли данные о средней длине слова и средней длине предложения по 20 текстам (полный список текстов с соответствующими порядковыми номерами см. в конце статьи). Охвачены были тексты разных жанров и подъязыков. На рис. I представлен график зависимости средней длины слова от средней длины предложения. Уравнение линейной регрессии имеет общий вид: $\bar{t} = a + b \cdot \lg J$, причем константы a и b вычисляются методом наименьших квадратов (подробнее см. например, Румшинский, 1971 : II6 и след.). В нашем примере мы получили следующее выражение линейной регрессии:

$$\bar{t} = 0,35 + 1,08 \lg J .$$

Коэффициент линейной корреляции равняется +0,69 при критическом значении 0,68 на уровне значимости 0,001 (число степеней свободы $20 - 2 = 18$). (О вычислении коэффициента линейной корреляции см. Румшинский, 1971 : I08 и след.).

Можно вычислить стандартное отклонение уравнения регрессии (Румшинский, 1971 : II9), которое в нашем случае равняется 0,19. На рис. I пунктирными линиями показана зона колебаний, определяемая стандартным отклонением (кружки с номерами - наблюдаемые данные соответствующих текстов, сплошная прямая - линия регрессии). Мы видим, что из зоны колебаний выпадает текст № 4 (газетный текст), который отличается тем, что средняя длина слова больше чем у других текстов данного участка зоны. Кроме того, за пределами зоны находятся тексты № 7 и 12 (два текста Гёте) и № 8 (Эйхендорф). В этом случае средняя длина слова ниже "нормы", ожидаемой при данной средней длине предложения. При подобном анализе можно получить интересный вспомогательный материал для стилистических исследований (ср. Fucks, Lauter, 1965; Argens, 1965). При помощи уравнения регрессии (или прямо по графику) можно сделать интерполяцию, т.е. прогнозы о средней длине слова по средней длине предложения. Такие прогнозы имеют смысл для выяснения некоторой средней величины, вокруг которой должны теоретически колебаться эмпирические данные. Например, если спросить,

какова вероятная длина слова при фиксированной средней длине предложения $\bar{J} = 20$ слов, то вычисление по формуле дает результат $\bar{l} = 0,35 + 1,08 \cdot \lg 20 = 1,76$ (слогов). Однако, следует остерегаться экстраполяции вне пределов опытных данных (в данном случае диапазон средних длин предложения колеблется от 8 до 40 слов).

Таким же образом можно вычислить уравнение регрессии для определения зависимости длины предложения от длины слова. В данном случае $\lg \bar{J} = 0,5370 + 0,4415 \bar{l}$, или $\bar{J} = 3,44 \cdot 2,76^{\bar{l}}$.

Обратимся теперь к вычислению индекса трудности текста. Результаты приведены в табл. I, где тексты расположены в порядке увеличения значений индекса внутри трех заранее подобранных групп: разное (учебники, сочинения школьников и газетный текст), художественная проза, научная литература. Оказывается, что индекс обладает хорошими "дискриминантными" свойствами: 1-я группа (разное) отчетливо отделяется от 2-ой группы, а между 2-ой и 3-ей группами имеется плавный переход (второй текст Гёте, имеющий философский характер, превышает незначительно трудность самого легкого текста в группе научной литературы). В общем результаты измерения трудности текстов отвечают нашим интуитивным представлениям. В некоторой степени удивляет низкое значение индекса при измерении трудности газетного текста. Здесь идет речь о выборке из 10 передовых статей западно-германской газеты "Билд-Гамбург". Трудность этих текстов соответствует примерно сочинениям 13-летних школьников. Очевидно, здесь оказывается стремление издателей сделать тексты как можно доступнее для среднего читателя. Но мы видели при рассмотрении графика (рис. 1), что между газетным текстом и остальными текстами группы имеется качественная разница. Легкость газетного текста достигается сокращением средней длины предложения, а средняя длина слова, зависящая от газетной тематики, естественно превышает среднюю длину слова в школьных учебниках и ученических сочинениях. На этом примере мы видим, что вычисление "объективной" трудности дает нам лишь ориентировочную оценку, которую следует осмыслить, применяя качественный анализ.

Для облегчения вычислений трудности текста предлагаем номограмму (рис. 2), при помощи которой можно быстро найти

Табл. I.

Данные о средней длине слова, измеренной в слогах (τ), и средней длине предложения, измеренной в словах (J), по немецкому языку. Вычисление индекса трудности текста R , по сравнению с индексом читабельности Флема (L).

