

ISSN 0494-7304 0234-7970

**UNIVERSITAS TARTUENSIS**

**METHODICA**

TARTU ÜLIKOOLI TOIMETISED  
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS  
Alustatud 1893.a. ВІСНІК 900 ВЫПУСК Основаны в 1893.g.

**ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ  
И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**METHODICA 1990**

TARTU 1990

**Toimetuskolleegium:**

H. Liiv (vastutav toimetaja), A. All, V. Kokkota, P. Rajamäe,  
E. Sau, J. Tuldava

**Редакционная коллегия:**

Х. Лийв (ответственный редактор), А. Алл, В. Коккота,  
П. Раамяэ, Э. Сау, Ю. Тулдава

**SISUKORD – СОДЕРЖАНИЕ  
INHALTSVERZEICHNIS – CONTENTS**

|   |    |
|---|----|
| L. Hone. Inglise filoloogia ja inglise keele õpetamine Eesti Vabariigi aegses Tartu Ülikoolis .....   | 5  |
| L. Hone. English philology and English language teaching at Tartu University in the days of the Estonian Republic. Summary .....                                    | 17 |
| L. Hone. Student papers on English teaching methodology at Tartu University in 1945 – 1989 .....  | 19 |
| Л. Хоун. Дипломные работы студентов Тартуского университета по методике преподавания английского языка с 1945 по 1989 год. Резюме .....                             | 26 |
| L. Kostabi. On phonetic exercises based on contrastive analysis of English and Estonian sounds .....  | 27 |
| Л. Костаби. О фонетических упражнениях на основе сопоставительного анализа звуков английского и эстонского языков. Резюме .....                                     | 31 |
| S. Müller. Französischer Wortschatz in der deutschen Gegenwartssprache aus der Perspektive sowjetischer Germanistikstudenten betrachtet .....                       | 32 |
| С. Мюллер. Французская лексика в современном немецком языке с точки зрения советских студентов отделения германских языков филологического факультета. Резюме ..... | 39 |
| T. Otto. Методы преподавания иностранного языка .....   | 40 |
| T. Otto. Methods of teaching foreign languages. Summary ..  | 54 |
| K. Schwirtz. Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Lerner beim Fremdsprachenerwerb .....  | 55 |
| К. Швирц. Самостоятельность и самостоятельная деятельность учащихся в усвоении иностранного языка. Резюме .....   | 61 |
| K. Vogelberg (Soomere). Экспериментальное исследование адекватности (валидности) теста восстановления .....   | 62 |
| K. Vogelberg (Soomere). An experimental investigation of cloze test validity. Summary .....   | 73 |

**RESENSIOONID – РЕЦЕНЗИИ**  
**REZENSIONEN – REVIEWS**

- M.K. Borodulina, G.S. Tjupaeva. Sprechen leicht gemacht.  
Moskau 1987 (S. Müller)..... 75
- Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache.  
Hrsg. von K.-E. Sommerfeld. – Leipzig. VEB Bibliogra-  
phisches Institut, 1988. – 267 S. (K. Lepa)..... 79
- J. Steiger. Der geschriebene Fachtext // Fachsprache, Fremd-  
sprache, Muttersprache. Dresden. Technische Universität  
Dresden, 1989. H. 8, 90 Seiten (A. All)..... 82

# INGLISE FILOLOOGIA JA INGLISE KEELE ÕPETAMINE EESTI VABARIIGI AEGSES TARTU ÜLIKOO LIS

L. Hone

Tartu Ülikool

Tsaariaegses Tartu Ülikoolis inglise filoloogiat ei õpetatud. Küll oli aga inglise keele lektor, kes vabatahtliku ainena õpetas huvilistele praktilist inglise keelt. Lektoriteks olid välismaalased, enamasti inglased, kes kaks korda nädalas à üks tund õpetasid foneetikat, grammatikat ja konversatsiooni ning peale selle kaks tundi nädalas lugesid, tõlkisid ja analüüsisid üliõpilastega inglise kirjan-dusteoseid. Inglise keele tunnid olid sageli tasuta, kuid seda ainet õppivate üliõpilaste arv oli väga väike. Gümnaasiumides õpetati vene keele kõrval peamiselt saksa ja prantsuse keelt, kuigi vähemalt kolmandaks võõrkeeleks oli osas koolides inglise keel (L. Hone, 1979, lk.59).

Eesti Vabariigi loomise järel vähenes koolides tunduvalt vene ja prantsuse keele osatähtsus. Püüti vähendada senist saksa kultuuri mõju ja minna üle inglise orientatsioonile. Seetõttu tekkis vajadus viia Tartu Ülikooli sisse ka inglise filoloogia eriala ja hakata ette valmistama inglise keele õpetajaid eesti keskkoolide jaoks. Et Eestis vastavad spetsialistid puudusid, tuli need leida välismaalt.

Inglise filoloogia õpetamiseks loodi Tartu Ülikoolis 1920. a. professor, kuhu kutsuti Saksamaalt Marburgi Ülikoolist professor Heinrich Mutschmann (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 677. – Lk. 3 – 172). Sellele kohale Ülikoolis asus ta 1921. a. kevadsemestrist.

Heinrich Mutschmann sündis 1885. a. Essenis. Ta õppis saksa, inglise ja romaani filoloogiat Bonnis, Liverpoolis ja Göttingenis. 1908. a. lõpetas ta Bonni Ülikooli inglise ja saksa filoloogia ning filosoofia alal tunnistusega *magna cum laude, opus eximium*. Bonnis omistati H. Mutschmannile *Dr. Phil.* kraad ja Liverpoolis *M. A.* kraad. Lõpetamise järel töötas H. Mutschmann Bitburgi kõrgemas koolis (1908 – 1909), Nottinghami Ülikooli kolledžis saksa keele, hiljem foneetika lektorina (1909 – 1914) ja Frankfuri Ülikoolis inglise keele lektorina (1914 – 1916). Pärast sõjaväeteenistust (1916 – 1918) töötas Marburgi Ülikoolis korralise professori kohusetäitjana,

lektorina ja eradotsendina. Tema huvi- ja tegevusaladeks olid inglise ja saksa kirjandus ning foneetika.

H. Mutschmann oli igati väärikas kandidaat Tartu Ülikooli professori kohale. Juba süa tööle asudes sisaldas tema ilmunud tööde loetelu 16 tõhusat uurimust, neist üheksa kirjanduses, kolm foneetikas ja neli etümoloogias. Ka siin jätkas ta loengute pidamise kõrval viljakat teadustegevust. Tema tähtsamad avaldatud tööd on inglise dialektoloogia (Yorkshire'i murre, inglise keele ameerika variant) ja eriti foneetika alalt. "A Glossary of Americanisms" I, II (Tartu, 1933), "Praktische Phonetik des Englischen: Einführung in ihre Theorie und Praxis" (Leipzig 1930) ja hilisem "Englische Phonetik" (kaasautor G. Scherer; Berlin 1956) on kõik arvestatavad tööd. Peaaegu igal suvel käis ta välismaal (Saksamaal, Soomes, Austrias, Inglismaal, Belgias, Prantsusmaal) end täiendamas. Korduvalt esines ta ettekannetega mitmete maade teaduskonverentsidel (1924. a. Berliinis, 1927. a. Göttingenis, 1928. a. Hamburgis, 1931. a. Trieris). 1926. a. ja 1927. a. pidas professor loenguid suvekursustel USA-s Iowa, Chicago jt. ülikoolides, 1933. a. suvesemestril Marburgi ja 1934. a. suvesemestril Oxfordi Ülikoolis.

1921 - 1923 oli H. Mutschmann Tartu Ülikooli inglise filoloogia professor ja 1924 - 1938 inglise filoloogia korraline professor. Peale selle oli prof. H. Mutschmann alates 1924/25. õppeaastast kuni 1931/32 õa. Ülikooli Didaktilis-Metoodilise Seminari juhataja uute keelte alal, kus tema ülesandeks oli ühtlasi pidada loenguid (3 või 4 tundi nädalas) uute keelte didaktikas ja metoodikas (RAKA. - F. 2100. - Nim. 4. - S. 151. - Lk. 13 - 34).

1938. a. 1. septembrist kuni 1939. a. 31. novembrini vabastati prof. H. Mutschmann omal soovil õppetööst palga edasisaamise õigusega, et ta saaks end välismaal täiendada. Sealt ta enam tagasi ei tulnudki. 1939. a. 1. novembrist vabastati H. Mutschmann Eesti Vabariigi presidendi käskkirjaga Tartu Ülikooli korralise professori kohalt ja ta asus tööle Saksamaal Marburgi Ülikoolis isikliku professorina. Marburgi jäi ta surmani 1955. a.

Prof. H. Mutschmanni soovitusel võeti 1928. a. 1. dets. Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonda tema kõrvale õppejõuks teine silmapaistev teadlane Ants (Hans) Gottfried Oras (RAKA. - F. 2100. - Nim. 2. - S. 767. - Lk. 1 - 222).

Ants Oras sündis Tallinnas 1900. a. Hariduse sai ta Tallinna Nikolai ja Linna Poeglaste Gümnaasiumis. 1919. a. astus ta Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonda, mille lõpetas 1923. a. kevadel *mag. phil.* kraadiga. 1923/24. a. talvesemestril õppis ta Leipzigi Ülikoolis inglise ja romaani filoloogiat. 1924. - 28. a. oli A. Oras Tartu Ülikooli stipendiaat, sellest ajast kuus trimestrit veetis ta Inglismaal Oxfordi Ülikoolis, kus 1928. a. juuni lõpul omandas *Bachelor of Letters* kraadi inglise kirjanduse alal väitekirjaga "Milton's Editors

and Commentators From Patric Hume to Henry John Todd (1695 – 1801)”. 1928. a. otsustas filosoofiateaduskonnas selleks moodustatud komisjon tunnistada see töö filosoofiateaduskonna doktoritööle vastavaks. Peale selle tuli A. Orasel õiendada suuline kollokvium doktorieksami ulatuses ja kirjutada uurimus “The Critical Ideas of T.S. Eliot”, mis tunnistati vastuvõetavaks habilitatsioonitööna. Seejärel valiti ta 1933. a. eradotsendiks.

1934. a. valiti A. Oras Helsingi Ülikooli dotsendiks ja sama aasta sügissemestrist kavatses ta Tartu Ülikooli teenistusest lahkuda. Et seda ei juhtuks, valiti ta 29. mail 1934. a. inglise filoloogia isiklikuks ülemääraseks professoriks erakorralise professori kohuste ja õigustega, 1938. a. 26. jaanuarist aga erakorraliseks professoriks.

A. Orase ülesandeks oli pidada nädalas kaks tundi loenguid inglise kirjandusest (16. kuni 20. sajand) ja kaks tundi proseminari, tehes harjutusi nii inglise proosa kui luule alal ning juhendades ühtlasi proseminari ja seminaritöid. Loenguil käisid enamasti vanemate kursuste üliõpilased, kel oli lõpetamine lähedal. Nende arv ei olnud suur, keskmiselt viis inimest. Väga populaarsed olid aga seminarid. Seal oli vahel üle 60 osavõtja. Keskmine arv harjutustel oli 23 – 24 üliõpilast.

1936. a. septembrist kuni 1943. a. aprillini oli prof. A. Oras ka filosoofiateaduskonna Seminariraamatukogu juhataja. 26. dets. 1940. a. kinnitati ta ajaloo-keeleteaduskonna Lääne-Euroopa rahvaste filoloogiate kateedri juhataja kohusetäitjaks.

Pedagoogilise töö kõrval tegeles A. Oras intensiivselt kirjandusliku uurimistööga. Ta avaldas arvukalt pikemaid asjatundlikke esseid anglosaksi autorite hindavaks tutvustamiseks eesti lugejale, samuti kirjutisi eesti ja muude rahvaste kirjanduse kohta. Ta oli tuntud kirjanduse, eriti luule arvustajana. Tema tööd ilmusid peamiselt ajakirjades “Looming” ja “Eesti Kirjandus”. A. Oras avaldas ka ingliskeelseid kirjutisi eesti kirjanduse kohta PEN-klubi bülläänides “L’Esthonie Littéraire”, tegi kaastööd ajakirjale “Journal des Poètes” ja kirjutas sissejuhatava artikli prantsuskeelsele eesti novellide antoloogiale.

Inglise-Eesti kultuurisuhete edendamiseks tegeles A. Oras ulatuslikult inglise kirjandusteoste tõlkimisega eesti keelde, nt. Shaw “Inimene ja üliinimene” (1923), Huxley “Nood koltunud lehed” (1932), Pope’i “Lokirööv” (1936), Shakespeare’i “Macbeth” (1928), “Torm” (1935), “Romeo ja Julia” (1935), “Suveöö unenägu” (1937), “Othello” (1937) ja valimik sonette (1937), kirjutades kõigile ka sissejuhatava artikli. Byroni, Shelley, Keatsi, Browningu, T.S. Elioti jt. autorite värsstõlked annavad tunnistust A. Orase aktiivsest harrastusest inglise luuletajate eestindamisel.

Korduvalt käis A. Oras suviti välismaal (Poolas, Austrias, Ungaris, Soomes, Inglismaal) end teaduslikul otstarbel täiendamas.

Ta oli aktiivne PEN-klubi tegelane. Koos Gustav Suitsu, Johannes Semperi jt. käis ta Eesti PEN-klubi esindajana rahvusvahelistel PEN-klubi konverentsidel Viinis (1929), Edinburghis (1934) ja Stockholmis (1939).

Prof. A. Oras emigreerus Eestist 1943. a. 1949 – 1972 töötas ta professorina USA-s Florida Ülikoolis.

Professori kõrval, kelle ülesandeks oli inglise filoloogia eriala teoreetilisi loenguid pidada ja eriaine seminare läbi viia, oli Tartu Ülikoolis veel inglise keele lektor, kes luges nn. lektorikursust filosoofiateaduskonna ja õigusteaduskonna majandusosakonna üliõpilastele. See oli praktilise keele kursus, mille eesmärgiks oli üliõpilaste lugemis- ja kõneoskuse arendamine. Filosoofiateaduskonnas oli töö jagatud I, II ja III kursuseks à 2 tundi nädalas, s.o. alam-, keskmine ja edasijõudnute kursus. Tuli läbi võtta foneetika, grammatika, lugeda mitmesuguse raskusega tekste nii välismaal koostatud õpikuist kui originaalteostest, analüüsida neid keeleliselt ja stiililiselt, vestelda nende põhjal, kirjutada kirjandeid ja referaate ning teha tõlkeid eesti keelest inglise keelde.

Õigusteaduskonna majandusosakonna üliõpilastele oli ette nähtud kaks tundi nädalas majandusalast lugemiskursust, kus loeti mitmesuguseid äritekste, ostu- ja müügilepinguid jne., ja kaks tundi nädalas kaubanduskirjavahetust, kus püüti koostada ingliskeelseid kirju nende mudelite järgi, mida lugemistundides oli läbi võetud.

Et ülikooli võeti ainult gümnaasiumi lõputunnistuse alusel ilma mingite sisseastumiseksamiteta, oli üliõpilaste keeleoskus väga erinev. Oma aruannetes kurtsid õppejõud, et hea keeleoskusega üliõpilaste kõrval oli ka palju neid, kelle teadmised olid väga kesised. Keeletundidest võtsid osa kõik soovijad. Huvilisi oli väga palju, suur osa oli päris algajaid. Mõnes rühmas oli 130 – 140 osavõtjat. Niisugustes tingimustes polnud muidugi võimalik tööd teha. Seetõttu lubati lektoril grupid pooleks jagada, vahel moodustati päris algajatest veel täiesti omaette rühm (RAKA. – F. 2100. – Nim. 5. – S. 263. – Lk. 10). Tööd gruppides korraldati üliõpilaskontingendi taset arvestades. Lektori koormus oli kuus tundi nädalas. Kõik, mis üle selle, maksti õppeülesande alusel eraldi välja. Nii tuli lektorile enamasti rohkem kui kolmekordne koormus ( $2 \times 6$  (s.o.  $2+2+2$ ) = 12 tundi nädalas filosoofiateaduskonnas ja  $2 \times 4$  (s.o.  $2+2$ ) = 8 tundi õigusteaduskonna majandusosakonnas) ja vastavalt sellele ka palk. Välismaalt kutsutud õppejõududele maksti veel juurde teatud protsent palgast, nn. välismaalase lisatasu (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 677. – Lk. 105). Peale selle luges lektor vahel veel ka tutvustavat kursust inglise elu, kommete, traditsioonide jne. kohta.

Esimene inglise keele õpetaja Tartu Ülikoolis oli prl. Jenny Rosalie Auguste Leidig (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 522. – Lk. 2 – 48), kes töötas inglise keele lektori ajutise kohusetäitjana 13. X

1921. a. kuni 1. VIII 1922. a. Oma eluloos märgib J. Leidig oma rahvuseks eestlane. Ta isa oli sakslane, kelle vaarisa oli 200 aasta eest Baierist Haapsallu asunud, ema eestlane, Vändra kõstri Kochi või Kokki tütar (Lydia Koidula sugulane). J. Leidig sündis 1863. a. Viljandi kreisis. Hariduse sai algul kodus maal, siis Tallinnas ja lõpuks Peterburi konservatooriumis. Pärast lõpetamist töötas J. Leidig neli aastat Moskvas kooliõpetajana, õpetades muusikat ja keeli. Seal tutvus ta inglanna Mrs. Crawshaw'ga, kes viis ta Inglismaale oma lastele koduõpetajaks. Inglismaal kasutas J. Leidig võimalust ja läks õppima Birminghami *High School*i, mille vanemad klassid ta lõpetas 1898. a. Mrs. Crawshaw teenistusse jäi J. Leidig viieks aastaks, kuni proua lapsed täiskasvanuks said. 1901. a. tuli ta tagasi Eestisse. Olles 1905. a. õiendanud Peterburis koduõpetaja eksami peaaainega inglise keeles, töötas J. Leidig Tartus Puškini ja Treffneri Gümnaasiumis ja Tartu Kaubanduskoolis inglise keele õpetajana. Ta õpetas ka paljudel kursustel ja andis eratunde. Suvevaheaegadel käis ta kolmel korral (1906, 1909, 1922) Inglismaal suvekursustel end täiendamas. 1919., 1920. ja 1921. a. töötas J. Leidig ka lektorina Tartu Ülikooli juures korraldatud kesk- ja algkooliõpetajate ettevalmistuskursustel, olles ühtlasi 1919. a. kursuse juhataja, 1920. a. juhataja abi ning 1921. a. inglise ja saksa keele algkooliõpetajate kursuse juhataja ja keskkooliõpetajate kursuse juhataja abi.

J. Leidig oli ilmselt kõigiti kompetentne lektor. 1922. a. 1. augustist vabastati ta omal soovil 59 aasta vanuses lektori ametist tänuavaldusega tehtud töö eest.

Et Eestis J. Leidigi asemele lektori kohale ühtegi sobivat kandidaati ei leidunud, saadeti prof. H. Mutschmanni algatusel ülikoolile uue lektori otsimiseks 1922. a. aprilli algul Londonisse ametlik kuulutus, mis avaldati saatkonna kaudu ajalehes "The Nation and the Athenaeum". Kuulutuse peale palgati lektoriks 23-aastane Cumberlandis sündinud ja 1922. a. *B.A.* kraadiga Manchesteri Victoria Ülikooli lõpetanud hr. J. Earnshaw, kes aga töötas siin ainult ühe aasta ja 1923. a. kevadel omal soovil lahkus (RAKA. - F. 2100. - Nim. 5. - S. 263. - Lk. 33 - 45).