№ пп.	Жанр и текст (автор)	τ	J	lgJ	$R = \tau lgJ$	L
I. Разное:						
1.	Учебник 2-го кл.	1,50	9,0	0,9542	1,43	70,5
2.	Учебник 3-4 кл.	1,55	15,0	1,1761	1,82	60,1
3.	Сочинения 13-летних	1,66	13,3	1,1239	1,87	52,6
4.	Газетный текст	1,78	11,4	1,0569	1,88	44,3
II. Худож. проза:						
5.	Шиллер	1,71	15,6	1,1931	2,04	46,0
6.	Шторм	1,63	18,8	1,2742	2,08	49,5
7.	Гёте (1)	1,58	22,8	1,3579	2,15	49,7
8.	Эйхендорф	1,56	24,9	1,3962	2,18	49,2
9.	Хессе	1,72	20,0	1,3010	2,24	40,7
10.	Т. Манн	1,80	18,9	1,2765	2,30	35,0
11.	Вассерманн	1,77	21,4	1,3304	2,36	35,0
12.	Гёте (2)	1,69	29,1	1,4639	2,47	34,0
III. Научная лит.:						
13.	Фрейд	1,89	19,1	1,2810	2,42	27,2
14.	Хейзенберг	1,92	20,5	1,3118	2,52	23,2
15.	Эйнштейн	1,93	21,1	1,3243	2,56	21,8
16.	Гегель	1,84	31,4	1,4969	2,75	19,0
17.	Планк	2,02	23,5	1,3711	2,77	11,7
18.	К. Маркс	2,02	32,7	1,5145	3,06	2,4
19.	Шлиманн	1,89	42,1	1,6243	3,07	3,9
20.	Гумбольдт	2,05	31,7	1,5011	3,08	0,9

значение индекса R таким образом. Заметим, что на чертеже изображены три шкалы. Пусть даны \bar{t} и \bar{J} . На крайних шкалах находим точки, соответствующие данным значениям \bar{t} и \bar{J} . Проводим через них прямую (практически это делаем, прикладывая линейку). Эта прямая пройдет по шкале R через точку, которая и будет давать ответ о величине R . Например, если средняя длина слова в данном тексте равняется 2 слогам ($\bar{t} = 2$) и средняя длина предложения $\bar{J} = 10$ слов, то проводя через соответствующие точки на шкалах \bar{t} и \bar{J} прямую, легко находим, что индекс трудности $R = 2$. Такой же результат можно получить, вычисляя значение индекса по формуле: $R = 2 \lg 10 = 2 \cdot 1 = 2$. Номограмму можно успешно применять для быстрого выполнения расчетов, не требующих большой точности, а также для контроля при точных вычислениях. (О математических принципах построения номограмм см. Пулькин, 1972 :226 и след.).

На основе качественного анализа результатов измерения трудности текстов немецкого яз. можно условно выделить "зоны трудности", например:

- $R > 3,0$: трудный текст
- $3,0 \geq R > 2,5$: выше средней трудности
- $2,5 \geq R > 2,0$: текст средней трудности
- $R < 2,0$: легкий текст

Разумеется, такие зоны трудности не имеют универсального характера. В данном случае наша схема приблизительно соответствует уровню студента-филолога.

Сравнивая результаты измерения трудности текстов по нашей формуле (R) с соответствующими показателями по формуле Флема ($L = X_1 = 206,48 - 1,015 X_2 - 0,846 X_3$; см. стр. 103) находим, что совпадение очень хорошее. Коэффициент ранговой корреляции $\xi = -0,97$ (корреляция отрицательная, так как наша формула измеряет трудность, а формула Флема измеряет легкость текста).

X X
X

Рассмотренный выше метод измерения трудности текста удобен тем, что при его применении используются чисто формальные признаки текста - длина слова и длина предложения,

которые можно определить без содержательного анализа. Вся работа может быть легко автоматизирована. Формальные же признаки выбраны таким образом, что они по данным специальных исследований с большой достоверностью прогнозируют субъективную трудность текста для читателя. Показатели признаков текста соединяются в формуле трудности с учетом их взаимной корреляции. Предлагаемый индекс трудности текста можно рассматривать также как статистико-стилистический показатель, позволяющий разграничивать индивидуальные и функциональные стили. Пригодность метода проверяется на материале текстов немецкого языка, но предполагается, что метод можно применять при измерении трудности текстов многих других языков, для чего требуется экспериментальная проверка.

В практической работе следует организовать измерения средней длины предложения и средней длины слова с учетом требований выборочного статистического метода (ср. Лойгу, Микк, 1974 :170 и след.). В случае, если не требуется большой точности, можно довольствоваться выборками, состоящими из 1000 слов текста при измерении средней длины слова и 200 предложений при определении средней длины предложения. Выборки желательно разбить на подвыборки (например, 10x100 слов и 10x20 предложений).

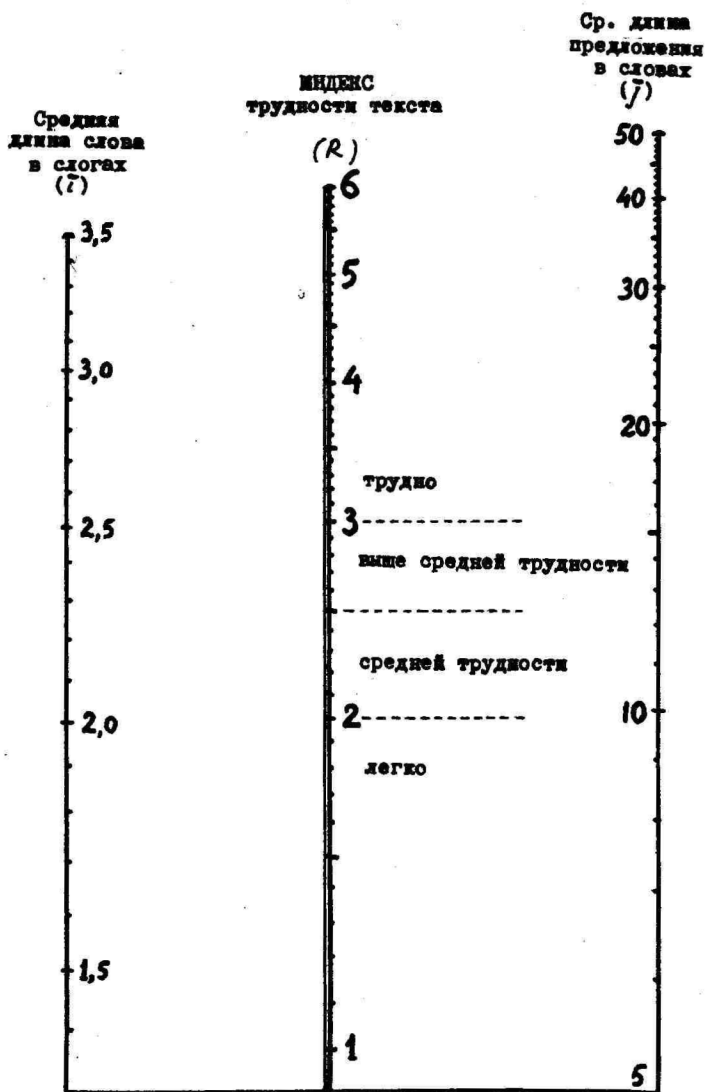


Рис. 2. Номограмма для вычисления индекса трудности текста (по формуле $R = i \lg j$)

Список текстов немецкого языка

(Thiele, 1969; Fischer, 1965; Fucks, Lauter, 1965)

1. Lesebuch für das 2. Schuljahr
2. Lesebuch für das 3./4. Schuljahr
3. Aufsätze 13-jähriger Schüler
4. 10 Leitartikel (Zeitung BILD/Hamburg, April 1968)
5. F. Schiller, Der Geisterseher
6. Th. Storm, Der Schimmelreiter
7. J.W. Goethe, Hermann und Dorothea
8. J. Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts
9. H. Hesse, Der Steppenwolf
10. Th. Mann, Buddenbrooks
11. J. Wassermann, Der Fall Maurizius
12. J.W. Goethe, Dichtung und Wahrheit
13. S. Freud, Fragen der Laienanalyse
14. W. Heisenberg, Die Physik der Atomkerne
15. A. Einstein, Evolution der Physik
16. G. Hegel, Wissenschaft der Logik
17. M. Planck, Vorträge
18. K. Marx, Das Kapital
19. H. Schliemann, Trojanische Altertümer
20. A. v. Humboldt, Neuspanien

Цитированная литература

- Адмони В.Г. (1966). Размер предложения и словосочетания как явление синтаксического строя. - "Вопросы языкознания", № 4.
- Акимова Г.Н. (1973). Размер предложения как фактор стилистики и грамматики. (На материале русского литературного языка ХУ в.). - "Вопросы языкознания", № 2.
- Вашак П. (1974). Длина слова и длина предложения в текстах одного автора. - Вопросы статистической стилистики, стр. 314-329. Киев.
- Дойгу Д., Микс Я. (1974). О применении формулы читабельности. - "Советская педагогика и школа", вып. 9, стр. 164-189. Тарту.
- Мартыненко Г.Я. (1971). Статистическое исследование синтаксической сложности предложения (на материале болгарского языка). "Информационные вопросы семиотики, лингвистики и автоматического перевода", вып. I, стр. 84-101. Москва.
- Микс Я. (1971). Формулы читаемости. - "Советская педагогика и школа", вып. 5, стр. 67-76. Тарту.
- Микс Я. (1974). Методика разработки формул читаемости - "Советская педагогика и школа", вып. 9, стр. 78-163. Тарту.
- Пулькин С.П. (1972). Вычислительная математика. Москва.
- Румшинский Л.З. (1971). Математическая обработка результатов эксперимента. Москва.
- Фрумкина Р.М. (1971). Вероятность элементов текста и речевое поведение. Москва.
- H. Arens (1965). Verborgene Ordnung. Die Beziehungen zwischen Satzlänge und Wortlänge in deutscher Erzählprosa vom Barock bis heute (Beiheft zur Zeitschrift "Wirkendes Wort", Heft 1). Düsseldorf.

- H. Fischer (1965). Entwicklung und Beurteilung des Stils. -
Mathematik und Dichtung. München.
- R. Flesch (1949). The Art of Readable Writing. New York.
- W. Fucks (1956). Zur Deutung einfacher mathematischer
Sprachstatistiken. - Forschungsberichte des
Wirtschafts- und Verkehrsministeriums Nord-
rhein-Westfalen, Nr. 344. Köln und Opladen.
- W. Fucks, J. Lauter (1965). Mathematische Analyse des lite-
rarischen Stils. - Mathematik und Dichtung.
München.
- B. Sigurd (1970). Språkstruktur. Den moderna språkforsknin-
gens metoder och problemställningar. Stockholm.
- J. Thiele (1969). Einige formale Daten der Ausgaben von ELLI/
Hamburg im April 1968. - "Muttersprache", 79.
Jg. Mannheim-Zürich.