Nii tuli saata Londoni ajalehte jälle uus kuulutus. 1923. a. sügissemestril Tartu Ülikoolis inglise keele lektorit ei olnudki, sest hr. J. Cheshire, kes sellele kohale oli kandideerinud, loobus, kuna oli Ülikooli vastuse liiga hilja kätte saanud.

1. jaanuarist 1924. a. kinnitas Tartu Ülikooli Valitsus uueks inglise keele lektoriks dr. Willy Ernst Petersi, keda soovitas eksperimentaalfoneetikat lugema prof. L. Kettunen (RAKA. - F. 2100. - Nim. 5. - S. 263).

Willy Ernst Peters sündis 1886. a. Austraalias Brisbane'is sakslasest kaupmehe pojana. 1989. a. kolis perekond tagasi Euroopasse. Pere reisis palju. Willy sai hariduse Danzigis ja Stuttgardis saksa

koolides, seejärel Šotimaal Aberdeenis *Gordon College*'is ja Aberdeeni Ülikoolis. 1908. a. õppis ta ühe semestri Leipzигis Wundti ja Sieversi juures keelepsühholoogiat ja alustas siis Aberdeenis eksperimentaalfoneetika uuringuid. 1910–11 töötas W. Peters Londonis ja Glasgow's. 1913. a. sai ta Carnegie teadusliku stipendiumi ja läks kaheks aastaks Hamburgi Foneetika Instituuti assistendiks. 1915. a. interneeriti ta kui Inglise kodanik, aga isa päritolu tõttu lasti varsti vabaks ja ta läks jälle Leipzигisse Eksperimentaalpsühholoogia Instituuti Wundti ja Sieversi kaastööliseks. Seal õpetas ta inglise keelt, kirjandust ja kultuuri ning avaldas töid foneetika vallast. 1918–20 tegi W. Peters pikema reisi Inglismaale. Kui ta 1920. a. Leipzигisse tagasi tuli, oli Wundti asemel Eksperimentaalpsühholoogia Instituudi juhatajaks prof. Krueger. Viimasega tekkis W. Petersil konflikt. 1923. a. sügissemestril tuli ta Eestisse Rakvere Õpetajate Seminari ja Seminari Harjutuskooli inglise keele õpetajaks, kust 1924. a. alguses asus vakantssele kohale Tartu Ülikooli.

Ülikoolis sai W.E. Peters suure õppetöökoormuse: 2 tundi nädalas eksperimentaalfoneetika loenguid (neid lubati pidada saksa keeles), 2 tundi nädalas eksperimentaalfoneetika harjutusi, 6 tundi nädalas inglise keelt õigusteaduskonna kaubandusteaduse osakonna üliõpilastele (I, II, III k. à 2 tundi), 8 tundi nädalas filosoofiateaduskonna üliõpilastele (kursus kõigile algajatele ja alam-, keskmine ning vanem kursus à 2 tundi), lisaks veel loengud "Inglise elu" 1 tund nädalas. 1924. a. sügissemestrist määrati dr. Peters prof. Kettuneni ettepanekul viimase asemel ka eksperimentaalfoneetika laboratooriumi ajutiseks juhatajaks.

Õppevaheaegadel käis W. Peters välismaal teaduskomanderingus (Saksamaal, Lätis, Soomes, Ungaris, Belgias, Inglismaal, Prantsusmaal, Austrias, Poolas, Šveitsis). 1930. a. suvel esines ta Bonnisi Eksperimentaalfoneetika Rahvusvahelise Ühingu konverentsil ettekandega eesti keele eksperimentaalfoneetilisest uurimisest.

1927. a. ilmus "Looduse" kirjastuse väljaandel dr. W. E. Petersi koostatud õpik "English Reader for Economics and Pupils of Commercial Schools". Oma retsensioonis tegi prof. H. Mutschmann õpiku täiesti maha: see on kompileeritud aegunud tekstidest (valgustavad inglise kõrgkodanluse elu), keel on halb (palju sõnu on kasutatud valesti või vales vormis); raskeimad eksimused on foneetikas (paljudel rasketel sõnadel on hääldus vale: valed rõhud, vokaalid, konsonandid). Ainus, mis õpikus on päriselt autori oma töö, on sissejuhatus, ja seegi on sisult nõme. Prof. H. Mutschmann ütleb, et ta on sunnitud kaitsma ülikooli au ja üliõpilasi sellise õpiku ja meetodi eest. Kui dr. Peters veel kauemaks ametisse jääb, loobub tema vastutusest inglise keele õpetuse eest (RAKA. – F. 2100. – Nim. 5. – S. 263. – Lk. 102). Prof. H. Mutschmannil oli tõenäoliselt juba algusest peale olnud negatiivne hoiak dr. W. Petersi suhtes. Sellele

viitab asjaolu, et alguses, septembris 1923, oli W. Peters Ülikooli saadetud kirjas keeldunud Tartusse tulemast, väites, et ta on prof. Wigetilt kuulnud, et prof. Mutschmann olevat tema määramise vastu (RAKA. – F. 2100. – Nim. 5. – S. 263. – Lk. 55).

1931. a. 28. jaanuaril esitasid filoloogia- ja majandusteaduse üliõpilased filosoofiateaduskonna dekaanile prof. P. Halistele 46 allkirjaga kaebuse dr. W. E. Petersi vastu, kus öeldi, et õppejõu suhtumine ja väljendused eesti rahvuse, Eesti Vabariigi valitsuse, eesti ülikooli, ülikooli valitsuse, õppejõudude ja üliõpilaste kohta on lubamatud, rahvustunnet ja isikuid solvavad. Ülikooli valitsuse korraldusel viisid filosoofia- ja õigusteaduskonna dekaanid 31. jaanuarist kuni 5. veebruarini läbi juurdluste. Kuulati üle 23 üliõpilast (rohkem polnud mõtet, sest tunnistused kordusid), nende seas oli viis inimest dr. Petersi ja viis juurdlejate valitud. Dr. Peters viibis ülekuulamise juures ja tohtis ülekuulatavatele küsimusi esitada. Kõik üliõpilased jäid oma kaebuse juurde, ka need, keda dr. Peters oli ise välja valinud, lootes, et need tema vastu ei tunnista. Üliõpilased kinnitasid, et dr. Peters on väitnud, et eestlased on laisad, mustad, ropud, eestlastel puudub intelligents, nende vaimne areng vastab 8-aastase lapse tasemele, nendega tuleb inglise keelt rääkida nagu Londoni idiootidega, eesti kultuur on isegi madalam teiste balti rahvaste omast, eesti keel on primitiivne, ilus küll, aga mõttetu mulin nagu lapsel või loodusrahvastel, üliõpilased on rumalad eeslid, ülikooli valitsuses istuvad eeslid, kes ei oska inglise keele õpetust ülikoolis paremini korraldada, Eesti Vabariik ei saa kaua kesta, sest eestlaste juhid on saamatud ja valitsus pöörane; eestlased pole võimelised inglise keelt ära õppima, peale tema, Petersi, on Eestis ainult kaks-kolm inimest, kes inglise keelt oskavad. Peters naeruvääristab inglise keele õpetajate hääldamist, isegi prof. Mutschmanni ja Orast, pilkab üliõpilasi, kui need valesti hääldavad, pilkab neid miimika ja žestidega, tema suhtumine naisüliõpilastesse läheb vahel üle viisakuse piiride. Peters propageerib enda juures eratundide võtmist, ainult üksikud, kes temalt tunde pole võtnud, on eksamil läbi saanud. Viimane oli W. Petersi vastu eriti ränk süüdistus, sest lektoritel oli keelatud anda eraviisiliselt oma aines tasuta õpetust neile üliõpilastele, keda nad olid kohustatud eksamineerima. Paljud üliõpilased väitsid, et nad olid loobunud dr. Petersi tundides käimast, sest seal kogu aeg sõimati ja solvati neid.

W. Peters väitis vastu, et üliõpilaste inglise keele oskus on nüüvilets, et need lihtsalt ei saa tema loomulikust ja vaheldusrikkast kõnest aru. Ütles, et tema vastu on käima pandud süstemaatiline kihutustöö. Ta ähvardas üliõpilased kohtusse kaevata (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 832. – Lk. 221 – 224).

17. veebruaril 1931. a. kontrollis dekaan prof. Haliste koos professorite Mägiste ja Ramuliga olukorda eksperimentaalfõ-

neetika laboratooriumis. Selle tulemusena vabastas ülikooli valitsus 20. veebruaril 1931. a. dr. Petersi laboratooriumi ajutise juhataja kohalt. Tema asemele kinnitati prof. K. Ramul. Laboratooriumi ülevõtmise aktis konstateeris prof. K. Ramul (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 832. – Lk. 184 – 185), et foneetikalaboratoorium on mitmeti kõrvale kaldunud nendest ülesannetest, mida see oleks ülikooli juures esijoones pidanud täitma. Laboratooriumi tarbeks oli dr. Peters rüügilt saanud umbes 4500 krooni, mille eest oleks olnud võimalik laboratooriumile muretseda enam-vähem täielik komplekt uurimistööks tarvilikke sisseseadeid ja kirjandust. Seda polnud aga tehtud. Dr. Peters oli osaliselt kasutanud oma isiklikku aparatuuri ja muid vahendeid. Nüüd, kus ta oma isiklikud aparaadid on ära viinud, pole laboratooriumis üldse võimalik töötada. Puudub kaasaegne aparaatuur. Umbes 60 raamatust on ainult 4 – 5 vajalikud eksperimentaalfoneetika õpetamiseks. Suur osa laboratooriumis leiduvast materjalist pole üldse seotud eksperimentaalfoneetika uurimisega (grammofoniplaadid alates linnulaulust ja lõpetades Londoni tänavamüraga, mitmesugused, peamiselt ingliskeelsed tekstid, diaposiitivid), vaid parimal juhul kasutatavad inglise keele õpetamiseks.

Vastusena eksperimentaalfoneetika laboratooriumi ajutise juhataja kohalt vabastamisele ütleb dr. Peters samal 20. veebruaril üles oma töölepingu Tartu Ülikooliga arvates 30. juunist 1931. a. Küsimust arutanud Ülikooli nõukogu koosolekul hääletasid kõik selle 33 liikmest kohal olnud 28 liiget dr. W. Petersi vallandamise poolt. Tema seletuskirjas leiduvatest haavavatest avaldustest otsustati mitte enam erilisi järeldusi teha. Seega vabastati W. E. Peters Eesti Vabariigi valitsuse otsusega 25. III 31. a. riigiteenistuse seaduse § 42 põhjal ametist, arvates 1. aprillist 1931. a. (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 832. – Lk. 172 – 175).

W. Peters lahkus ülikoolist, ära ootamata isegi vallandamiskäskkirja kättesaamist. Teda otsiti politseiga taga, sest Ülikooli raamatukogu juhataja teatas, et ta oli jätnud tagastamata seitse ülikoolile kuuluvat raamatut. W. E. Petersiga seotud skandaal tekitas kõmu mitte ainult Tartus, vaid ka mujal Eestis. Kuigi asja uurimine oli kinnine, kirjutati üliõpilaste kaebusest "Postimehes" ja mõnes muuski lehes. W. E. Petersi toimikusse on uurimismaterjalide juurde lisatud Müncheni Ülikooli inglise filoloogia korralise professori dr. Max Försteri kiri Tartu Ülikooli klassikalise filoloogia sakslasest professorile Wilhelm Süssile, mille viimane oli saanud vastuseks oma kirjale ja sellele lisatud ajalehe "Revalsche Zeitung" kaasandest tehtud väljalõikele W. E. Petersi afääri kohta (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 832. – Lk. 176 – 177). Prof. Förster, kes oli enne Leipzigiis töötanud ja sellest ajast W. E. Petersit teadis, ütles, et Saksamaal ei üllatanud kedagi see, mis Tartus oli juhtunud. Saksamaal sõja ajal interneeritute laagrisse sattununa tõi Peters esile oma saksa päritolu

ja valis kodumaaks Saksamaa. Jäänud sõja tõttu ilma Carnegie stipendiumist, palus ta Wundti ja Sieversi juures töötamise võimalust. Et endine lektor polnud 1914. a. talveks tagasi tulnud, võetigi Peters Leipzigi inglise keele lektoriks. Kui W. E. Peters Saksa sõjaväkke kutsuti, muutus ta saksavastaseks, näitas end nii halva sõdurina, et teda ei saanud kasarmust väljagi lasta. Lõpuks nõudis tema ahastavate palvete peale Leipzigi Ülikool ta välja. Avalikkuses esines Peters nüüd jälle saksasõbralikuna, avaldades natsionalistlikes ajalehtedes artikleid, kus igati mustas ja alavääristas Inglismaad, inglise rahvast ja inglise keelt. Eraringis, kolleegide ja üliõpilaste hulgas aga sõimas ja mustas Saksamaad ja saksa rahvast. Kuni kolleegideks olid ainult daamid, läks see kuidagi veel läbi. Kui aga sõjast hakkasid tagasi tulema ohvitseridena teeninud meeskolleegid ja meesüliõpilased, esitati Petersi kohta üha rohkem kaebusi. Pärast sõda läks Peters korraks Inglismaale tagasi (Inglise pass oli tal alles), aga seal ei saanud ta tööd ja tuli jälle Saksamaale. Leipzigi taheti temast lahti saada, aga ta astus natside parteisse ja tegi sotsiaaldemokraadist kultuuriministrile selgeks, et teda vihatakse tema parteilisuse pärast. Nü sundis ministeerium ülikooli Petersit tööle edasi jätma. Üliõpilaste ja õppejõudude seas tekkis sellest niisugune torm, et Peters pidas paremaks ise lahkuda, kui tal avanes võimalus Eestisse minna. Leipzigi tervitati tema lahkumist üldise rõõmuga, sest vabaneti inimesest, kes jämedalt solvas nii saksa rahvast tervikuna kui iga sakslast üksikisikuna.

Pärast W. E. Petersi Tartu Ülikoolist lahkumist keset semestrit võeti 18. märtsist 1931. a. tema asemele õppeülesande täitjana lektoriks Johannes Silvet, kes jäi sellele kohale 1932. a. esimese poolaasta lõpuni, kuni uue välismaalasest õppejõu saabumiseni. J. Silveti aruannetest selgub, et tal tuli kõvasti vaeva näha, et paljusid üliõpilasi järele aidata, võtta nendega uuesti läbi seda, mis neil õppeprogrammi järgi oleks kõik pidanud ammu selge olema. Paljude majandusosakonna üliõpilaste keel lausa kubises õigekirjavigadest, nii et midagi ei saanud dikteerida, kõik tuli tahvlile kirjutada. Alles eksamil selgus, et osa üliõpilasi ei saanud aru isegi võrdlemisi lihtsatest lugemispaladest. Paljud keeldusid aktiivsest tööst osa võtmast, eelistades jääda passiivseks kuulajaks (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 1095. – Lk. 30 – 40). Siinjuures pole põhjust kahelda W. E. Petersi kompetentsuses oma erialal. Sellise olukorra oli põhjustanud õppejõu suhtumine üliõpilastesse, millest tulenes nende hirm näägutamise ja pilkamise ees, mis omakorda viis nende passiivsusele tundides, tundidest puudumisele ja üldisele vastastikusele halvale vahekorrale. Eriti võis tingida W. E. Petersi hoolimatust üliõpilaste taseme suhtes kaalutlus sundida neid temalt eratunde võtma selleks, et eksamit sooritada. J. Silveti tundidest oli üliõpilaste osavõtt väga elav. Rühmas oli 34 – 54 inimest, keskmiselt 30 – 40. Mitmed üliõpilased

osalesid samaaegselt mitme rühma töös. Järgneva õppeaasta jooksul tegid paljud suuri edusamme, eriti need, kes õppetööst regulaarselt osa võtsid. Filosoofiateaduskonna üliõpilastega töötades tõi J. Silvet kaasa ajakirju ja raamatuid ning kasutas foneetikalaboratooriumis leiduvaid heliplaate, illustreerimaks Inglise olusid seoses loetavate tekstidega. Ta õhutas üliõpilasi võimalikult rohkem lugema ja loetu üle vestlema. Filoloogიაüliõpilastega tegi J. Silvet ka tõlkeharjutusi, mille vigu analüüsi asjaosalise nime nimetamata. Populaarsed olid ka luule lugemise ja interpreteerimise harjutused (RAKA. - F. - 2100. Nim. 2. - S. 1095. - Lk. 45 - 46).

Johannes Schwalbe (1929. aastast eestistatuna Silvet) (RAKA. - F. 2100. - Nim. - S. 1095. - Lk. 3 - 103) sündis 1895. a. Tartus juhutöödest elatava lihttöölise pojana. Hariduse sai ta venekeelses Tartu Õpetajate Seminaris Algkoolis (1905 - 1910) ja Tartu Õpetajate Seminaris (1914-14). 1914-16 töötas õpetajana venekeelses Kaarepere ministeeriumikoolis. 1916. a. astus Õpetajate Instituuti, mis evakueeriti Lõuna-Venemaale. Selle lõpetas seal 1919. a. Kui 1919. a. valgekaartlased vallutasid Hersoni, Silvet mobiliseeriti ja saadeti Krimmi õppustele. Pärast Tartu rahu sõlmimist 1920. a. vabanes ta kindralite Denikini ja Wrangeli sõjaväest ja tuli Eestisse tagasi, kus kuni 1921. a. töötas õpetajana Tartu linna III Algkoolis. 1921-25 õppis Tartu Ülikoolis inglise filoloogiat, üldist kirjanduslugu, filosoofiat ja ladina keelt. 1921. a. omandas Tartu Ülikooli juures korraldatud suvekursustel ajutise inglise keele õpetaja kutse ja 1921-23 oli Tartu Linna IX Algkoolis inglise keele tunniandjaks. 1922. a. maist kuni ülikooli lõpetamiseni 1. jaan. 1925. a. sai J. Silvet Haridusministeeriumi pedagoogilist stipendiumi. 1923. a. sai ta I auhinna uurimuse eest Miltoni *blank verse*'i kohta, mis ülikooli lõpetamisel magistritööna arvesse võeti. 1925. a. sai ta Tartus Treffneri Gümnaasiumis inglise keele tunniandjaks. 1925. a. detsembrist kuni 1928. a. detsembrini oli J. Silvet Tartu Ülikooli juures teadustööl teadusliku stipendiaadi õigustes, aga ilma stipendiumita. Otsese kutsetöö kõrval tegutses J. Silvet lektorina paljudel inglise keele kursustel, olles 1931-39 inglise keele lektoriks ka Eesti Ringhäälingus. Keelelise enesetäiendamise otstarbel veetis 1926., 1928., 1931. ja 1938. a. suvekuud Inglismaal, võttes seal osa suvekursustest ja töötades Oxfordi ja Londoni raamatukogudes.