ZUR MESSUNG DER SCHWIERIGKEIT DES TEXTES

J. Tuldava

R e s ü m e e

Im Artikel wird anhand von deutschen Texten, die zu verschiedenen funktionalen Stilen gehören, ein neuer Schwierigkeits- (Lesbarkeits-) Index überprüft, der als Produkt der mittleren Silbensahl pro Wort (\bar{l}) und des Logarithmus der mittleren Wörterzahl pro Satz (\bar{v}) errechnet wird: $R = \bar{l} \lg \bar{v}$. Dabei stützt man sich auf das logarithmische Gesetz der Abhängigkeit der Wortlänge von der Satzlänge: $\bar{l} = a + b \lg \bar{v}$ (siehe Fig. 1). Die Abhängigkeit der Satzlänge von der Wortlänge kann durch eine Exponentialfunktion ($\bar{v} = AB^{\bar{l}}$) beschrieben werden. Zur Erleichterung der Errechnung des Schwierigkeitsindex steht den Lesern ein Nomogramm (Fig. 2) zur Verfügung.

Die Resultate der Messungen sind in Tab. 1 angeführt. Zum Vergleich wird auch der Lesbarkeitsindex von R. Flesch ausgerechnet. Die Resultate stimmen sehr gut überein (Rangkorrelation $\rho = -0,97$. Anm.: Negative Korrelation entsteht dadurch, daß nach der einen Formel Schwierigkeit des Textes, nach der andern aber Leichtigkeit gemessen wird).

REGIONAL CONFERENCE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING

(Kaunas, June 17-20, 1974)

In recent years several regional conferences of foreign language teaching (FIT) specialists working at the tertiary level have been held in various centres of the Soviet Union. The aim of these regional conferences has been to provide opportunities for a more thorough discussion of the ways and means of improving FIT in a number of neighbouring Union republics with identical or analogous problems in this field. Thus, in 1973, the foreign language teachers of the higher educational institutions of the Central Asian Union republics convened in Tashkent. Another zonal or regional conference-seminar attended by representatives of the foreign languages departments of the higher schools of the Lithuanian S.S.R., the Latvian S.S.R., the Estonian S.S.R., the Byelorussian S.S.R. and the Kaliningrad Region took place in Kaunas on June 17-20, 1974. This time the host institutions were the Ministry of Higher and Specialized Secondary Education of the Lithuanian S.S.R. and the Kaunas Polytechnic Institute. Although the occasion was meant primarily to be a convention and seminar of the heads of the foreign language departments of the universities and institutes of the various administrative units listed above, the conference was likewise attended by a considerable number of other foreign language specialists.

During the four days of the conference a total of 54 papers were given and there were numerous lively discussions. The guest speakers included such eminent authorities in the fields of linguistics and FIT as Professor N. Tchomodanov (Moscow), Professor V. Morozenko (Moscow), Professor G. Rogova (Moscow) and others. The majority of the papers were submitted by specialists from Vilnius, Kaunas, Riga, Minak and Tartu.

The delegation of the Estonian S.S.R. included six members of the Republican Foreign Language Teaching Council (Vabariiklik Võõrkeelte õppe-metoodika Nõukogu) representing

the six higher schools of the republic (A. All, H. Berner, V. Kokkota, L. Luik, H. Susi, H. Viira) and two members each of the Department of Foreign Languages and the Department of English Studies of Tartu State University (TSU).

A wide range of topics was covered in the papers presented at six working sessions (all of them plenary). The major fields dealt with included the methodological and psycholinguistic premises of FIF, testing and other assessment techniques, the professionally-oriented selection of study material (statistical considerations, etc.), the continuity of FIF at the secondary and tertiary levels, the intensification of the study process, etc. The subject-matter of many of the papers brought home once again the need for even closer cooperation between specialists of the three Soviet Baltic Republics engaged in research into foreign and second language interference, the problems of bi- and multilingualism, the optimal selection of study material, etc.

The representatives of the Estonian S.S.R. contributed the following papers: A. All (TSU) - "On the selection of study material and the assessment of FIF efficiency at higher schools", V. Kokkota (Tallinn Polytechnic Institute) - "Testing the proficiency in English of first-year students at higher schools in the Estonian S.S.R.", M. Laar (TSU) - "Causes and classification of errors in the use of the article in English", H. Liiv (TSU) - "About the sequence in which the English tenses should be taught to Estonian students", O. Mutt (TSU) - "Some remarks on linguistic acceptability and error grading in English language teaching".⁺

The extensive discussion at the conference - both public and private - proved extremely useful. The same can be said of the detailed surveys presented at the final session of the research work into FIF methods and applied linguistics currently in progress in the four Union republics participating in the conference. An exhibition of textbooks and various study aids organized for the duration of the con-

⁺ Extended versions of the papers read at the conference by V. Kokkota and O. Mutt have been included in the present issue of "Methodica".

ference also attracted much attention. Short summaries of all the papers presented at the conference were published and circulated beforehand.