Tegutsedes aktiivselt Akadeemilises Kirjandusühingus ja olles pikemat aega PEN-klubi Eesti keskuse sekretär, oli J. Silvetil suuri teeneid inglise ja ameerika kirjanduse tutvustamisel eesti lugejale. Ta kirjutas artikleid, avaldas inglise kirjanike tõlkeid eesti keelde (Galsworthy, Goldsmith, jt.), tõlkis inglise keelde mitmesugustes koguteostes või ajakirjades avaldamiseks määratud artikleid ja uurimuste kokkuvõtteid ning redigeeris teiste tõlkeid.

J. Silveti kõige tuntum teos on tema suur, 1200-leheküljeline

“Inglise-eesti sõnaraamat” (Tartu, 1939, 2. trükk 1948) ja “Eesti-  
inglise sõnaraamat” (Tallinn 1965, 2. trükk 1980). Peale selle on ta  
hulga hoolikalt koostatud kooliväljaannete ja mitmesuguste muude  
raamatute autor, kaasautor või toimetaja.

1941–60 töötas J. Silvet mõningate vaheaegadega jälle Tartu  
Ülikoolis inglise keele õppejõuna. 1946. a. omistati talle filoloogia-  
kandidaadi kraad, 1956. a. sai ta dotsendiks. 1945–50 oli J. Silvet  
Lääne-Euroopa keelte kateedri juhataja. Oma väga erudeeritud ja  
emotsionaalselt esitatud loengutega leksikoloogiast, inglise keele aja-  
loost, sissejuhatast germaani filoloogiasse ja mitmesugustest inglise  
filoloogia erikursustest võitis ta kõigi kolleegide ja üliõpilaste lugu-  
pidamise. 1960. a. jäi J. Silvet pensionile, tegeldes aktiivselt oma  
sõnaraamatute kordustrükkideks ettevalmistamisega kuni surmani  
1979. a.

Viimaseks Eesti Vabariigi aegseks inglise keele lektoriks Tartu  
Ülikoolis oli Henry Charles Cecil Harris, kes tegutses siin 1932. a.  
teisest poolaastast kuni 1940. a. suveni. H. Harris oli rahvuselt ing-  
lane, sündinud 1886. a. Indias apteekri pojana. Madrase Ülikoolis  
õppis inglise keelt, psühholoogiat ja eetikat. 1906. a. omandas B.  
A. kraadi. 1907 – 1909 õpetas Madrases Doventoni Protestantlikus  
Kolledžis. 1910–16 töötas Birmas ja Hiinas, 1916–22 Omskis ja Vla-  
divostokis ametnikuna mitmesugustes Briti firmades. Alates 1922. a.  
töötas inglise keele õpetajana Vladivostokis, 1930–32 aga Tallinna  
Kõrgemas Sõjakoolis Tondil (RAKA. – F. 2100. Nim. 2. – S. 185. –  
Lk. 5 – 6).

H. Harris osutus võimekaks lektoriks. Ta saavutas üliõpilas-  
tega väga hea kontakti ning seetõttu külastati tema tunde agarasti ja  
töötati neis elavalt kaasa. 1933. a. jaanuaris viidi sisse uus eksam –  
teine lektori eksam. Selleks ettevalmistamiseks nähti ette kaks tundi  
nädalas, mis pühendati loengutele *Sir Walter Scotti* teostest ja tunnisi  
tema romaani “Ivanhoe” lugemisele. Eksamiks pidid üliõpilased läbi  
lugema veel kuus muud selle autori teost ja kirjutama kolm kirjan-  
dit, kord nädalas tegema kodus kirjaliku tõlke eesti keelest inglise  
keelde, valides selleks kas mõne ajaleheartikli või kirjutise ajakirjast  
“Looming”. Järgnevatel aastatel loeti selliste autorite teoseid nagu  
Jane Austen, Thackeray jt., ja ajalehti “Daily Mail”, “Observer”,  
“The Daily Telegraph” jt. See tund oli raskem kui teised. See-  
tõttu oli külastatavus mõnevõrra väiksem, semestri algul 40, lõpul  
18 üliõpilast, keskmiselt 29, juba järgmisel aastal olid aga vastavad  
arvud 70 – 30 ja 45. Paljud filosoofiateaduskonna üliõpilased, kellest  
peaaegu kõik olid oma mõlemad lektorieksamid sooritanud, käisid  
ka kaubanduskirjavahetuse kursusel. Oskused olid head neil, kes  
korralikult kohal käisid (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 185. – Lk.  
41, 54).

Alguses valiti H. Harris lektori kohale viieks aastaks. 1937. a.

juunis märkis tema ümbervalimise käsimuse otsustamiseks määratud komisjon koosseisus dekaan prof. P. Tarvel, prof. H. Mutschmann ja prof. A. Oras, et lektor H. Harris on oma tegevuses osutunud kõigiti kompetentseks, hea pedagoogilise oskusega õppejõuks, kes on edukalt aidanud inglise keele mõistmist ja praktilist oskust üliõpilaste seas tõsta vastavalt tekkinud uutele nõuetele seoses inglise keele tõusmisega meil koolide esimeseks võõrkeeleks. Rõhutati ka seda, et oma energia ja organiseerimisvõimega on H. Harris olnud vägagi tõhus inglise keele ja kultuuri propageerija, eriti oma tegevuses Akadeemilise Anglo-Eesti Ühingu esimehena. Ühtlasi juhiti tähelepanu sellele, et lektor Harris oskab küllaldaselt eesti keelt. H. Harris valiti lektori kohale veel viieks aastaks (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 185. – Lk. 92). 1938. a. suvel käis H. Harris Inglismaal oma inglise keelt värskendamas ja uute meetoditega tutvumas. 1938. ja 1939. a. sügissemestril tuli lektor Harrisele tunde juurde anda, sest filosoofiateaduskonna inglise keele tundides oli majandusosakonna üliõpilaste hulk nii suureks kasvanud, et kummaski rühmas oli üle 100 üliõpilase.

Kahjuks tuli lektor Harrise edukale tööle Tartu Ülikoolis ootamatu lõpp. 1940. a. 31. mai Eesti ajalehed tõid ära "Pravdas" 27. mail ilmunud artikli, kus kirjutati, et H. Harris on Inglise spioon, kes saab Inglismaalt oma tegevuse eest lisatasu. 19. juunil 1940. a. kutsus rektor prof. H. Kaho lektor Harrise enese juurde ülekuulamisele. H. Harris seletas, et kuna töötamine Anglo-Eesti Ühingu, mis seisneb praktilistes keeleharjutustes inglise keele õpetaja kandidaatidega, on temalt võtnud võimaluse anda eratunde, siis on ta Inglismaalt vastutasuks saanud kahel korral ühekordse summana 112 naela 10 šillingit. Sellest on ta pidanud katma ka ühingu külaliste vastuvõtukulud. Nõukogude-vastast kihutustööd pole ta teinud ega Nõukogude Liidu kohta andmeid kogunud (RAKA. – F. 2100. – Nim. 2. – S. 185. – Lk. 159 – 160). Pärast seda H. Harris lahkus Tartu Ülikoolist ja Eestist.

Eesti Vabariigi päevil lõpetasid Tartu Ülikooli inglise filoloogial alal vähemalt 160 üliõpilast. Üheteistkümnele nendest omistati kohe lõpetamisel magistrikraad. Need olid Ants Oras 1923. a., Johannes Schwalbe (Silvet) 1925. a., Minna Perlus 1925. a., Ida Saks 1925. a., Alma Kuusik 1927. a., Margarethe Rosendorf 1928. a., Beate Else Tiling 1928. a., Elisabeth Kibbermann 1932. a., Leopold Kivimägi 1934. a., Salme Palgi 1937. a. ja Irma Tschakkar 1937. a.

## Kirjandus

- HONE L. Inglise keele õpetajate ettevalmistamisest Tartu Ülikoolis  
// Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi. - 1979. - Nr. VII - Lk.  
59-73.
- RAKA (Riiklik Ajaloo Keskarhiiv) . - F. 2100. - Nim. 2. - S. 677:  
Mutschmann, Heinrich, prof.
- RAKA. - F. 2100. - Nim. 4. - S. 151.
- RAKA. - F. 2100. - Nim. 2. - S. 767: Ants Oras .
- RAKA. - F. 2100. - Nim. 2. - S. 522: Lektor Jenny Leidig.
- RAKA. - F. 2100. - Nim. 5. - S. 263.
- RAKA. - F. 2100. - Nim. 2. - S. 832: Willy Ernst Peters.
- RAKA. - F. 2100. - Nim. 2. - S. 1095: Silvet, Johannes.
- RAKA. - F. 2100. - Nim. 2. - S. 185: Henry Charles Cecil Harris.

## ENGLISH PHILOLOGY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT TARTU UNIVERSITY IN THE DAYS OF THE ESTONIAN REPUBLIC

*L.Hone*

### Summary

In tsarist times English philology was not taught at Tartu University, only a lector's course of English was offered as an optional subject to the few students who were interested in it. After the creation of the Estonian Republic Russian and French lost much of their former importance in the curricula of schools. Instead the teaching of English was increasingly introduced, partly owing to the British orientation of the young Republic and partly in order to reduce the influence of German culture, which had so far played the leading role in this region. As a result, there arose a need to teach English philology and the English language at Tartu University in order to prepare teachers of English for secondary schools. As no specialists were locally available, foreigners had to be invited to teach these subjects at Tartu University.

There was a professorship to lecture on the theoretical subjects and a lectorship to teach the practical language to students of the Faculty of Philosophy and to those of the Economics Department of the Faculty of Law. From 1920 to 1940 there were two prominent professors of English active at Tartu University —

a German Heinrich Mutschmann and an Estonian Ants Oras, both of whom had also received scientific degrees at British universities. The lector's post was filled in turn by Estonian-born Miss Jenny Leiding, an Australian born German Mr. Willy Ernst Peters, M.A., Mr. Johannes Silvet, M.A., a graduate of Tartu University and later head of the English Department, and an Indian-born Englishman Mr. Henry Cecil Harris, B.A.

In the course of the twenty years of its operation in the Estonian Republik Tartu University turned out at least 160 specialists in English, eleven of whom were awarded the degree of Master of Arts (Mag. Phil.) immediately on graduation.

# STUDENT PAPERS ON ENGLISH TEACHING METHODOLOGY AT TARTU UNIVERSITY IN 1945 - 1989

*L. Hone*

Tartu University

Besides state examinations a requirement set for graduation from the English Department of Tartu University in the post-war period has been the writing and defence of a diploma thesis. In the course of the years there have been repeated changes in the curriculum. There have been times when every student was expected to write a diploma paper and also periods when only the brighter ones were allowed to produce a thesis while the less brilliant ones had to take an additional examination instead. Under the present curriculum all students are again expected to write a graduation thesis.

The aim of diploma papers is to prove the students' ability to make use of scientific literature and to apply methods of scientific investigation (e.g. compiling tests and questionnaires, carrying out experiments, etc.). The subject matter of the papers is chosen by the students according to their interests and inclinations either in the field of literature, lexicology, stylistics, translation theory, grammar, phonetics, or methodology of English language teaching. The present paper is concerned with the latter field, aiming to give a survey of the graduation theses written on problems of foreign language teaching.

At first teaching methodology was not a popular subject, probably owing to the fact that none of the members of the teaching staff responsible for the supervision of writing the papers suggested it to the students. The first theses written on questions of methodology were defended in 1952 and 1953, one in each year. Then followed a break of seven years (1954 - 60) as enrolment of students of foreign languages had been stopped in 1950. In 1956 admission to the Department was renewed, which meant that by the spring of 1961 these students reached graduation.

By then the attitude to teaching methodology had changed at the University. The authorities of the University urged the methods specialists of all disciplines to encourage students to write papers on problems of education and subject methodology. Thus, in 1961

four students defended papers on methods of teaching English. And since that time every year (except 1971) at least one diploma thesis has been written on methodology. Mostly their number has been three or four. In 1981 six, in 1987 eight, and in 1985 even ten papers were defended on different problems concerning foreign language teaching. The total number of papers written in this field from 1951 to 1989 is 97. The staff members who have supervised the writing of these papers include Associate Professors Oleg Mutt, Heino Liiv, Krista Soomere, Nora Toots, Gunnar Kiviväli, Leopold Kivimägi, Senior Lecturers Leili Kostabi, Amanda Kriit, Helgi Pulk, Linda Ariva, Malle Laar and the present author. The largest number of papers in this field have been supervised by Leili Kostabi (16) and the present author (53).

The majority of the theses have been written on problems concerning the teaching of English at secondary schools, as besides the qualification of philologist all the students of the Department (with very few exceptions) are trained to work as foreign language teachers at school. Some papers, however, have also been written on teaching grown-ups at university level.

Under the supervision of Sen. Lect. L. Kostabi a number of very interesting papers have been written on different problems of psycholinguistics. One of these is the question of motivation, on which three theses have been written (Maris Heinvee, "On Some Problems of Motivation in Foreign Language Learning", 1980; Reet Leppik, "On the Role of the Teacher in Motivating His Pupils", 1982; Ave Raide "Achievement Motivation: Variety of Motives with Adult Learners", 1989). Besides the information gleaned from the pertaining literature the students compiled and administered questionnaires to language learners, which they then analysed in their papers, arriving at very interesting and useful conclusions. Other interesting papers on psycholinguistic problems include "On the Use of Emotional Means in Foreign Language Teaching" by Helve Kaasik (1981), "On the Problem of Extralinguistic Information in Language Learning" by Meedi Neeme (1980), "On Cross-Cultural Communication with Reference to the Acquisition of Educational Realia" by Ülle Rotenberg (1988). An extremely interesting and informative survey was produced by Helo Parik in her paper "On Some Aspects of Non-Verbal Communication (with Special Reference to Prosody)" (1988).

One study has been made of problems of sociolinguistics (Maila Marka, "Some Sociolinguistic Aspects in the Foreign Language Learning and Teaching Process", 1985, supervisor Assoc. Prof. H. Liiv).

An interesting paper "On Some Aspects of Background Studies in English Language Teaching (with particular reference to echoes

of earlier English literature in 19–20th century literary titles)” (1983) was written by Hans Povarenkov under the supervision of Assoc. Prof. O. Mutt.

A number of student papers have been devoted to textbook analysis. Some of them are of historical interest, giving a survey of the system of schoolbooks no longer in use. Thus, Tiiu Nuut's thesis (1961) described the English textbooks written for the Estonian learner\* in the first half of the 20th century, while Vilve Hülp (1964) made an analysis of some post-war English textbooks used in the schools of the Estonian SSR.

Several papers present an analysis of a certain aspect of textbooks. A very thorough piece of investigation was made by Mai Varbola in “A Study of the Vocabulary Offered by the Present Secondary School Textbooks for Senior Forms and Its Correspondence to Frequency and Minimum Dictionaries” (1972). Vivian Kruusmaa made a quantitative and qualitative analysis of the vocabulary of some textbooks for English-biased schools (1980) and Riina Roonemaa analysed the vocabulary of the English textbooks for forms 4 and 5 of ordinary schools (1982). Aino Kuntsel's paper gave a survey of the system of grammatical exercises in the teaching set for Form Ten (1987).

Ruth Piile analysed the texts in the textbook “English Step 8” with a view to their suitability for effective teaching of reading (1987). Astrid Kongo gave a survey of the background study materials in the English textbooks for general education schools of the Estonian SSR (1985, supervised by Ingrid Sotter, Senior Researcher at the Educational Research Institute). Margit Kilter wrote “On the Acquisition of British Realia by Senior Pupils (on the Basis of Textbooks)” (1987, supervisor Sen. Lect. L. Kostabi). Ingrid Tilts discussed the possibilities for personality development in English classes in forms 7 and 8 (1988) and Krista Kaasik treated the problem of Communist education at English lessons in senior forms (1967). As different books have been in use at schools at different times, the opportunities they have offered for the development of the pupils' personalities have been studied by several students (Aime Männaste, 1969, Eve Mäe 1985). An interesting experimental paper was written by Saima Gordejeva on the subject of “The Development of the Pupils' Memory through Teaching English” (1968)

In connection with experiments carried out at schools on new teaching materials\*\*, several students had an opportunity to make

---

\* Where not otherwise indicated, the supervisor is the present author.

\*\* Being authors of the new teaching sets for forms 9 and 11 Sen. Lect. A. Kriit and the present author carried out experiments on a republican scale.

their contribution to the process. Thus Krista Poolakene studied the problem of measuring the degree of difficulty of texts used in foreign language teaching (1979, supervised by Assoc. Prof. H. Liiv), Jane Jõgi measured the readability of school texts on the basis of their grammatical structure (1978) and Eve Aabne measured the readability of the 11th form textbook on the basis of both its lexical and grammatical structure (1979).

A large number of student papers have been devoted to the problem of testing (Viive Konsin, "Foreign Language Testing in the Secondary School", 1969; Merike Kaldmets, "Foreign Language Testing", 1981, both supervised by Assoc. Prof. H. Liiv; Kai Laja, "Integrative Tests in Foreign Language Teaching", 1985; Heli Järv, "Problems of Testing the Pupils' Active Vocabulary in a Foreign Language", 1987, both supervised by Assoc. Prof. K. Soomere; Mihkel Vahtra, "Assessment of Pupils' Knowledge at Foreign Language Lessons in Forms 5-8", 1962; Sirje Murumets, "The Cloze Procedure as a Reading Proficiency Test in English Language Teaching", 1974, supervisor Assoc. Prof. O. Mutt). In many cases besides literary sources the papers are also based on students' own experience in compiling and administering tests to learners.

In connection with the above-mentioned experiment on new teaching materials different tests were written by schoolchildren in the course of several years. This provided for students ample opportunity for collaboration with the authors by analysing the errors and drawing conclusions as to the progress of the pupils and the suitability and degree of difficulty of the tests. All in all different problems connected with the experiment provided material for 14 diploma theses.

One of the types of test administered to children several times a year in the course of the whole duration of the experiment was the cloze test. Therefore a number of student papers dealt with their analysis (Mari Hinnov, 1978, supervised by Assoc. Prof. N. Toots; Tiina Kauer, 1975; Mai Roht, 1978; Heili Reinhold, 1979; Maire Ojang, 1981). A very interesting investigation was written by Aire Munak (1976) on the effect of rewording on a cloze test based on a prepared text. Her research proved that the difficulty of a test greatly depends on the words that are deleted. Therefore, to achieve equal difficulty of several tests based on the same text with deletions of equal intervals starting with different words, the test must be very long, with the number of deletions running into several hundreds. In addition to cloze tests different vocabulary and grammar tests were written in connection with the experiment. The vocabulary tests provided the subject for two student papers (Riina Renel, 1976; Tiia Lamp, 1978) and grammar tests were analysed by four students (Sirje Kure, 1979; Maie Rohmets, 1980; Dea Kruise, 1981; Mare

Lapp, 1981).

Besides test analysis connected with the experiment a number of papers were written on the basis of tests compiled, administered and analysed by the students themselves. Thus Kristi Kuusik wrote a paper on "Contrastive Linguistics, Error Analysis and the Teaching of the Sequence of Tenses in Indirect Speech" (1974, supervised by Assoc. Prof. H. Liiv) and Kristi Maurer studied "Secondary School Students' Knowledge of English Irregular Verbs" (1984). Three very interesting papers have been written on secondary school students' competence in word formation (Meeli Annom, 1981; Pille Paloots, 1981; Tiina Jürisson, 1984).