As the first major gathering of its kind involving all three Soviet Baltic Republics, the Byelorussian S.S.R. and the Kaliningrad Region, the Kaunas FIIT Conference of 1974 fully justified the time and effort spent on its organization. Those attending it returned home considerably richer in professional experience and knowledge, some doubtless fired with inspiration, all, without exception, filled with pleasant memories of the hospitality they enjoyed on the new campus of the Kaunas Polytechnic Institute with its up-to-date study buildings, excellent facilities and impressive landscape architecture.

The second regional FIIT conference of the Soviet Baltic Republics and Byelorussia will take place in Tallinn in 1977.

Oleg Nutt

A.S. Hornby. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 3rd ed., London: Oxford University Press, 1974. Pp. xxvii + 1055.

The wealth and variety of English dictionaries, historical and synchronic, monolingual and bilingual, is unsurpassed in any other language area. Very much has been done to compile dictionaries which would cover all words, terms, meanings and acronyms in the vocabulary of the English-speaking world, both old and new, generic and special. The compilers often make use of the Oxford English Dictionary (in thirteen volumes), the Shorter Oxford English Dictionary, the Concise Oxford Dictionary, and Webster's New International Dictionary.

The monolingual "Advanced Learner's Dictionary of Current English" (A.L.D.C.E.) seems to be the biggest annual best-seller in the English language. It is meant for those who are learning English as a foreign language and have reached a fairly advanced level. The book has now sold well over seven million copies as a result of the recent enormous increase in the study of English.

The history of the dictionary goes back to the period after World War I, when A.S. Hornby arrived in Japan to teach English literature. He found that his students' knowledge of spoken English was rather poor and he decided to switch from literature to teaching the language. He observed that all the current dictionaries were of little use to foreigners as they gave no advice on how to use the words. So he started to work on a new sort of dictionary that would put words into their context and bring them to life in exemplary sentences. And the result of his work was a unique dictionary which differed from its predecessors - it was a dictionary with syntax, with verb patterns which supplied information on syntax to avoid numerous possible errors in the use of words. This dictionary is practically the only one which provides detailed information on how to select vocabulary for particular contexts and how to put words together in the correct order.

The A.L.D.C.E. was written in the years 1937-40 by A.S. Hornby, Prof. E.V. Gatenby and H. Wakefield, when the three compilers were all working together in Japan with Harold Palmer. It was first published in Tokyo under the title "An Idiomatic and Syntactic English Dictionary" in 1942 and reprinted photographically by the Oxford University Press from 1948 onwards for publication outside Japan. The first edition came out in twelve impressions and the second edition of 1963 in nineteen impressions. Of the three compilers Hornby is today the sole survivor. Gatenby died in 1955 and Wakefield in 1962.

Hornby has succeeded in the task of bringing this valuable reference book up to date, publishing in 1974 the new third edition of his dictionary with the assistance of A.P. Cowie and J. Windsor Lewis, lecturers from the University of Leeds. The present review is concerned with some aspects of the latest edition.

The new edition of the A.L.D.C.E. includes 50,000 headwords and derivatives. Archaic and obsolete words find no place within its pages. It is everywhere concerned with the living language as it is now used. No etymologies or word-histories are recorded. Of specialist words only those have been admitted which occur commonly in ordinary periodicals. It includes those words which are in current general use in present-day English. As compared with the previous edition the new one includes a great number of words not entered before, the new entries being based mainly on the Supplement to the O.E.D. (1972). We can find such words as "hypermarket, expo, minibus, maxi, module, teach-in", to mention only a few. It is the first time that many vulgar and obscene words are recorded.

One of the weakest sides of English lexicography has been the treatment of phraseology. Even the greatest monolingual dictionaries of the language devote but little space to this kind of linguistic material. The various English dictionaries carry few idiomatic expressions and do not always explain the material they carry. To overcome that deficiency careful attention has been given in the A.L.D.C.E. to idiomatic expressions and collocations. It includes 11,000 such expressions.

A very important feature of the dictionary is the inclusion of numerous phrases and sentences (50,000) to illustrate the use of different words in various contexts. Because of economy of space they are not quotations, ranging from the earliest which have been found to others from comparatively recent times, as they are given in the O.E.D., but compiled by the authors to bring out the meaning and use of the word in the sense which is being dealt with. Since pictorial representation can often achieve more than a written explanation the dictionary includes over 1,000 completely new illustrations.

The dictionary seeks to overcome one of the principal shortcomings of even the greatest dictionaries which generally omit clear indication of the sphere of applicability of the entry-words. Very often words are presented as stylistically neutral and consequently appear capable of being freely used in any speech situation. To help the students to use the proper variety of English, to use all sorts of English besides the literal, Hornby labels words as archaic, colloquial, derogatory, emotive, formal, slang, vulgar, etc. Besides such indications on stylistic values (twenty-seven in all), the dictionary also includes indications on specialist English registers in which a word is used, such as algebra, ballet, cinema, military, music, sport, etc. (fifty-four in all).