A few students have compiled teaching materials, which are supplemented with a theoretical treatment of the problem. Elve Kala, a former graduate of the Department of Geography, who worked as teacher of geography at an English-biased school, wrote as her diploma paper a workbook for teaching geography in English in the sixth form (1973). In addition to her there were four other students of geography who also specialized in English. Two of them (Anne Allpere and Ene-Mall Veske, 1966) wrote a few chapters of a textbook of geography for Form 6 of English-biased schools (which they later completed and had published for the use of schools) and two others compiled supplementary readers on the geography of different parts of the United States for English-biased schools (Liivi Liivik, "The West of the USA. Supplementary Reader in Geography for the 10th Form", Eha Viita, "Selected Chapters on the Geography of the Northern and Southern States of the USA. Supplementary Reader for the 9th Form", both 1969). Margit Peterson wrote a collection of exercises for improving the teaching of English irregular verbs (1977), Urmas Reits compiled "Laboratory Exercises on Idiomatic Expressions for First-Year Students of English" (1985, supervisor Assoc. Prof. K. Soomere), and Tiiu Tälli produced "Communicative Exercises on Low and High Falls" (1984, supervisor Sen. Lect. L. Kostabi).

A number of papers have been written on the teaching of different aspects of English. As long ago as 1961 Olev Haas wrote an experimental study "On the Teaching of English Speech Sounds at Estonian Schools" (supervisor Assoc. Prof. O. Mutt). Still earlier, in 1953, Valter Rummel had written a paper about the principal difficulties of Estonian pupils in learning English speech sounds (also supervised by O. Mutt). Linda Reinvaldt's diploma thesis (1964) dealt with the elimination of pronunciation mistakes in forms 5 to 8.

Grammar has provided the subject for seven papers. Lembit Pupp discussed the problem of teaching the three principal forms of English verbs at Estonian schools (1952, supervisor Assoc. Prof.

L. Kivimägi). Neida Reitsnik studied the teaching of grammar at the elementary level (1962), while Milvi Peri investigated the peculiarities of teaching grammar in the seventh form (1969). Tiia Puusme's paper (1968, supervisor Assoc. Prof. G. Kiviväli) was devoted to the application of generative grammar in teaching English in the 11th form, generative grammar being a topical problem at the time. Ene Vasli's subject was "Communicative Competence and the Teaching of Grammar" (1979, supervisor Assoc. Prof. H. Liiv), another question that had acquired great importance in foreign language teaching. Helvi Väärsi's problem was "Interference and Its Influence on the Formation and Use of English Tenses by the 8th Form Pupils" (1970, also supervised by H. Liiv), again an outstanding issue at the time. Helle Ehrberg gave a treatment of the different ways of consolidating the pupils' vocabulary and grammar in the 5th form (1969). Four students have studied various questions connected with the teaching of vocabulary in junior forms (Helge Matveus, 1961; Inna Lehtsalu, 1983), in senior forms (Mare Ligi, 1967, supervisor Sen. Lect. A. Kriit), or in general (Liia Tatsi, "On Studies of Second Language Acquisition of Vocabulary", 1987, supervisor Sen. Lect. L. Kostabi).

The problem of teaching reading is treated in the papers of Tiina Parvet ("The Development of Reading Skills in Senior Forms", 1983) and Hele Kulp ("Text Linguistics and the Teaching of Reading in a Foreign Language", 1987, supervisor Assoc. Prof. K. Soomere). The development of the learners' skill in listening comprehension has provided the subject for three diploma papers: Koidu Roose (1982), Mari Kannusaar (1985) and Sirje Roots (an experimental study, 1983), the two latter were supervised by Sen. Lect. L. Kostabi. Problems related to the development of pupils' speaking skills have been topical at all times and have been treated in five papers: Aili Pakosta (1961), Helle Keevallik (1963), Mare Reesalu (1967), Leelo Maatsoo (1973), and Piret Roosimaa (1987, supervisor Assoc. Prof. N. Toots).

Apart from the teaching of separate language aspects a wide variety of specific problems related to foreign language teaching have been in the centre of interest over the years. Much attention has been paid to the use of audio-visual aids at English lessons: Tiit Viljap (1963, supervisor Assoc. Prof. O. Mutt), Hārda Kurtna (1963), Hilja Nurmik ("Exercises with the Application of Audio-Visual Aids in Class 7", 1964, supervisor O. Haas), Linda Kolk (1966), Ülle Sergejev (1985), Tiiu Lankei ("The Use of Pictures in Teaching English", 1968, supervisor Sen. Lect. H. Pulk). Other subjects connected with different ways of raising the efficiency of teaching English include: "Some Ways of Raising the Efficiency of English Lessons" by Aime Porro (1969), "Systematic Presentation of Exercises in

Foreign Language Teaching" by Ene Nõlvak (1986, supervisor Sen. Lect. M. Laar), "The Need for a Differential Approach in Foreign Language Teaching" by Sirje Bork (1985), "Some Ways of Making Pupils Active at English Lessons" by Anne Truupõld (1965), "On Creative Tasks in Foreign Language Teaching in Adult Groups" by Riina Varts (1985, supervisor Sen. Lect. L. Kostabi), "Group and Pair Work in Teaching English in Junior Forms" by Leelo Alop (1987), "The Independent Work of Senior Secondary School Pupils in Learning a Foreign Language in Class" by Elle Salo (1963, supervisor Sen. Lect. L. Ariva), "English Language Games for Forms 4 to 8 of Estonian Secondary Schools" by Valve Liiva (1986, supervised by Assoc. Prof. K. Soomere), "Language Games for First and Second Year Students Specializing in English" by Anu Rattiste (1989, supervisor Assoc. Prof. K. Soomere). One form of raising the efficiency of foreign language teaching is certainly provided for learners by giving them opportunities for extracurricular activities. This problem is treated in the papers written by Milvi Link (1962) and Ülle Vallmann (1985).

A subject apart has been dealt with in Mare Joala's paper "On the System and Development of Correspondence Studies (with special reference to the teaching of languages)" (1988, supervisor Sen. Lect. L. Kostabi).

As can be seen from the above survey of the problems discussed by the student papers of the University's Department of English, all aspects of foreign language teaching have been paid attention to. Especially good are many of the theses written by correspondence students who actually work as school teachers of English. Those who have spent several years teaching the subject to children at different levels really know what they are writing about. They are able to draw on their own experience and give examples of the materials they have themselves compiled for use in class. Those who are good at drawing often illustrate their papers with ingenious pictures. In many cases such students' papers are based on the results of experiments and tests they have carried out in their practical school work. Therefore, their conclusions are reliable and constitute an essential contribution to the development of English teaching methods in Estonia. In addition to the theoretical treatment of the problems under discussion the authors of the papers frequently compile texts, exercises or other study aids, which can be used in practical teaching. In some cases these have later been published for the use of schools or have provided material for further scientific investigation and generalisation of the questions under discussion.

Thus, student papers are not only a practical exercise for the learners to prove their ability to get their bearings in problems of foreign language methodology, but they also give the people a firm

grounding in testing methods and material design, which will stand them in good stead in their practical work at school as well as equip them with the necessary knowledge and skills for active participation in the compilation of textbooks and other teaching aids for the use of Estonian schoolchildren.

**ДИПЛОМНЫЕ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ  
ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО МЕТОДИКЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
С 1945 ПО 1989 ГОД**

**Л. Хоун**

**Резюме**

В статье рассматриваются тематика и проблемы по методике преподавания английского языка, изученные студентами отделения английской филологии Тартуского университета в своих дипломных работах в течение 1945–1989 гг.

# ON PHONETIC EXERCISES BASED ON CONTRASTIVE ANALYSIS OF ENGLISH AND ESTONIAN SOUNDS

*L. Kostabi*

Tartu University

The general theory of language learning proceeds from the assumption that children and adults acquire languages differently. When a child acquires its native language, the learning occurs by the "natural" method. It just begins to mimic everything it hears from adults and older children. It is, by nature, very eager to mimic and thus rapidly learns to produce all kinds of sounds. Gradually it begins to realize that certain sequences of sounds and pitches always occur in similar situations. In this way it learns the meanings of words and sentences. It takes a long time, however, before a child starts speaking its native language exactly as adults do. This is partly due to physiological reasons: e.g., a child's vocal folds and supraglottal cavities are smaller than an adult's and therefore its fundamental frequency and resonances are higher. Yet there is a psychological reason which is probably more important than the physiological ones: the child does not yet have the adult's firmly established linguistic habits. It is suggested that as late as its early teens a child can easily mimic a foreign language of which he does not understand a word (Joos M., 1948; Pit Corder S., 1973; Hepworth J., 1974; Lenneberg E., 1964, et. al).

According to M. Joos (1948, p. 63), the child's linguistic habits become set around the age of fourteen. Its articulation has been cast in the mould of the native language, of which it can never entirely rid itself. Having lost its former ability to successfully mimic foreign sounds, the child soon loses its inclination to do so.

The adult learner, then, cannot learn a foreign language by the "natural" method, that is by merely listening and repeating. He must be specially trained to hear and use phonetic contrasts that do not exist in his native language. Even so, he can never entirely free himself of his "foreign accent", i.e. native language interference. In the early stages of learning he tends to replace the foreign phonemes, intonation patterns, grammatical categories and their meanings, with

the closest parallels of his native tongue.

In seeking the best possible way of teaching a foreign language to the speakers of another language, the first step is a careful analysis of the structures of both languages. In this way one can determine the points in which the structures are similar and therefore no learning problems arise, and the points in which the structures differ, causing learning problems. Then one can proceed to devise methods and exercises that concentrate on these difficult points.

An experimental contrastive study on English and Estonian monophthongs on four levels — articulatory, acoustic, perceptive and phonological — carried out by the author of the present paper showed considerable differences in the pronunciation of English and Estonian monophthongs. The possible learning problems may arise as a result of a complex of (1) quality, especially with the historically short vowels and (2) duration, which is very much dependent on the immediate phonetic environment of a vowel. Proceeding from this, an attempt has been made to work out principles for compiling a system of exercises for the teaching of pronunciation of English monophthongs on the basis of hierarchies of difficulties and learning problems. The principles of differentiation, contrasting, phonological gradation and maintaining phonemic differences can be suggested as the first stage in compiling pronunciation exercises (Kocmaðu L., 1981, p. 50 - 55). The types of exercises as linguistic (preparatory) and speech (communicative) exercises have been touched upon earlier (Kocmaðu L., 1979, p. 66 - 78).

The collection of pronunciation exercises "Phonetics for Everybody" (Kostabi 1989) has been compiled on the basis of the principles and the types of exercises mentioned. Besides the exercises on English monophthongs, it also contains pronunciation exercises on English diphthongs and consonants on the same principles and based on the works by O. Mutt (1971) and A.C. Gimson (1970). The collection of exercises is meant for the adult learner, mainly.

By way of analysis, the treatment of each English sound begins with its description. Very strict definitions were avoided. In the descriptions the basic characteristic features of the sounds are pointed out and, as a rule, the comparison with the parallel Estonian sound(s) is given. If there is no similar sound in Estonian, it is also mentioned. The learning problems are referred to as well as the ways of overcoming them.

The exercises following the description were mostly recorded on the tape. All the sounds can be heard and practised in between 4 and 7 exercises. In Exercise 1 the learner should actively and consciously listen to the words containing the sound under discussion and try to repeat them as exactly as he can. The words have been chosen so that the sounds preceding or following, e.g., an English

monophthong, influence it least of all. It is important that the learner should form his opinion of an English sound as different from the parallel sound in Estonian. For this purpose in Exercise 2 minimal pairs containing words in English and Estonian are presented. The contrasts should be helpful. Any English monophthong, diphthong or consonant in the definite phonetic environment should be perceived as different from a parallel Estonian sound if there is any. The learner should actively try to understand that what he is concentrating on is an unfamiliar sound that may (or may not) have a parallel in his native language but by no means can it be the same. As, for example, the parallel monophthongs [e] in English and [e] in Estonian are similar in many ways as to their articulatory and acoustic distinctive features but they differ in their distribution. The English [e] never occurs in the final position of a word as is typical of Estonian words te, oleme, male etc. So, the primary task for the learner in Exercises 1 and 2 is to perceive the difference between foreign and native sounds, to train and inculcate his listening and pronouncing habits.

Exercise 3 offers minimal pairs in English to the learner to perceive differences (duration, timbre, voiced-voiceless, etc.) between English sounds, such as [i : -ɪ], [λ - α :], [æ - λ - α :], [Iə - εə], [f - v], etc.

Exercises 1, 2, 3 may be listened to and practised both by the beginners and intermediate learners despite a number of possible unfamiliar words in them. The teacher may translate the words, though, if the learners are interested.

Exercises 4 and 5 are mainly communicative. In Ex. 4 one learner may read out questions, another one reads out answers or explanations, concentrating on words in block letters since they are in an accented position in the sentences and contain the sound practised. This exercise may prove to be difficult for the beginner but it is not dull for the intermediate learner.

Exercise 5 includes a story, a dialogue or an informative text in which the words containing the sound practised, dominate. This material may be read, acted out, commented on or retold, depending on the level of the learners. It cannot be recommended to beginners since they may have, besides pronunciation problems, some other difficulties in it.

Exercises 6 and 7 usually contain a creative task: make up sentences (or situations, or dialogues) with the following word combinations. The practised sound is in an accented position in these word combinations. These exercises are meant for intermediate learners. The sounds that were pronounced consciously so far should find their place within a more general activity in these exercises, and finally, become fully automatic. Creative pronunciation exercises

could also be recommended to students of English in their practical phonetics. They should form a part of their individual work in the laboratory.

The set of pronunciation exercises analysed will be more effective and better attuned to the practical aims of language teaching. One cannot reach such a system simply by overhauling the unsatisfactory drill exercises. It is obvious that at the basis of such renewal must lie unambiguous psychological grasp both of speech processes and speech perception and of the processes of acquisition of cognitions, habits and skills.

## References

- CORDER, PIT S. *Introducing applied linguistics*. - Aylesbury: Bucks, 1973.
- GIMSON, A.C. *An Introduction to the Pronunciation of English*. - London, 1970.
- HEPWORTH, J. *The Importance and Implications of the "Critical Period" for Second Language Learning*. // *English Language Teaching Journal*. - 1974. - Vol. 28, No. 4
- HIRVONEN, P. *Finnish and English Communicative Intonation* // *Turun Yliopiston Fonetikan Laitoksen Julkaisuja*. - 1970. - No 8.
- JOOS, M. *Acoustic Phonetics*. // *Language* 24. - 1948.
- LÉNNEBERG, E. *A Biological Perspective of Language* // *New Directions in the Study of Language*. - Massachusetts Institute of Technology Press, 1964.
- LEONTIEV, A.A. *Psychology and the Language Learning Process*. - Oxford, Pergamon Press: 1981.
- MUTT, O. *An Introduction to English Phonetics for the Estonian Learner*. - Tartu, 1971.
- КОСТАБИ, Л. *Восприятие английских монофонтов эстонцами* // *Methodica*. Tartu, 1979. - Стр. 66 - 78.
- КОСТАБИ, Л. *О принципах составления системы упражнений для обучения произношению* // *Methodica*. - Tartu, 1981. - Стр. 50 - 55.

**О ФОНЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ НА ОСНОВЕ СОПОС-  
ТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЗВУКОВ АНГЛИЙСКОГО И  
ЭСТОНСКОГО ЯЗЫКОВ**

**Л. Костаби**

**Р е з ю м е**

В статье ссылаются на принцип составления фонетических упражнений, разработанный автором. Составленные фонетические упражнения рассматриваются с точки зрения обучения взрослых с разным уровнем владения английским языком. Рекомендации даются как начинающим, так и успевающим учащимся.

# FRANZÖSISCHER WORTSCHATZ IN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE AUS DER PERSPEKTIVE SOWJETISCHER GER- MANISTIKSTUDENTEN BETRACHTET

*S. Müller*

Tartu University

Die deutsche Sprache hat die Eigenschaft, Fremdwörter grösstenteils mit der Orthographie und Phonetik des Ursprungslandes zu übernehmen und zu integrieren, so dass sie als Fremdwörter lange Zeit in der Rede hörbar und im schriftlichen Text sichtbar bleiben. Das trifft insbesondere auf Fremdwörter aus den Sprachen zu, die das gleiche Alphabet haben und die im Laufe der Geschichte vielfach in Sprachkontakt mit dem Deutschen standen — nämlich Englisch und Französisch. Dass dieses Phänomen — neben den allbekannten Schwierigkeiten des Deutschen — zum Problem werden kann, wurde uns bei Germanistikstudenten bewusst, die keine Französischkenntnisse und Lettisch bzw. Russisch als Muttersprache hatten. Mit diesen Voraussetzungen erkennt der Student den fremden Wortkörper im Schriftbild meistens nicht als fremd, er artikuliert ihn folglich nach den deutschen Schrift - Lautnormen. Dabei entstehen sehr sonderbare Lautgebilde, die bei der ersten Wahrnehmung beim Hörer das Verstehen negativ beeinträchtigen. Sie verursachen Stutzen oder Verwunderung und führen meistens erst über metakommunikative Äusserungen zum Verstehen. Im ungünstigsten Fall hinterlassen sie aber auch einen negativen Eindruck über den Bildungsgrad des angehenden Germanisten. Beim Hör - Schreib - Vorgang kann der des Französischen unkundige Student französische Wörter nicht in adäquate Schriftbilder umsetzen, das kann sein eigenes Leseverstehen der Mitschrift behindern, erschwert aber besonders das Auffinden dieser Lexik in Nachschlagewerken.

In der beschriebenen Sprachensituation befindet sich der grösste Teil der Germanistikstudenten in der Sowjetunion; Muttersprache + Russisch + Deutsch + Englisch (+ Latein). Um zu einer Aussage darüber zu gelangen, in welchen Umfang französische Lexik durchschnittlich in der Lektüre des Germanistikstudenten auftritt, machten wir eine Textanalyse, deren Ergebnisse wir in diesem

Artikel vorstellen.

Zunächst wollen wir genauer definieren, was französischer Wortschatz in der deutschen Gegenwartssprache ist: Zum französischen Wortschatz in der deutschen Gegenwartssprache gehören alle Arten von Lehnwörtern, die im Laufe der Jahrhunderte aus dem Französischen direkt entlehnt wurden oder über die französische Sprache ins Deutsche gekommen sind, und die heute in der original französischen Laut- und Schriftform oder mehr oder weniger assimiliert in der deutschsprachigen Kommunikation verwendet werden.

(vgl. Schmidt 1985, Telling 1988)

Aus der Definition ist ersichtlich, daß die französischen Lehnwörter in der deutschen Gegenwartssprache nicht einheitlicher Natur sind. Es ist fast unmöglich, eine klare Grenze zwischen deutschem und französischem Wortschatz zu ziehen, wenn man nur von den Wortstämmen ausgeht. Eine Unzahl von Internationalismen und Fachtermini sind lateinisch – griechischen Ursprungs und damit im Prinzip im Französischen wie im Deutschen gleichermassen Fremdwörter. Durch ihren hohen Assimilierungsgrad und ihre hohe Frequenz in der Kommunikation (z.B. Nation, Organisation, Republik, Ökonomie, Bibliothek u.a.), werden sie im Deutschen heute kaum als Lehnwörter wahrgenommen. Diese Art von Lexik ist es auch nicht, die ausländischen Germanistikstudenten ohne Französischkenntnisse Schwierigkeiten bereitet.