A problem which lexicographers encounter is the order in which semantic varieties are to be placed. The O.E.D. and the S.O.E.D. are on historical principles. The principle observed in the A.L.D.C.E. is based on frequency. The sense of a word which is most frequent comes first.

What the learner needs to know is which nouns are capable of being used in the plural form and which are not, and what changes in the semantic content of a word occur when it is used in the singular or plural. It is very important to know this distinction as the use of the article also depends on it. In the A.L.D.C.E. the letters (C) and (U) are used (printed after a noun entry, or after the numeral marking a semantic variety of a noun) to provide this help. The letters stand for the terms "countable" and "uncountable". For example, "furniture, information" are words which

are used in the singular only, and without the indefinite article. The noun "school", when it indicates the building, is countable. When it refers to the process of education, it is uncountable, and we have the phrases "go to school", "leave school".

One of the shortcomings of dictionaries is that they do not list the different possible usages of verbs. A knowledge of how to put words together is as important as a knowledge of their meanings. The most important patterns are those for the verbs. Unless the student becomes familiar with these he will be unable to use his vocabulary. Verb-patterns were worked out by Harold Palmer and first successfully employed in the A.L.D.C.E. The dictionary is provided with a numbered list of verb-patterns. Each verb entry is provided with references to these patterns, either after the main entry or with the numbered semantic varieties. The learner who has familiarized himself with the verb-patterns is thus enabled to use verbs in the appropriate patterns. Here is an example of a useful link between semantics and syntax. The patterns in the new edition have been revised and arranged in a new way. The dictionary also includes notes on common errors and on comparative structures. For example, it has been pointed out that the pattern "Explain something to somebody" is not convertible to "Explain somebody something" although the pattern "Give somebody something" may be converted to "Give something to somebody". A full treatment of these patterns may be found in Hornby's "A Guide to Patterns and Usage".

The phonetic transcriptions and stress notation for all entries have been provided by J. Windsor Lewis of the Department of Phonetics, University of Leeds. The previous editions of the dictionary made use of the outdated transcription as used by Daniel Jones in his "English Pronouncing Dictionary" and which he had inherited from Henry Sweet. The transcription used throughout the latest edition is a version of that used by A.C. Gimson in "An Introduction to the Pronunciation of English". The advantage of adopting this transcription is that it places the contrastive emphasis upon vowel quality, rather than on the debatable element of vowel duration or quantity. The pronunciation of words is given within slant lines, not within square brackets as before.

When a word has more than one pronunciation only the most common one which the author claims to be based on research is given. Nevertheless, in several cases the selection seems arbitrary. In regard to such words as "education, costume, sensual, sexual", to give a few examples, the dictionary gives only the pronunciation [ˈedʒv̩ˈkeɪʃn], [ˈkɒstʃʊm], [ˈsɛnʃv̩əl], [ˈsɛksjvəl] although there are still very many people who pronounce the words [ˈedʒv̩ˈkeɪʃn], [ˈkɒstʃʊm], [ˈsɛnsjvəl], [ˈsɛksjvəl]. The pronunciation recommended by Lewis may reflect only a tendency in English pronunciation, often under American influence. In those cases where there are two very common pronunciations one would expect to find also the other pronunciation variant.

Lewis rejects the term "Received Pronunciation" and prefers, on analogy with "General American", the term "General British", abbreviated to "GA" and "GB", respectively. The GA pronunciation is not given separately when the only difference between GA and GB is the American use of r which is never sounded by GB speakers.

On the whole, the new edition of the reference book is a valuable contribution to English lexicography surpassing other dictionaries of that kind in a number of aspects. Above all, this book gives the advanced student great help with idioms and syntax.

Malle Kiviväli

R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik,
A Grammar of Contemporary English. London:
Longman, 1972. XII + 1120 lk.

William Bullokar'i "Bref Grammar for English" (1585), esimese inglise keele grammatika ilmumisest, on möödunud ligi 400 aastat. Selle aja jooksul on avaldatud sadu inglise keele grammatikaid, kuid vähesed nendest on nii põhjalikud ja laiaulatuslikud kui R. Quirk'i, S. Greenbaum'i, G. Leech'i ja J. Svartvik'u "A Grammar of Contemporary English", mis kujutab endast kahekümmenda sajandi teisel poolel briti haritlasingides kasutuseloleva keele grammatika sünkroonset kirjeldust. Autorite poolt kogutud illustreeritud näited on adapteeritud lihtsuse ja ökonoomsuse eesmärgil. Raamatu kirjutamisel on lähtutud nii traditsioonilistest printsiipidest kui ka mitmete kaasaegse lingvistika koolkondade suundadest. Autorid ei võta täielikult omaks ühtegi käibelolevat või hiljuti formuleeritud lingvistilist teooriat, ja seda põhjendatult, sest ükski nendest ei ole küllalt adekvaatne kõigi lingvistiliste nähtuste seletamiseks, kuid transformatsioonigrammatika näib olevat mõjutanud neid rohkem kui teised. Autorite poolt saavutatud kompromiss peegeldab hästi neid võimalusi, mille abil tähtsamad kaasaegsed teooriad kajastavad üksteise mõju. Selle tulemusena valmis ulatuslik kaasaegne ülevaade inglise keele morfoloogiast ja süntaksist. Väga detailsest on käsitletud selliseid aktuaalseid probleeme nagu kõne, ellips ja informatsioonifookus.