Gegenstand unserer Untersuchung sind solche lexikalischen Einheiten, die in Lautung und Schreibung ganz oder teilweise ihre französische Form bewahrt haben und folglich aus der Sicht des Normensystems der deutschen Sprache bei der genannten Gruppe von Studenten zu Fehlerquellen werden. Welche Frequenz Lexik dieser Art im Kommunikationsbereich Germanistik hat, darüber wollen wir mit unserer Textanalyse ein Bild gewinnen. Die Untersuchung hat den Wert einer Pilotstudie.

Wir wählten für die Analyse Texte aus germanistischen Periodika (Fachtexte) und Texte aus Zeitschriften (publizistische Texte), deren Inhalt für Germanisten von allgemeinem Interesse ist (Artikel über Literatur, Film, Malerei, angewandte Kunst u.dgl.). Dementsprechend besteht das Analysekorpus aus zwei Teilen und hat folgenden Umfang:

Korpus I : Kulturpolitik (Texte aus den  
Zeitschriften NBI, Für Dich,  
Sonntag, Wochenpost)

= 11 135 Wörter

Korpus II: Literaturwissenschaft (Texte  
aus den Weimarer Beiträger  
und der Zeitschrift für  
Germanistik)

= 11 354 Wörter

Gesamtkorpus

22 489 Wörter

= ca. 22 500

Die Untersuchung der absoluten Auftretensfrequenz lexikalischer Einheiten griechisch – lateinisch – französischen Ursprungs und französischer Herkunft ergab folgendes Bild:

|           |             |   |        |            |
|-----------|-------------|---|--------|------------|
| Korpus I  | 818 Wörter  | = | 7,35%  | des Textes |
| Korpus II | 1160 Wörter | = | 10,22% | des Textes |
| insgesamt | 1978 Wörter | = | 8,8%   |            |

Dabei wurde jedes Auftreten der oben charakterisierten Lexik — d.h. auch mehrfaches Auftreten von Lexemen jeweils mit I gezählt. Die Anzahl verschiedenartiger Lexeme beschränkt sich im Gesamtkorpus auf 625.

Um die Frequenz des Wortschatzes auszumachen, der Germanistikstudenten ohne Französischkennntnisse Schwierigkeiten bereitet, teilten wir den französischen Lehnwortschatz, der in den Analysetexten auftrat, je nach ihrem Assimilierungsgrad an das deutsche Schrift- und Lautsystem in Gruppen ein und ermittelten deren Häufigkeit in unserem Korpus. Wieviel Assimilierungsstufen dabei offenbar werden, dürfte für alle Germanisten interessant sein. (vgl. S. 35 f.)

Die Gruppen 0, 1 und 2 bereiten Deutsch lernenden Ausländern ohne Französischkennntnisse kaum Schwierigkeiten, da sie in Schreibung und Lautung dem deutschen Normensystem entsprechen. Sie machen mit 86,17 % den grössten Teil französischen Lehnwortschatzes in unserem Analysekorpus aus. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Semantik dieser Lexik mit Französischkennntnissen auf jeden Fall schneller und leichter erschliessbar wird, z.B. sich etablieren, evident sein, Recherchen anstellen. Auch Lehnwörter vom Typ der Beispiele in Gruppe 5 wird unserer Bezugsgruppe von Deutsch Lernenden kaum Probleme bereiten. Ihre Frequenz ist ausserdem sehr gering (1,28 %).

Die grössten Schwierigkeiten bereitet ausländischen Germanistikstudenten (und Deutsch Lernenden allgemein) ohne Französischkennntnisse Lexik in der deutschen Gegenwartssprache vom Typ der Gruppen 3, 4 und 6. Es sind Lehnwörter mit völlig oder teilweise erhaltener französischer Lautung und Schreibung.

Sie haben einen Anteil von  $x = 12,64$  % am französischen Lehnwortschatz in unserem Korpus. Zu dieser Lexik gehören auch

| Gruppe | Merkmale   | Prototypen   | frz. Form  | Frequenz                   |
|--------|--|--|--|----------------------------|
| 0      | griech. /lat./<br>frz. Wurzel<br>dt. Wortbil-<br>dungselement<br><br>Schreibg.: dt.<br>Lautg.: dt. | Kollegialität<br>Persönlichkeit<br>didaktisch<br>etablieren<br>aktivieren<br>u.a.  | collegialité<br>personalité<br>didactique<br>établir<br>activer                  | 207 Einheiten<br>= 33,12 % |
| 1      | vollkommen<br>eingedeutscht<br><br>Schreibg.: dt.<br>Lautg.: dt.                                   | Kammer<br>Kloster<br>Bibliothek<br>Republik<br>Komödie<br>Eleganz<br>Szene<br>u.a. | chambre<br>cloître<br>bibliothèque<br>république<br>comédie<br>élégance<br>scène | 245 Einheiten<br>= 39,2 %  |
| 2      | Schreibg.:<br>dt.=frz.<br>(Ausnahme:<br>Gross-<br>schreibung am<br>Wortanfang)<br>Lautg.: dt.      | Signal<br><br>Symbol<br><br>Argument<br><br>Parole<br><br>evident<br><br>absolut   | signal<br><br>symbol<br><br>argument<br><br>parole<br><br>évident<br><br>absolut | 86 Einheiten<br>= 13,76 %  |
| 3      | Schreibg.: frz.<br>Lautg.:<br>teils frz.,<br>teils dt.   | Courage<br><br>Balance<br><br>Medaille<br><br>Recherche                            | courage<br><br>balance<br><br>médaille<br><br>recherche                          | 16 Einheiten<br>= 2,56 %   |

|   |                  |            |                          |                          |
|---|------------------|------------|--------------------------|--------------------------|
| 4 | Schreibg.:       | Debüt      | debut                    |                          |
|   | teils dt.,       |            |                          |                          |
|   | teils frz.       | Amusement  | amusement                |                          |
|   | Lautg.:          |            |                          |                          |
|   | teils dt.,       | Manege     | manège                   |                          |
|   | teils frz.       | Karriere   | carrière                 |                          |
|   |                  | Brigadier  | brigadier                | 15 Einheiten<br>= 2,4 %  |
| 5 | Schreibg.: frz.  | Partie     | partie                   |                          |
|   | Lautg.: dt.≈frz. | Chef       | chef                     |                          |
|   |                  | Exil       | exil                     |                          |
|   |                  | Biographie | biographie               | 8 Einheiten<br>= 1,28 %  |
| 6 | Schreibg.: frz.  | Genre      | genre                    |                          |
|   | Lautg.: ≈frz.    | Sujet      | sujet                    |                          |
|   |                  | Detail     | détail                   |                          |
|   |                  | Rendezvous | rendes - vous            |                          |
|   |                  | Molière    | Molière                  |                          |
|   |                  | Marseille  | Marseille                | 48 Einheiten<br>= 7,68 % |
|   |                  | Summe      | 625 Einheiten<br>= 100 % |                          |

Eigennamen aller Art, die zu beträchtlichen Verstehensbarrieren werden können, wenn sie nicht nach den Regeln ihrer Ursprungssprache geschrieben oder gesprochen werden.

Betrachten wir nunmehr noch die Auftretenshäufigkeit der Gruppen 0 - 6 in unseren beiden Textkorpora. Zur besseren Veranschaulichung wiederholen wir in dieser Übersicht ihre Merkmale (Schreibung = S, Lautung = L).

Die Übersicht sagt aus, dass z.B. 91 lexikalische Einheiten vom Typ der Gruppe 0 im Korpus der kulturpolitischen Texte und 127 dieser Art in den analysierten literaturwissenschaftlichen Texten fest-

| Gruppe | Korpus I  | Korpus II | Merkmale                |
|--------|-----------|-----------|-------------------------|
| 0      | 91        | 127       | S: dt./L: dt.           |
| 1      | 118       | 154       | S: dt./L: dt.           |
| 2      | 48        | 47        | S: dt.=frz./L: dt.      |
| 3      | 10        | 8         | S: frz./L: dt./frz.     |
| 4      | 11        | 6         | S: dt./frz./L: dt./frz. |
| 5      | 4         | 4         | S: frz./L: dt.=frz.     |
| 6      | 33        | 19        | S: frz./L: frz.         |
|        | <hr/> 315 | <hr/> 365 |                         |

gestellt wurden. Manche der von den insgesamt 625 verschiedenen gezählten Einheiten im Gesamtkorpus traten in beiden Korpora auf, daher ist eine Addition der beiden Gesamtzahlen ohne Bedeutung. Hier spricht jede Zahl für sich. Einige Schwerpunkte sind ersichtlich und gestatten folgende Aussagen:

1. Literaturwissenschaftliche Texte sind offenbar reicher an französischen Lehnwörtern als kulturpolitische. In beiden Textgruppen dominieren solche vom Typ der Gruppen 0 und 1, d.h. die in Lautung und Schreibung vollkommen ans Deutsche assimiliert sind (ca. 77 %). Sie sind Internationalismen oder Termini. Dieser hohe Anteil veranlasst uns jedoch noch einmal zu bemerken, dass sich sowohl Lese- als auch Hörverstehen von Germanistikstudenten erhöhen, wenn sie Kenntnisse in der französischen Sprache haben. Beispiele wie 'voluntaristisch', 'Kollationierung', 'persiflieren', 'suspekt', 'plausibel' u.a. machen das besonders deutlich. Ihr Anteil an den lat./frz. Lehnwörtern in den analysierten literaturwissenschaftlichen Texten beträgt ca. 80 %. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Korpus die hohe Frequenz von Lehnwörtern der Gruppe 6 (5,2 %), d.h. der original französischen Wörter. Das sind ausser Termini wie 'Genre' und 'Sujet' viele Namen, wie z.B. Ancien Régime, Jeanne d'Arc, Simone Machard u.a. Der Sinn von symbolischen Namen wie 'Durande' (von 'durer' — dauern) erschliesst sich erst über Französischkenntnisse. Wir haben mit Bedacht literaturwissenschaftliche Texte anstatt sprachwissenschaftliche zum Untersuchungsgegenstand gemacht. In letzteren überwiegen mit Wahrscheinlichkeit germanistische Fachtermini, die in Lautung und Schreibung für unsere Bezugsgruppe von Lernenden keine Schwierigkeiten bereiten. Ihre Bedeutung lernen sie mit dem Studiengegenstand.

2. Am meisten original französische Wörter treten in den kulturpolitischen Texten auf (Gruppe 6 = 10,5 %). Zusammen mit den teilweise ans Deutsche assimilierten französischen Lehnwörtern machen sie in diesem Korpus (I) 17 % der französischen Lehnwörter aus. Das Lesen und Verstehen sowie das Sprechen über solche Texte,

das ja die produktive Verwendung dieser Lexik einschliesst, dürften also ohne Französischkenntnisse Schwierigkeiten bereiten.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen: Die Ergebnisse dieser Pilotstudie veranschaulichen den hohen Anteil lat./frz. und frz. Lexik in Texten, die für das Germanistikstudium typisch sind und darüber hinaus auch allgemein für Deutschlernende. Ein grosser Teil der ermittelten Lexik gehört nicht nur zum Fachwortschatz des Germanisten, sondern auch zum deutschen Allgemeinwortschatz, über den der Germanist ja aber auch verfügen sollte. Es wäre also unbedingt empfehlenswert, bei Germanistikstudenten Grundkenntnisse in Französisch zur Pflicht zu machen. Wenn sich die hier zur Diskussion stehende Lexik vielfach auch durch Latein- und Englischkenntnisse in ihrer Bedeutung erschliessen lässt (besonders beim Lesen), so helfen Kenntnisse in diesen Fremdsprachen aber nicht über das Dilemma hinweg, vor dem Germanistikstudenten ohne Französischkenntnisse stehen, wenn es darum geht, Lehnwörter mit französischer Schreibung und Lautung vom Laut- ins Schriftbild umzusetzen und umgekehrt. Den in der deutschen Gegenwartssprache existierenden französischen Lehnwortschatz zu erkennen, ihn lesen, sprechen und schreiben zu können *comme il faut* — das gehört u.E. zur Gesamtpersönlichkeit eines Germanisten, die man erwartet. Ansonsten könnte durch unbewusste unglückliche "*faux pas*" in Deutsch nicht nur die Kommunikation beeinträchtigt werden, sondern auch sein *Renommée*.

## Literatur

SCHMIDT. W. Deutsche Sprachkunde. Berlin 1985.

TELLING. R. Französisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter aus acht Jahrhunderten. Berlin 1988.

**ФРАНЦУЗСКАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ  
ЯЗЫКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВЕТСКИХ СТУДЕНТОВ  
ОТДЕЛЕНИЯ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**С. Мюллер**

**Р е з ю м е**

Автор статьи констатирует на основании анализа немецких текстов относительно высокую частотность французской лексики в коммуникативной сфере студентов германского отделения и тем самым наглядно показывает, что без знания основ французского языка обучающегося подстерегают трудности при нормативно правильном использовании современного немецкого языка.

# МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т. Отто

Таллиннский технический университет

## 1. Введение

Примерно 60 % обитателей нашей планеты являются многоязычными /Richards, Rodgers, 1986, p. 1/. Таким образом, многоязычие является скорее правилом, чем исключением. Это свидетельствует как о жизненной необходимости владения несколькими языками, так и об интересе к изучению иностранных языков. Если в средневековье наиболее изучаемым языком был латинский, то теперь на первое место выдвинулся английский язык. Поэтому для неанглоязычных народов успешность овладения английским языком приобретает первостепенную важность. Степень овладения языком помимо прилежности обучаемого в значительной степени зависит и от методики преподавания. К настоящему времени разработан целый ряд методов преподавания иностранного языка.

В данной работе мы знакомим читателя с анализом имеющихся методов изучения иностранного языка, основываясь на монографиях Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers "Approaches and Methods in Language Teaching" и Diane Larsen-Freeman "Techniques and Principles in Language Teaching".

## 2. Основы анализа

Имеется несколько способов анализа методов преподавания языка. Антони /Anthony, 1963, pp. 63-67/ рассматривал преподавание языка с трех уровней - способа, метода и техники. Способ - это уровень, с которого проводится разбор предположений и ожиданий относительно языка и преподавания языка; метод - это уровень, с которого теория внедряется в практику; техника - это уровень, с которого описывается действие в классе. Однако модель Антони не уделяет достаточного внимания природе самого метода, ничего не сказано о роли учителя и учеников. Более подробной является модель Ричардса и Роджерса,

рассматривающая преподавание языка с трех позиций - подхода, дизайна и процедуры. Подход подразделяется на: 1) структурный подход (язык как система структурных элементов, т.е. грамматика языка); 2) функциональный подход (язык как средство выражения функциональных мыслей); 3) взаимодействующий подход (язык как средство обучения). Дизайн включает: 1) цель метода; 2) организацию языка; 3) задачи обучения; 4) роль учителя; 5) роль инструктивных материалов. Процедура - анализ преподавания с трех сторон: 1) использование различных мероприятий по обучению (упражнения, диалоги и т.д.); 2) пути осуществления мероприятий по обучению; 3) техника и процедура осуществления обратной связи обучаемого, исходящей из использования им выражений и предложений. В монографии Ларсен-Фриман использована модель из двух уровней - принципы и техника. Принципы включают 5 аспектов: 1) учитель; 2) ученик; 3) процесс преподавания; 4) процесс обучения; 5) изучаемый язык - культура. Таким образом, принципы представляют собой теоретический каркас метода. Техника - это способы реализации принципов, т.е. действия в классе.

### 3. Анализ методов

#### 3.1. Грамматико-трансляционный метод (The Grammar-Translation Method)

##### 3.1.1. П р и н ц и п ы

1. Цель. Основной целью метода является освоение иностранного языка на уровне чтения литературы. 2. Роли учителя и студентов. Учитель - полный авторитет в классе. Студенты в точности следуют его указаниям, таким образом, они могут изучить и освоить только то, что знает учитель. 3. Характеристика процесса обучения. Студенты должны переводить с одного языка на другой. Используются тексты, включающие ряд аспектов культуры того народа, чей язык изучается. Грамматика изучается дедуктивно, т.е. грамматические правила следует из упражнений и примеров, они запоминаются, а затем обобщаются студентами. 4. Взаимодействие студент - учитель и студент - студент. Общение в основном происходит между учителем и студентами. Инициатива студентов низка. Общение между студентами практически отсутствует. 5. Обращение к чувствам студентов. В этом отношении данный метод никаких принципов не выдвигает.

6. Взгляд на язык и культуру. Язык рассматривается в первую очередь как разговорный язык. Культура рассматривается как состоящая из литературы и изящных искусств. 7. Аспекты языка. Особое внимание обращается на грамматику и словарный запас. Умение студентов читать и писать считается первостепенным. Разговор, слушание и произношение отодвинуты на второй план. 8. Роль родного языка. Постоянно присутствует перевод с иностранного на родной язык, он же является основным используемым в классе языком. 9. Оценка достижений. Перевод текстов с иностранного на родной язык или наоборот. Студентам задаются вопросы об иностранной культуре и грамматике языка. 10. Реакция учителя на ошибки студентов. Правильный ответ студента считается очень важным. Неправильный ответ исправляется учителем, т.е. учитель подсказывает правильный ответ.

### 3.1.2. Т е х н и к а

**Перевод текстов.** Студенты переводят текст с иностранного на родной язык. Это позволяет сконцентрировать внимание на словарном запасе и грамматике. Перевод может быть письменным, или устным, или тем и другим одновременно. Не обязательно переводить слово в слово, но смысл должен быть передан адекватно.

**Чтение разнообразных вопросов.** Студенты отвечают на вопросы на изучаемом языке, основываясь на том, как был ими понят прочитанный текст. Вопросы сгруппированы таким образом, чтобы выявить общую информацию о прочитанном. Отвечая на другую группу вопросов, студенты проявляют свое отношение к прочитанному. Третья группа вопросов требует от студентов использования собственного опыта.

**Антонимы и синонимы.** Студентам даются слова, и предлагается найти их антонимы и синонимы в прочитанном тексте.

**Родственные слова.** Студенты учатся выделять родственные слова в изучаемом и родном языках, при этом не путать с теми, которые кажутся родственными, однако имеют разные понятия в разных языках.

**Дедуктивное применение правил.** Грамматические правила выявляются в упражнениях. Специально отмечены исключения из правил. Усвоив их, студенты используют их в различных своих примерах.

**Заполнение пропусков в предложениях.** Студентам предлагают заполнять пропуски в предложениях, используя словарь и грамматику.

**Запоминание.** Студентам дается список иностранных слов с соответствующим эквивалентом на родном языке и просят запомнить их. Они должны также запомнить грамматические правила и парадигмы.

**Составление предложений.** Чтобы убедиться в усвоении новых слов, студентам предлагается строить предложения с использованием этих новых слов.

**Композиция.** Студентов просят написать небольшой очерк на предложенную тему, базируясь на пройденных уроках.

## 3.2. Прямой метод (The Direct Method)

### 3.2.1. П р и н ц и п ы

1. **Цель.** Студентов учат общаться на иностранном языке, они должны усвоить мышление на иностранном языке. 2. **Роль учителя и студентов.** Хотя учитель управляет классом, но студенты проявляют достаточную инициативу. Учитель и студенты являются партнерами в процессе обучения. 3. **Характеристика процесса обучения.** Новые слова на родном языке не переводятся, а их значение объясняется учителем с помощью наглядных примеров с использованием схем, картин, мимики и т.д. Студенты общаются с учителем и между собой только на изучаемом языке. Студентам предлагают войти в реальную обстановку (банк, вокзал, парикмахерская, магазин, базар и т.д.) и вести диалог в соответствии с обстановкой. Грамматические правила в явном виде не даются. Студенты формулируют их сами на основе соответствующих упражнений. 4. **Взаимодействие студент - учитель и студент - студент.** Инициатива к общению исходит от учителя к студентам и от студентов к учителю, хотя последнее чаще всего контролируется учителем. Студенты общаются также между собой. 5. **Обращение к чувствам студентов.** Нет принципов, регулирующих деятельность в этой области. 6. **Взгляд на язык и культуру.** Основное внимание обращается на разговорную речь. 7. **Аспекты языка.** Словарный запас считается важнее грамматики. 8. **Роль родного языка.** В классе студенты родным языком не пользуются. 9. **Оценка достижений.** Студенты должны не демонстрировать знание иностранного языка, а реально им пользоваться. 10. **Реакция учителя на ошибки студентов.** Учитель направляет студентов так, чтобы они сами разобрались, в чем они ошиблись, и сами же себя и исправили.

### 3.2.2. Т е х н и к а

**Чтение вслух.** Студенты по очереди читают вслух, участвуют в диалоге и играх. Учитель с помощью наглядных средств объясняет смысл того, что происходит, в классе.

**Вопросы и ответы.** Учитель задает студентам вопросы, они отвечают полными законченными предложениями, практикуя применение новых слов и грамматических правил. Студенты задают также вопросы друг другу и получают полные ответы.

**Самоконтроль.** Учитель исправляет ошибочный ответ студентов, предложив ряд альтернативных вариантов, давая тем самым студентам возможность самим выбрать правильный вариант.

**Заполнение пропусков в предложениях.** Студентам даются предложения с пропусками. Они должны их заполнять, пользуясь словами и грамматическими правилами, усвоенными на предыдущих занятиях.

**Диктант.** Учитель прочитывает текст три раза. Первый раз - с нормальной скоростью, студенты слушают. Второй раз читается текст фразой за фразой с достаточно долгими паузами, чтобы студенты успевали это все записать. Последний раз учитель снова читает с нормальной скоростью и студенты контролируют написанное.

**Зарисовка карты.** Студентам дается географическая карта без надписей, например, карта США. Учитель просит студентов найти горный массив на западе и написать на нем слова "Скалистые горы". Таким образом заполняется названиями вся географическая карта США. Затем студенты просят учителя сделать то же самое на карте, нарисованной им на доске. Каждый студент может подсказывать учителю, как найти то или иное место на карте.

**Составление текста.** Учитель просит студентов написать небольшой отрывок о географических особенностях США. Это делается по памяти или с помощью текстов, пройденных на предыдущих занятиях.

### 3.3. Аудио-лингвальный метод (The Audio-Lingual Method)

#### 3.3.1. П р и н ц и п ы

1. **Цель.** Студенты осваивают иностранный язык на уровне, позволяющем свободное общение на этом языке. Для достижения этого студентам необходимо настолько интенсивно заниматься, чтобы

они пришли к автоматическому использованию языка без пауз на обдумывание. 2. Роли учителя и студентов. Учитель является как бы дирижером, направляя и контролируя действия студентов в процессе занятия. Студенты стараются возможно точнее и быстрее выполнять указания учителя. 3. Характеристика процесса обучения. Новые слова и структуры явствуют из диалога. Все это усваивается посредством имитации и повторений. Грамматика следует из упражнений. В явном виде грамматика никогда студентам не преподносится. Сведения о культуре той нации, чей язык изучается, вытекают из диалога или даются учителем. Устная и письменная работа студентов базируется на пройденных занятиях. 4. Взаимодействие студент - учитель и студент - студент. Основное общение происходит между учителем и студентами. Общение между студентами чаще всего в виде диалога направляется учителем. 5. Обращение к чувствам студентов. Нет принципов, регулирующих деятельность в этой области. 6. Взгляд на язык и культуру. Каждый язык имеет свою уникальную систему. Система распадается на подсистемы: фонология, морфология, синтаксис. Культура состоит из ежедневного поведения и образа жизни говорящих на изучаемом языке. 7. Аспекты языка. Подчеркивается структура языка. Навыки по значимости располагаются в ряду: слушание, разговор, чтение, письмо. Устные навыки считаются наиболее важными. Произношение изучается с самого начала. 8. Роль родного языка. В классе родной язык не используется. 9. Оценка достижений. Задаваемые студентам вопросы умело фокусируют внимание на тех или иных важных моментах изучаемого языка. 10. Реакция учителя на ошибки студентов. Учитель предугадывает возможные ошибки студентов и предупреждает их появление.

### 3.2.2. Техника

**Запоминание диалога.** Урок, как правило, начинается с парного диалога между студентами. Роли одной и другой сторон, участвующих в диалоге, меняются, таким образом каждый студент выучивает роли обоих партнеров. Иногда в роли одного партнера в диалоге выступает учитель.

**Обратные упражнения.** Это упражнение используется в том случае, если длинные предложения создают трудности для студентов. Учитель разбирает предложения в обратном направлении, начиная с конца. Это направляет внимание студентов на конец предложения, где содержится ос-

новая часть информации.

**Репетиция.** Студенты репетируют диалоги и другие действия, в точности следуя указаниям учителя. Таким образом усваивается правильное построение предложений.

**Цепное упражнение.** Цепное упражнение получило свое название от того, что студенты выстраиваются в цепочку друг к другу, задавая вопросы и отвечая на них. Учитель внимательно следит за речью каждого студента и по необходимости поправляет их.

**Заполнение единственного пропуска.** Учитель дает студентам предложение с пропуском одного слова и отдельно ключевое слово. Студенты повторяют предложение, вставив ключевое слово в подходящее место в предложении.

**Заполнение многочисленных пропусков.** Студенты должны заполнять несколько пропусков в предложении.

**Трансформация.** Студентам дается утвердительное предложение с задачей переделать его в отрицательное или, например, пассивный оборот заменяется активным оборотом и т.д.

**Вопросы и ответы.** Студенты должны без обдумывания отвечать на вопросы учителя или таким же манером задавать сами вопросы.

**Использование малых пар.** Учитель предлагает пары слов, отличающихся только по звучанию (ship/sheep). Студенты должны уловить эту разницу, а затем уяснить смысл этих слов.

**Завершение диалога.** Из тех диалогов, которые студенты уже прошли, изымаются некоторые слова. Студенты заполнением пропусков комплектуют диалоги.

**Грамматическая игра.** Студентам предлагается играть в супермаркет, билетную кассу, театр, банк и т.д. Студенты тем самым приобретают навыки использования языка в обыденной жизни.

### 3.4. Немой метод (The Silent Way)

#### 3.4.1. П р и н ц и п ы

1. **Цель.** Студенты должны быть способны использовать язык для самовыражения - выражать свои мысли, представления, чувства. Для этого им необходимо развивать независимость от учителя, выработать свои собственные критерии. Учитель вмешивается в процесс обучения только в крайнем случае, давая необходимые указания или объяснения. 2. **Роли учителя и студентов.** Учитель - техник или инженер. Только ученик может учиться,

а учитель следит со стороны и время от времени поправляет студентов. 3. Характеристика процесса обучения. Изучение языка начинается с его составных частей, его звучания. Они представлены специальными звук-цвет плакатами. Выяснив, какие звуки студенты уже знают из родного языка, учитель связывает звуки изучаемого языка с цветными полосками на плакате. Далее эти же плакаты облегчают студентам освоение правописания и произношения. 4. Взаимодействие студент - учитель и студент - студент. Во взаимодействии студент - учитель учитель в разговор обычно не вмешивается. Общение между студентами всячески поощряется. 5. Обращение к чувствам студентов. Учитель постоянно следит за студентами и поддерживает непри- нужденную обстановку в аудитории. Это способствует усвоению материала. 6. Взгляд на язык и культуру. Язык и культура неразделимы. 7. Аспекты языка. Поскольку звуки - базис любого языка, сначала учат произношению. Важно, чтобы студенты усвоили звучание языка. Обращается также внимание на структуру языка, хотя грамматические правила в явном виде не даются. 8. Роль родного языка. Значение слов узнается не из словаря, а благодаря воздействию на представление обучаемых. 9. Оценка достижений. Учитель постоянно следит за занятиями студентов. Такое наблюдение учителя за процессом обучения создает предпосылки для необходимой в данном методе самостоятельности студентов. 10. Реакция учителя на ошибки студентов. Ошибки студентов считаются вполне нормальными, они неизбежны, пока студенты открывают для себя новый язык. Учитель, исходя из допущенных ошибок, намечает программу последующих занятий.

#### 3.4.2. Т е х н и к а

**Звуко-цветовые плакаты.** Плакаты состоят из цветных полосок, каждая из которых представляет определенный звук в изучаемом языке.

**Невмешательство учителя.** Учитель вмешивается в учебный процесс только в случае крайней необходимости. Студенты работают самостоятельно.

**Самоконтроль.** Студенты сами контролируют друг друга и помогают друг другу избежать ошибки или исправить ее.

**Рейки.** Используются как наглядные средства обучения. На начальном этапе, например, рейки используются для изучения цветов и номеров, далее для составления предложений.

**Жесты.** Многие сигналы в классе даются жестами.

Плакаты со словами. Учитель, а затем и студенты показывают слова на стенных плакатах, чтобы вслух читать составленные ими предложения.

Фидель-плакаты. По Фидель-картам изучаются в едином ключе правописание и произношение.

Обратная связь. Студентам предлагают составить отчет о дневных занятиях и о том, что они за это время усвоили. На основе этих отчетов учитель намечает план будущих занятий.

### 3.5. Суггестопедия (Suggestopedia)

#### 3.5.1. П р и н ц и п ы

1. Цель. Приобретение умения для ежедневного общения на изучаемом языке. 2. Роли учителя и студентов. Учитель - авторитет в классе. 3. Характеристика процесса обучения. Студенты расслаиваются в аудитории как можно удобнее. К этому располагает и обстановка в аудитории - мягкие кресла, приятное освещение, играет тихая музыка. На стенах - плакаты, представляющие грамматику и другие элементы языка. Время от времени плакаты меняются. 4. Взаимодействие студент - учитель и студент - студент. Имеет место тесное общение между учителем и студентами, а также между самими студентами. 5. Обращение к чувствам студентов. Свободная, непринужденная обстановка в аудитории снимает психологические барьеры. 6. Взгляд на язык и культуру. Язык - один уровень, несловесное общение - другой уровень. Культура охватывает повседневную жизнь и изящные искусства. 7. Аспекты языка. Основное внимание обращается на коммуникативное использование языка. Важны словарный запас и грамматика. 8. Роль родного языка. По мере освоения изучаемого языка, степень использования в аудитории родного языка постепенно снижается. 9. Оценка достижений. Навыки приобретаются в беседах и диалогах на изучаемом языке, в упражнениях. 10. Реакция учителя на ошибки студентов. Ошибки исправляются не сразу, а в конце занятий.

#### 3.5.2. Т е х н и к а

Аудитория. Аудитория обставляется таким образом, чтобы она не производила впечатления обыденности.

Периферийное учение. Данная техника основывается на представлении, что мы получаем от окружения гораздо больше, нежели от тех моментов,

на которые нацелено наше внимание.

**Позитивное внушение.** Учитель создает в аудитории приятную атмосферу. Устраняются психологические барьеры. Успех студентов замечается и отмечается учителем. В результате всего этого у студентов усиливается мотивация к изучению языка.

**Визуализация.** Учитель описывает студентам какое-либо событие, студенты слушают, закрыв глаза и стараются для себя визуализировать это событие, почувствовав себя участником этого события. Этим вносится разнообразие в занятия и улучшается усвоение материала.

**Смена личности.** Студенты выбирают себе имя на изучаемом языке и новую должность. По ходу занятий студенты придумывают себе новую биографию, начиная с младенчества, и во взаимных беседах доводят ее до сведения аудитории на изучаемом языке.

**Выступление в новой роли.** Студентов просят исполнить на изучаемом языке роль какого-либо должностного лица.

**Первый концерт.** Учитель читает диалог на изучаемом языке, обращая внимание студентов на грамматические моменты. У студентов имеются тексты диалога на изучаемом и родном языках. Затем включается музыка, желательно классическая, и учитель снова прочитывает текст с интонацией в унисон с музыкой.

**Второй концерт.** На следующем этапе студенты откладывают в сторону тексты и, закрыв глаза, слушают еще раз чтение учителя на музыкальном фоне, желательно музыки барокко. На этом кончаются занятия в этот день.

**Первая активация.** Студенты громко произносят диалог на изучаемом языке, собираясь в несколько групп. Это все делается свободно и даже театрально.

**Вторая активация.** Диалоги сопровождаются пением, играми, танцем и т.д.

### **3.6. Коллективный метод (Community Language Learning)**

#### **3.6.1. П р и н ц и п ы**

1. Цель. Освоение языка с целью общения на иностранном языке. 2. Роли учителя и студентов. Учитель выступает в основном в роли советника. Студенты сначала довольно сильно зависят от учителя, однако по мере освоения языка они становятся все более и более самостоятельными. 3.

**Характеристика процесса обучения.** На начальном этапе изучения языка студенты в значительной степени используют родной язык. Учитель помогает подобрать соответствующие слова или выражения на изучаемом языке и демонстрирует произношение. 4. **Взаимодействие, студент - учитель и студент - студент.** Взаимодействие учитель - студенты меняется время от времени. Оно включает как полную авторитарность учителя на одном этапе, так и высокую инициативу и самостоятельность студентов на другом этапе. 5. **Обращение к чувствам студентов.** В данном методе чувствам (самочувствию) студентов придается большое значение. Интенсивность подачи нового материала соответствует способности студентов его усваивать. 6. **Взгляд на язык и культуру.** Язык - средство общения. Культура интегрирована с языком. 7. **Аспекты языка.** Самое главное - понимать и говорить на изучаемом языке. 8. **Роль родного языка.** По мере прохождения курса родной язык все более и более вытесняется изучаемым языком. 9. **Оценка достижений.** Нет определенных предписаний. 10. **Реакция учителя на ошибки студентов.** Учитель правильно зачитывает то предложение, в котором студент допустил ошибку. Специально внимание на ошибку не обращается.

### 3.6.2. Т е х н и к а

**Запись на пленку беседы студентов.** При последующем проигрывании способствует контролю правильности построения предложений и произношения.

**Транскрипция (запись).** Учитель записывает на доске беседы студентов с магнитофона. Студенты записывают все это себе в тетради.

**Отражение опыта.** Учитель дает студентам возможность выразить свое отношение к процессу обучения и друг к другу.

**Прослушивание.** Студенты прослушивают с магнитофона собственные голоса.

**Человек - ЭВМ.** Студент выбирает некоторую часть записи для упражнения в произношении. Он "на контроле" у учителя. Учитель повторяет сказанное студентом, не обращая специально внимания на ошибки. Студент, сравнивая свое произношение с произношением учителя, сам находит и исправляет свои ошибки.

**Работа в малых группах.** Это позволяет студентам более интенсивно работать.

### 3.7. Метод полного физического ответа (The Total Physical Response Method)

#### 3.7.1. П р и н ц и п ы

1. Цель. Освоение языка с целью общения на иностранном языке, особое внимание уделяется устранению стрессов, возникающих в процессе обучения. 2. Роли учителя и студентов. Сначала процесс обучения целиком управляется учителем. После 10 - 12 занятий студенты уже способны выразить мысль на изучаемом языке, и их активность значительно возрастает. 3. Характеристика процесса обучения. Занятия начинаются с указаний учителя. Студенты уясняют эти указания и действуют по ним. Далее следуют новые указания и их комбинации, причем это все подается в слегка юмористическом виде, тем самым создается более непринужденная обстановка в аудитории. Дальнейшие действия студентов включают элементы игр и шуток. 4. Взаимодействие студент - учитель и студент - студент. Учитель общается индивидуально со студентом или с группой студентов. Вначале учитель говорит, студенты реагируют невербально, затем - наоборот: студенты дают указания учителю и друг другу. 5. Обращение к чувствам студентов. Делается все для того, чтобы вызывать у студентов положительные эмоции, резко повышающие эффективность усвоения материала. 6. Взгляд на язык и культуру. Аналогично родному языку первичным является устное общение. Культура - это образ жизни. 7. Аспекты языка. Особое внимание уделяется словарному запасу и грамматике. 8. Роль родного языка. Родной язык используется только в самый начальный период обучения. Далее значения иностранных слов объясняются наглядным способом - движением рук и тела, мимикой и т.д. 9. Оценка достижений. Учитель должен все время улавливать, понимают ли студенты то, что делается в классе, в случае необходимости материал подается более доступно. 10. Реакция учителя на ошибки студентов. Считается вполне нормальным, что студенты время от времени ошибаются. Учитель исправляет сначала только самые грубые ошибки, по мере же усвоения языка, исправляются и более мелкие ошибки.

#### 3.7.2. Т е х н и к а

Управление действиями. Действия студентов программируются логически-последовательным образом. Например, учитель просит студента А

подойти к доске, класс в это время он просит встать. Далее он просит А написать на доске свое имя, классу дается команда, когда имя написано, садиться.

**Смена ролей.** После 10 - 12 занятий студенты могут меняться ролями с учителем: задавать ему вопросы и давать команды.

**Последовательность действий.** Студентам даются серии указаний, например, показать рукой на дверь, подойти к двери, открыть дверь, выйти за дверь и т.д. По мере освоения языка команды усложняются.

### 3.8. Коммуникативный метод (The Communicative Approach)

#### 3.8.1. П р и н ц и п ы

1. **Цель.** Студенты приобретают коммуникативную компетентность на изучаемом языке. Они должны быть способны использовать язык в данном социальном контексте. 2. **Роли учителя и студентов.** Роль учителя лишь слегка превалирует над ролью студентов. Активность студентов высока. 3. **Характеристика процесса обучения.** Язык в основном осваивается коммуникативным образом - посредством игр, диалогов, тестов и т.д. Здесь прослеживается три фактора: информация, выбор и обратная связь. 4. **Взаимодействие студент - учитель и студент - студент.** Прослеживается инициатива учителя, однако, во многих случаях учитель наряду со студентами является соучастником действий. Студенты общаются между собой в парах, малых группах и т.д. 5. **Обращение к чувствам студентов.** Если студенты чувствуют, что они приобретают знания, пригодные для реальных ситуаций, то резко возрастает мотивация изучения иностранного языка. 6. **Взгляд на язык и культуру.** Язык - средство общения. Культура - образ жизни людей, использующих данный язык. 7. **Аспекты языка.** Особое внимание обращается на функции языка по сравнению с формой. 8. **Роль родного языка.** Родной язык в этом методе особой роли не играет. 9. **Оценка достижений.** Оценивается не только аккуратность студентов, но и плавность их речи на изучаемом языке. 10. **Реакция учителя на ошибки студентов.** Ошибки при обучении неизбежны. Ошибки замечаются как учителем, так и самими студентами.