"A Grammar of Contemporary English" koosneb neljateistkümnest peatükist, kolmest lisast, kasutatud kirjanduse nimistust ja alfabeetilisest indeksist.

Esimeses peatükis (The English Language) käsitletakse põgusalt sõna "grammatika" erinevaid tähendusi. Sellele järgneb põhjalikum geograafiliste dialektide ja muude keelesiseste variatsioonide käsitlemine. Eesti lugejale peaks eriliselt huvi pakkuma briti ja ameerika inglise keele erinevuste käsitlemine.

Teises peatükis (The Sentence: A Preliminary View) vaadeldakse inglise lause struktuuri ainult niipalju, kui lugejale on vajalik järgmiste peatükkide mõistmiseks, kus kä-

sitletakse siin esitatud teemasid üksikasjaliselt. Antakse ülevaade lauseliikmetest, kõneosadest ja lauseprotsessidest. Lauseliikmete ja nende põhiliste funktsioonide kirjeldamisel kasutatakse traditsioonilisi nimetusi.

Kolmandas peatükis (The Verb Phrase) käsitletakse verbifraasi grammatikat ja semantikat. Selgitatakse olulised kontseptsioonid (lexical verb, semi-auxiliary, operator jne.), tuuakse näiteid, antakse nimistud ja paradigmad. Kriitika õnnestunud on selles peatükis modaalverbide tähenduste käsitletus. Selge ja veenev on ka aegade ja aspektide käsitletus, kuigi mõnikord on mindud lihtsustamise teed, näit. verbide klassifitseerimisel "dünaamilisteks" ja "statiivseteks", sest see opositsioon ei suuda seletada kõiki aspektuaalseid konstruktsioone.

Neljandas peatükis (Nouns, Pronouns, and the Basic Noun Phrase) vaadeldakse nimisõnu, asesõnu ja põhilist nominaalfraasi. Keeleõpetamise seisukohalt tuleb eriti heaks lugeda nimisõnade klassifikatsiooni ja sellega tihedalt seotud artiklite kasutamise selgitust. Mõnevõrra erinev traditsioonilisest on ka asesõnade klassifikatsioon. Nii näiteks on isikulised, omastavad ja enesekohased asesõnad rühmitatud alaklassiks "tsentraalsed asesõnad", sest neil on ühised morfoloogilised omadused, umbmäärased asesõnad aga jagunevad positiivseteks ja negatiivseteks, positiivsed omakorda universaalsseteks, assertiivseteks ja mitte-assertiivseteks. Alaklassideks jaotamisel on lähtutud sellest, et osale asesõnade klassi liikmetele ei ole iseloomulikud kõik need tüüpilised tunnused, mis eristavad asesõnade klassi nimisõna klassist.

Viiendas peatükis (Adjectives and Adverbs) käsitletakse adjektiivide ja adverbide grammatikat ja semantikat. Autorid juhivad tähelepanu sellele, et adjektiivide ja adverbide klassid ei ole selgepiirilised ja et kumbki klass ei ole homogeenne. Tuuakse kriteeriumid adjektiivide klassifitseerimiseks. Adjektiivide alaklassideesse jaotamisel lähtutakse nii süntaktilisest funktsioonist kui ka semantilisest tunnustest.

Kuues peatükk (Prepositions and Prepositional Phrases) on pühendatud prepositsioonide ja prepositsionaalsete fraasidega väljendatud suhetele. Prepositsioonid jagatakse liht-

ja liitprepositsioonideks, esitatakse prepositsionaalse fraasi definitsioon ja antakse kriteerium, mille põhjal saab eristada prepositsionaalset adverbilist prepositsioonist. Kriitika palju tähelepanu on pööratud prepositsioonide tähenduste selgitamisele.

Järgnevad peatükid on tihedalt eelmistega seotud.

Seitsmes peatükk (The Simple Sentence) vaatleb uuesti lihtlause struktuuri ja protsesse, seekord juba eelmistes peatükkides teostatud üksikasjaliste uurimuste valguses.

Kahesksas peatükk (Adjuncts, Disjuncts, Conjunctions) on pühendatud adverbiaalide kategooriate ja funktsioonide analüüsile. Antakse väga detailne ja informatiivne kirjeldus, mis on tihedalt seotud lausestruktuuri kõigi teiste elementidega. Põhjalikku käsitlemist leiavad still, already, highly, rather and utterly. Adverbilised väljendid klassifitseeritakse selle põhjal, kuidas nad sobivad lausestruktuuri koostisse.