### 3.8.2. Техника

**Подлинные материалы.** Для более успешного внедрения изучаемого в аудитории в реальную жизнь используются подлинные материалы на изучаемом языке (ресторанное меню, расписание транспорта и т.д.).

**Беспорядочные предложения.** Студентам дается отрывок текста, в котором произвольно изменена очередность предложений. Студенты должны восстанавливать их нормальное чередование.

**Лингвистические игры** является неотъемлемой частью коммуникативного метода. Они включают информацию, выбор и обратную связь.

**Картинки.** Студент А показывает остальным первую картинку из серии единого сюжета и просит отгадать, что будет на следующей картинке и т.д. Разговор, разумеется, идет на изучаемом языке.

**Игра в роли.** Описывается какое-нибудь событие или обстановка. Студенты выступают в роли участников этих событий.

## 4. Заключение

Имеющиеся к настоящему времени наиболее используемые восемь методов обучения иностранному языку проанализированы по 10 пунктам принципов с добавлением техники исполнения. Такое расчленение позволяет сравнивать различные методы по существенным параметрам их внутреннего построения (каркаса). Здесь наиболее четко вырисовываются как сходство, так и различие методов. Как следует из проведенного анализа, методы различаются как по поставленной цели - научиться читать, переводить или свободно общаться на иностранном языке, так и по процессу обучения - неукоснительное следование указаниям учителя или свободное общение в непринужденной обстановке. Также различен удельный вес использования тематических игр, наглядных пособий, мимики и т.д. По приведенным в анализе признакам учитель может выбирать тот метод, который более всего соответствует поставленным целям и индивидуальным особенностям учителя и учебной группы.

## Литература

- ANTHONY, E.M. Approach, method and technique // *English Language Teaching* 17, 1963, pp. 63 – 67.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. – Cambridge University Press, 1986, pp. 1 – 138.
- RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. – Cambridge University Press, 1986, pp. 1 – 171.

## METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*T. Otto*

### Summary

The paper deals with several methods of teaching foreign languages. The analysis includes five principles — the role of the teacher, the textbook, the teaching process, the acquisition process and the relationship between the language and culture. The techniques described accomplish the principles mentioned. The positive and negative features of different methods have been discussed. Recommendations are presented to select and use a particular method depending on the aims of language teaching and on individual characteristics of learners.

# SELBSTÄNDIGKEIT UND SELBST- TÄTIGKEIT DER LERNER BEIM FREMDSPRACHENERWERB

**K. Schwirtz**

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Das Fernziel jeglichen Fremdsprachenunterrichts ist letztlich die *selbständige Bewältigung* fremdsprachlicher Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts — im beruflichen und privaten Bereich. Die selbständige Erfüllung von Aufgaben während der Sprachausbildung kann und soll dazu eine Vorstufe sein. Der Begriff "selbständig" durchzieht deshalb den gesamten riesigen Komplex der methodischen Literatur zum Fremdsprachenunterricht. Er wird im Zusammenhang mit allen Sprachtätigkeiten und allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts genannt (vgl. V. Borbein, 1985; H. Holtwisch, 1985; S. Littlejohn, 1985; J. Vesely, 1985/86; G. Yule u.a., 1985; U. Esser, 1986; K. Günther, 1986; U. Rampillon, 1986; A.N. Dolgova / O.I. Sitnikova, 1982). Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß keine einheitliche und eindeutige Auffassung seines Begriffsinhalts vorliegt. Nicht selten wird "selbständig" mit "selbst" gleichgesetzt, d.h. Selbständigkeit wird mit Selbsttätigkeit identifiziert. Eine Differenzierung ist jedoch u.E. ebenso erforderlich wie die Klärung der Wechselbeziehungen zwischen Selbständigkeit und Selbsttätigkeit im Fremdsprachenunterricht (FU).

Wenn in der Allgemeinsprache unter "selbständig" meist "autonom, ohne fremde Hilfe, ohne fremde Beeinflussung" verstanden wird, so trifft dies auf den FU nur bedingt zu. Hier ist unter "*selbständig*" in erster Linie die *Zweckentsprechende und situationsgerechte Nutzung bzw. Auswahl des im FU erworbenen Wissens und Könnens zu verstehen*, und zwar zur Lösung und Erfüllung von *Unterrichtsaufgaben*. Es handelt sich also hier um eine didaktische Selbständigkeit, die auf die außerunterrichtliche fremdsprachliche Kommunikation und Selbständigkeit ausgerichtet ist, jedoch diese noch nicht erreicht. Die mehr oder minder umfangreiche Steuerung durch den Lehrenden ist insbesondere beim Gruppenunterricht kaum zu umgehen. Die Befähigung der Lerner

zur selbständigen Bewältigung fremdsprachlicher Aufgaben beansprucht bekanntlich einen längeren Zeitraum und erfolgt allmählich.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Selbsttätigkeit der Lerner, d.h. ihre geistige Aktivität. *"Selbsttätigkeit" ist hierbei im weitesten aufzufassen als "das aktive Verhalten des Lerners zur Fremdsprache"*. Dies kann sich darin äußern,

- daß der Lerner *fremdsprachlich tätig ist*, also eine Sprachtätigkeit ausführt, oder
- daß der Lerner *fremdsprachig tätig ist*, d.h. sich mit Struktur und Funktionsweise des Sprachsystems auseinandersetzt.

Entscheidend für den Unterrichtserfolg ist, in welchem Maße sich der Lerner *geistig aktiv* zur Fremdsprache verhält. Dieser Tatbestand trifft nicht nur dann zu, wenn er in der Fremdsprache spricht, schreibt, hört oder liest, sondern auch dann, wenn z.B. der Lehrende ein grammatisches Problem erläutert. Verhält sich der Lerner dabei *passiv* (d.h. ist seine Aufmerksamkeit und Konzentration abgelenkt), dann kann *nicht* von Selbsttätigkeit gesprochen werden und demzufolge wird er keine oder nur geringe Fortschritte in der Fremdsprache machen.

*Selbsttätigkeit ist einerseits unausweichbare Voraussetzung für die Entwicklung der kommunikativen Selbständigkeit der Lerner, andererseits erweitern sich mit zunehmender Selbständigkeit auch die Möglichkeiten für die Selbsttätigkeit der Lernpersonen.* Selbständigkeit und Selbsttätigkeit stehen in einem dialektischen Wechselverhältnis.

*Wie aber läßt sich geistige Aktivität stimulieren?* Als Demonstrationsobjekt wollen wir die Arbeit an der Lexik wählen. Das Grundprinzip für die Aneignungsphase (Vermittlung des Bedeutungsinhalts) könnte lauten: *Je aktiver der Lerner am Erkenntnisprozeß (der Bedeutung) beteiligt ist, desto dauerhafter werden die vermittelten Kenntnisse sein!* Dient eine schriftlich vorliegende Vokabelgleichung als Grundlage, wird der Lerner mitunter völlig mechanisch die vom Lehrenden vorgesprochenen oder vom Tonträger übermittelten Wörter nachsprechen. Da sie dabei nicht Bewußtseinsschwelle überschreiten, wird er später nicht wissen, was er gesprochen hat, also wird die Bedeutung der neuen lexikalischen Einheiten nicht im Gedächtnis gespeichert. Effektiver ist es deshalb, die Einführung neuer Lexik zunächst ohne schriftliche Vorlage vorzunehmen und die Aufmerksamkeit der Lerner auf die akustische Form zu lenken. Wird außerdem *zuerst* die Bedeutung muttersprachlich vorgegeben, ergibt die Kombination Bedeutung — akustische Form eine gute Ausgangsbasis. — Ist die Möglichkeit vorhanden (in Abhängigkeit vom Ausbildungsniveau), sollte der Lerner veranlaßt werden, über Wortverwandtschaft mit bereits bekannten lexikalischen Einheiten der Fremdsprache oder Muttersprache nach-

zudenken. Falls erforderlich, ist die Wortstruktur zu analysieren, Vokal- und Konsonantenwechsel zu berücksichtigen usw. — Ist unbekannte Lexik in einen Text eingebettet, kann vor allem auf höheren Ausbildungsstufen die logische Analyse und das Sachwissen zur Semantisierung herangezogen werden. — Mitunter läßt sich auch durch Verweis auf Antonyme oder Synonyme die geistige Aktivität der Lerner stimulieren.

Auch bei der *Festigung neuer lexikalischer Einheiten* bieten sich für den Lerner Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit. In den Lehrbüchern sind häufig fremdsprachliche Wortverbindungen oder Wortgruppen für diese Unterrichtsphase vorgesehen. Werden sie lediglich aus der Fremdsprache in die Muttersprache übersetzt, so erfordert dies weit weniger geistige Aktivität als umgekehrt. Werden diese Wortgruppen dagegen muttersprachig vorgegeben und ohne visuelle Stütze schriftlich in die Fremdsprache übersetzt und erst anschließend mit der Vorgabe im Lehrbuch verglichen und korrigiert, so ist der Effekt wesentlich größer.

Auch in der *Kontroll- und Anwendungsphase* neuer Lexik läßt sich die Selbsttätigkeit der Lerner stimulieren. Ein Abfragen von Vokabelgleichungen ist wenig effektiv. Häufig basiert die Antwort des Lerners auf seinem optischen Gedächtnis (er erinnert sich, an welcher Stelle des Wort im Lehrbuch abgedruckt war bzw. in welcher Reihenfolge die lexikalischen Einheiten angeführt sind). — Effektiver ist dagegen das Einbetten der neuen Lexik in einen vom Lehrenden oder vom Tonträger dargebotenen Text oder das Diktieren eines schriftlichen Textes mit anschließender Übersetzung. — Noch höhere Anforderungen stellt ein dialogisches Unterrichtsgespräch (produktive Sprachleistung).

Wie entscheidend die geistige Aktivität der Lerner für das Einprägen ins Gedächtnis ist, läßt sich am immer wiederkehrenden Beispiel der Semantisierung mit Hilfe eines Wörterbuches feststellen. Mitunter muß ein und dieselbe lexikalische Einheit viele Mal aufgesucht werden, damit sich der Bedeutungsinhalt einprägt. Die Ursache hierfür ist das mangelnde *aktive* Verhalten zur Fremdsprache während des Suchens infolge der Konzentration der Aufmerksamkeit auf die *formalen* Parameter des Wortes.

*Außerordentlich wichtig ist für den Lehrenden, darauf zu achten, daß sich die Selbsttätigkeit der Lerner auf alle Komponenten sprachlichen Könnens erstreckt (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, Kenntnisse, einschließlich Verfahrenkenntnisse). Auf keinen Fall darf aber eine solche Selbsttätigkeit bereits mit Selbständigkeit gleichgesetzt werden. Der Lehrende darf nicht von der Annahme ausgehen, daß ein bestimmtes Quantum Selbsttätigkeit automatisch und prinzipiell den Lerner zur kommunikativen Selbständigkeit*

*führt.* Es bedarf vielmehr auch dazu relativ umfangreicher Übungen. Dabei ist nach solchen Unterrichtsformen zu suchen, *die es dem Lerner ermöglichen, sich in einem gewissen Rahmen autonom in der Fremdsprache zu betätigen* bzw. sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen, d.h. die ihm einen größeren Spielraum bei der Realisierung gestellter Aufgaben zuerkennen. *Die Tendenz kann dabei in der Unterrichtspraxis von der durch den Lehrenden gesteuerten Selbsttätigkeit, über die ungesteuerte Selbsttätigkeit zur didaktischen Selbstständigkeit der Lerner verlaufen.* Zu berücksichtigen ist dabei, daß der Sprachbesitz der Lerner einer permanenten *Dynamik* unterliegt. Daraus folgt: ob eine bestimmte Aufgabenstellung, ein bestimmtes Lehrverfahren oder bestimmte Operationen beim Lernen Selbständigkeit ausbilden, ist stets in Relation zum erreichten Sprachstand zu sehen. Wird der Lerner unterfordert, wird es bei Selbsttätigkeit bleiben bzw. sogar noch darunter (bei der mechanischen Ausführung bestimmter Operationen). Erhält z.B. ein Student (also ein Lerner der Fortgeschrittenstufe) die Aufgabe, auf der Grundlage eines im Lehrbuch abgedruckten Stichwortgerüsts monologisch zu einem Thema zu sprechen, so ist seine Selbständigkeit fast völlig eingeschränkt: es besteht weder die Notwendigkeit noch die Möglichkeit zur freien Wahl der *sprachlichen Mittel*. Der Lerner wird lediglich soweit selbsttätig (aktiv), daß er einzelne verbindende Worte hinzuzufügen und entsprechende morphologische Merkmale zu berücksichtigen (einzusetzen) hat. Der *Inhalt* des Monologs ist vollständig vorgegeben. Wird die gleiche Aufgabe für die gesamte Lernergruppe vorgegeben, so reduziert sich der Anteil der Selbsttätigkeit noch weiter, denn die Suche nach den benötigten sprachlichen Mitteln wird spätestens nach der dritten Wiederholung überflüssig. Daraus folgt: Eine Entwicklung der Sprachbeherrschung — hier speziell des Sprechens — in Richtung der didaktischen Selbständigkeit, d.h. des zweckentsprechenden und freien Einsatzes des im FU vermittelten Wissens Könnens — erfolgt nicht oder nur in sehr geringem Umfang. — Anders dagegen bei einer Aufgabenstellung, die die Dynamik des Spracherwerbs berücksichtigt und davon ausgeht, daß der Student nicht nur ein bestimmtes, mittleres sprachliches Niveau bereits erreicht hat, sondern auch Grundkenntnisse des Fachstudiums besitzt. Es ist also günstig, die Aufgabe so zu formulieren, daß der Lerner Sprach- und Fachwissen verbinden kann. Der Lehrende wird es in diesem Fall dem Studierenden frei stellen, zu welchem *konkreten* Thema er sprechen möchte. Vorgegeben wird nur die Rahmenthematik. Außerdem wird er dem Lerner Verfahrenshinweise geben, wie der Monolog im Selbststudium vorzubereiten ist. Diese könnten so lauten: Fakten zum Inhalt sammeln. Danach Stichwortgerüst zusammenstellen (evtl. mit einigen zusätzlichen lexikalischen Einheiten). Anhand des Stichwortgerüsts den Monolog vor

der Unterrichtsstunde durchsprechen. Auf keinen Fall den Vortrag schriftlich formulieren und wörtlich auswendig lernen. Beim Vortrag im Unterricht kurze Sätze bilden. — Unsere jahrelangen Erfahrungen zeigen, daß sich die Studenten mit großem Eifer einer solchen Aufgabe widmen und interessante Vorträge halten. Auf diese Weise wird nicht nur die Selbständigkeit der Referenten gefördert, sondern auch die Aktivität der Zuhörer, da fast authentische Kommunikationssituationen entstehen (d.h. die Zuhörer im FU bisher nicht behandelte Informationen aufnehmen müssen).

Die freie Wahl des Themas stimuliert die Selbstätigkeit und Selbständigkeit der Lerner auch bei Übungen zum Schreiben (Abfassen von Mitteilung). — Auch bei der Entwicklung der Lese- und Übersetzungsfertigkeiten wirkt sich die Auswahl der Fachtexte durch die Studenten selbst sehr positiv aus.

Als Übergangsform zwischen Selbstätigkeit und Selbständigkeit ist die Arbeit der Lerner im Selbststudienkabinett zu betrachten. Mit Hilfe von Tonträgern kann hier der Lernern entsprechend seinem Sprachstand und den zu bewältigenden fremdsprachlichen Aufgaben selbständig das Übungsprogramm, die Anzahl von Wiederholungen und die Pausen zwischen Übungs- oder Sprechereinheiten bestimmen. Insbesondere leistungsschwächere Lerner erhalten so die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und Hören sowie Sprechen zu entwickeln. So ist es z.B. effektiver, wenn ein solcher Student einen zum Lehrprogramm gehörenden Tonvortrag bereits *vor* Darbietung im Unterricht im Selbststudienkabinett anhört, anstatt danach. Da der Lerner *individuell* Tempo, Pausen, Wiederholung schwer verständlicher Textstellen usw. steuern kann, erwirbt er bereits einen allgemeinen Überblick über den Inhalt und das sich im Unterricht einstellende Erfolgserlebnis wird ihn zu weiterer Aktivität stimulieren. Dagegen bewirkt ein nachträgliches Anhören des im Unterricht nicht verstandenen Hörvortrags bestenfalls eine Löschung des Mißerfolgserlebnisses.

*Ein wichtiges Moment bei der Vorbereitung der Lerner zur selbständigen Bewältigung kommunikativer Situationen ist die Befähigung zur Selbstkontrolle und Selbstkorrektur. Dies erfordert:*

- ihn zu befähigen, einen Fehler (also einen Verstoß gegen die strukturelle oder usuelle Norm der Fremdsprache) zu erkennen,
- ihm Möglichkeiten zu zeigen und Verfahren zu lehren, diesen Fehler zu beseitigen (also die Norm zu ermitteln),
- ihn zum Vollzug der Korrektur zu veranlassen.

Je höher der Ausbildungsstand ist, desto besser wird der Lerner zur Selbstkontrolle und Korrektur fähig sein. Auf keinen Ausbildungsniveau erscheint uns aber ein sog. Schlüssel (im Lehrbuch)

oder Lösungskärtchen geeignet, solche Fähigkeiten auszubilden (vgl. A.N. Dolgova / O.I. Sitnikova, 1982, S. 55). Erstens wird in der Unterrichtspraxis höchstwahrscheinlich der Schlüssel zur *Lösung* der gestellten Aufgabe herangezogen werden, zweitens macht Schlüssel das Durchdenken evtl. aufgetretener Probleme, d.h. die geistige Aktivität der Lerner, überflüssig. Als Folge davon werden in analogen Situationen die gleichen Fehler oder Probleme auftreten. — Insbesondere auf der Fortgeschrittenenstufe ist es möglich und notwendig, den Lerner zu bestimmten Überlegungen zu veranlassen, d.h. ihn durch aktive Gedankenarbeit (also durch eine kognitive Leistung) auf den richtigen Lösungsweg zu bringen. Der Lehrende kann zu diesem Zweck entsprechende Problemfragen aufwerfen, auf mögliche "Gefahrenquellen" hinweisen oder auch schriftliche Kontrollfragen formulieren.

**Zusammenfassung:** Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Lerner sind nicht identisch, aber eng miteinander verknüpft. Selbständigkeit bei der Bewältigung kommunikativer Situationen erfordert umfangreiche und vielfältige Selbsttätigkeit, deren quantitative Anhäufung jedoch nicht automatisch zur Selbstständigkeit führt. Kommunikative Selbstständigkeit wird nur erreicht, wenn dem Lerner wiederholt Gelegenheit zur selbständigen Lösung kommunikativer Aufgaben gegeben wird.