Üheksas peatükk (Coordination and Apposition) kuulub erinevasse dimensiooni, käsitledes ellipsit, koordinatsioonid ja lisandit. Rinnastavad ja alistavad konjunktsioonid on esitatud maatriksi kujul. Nende uurimine viib loomulikult sõnadete uurimisele, mis seovad ühte lauset teise. Seda tehakse kümendas peatükis (Sentence Connection) ja üheteistkümnendas peatükis (The Complex Sentence).

Kaheteistkümnendas peatükk (The Verb and its Complementization) on kolmanda peatüki otseseks jätkuks. Siin vaadeldakse põhjalikumalt verbifraasi ja verbiklasse koos tegumoe, ühend- ja prepositsionaalsete verbide ning komplemendiga. Ühend- ja prepositsionaalsete verbide käsitlemisel kasutatakse nii semantilist kui ka süntaktilist kriteeriumi. Prepositsionaalsete verbide segmenteerimisel kasutatakse kahte analüüsi, mida mõlemaid argumenteeritakse.

Kolmeteistkümnendas peatükk (The Complex Noun Phrase) on neljanda jätkuks.

Neljateistkümnendas peatükis (Focus, Theme, and Emphasis) esitatakse üksikute lauseelementide mitmesuguseid korraldusviise informatsioonifookuseks, teemaks ja emfaasiks. Peatükk on originaalne, sest ta sisaldab palju uusi mõtteid intonatsioonihete ja sõnade järjekorra variatsioonide kohta.

Kolm lisa käsitlevad sõnade moodustamist, rõhku, rütm, intonatsiooni ja kirjavahemärke.

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi "A Grammar of Contemporary English" üksikute osade käsitus ei ole mõnikord ta-sakaalustatud ega järgi alati kindlat plaani, mille tulemu-sena ta on midagi süstemaatilise grammatika ja iseseisvate esseede kogumiku vahepealset, on raamatu autorid oskuslikult käsitleanud paljusid huvipakkuvaid probleeme, kasutades trans-formatsioonigrammatika, struktuuralse ja klassikalise gram-matika saavutusi, samuti Londoni Ülikoolis teostatud stii-lialaseid uurimusi (S.E.U.) ning andnud väärtusliku panuse teadusele. Ehkki raamatus on vaieldavaid kohti ja esineb eba-ühtlust ning dubleerimist, mis on paratamatu mitme autori koostöö puhul, eriti kui arvestada teose mahukust (1120 lk.), ei tohiks see asjaolu vähendada raamatu väärtust, sest ta on usaldusväärseks viiteteoseks ja hõlpsasti käsitletavaks in-formatsiooniallikaks igale inglise filoloogile.

Heino Liiv

<u>A. All.</u>	О роли отбора учебного материала при повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе	7
<u>L. Nõne.</u>	Oral Paraphrase - an Effective Means of Raising the Foreign Language Student's Oral Proficiency	19
<u>I. Uus.</u>	Устный пересказ - эффективный прием повышения речевой готовности учащихся. Резюме	26
<u>V. Kõikosta.</u>	Методика определения с помощью теста уровня знания английского языка студентов, поступивших в ТПИ	27
<u>X. Liiva.</u>	Факторы, определяющие обучение видо-временным формам английского глагола на I курсе эстонского языкового вуза	37
<u>T. Mikenberg.</u>	Zur konfrontativen Betrachtung der deutsch-estnischen Richtungsangabe	47
<u>T. Микенберг.</u>	Сопоставительный анализ способов выражения направления в немецком и эстонском языках. Резюме	65
<u>O. Mutt.</u>	On Linguistic Acceptability and Error Grading in English Language Teaching ..	66
<u>O. Мутт.</u>	О языковой приемлемости и градации ошибок при обучении английскому языку. Резюме	76
<u>Э. Пьётс.</u>	Беглость речи как компонент интеллектуальных способностей	77
<u>H. Pulk.</u>	Essencialistest tegu-, omadus- ja nimi-sõnadest tänapäeva inglise keeles	84

<u>Х. Пулк.</u>	О предложных глаголах, прилагательных и существительных в современном английском языке. Резюме	101
<u>Ю. Тулдава.</u>	Об измерении трудности текста	102
<u>J. Tuldava.</u>	Zur Messung der Schwierigkeit des Textes. Resümee	120

Annotatsioonid ja ülevaated - Обзоры и рецензии
Besprechungen - Reviews

Regional Conference on Foreign Language Teaching (Kaunas, June 17-20, 1974), (O. Mutt)	121
A.S. Hornby: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 3rd ed., London: Oxford University Press, 1974. (M. Kiviväli)	124
R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, S. Svartvik: A Grammar of Contemporary English. London: Longman, 1972. (H. Liiv) ..	129

**ТРУДЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

IV

На эстонском, русском, английском и
немецком языках
Тартуский государственный университет
ЭССР, г.Тарту, ул.Пилкоски, 18.
Ответственный редактор О. Мутт

Сдано в печать 24/III 1974 г. Бумага офсетная,
30х45, 1/4. Печ. листов 8,5. Учетно-изд. 7,3.
Тираж 400 экз. Зак. № 1322. МВ II309.
Типография ТГУ. ЭССР, г.Тарту, ул.Пилкоски, 14.
Цена 73 коп.