## Literatur

- BORBEIN, V. Anmerkungen zu dem Beitrag von Manfred Bergmann in Zielsprache Französisch. // Zielsprache Französisch. 1985, 17:2, S. 92–93.
- HOLTWISCH, H. Neue Wege im Englischunterricht der Mittelstufe. // Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Berlin (West), 1985, 38:4, S. 222–227.
- LITTLEJOHN, A. Learner choice in language study. // ELT journal. London, 1985, 39:4, S. 253–261.
- VESELY, J. K otázce samostatné činnosti žaku ve vyučování ruštině. // Rusky jazyk. Praha, 1985, 36:4, S. 150–158.
- YULE, G.; YANZ, Jerry L.; TSUDA, Atsuko. Investigating aspects of the language learner's confidence. // Language Learning Ann Arbor/Mich. 1985, 35:3, S. 473–488.
- ESSER, U.; NOWAK, U. Fremdsprachenlernen — eine kognitionspsychologische Konzeption. // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe. Leipzig, 1986, G 35:1, S. 54–58.

- GÜNTHER, K. Fähigkeit und Bereitschaft zur selbständigen Wissens- und Könnensaneignung systematisch ausbilden. // Fremdsprachenunterricht 1986, 30:6, S. 271-278, 285.
- RAMPILLON, U. Fremdsprachen lernen — aber wie? // Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Berlin (West), 1986, 39:2, S. 73-79.
- DOLGOVA, A.; SITNIKOVA, O. Zur Organisation der selbständigen Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht an nichtphilologischen Fakultäten. // Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule "Ernst Schneller" Zwickau, 1982, 18:1, S. 52-56.

## САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В УСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

К. Швирц

### Р е з ю м е

Самодеятельность и самостоятельная деятельность учащихся не идентичны, но тесно связаны между собой. Самостоятельность учащегося при решении коммуникативных задач требует обширной и многосторонней самодеятельности (активности), накопление которой приводит не автоматически к самостоятельности. Коммуникативная самостоятельность достигается только тогда, когда учащийся может решить самостоятельно коммуникативные задачи.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДЕКВАТНОСТИ (ВАЛИДНОСТИ) ТЕСТА ВОССТАНОВЛЕНИЯ

К. Вогелберг (Соомере)  
Тартуский университет

В настоящей статье приводятся результаты экспериментов, постановленных для проверки действительности формализованной модели, разработанной автором для целей определения и повышения адекватности теста восстановления. В статье используется понятийный аппарат и система нотации, подробное изложение которых дается в [Соомере К., 1984, 1985].

**Эксперимент 1.** В первом эксперименте проверялась правильность анализа на основе разработанной модели ситуации тестирования I и ситуаций измерения I - IV. Ход анализа описывается в [Соомере К., 1985], где итоги анализа представлены в виде двух таблиц Куайна (таблицы 2 и 3). Задача эксперимента по сути дела свелась к установлению соответствия этих таблиц действительности.

Таблицу можно считать соответствующей действительности, если и только если для каждой ее строки находится по меньшей мере одна пара "испыуемый-пропуск", которую эта строка описывает (т.е. при которой значения связей и элементов в системе "испыуемый" соответствуют приведенным на этой строке) и, одновременно с этим, отсутствуют пары, требующих для своего описания дополнительных строк. Таким образом, решение задачи постановленного эксперимента требовало установления для каждого из определенного множества пар "испыуемый-пропуск" описывающей ее строки таблицы. Далее, нетрудно убедиться, что установление строки таблицы, в свою очередь, равняется установлению значений соответствующих потенциальных связей и состояний элементов в системе "испыуемый".

Эксперимент 1 был разбит на три этапа, каждый из которых можно рассматривать как самостоятельный эксперимент.

В частном эксперименте 1 испыуемые выполняли тест восстановления (конкретно, тест, приведенный в Приложении I [Соомере К., 1985]).

Задачей данного частного эксперимента было установление значений элементов E, Sy, CA, CAC и CU в конечном состоянии системы "испытываемый".

В частном эксперименте 2 испытываемым было предложено перевести деформированный текст (т.е. тот же тест восстановления) с английского на родной - эстонский - язык. Подчеркивалось, что перевести следует по возможности весь текст, стараясь догадаться о значениях опущенных слов. Кроме того, испытываемых просили дать все возможные значения опущенных слов, какие только придут в голову. Задачей данного частного эксперимента было установление значений связей РСЭн, РЭнТС,

РЭнСи, РЭнКП и РЭнКПП.

В частном эксперименте 3 испытываемых попросили перевести на английский язык список слов на родном - эстонском - языке, который включал все опущенные слова исходного текста (т.е. E), а также максимальное возможное количество других контекстуально приемлемых ответов (т.е. Sy, CA), в том числе, и противоречащих инструкции (т.е. CAC). (Само собой разумеется, что список включал все контекстуально приемлемые ответы, данные различными испытываемыми в частном эксперименте 1). Задачей частного эксперимента 3 явилось установление значений связей РТСЕ, РСиSy, РКПСА и

РКППСАС.

Для устранения возможного взаимодействия между частными экспериментами 2 и 3, последний был проведен другими экспериментаторами через неделю после частного эксперимента 2 и список включал ряд слов, совершенно не связанных с предыдущими экспериментами.

Испытываемыми были учащиеся двух VII-х, двух VIII-х и двух XI-х классов средних школ Эстонии (всего 91 человек) и студенты I-го и II-го курса физико-химического и математического факультетов Тартуского государственного университета. Таким образом, были представлены как начальный, так и промежуточный уровень изучения английского языка. Общее количество испытываемых составляло 170. Поскольку тест включал 69 пропусков, то общее число пар "испытываемый - пропуск" составляло 11730 (среди них 4760 пропусков, соответствующих таблице 2, и 6970 пропусков, соответствующих таблице 3 в [Соомере К., 1985]).

Результаты эксперимента представлены в таблице 1 настоящей статьи. Из таблицы видно, что в эксперименте было обнаружено действительное

существование, т.е. оправданность включения в таблицу, всех строк указанных двух таблиц Куайна.

Кроме того, в частных экспериментах 1 и 2 нашел подтверждение теоретический вывод о том, что успешное заполнение пропусков далеко не всегда требует понимания всей неопущенной части текста (см. Соомере К., 1989). Было обнаружено 219 случаев, в которых испытуемый сумел дать лишь частичный перевод на эстонский того или иного предложения, в котором он правильно заполнил все пропуски. (Условно такие случаи можно описать как наличие в тесте ряда дополнительных "пропусков", при которых испытуемый характеризуется строкой 93 таблицы 3 в [Соомере К., 1985]. Соответственно, в таблице 1 настоящей статьи суммарное количество пар "испытуемый - пропуск", описываемых таблицей 3 в [Соомере К., 1985], равняется не 6970, а 7189).

Таким образом, эксперимент 1 показал действительное существование выявленных в результате теоретического анализа ситуации тестирования 1 комбинаций значений связей и элементов в системе "испытуемый". В итоге, эксперимент подтвердил полученный на основе разработанной автором теоретической модели вывод о неадекватности теста восстановления в анализированных ситуациях измерения (в которых "классический" вариант этого теста используется для измерения степени понимания текста, см. Соомере К., 1985). Тем самым, эксперимент доказал действительность этой модели как способа апробации теста.

Добавим, что непосредственно после частного эксперимента 2 с теми же испытуемыми был проведен дополнительный эксперимент, целью которого была проверка правильности теоретического вывода о том, что понимание слова (или вообще той или иной части текста) в деформированном контексте может существенным образом отличаться от понимания того же слова (части текста) в недеформированном контексте (см. Соомере К., 1989). В дополнительном эксперименте испытуемым предлагался текст, на котором был составлен тест восстановления эксперимента 1, в недеформированном виде, и они должны были перевести его на родной язык. Полученные результаты полностью подтвердили проделанный теоретический анализ. Было обнаружено 1083 случая (пары "испытуемый - пропуск"), в которых испытуемый правильно понял ту или иную часть текста, когда он был недеформирован, и понял неправильно или совсем не понял при его деформации.

Результаты эксперимента 1 позволили провести и традиционный экспериментальный анализ адекватности теста, т.е. найти его сопряженную (конкурентную) валидность, или оценку его адекватности путем использования критерия. Критерием адекватности в данном случае служила проверка понимания текста через его перевод на родной язык.

Поскольку данные эксперимента 1 представлены в бинарной системе ("правильность/неправильность ответа на пропуск", "правильность/неправильность перевода соответствующей части контекста"), то оказалось возможным в качестве оценки адекватности применять коэффициент Юла. Значение этого коэффициента было вычислено как для всего множества пар "испытуемый - пропуск", так и отдельно для его подмножеств, соответствующих учащимся (1) младших и (2) старших классов средней школы, а также (3) студентам. Результаты вычислений приводятся в таблице 2 настоящей статьи.

Кроме того, в целях сравнения были вычислены и коэффициенты линейной корреляции  $r$  между суммарными результатами испытуемых по тесту и по критерию как для всего множества испытуемых, так и для указанных подмножеств. Результаты представлены в таблице 3 настоящей статьи.

Рассмотрение таблиц 2 и 3 показывает, что значения оценок адекватности в них, как и следовало ожидать (см. Соомере К., 1985, с. 92), ранжируются согласно порядковым номерам ситуаций измерения: от самых низких для ситуации измерения I до самых высоких для ситуации измерения IV. Иными словами, в ситуации тестирования I степень правильности измерения понимания текста повышается по мере "либерализации" способа оценки ответов. Тем не менее, бросается в глаза, что все значения оценок адекватности, приведенные в рассматриваемых таблицах, являются довольно низкими.

Вместе с тем, результаты вычисления коэффициентов Юла и линейной корреляции, хотя и подтверждают выводы проделанного теоретического анализа, все же сами по себе представляют сравнительно малый интерес. Напомним, что низкие значения оценок адекватности теста восстановления далеко не редки в имеющейся литературе (см. Соомере К., 1983, 1987), и именно их существование, указывавшее на проблемность вопроса адекватности рассматриваемого теста, послужило одной из причин, заставивших автора заняться его

исследованием. Целью этого исследования явилось не нахождение очередных значений оценок адекватности теста восстановления - низких или высоких -, а выявление и систематическое описание, т.е. моделирование, факторов, обуславливающих эти значения.

Эксперимент 1, поставленный на основе этого моделирования, дал очень интересный побочный результат, позволяющий пролить свет на проблему "сосуществования" в литературе высоких и низких значений оценок адекватности теста восстановления. Тщательный анализ пар "испытуемый - пропуск" по отдельным испытуемым обнаружил, что у некоторых испытуемых почти все эти пары описывались правильно измеряющими строками таблиц 2 и 3 в [Соомере К., 1985] (таблиц Куйна), в то время как у других явно преобладали неправильно измеряющие строки. На основе этого анализа удалось подобрать группу, состоящую из 21 испытуемого, для которых как коэффициенты Юла, так и коэффициенты линейной корреляции имеют весьма высокие значения (см. таблицу 4 настоящей статьи).

Подчеркнем, что данную группу удалось подобрать только после того, как были установлены значения связей и элементов в системе "испытуемый", которые без эксперимента 1 остались бы неизвестными. Это означает, что измерения с помощью теста восстановления в ситуациях измерения I - IV остаются одинаково недовосточерными и, следовательно, тест одинаково неадекватен для всех испытуемых, включая и испытуемых данной группы.

При этом показательно, что никаких "внешних", независимых от выявленных в эксперименте 1, оснований для выделения данной группы не удалось найти и после его образования. В частности, группа включает как студентов, так и школьников, причем учащаяся как младших, так и старших классов. Кроме того, не наблюдается зависимости между принадлежностью/непринадлежностью к группе и суммарными результатами по тесту.

Таким образом, данные эксперимента 1 позволили самым наглядным образом продемонстрировать действие механизма, на который указывалось в [Соомере К., 1987 (с. 80)], а именно - механизма, обуславливающего возможность сосуществования правильного прогноза неадекватности теста с высоким значением его конкурентной валидности.

Эксперимент 2. В [Соомере К., 1989] приводится конкретный пример попытки создания на

основе разработанной модели ситуации измерения, в которой тест восстановления оказался бы адекватным для измерения степени понимания текста на иностранном языке. Составленные тест и инструкция использовались в эксперименте 2, целью которого была проверка их адекватности и, тем самым, правильности проделанного на основе модели анализа.

По способу своей организации эксперимент 2 полностью совпал с экспериментом 1. Иными словами, испытуемым предлагалось (а) выполнить тест восстановления, (б) перевести тест на эстонский, стараясь при этом догадаться о значениях опущенных слов, (в) перевести на эстонский недеформированный текст, на котором был составлен тест восстановления, (г) перевести на английский список слов, содержащий все опущенные слова текста теста, а также максимальное возможное количество их синонимов и других контекстуально приемлемых ответов.

В эксперименте 2 участвовали те же испытуемые, что и в эксперименте 1. Для устранения возможного влияния предшествующего эксперимент 2 был проведен через полгода.

Результаты эксперимента приведены в таблице 5 настоящей статьи. Как явствует из этой таблицы, некоторые из исследуемых пар "испытуемый - пропуск" все же описываются неправильно изменяющимися строками, не включенными в таблицу в [Соомере К., 1989], но их количество является сравнительно малым. Иными словами, нам не удалось создать ситуацию тестирования, которая обеспечила бы полную однозначность толкования ответов испытуемого и, тем самым, возможность адекватного измерения с помощью теста восстановления. Тем не менее, достигнута степень однозначности истолкования ответов, достаточная для того, чтобы тест мог бы быть применен для измерения понимания текста в практике преподавания, где, в отличие от лабораторных измерений, обычно не требуется абсолютная адекватность теста.

В итоге можно сказать, что проведенные эксперименты подтвердили действенность разработанной автором модели как способа апробации теста восстановления, а также как основы повышения его адекватности.

## Сводные результаты эксперимента 1

| Строка таблицы 3 в [Соомере 1985] | Соответствующая строка таблицы 2 в [Соомере 1985] | Абсолютная частота встречаемости строки в эксперименте при пропусках, соответствующих |                            | Ситуации измерения, в которых тестовое задание измеряет неправильно |
|-----------------------------------|---|---|----------------------------|---|
|                                   |   | таблице 2 в [Соомере 1985]  | таблице 3 в [Соомере 1985] |   |
| 1                                 | 2   | 3   | 4                          | 5   |
| 1                                 | 1   | 9   | 11                         | -   |
| 2                                 | 2   | 12  | 14                         | -   |
| 3                                 | 3   | 11  | 12                         | -   |
| 4                                 | 4   | 51  | 67                         | -   |
| 5                                 | 5   | 20  | 21                         | I   |
| 6                                 | 6   | 44  | 32                         | I   |
| 7                                 | 7   | 47  | 48                         | I, II   |
| 8                                 | 8   | 18  | 19                         | -   |
| 9                                 | 9   | 28  | 38                         | -   |
| 10                                | 10  | 30  | 35                         | I   |
| 11                                | 11  | 17  | 12                         | -   |
| 12                                | 12  | 64  | 41                         | -   |
| 13                                | 13  | 66  | 40                         | I   |
| 14                                | 14  | 12  | 10                         | -   |
| 15                                | 15  | 31  | 22                         | -   |
| 16                                | 16  | 34  | 47                         | I, II   |
| 17                                | 17  | 41  | 91                         | -   |
| 18                                | 18  | 68  | 88                         | -   |
| 19                                | 19  | 18  | 15                         | -   |
| 20                                | 20  | 71  | 98                         | -   |
| 21                                | 21  | 83  | 103                        | I, II   |
| 22                                | 22  | 63  | 91                         | -   |
| 23                                | 23  | 101   | 138                        | -   |
| 24                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 25                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 26                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 27                                | 24  | 11  | 13                         | I   |
| 28                                | 25  | 52  | 71                         | I   |
| 29                                | 26  | 48  | 68                         | I   |
| 30                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 31                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 32                                | 27  | 49  | 79                         | I   |
| 33                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 34                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 35                                | 28  | 117   | 98                         | I   |
| 36                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 37                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 38                                | 29  | 131   | 225                        | I, II   |
| 39                                | -   | -   | 0                          | -   |
| 40                                | 30  | 107   | 81                         | I, II, III  |
| 41                                | 31  | 181   | 131                        | I, II, III  |
| 42                                | 32  | 181   | 131                        | I, II, III  |
| 43                                | -   | -   | 0                          | -   |

Таблица 1 (продолжение)

| 1  | 2  | 3   | 4   | 5              |
|----|----|-----|-----|----------------|
| 44 | 33 | 81  | 51  | I, II, III     |
| 45 | 34 | 184 | 89  | I, II, III     |
| 46 | 35 | -   | -   | I, II, III     |
| 47 | -  | -   | 0   | -              |
| 48 | -  | -   | 0   | -              |
| 49 | 36 | 171 | 101 | I, II          |
| 50 | -  | -   | 0   | -              |
| 51 | 37 | 88  | 52  | I, II, III     |
| 52 | 38 | 231 | 101 | I, II, III     |
| 53 | 39 | 231 | 101 | I, II, III     |
| 54 | -  | -   | 0   | -              |
| 55 | 40 | 35  | 42  | I, II, III     |
| 56 | 41 | 191 | 101 | I, II, III, IV |
| 57 | 42 | 191 | 101 | I, II, III, IV |
| 58 | -  | -   | 11  | -              |
| 59 | -  | -   | 15  | -              |
| 60 | -  | -   | 11  | -              |
| 61 | -  | -   | 105 | -              |
| 62 | 43 | 17  | 17  | I              |
| 63 | 44 | 136 | 117 | I              |
| 64 | 45 | 186 | 104 | I, II          |
| 65 | -  | -   | 9   | -              |
| 66 | -  | -   | 119 | -              |
| 67 | 46 | 101 | 21  | I              |
| 68 | -  | -   | 12  | -              |
| 69 | -  | -   | 105 | -              |
| 70 | 47 | 124 | 203 | I              |
| 71 | -  | -   | 18  | -              |
| 72 | -  | -   | 117 | -              |
| 73 | 48 | 101 | 102 | I, II          |
| 74 | -  | -   | 107 | -              |
| 75 | 49 | 29  | 49  | I, II, III     |
| 76 | 50 | 100 | 153 | I, II, III, IV |
| 77 | 51 | 100 | 153 | I, II, III, IV |
| 78 | -  | -   | 13  | -              |
| 79 | 52 | 82  | 48  | I, II, III     |
| 80 | 53 | 140 | 227 | I, II, III, IV |
| 81 | 54 | 140 | 227 | I, II, III, IV |
| 82 | -  | -   | 105 | -              |
| 83 | -  | -   | 211 | -              |
| 84 | 55 | 115 | 116 | I, II          |
| 85 | -  | -   | 99  | -              |
| 86 | 56 | 32  | 41  | I, II, III     |
| 87 | 57 | 171 | 199 | I, II, III, IV |
| 88 | 58 | 171 | 199 | I, II, III, IV |
| 89 | -  | -   | 104 | -              |
| 90 | 59 | 43  | 55  | I, II, III, IV |
| 91 | 60 | 281 | 296 | I, II, III, IV |
| 92 | 61 | 281 | 296 | I, II, III, IV |
| 93 | -  | -   | 0   | I, II, III, IV |
| 94 | 62 | 485 | 967 | I, II, III, IV |

Т а б л и ц а 2

Коэффициенты Юла между результатами по тесту  
восстановления и по критерию

| Группа испытуемых<br>№<br>ситуации измерения | Младшие<br>классы<br>средней<br>школы | Старшие<br>классы<br>средней<br>школы | Студенты<br>неязыко-<br>вого<br>вуза | Вся группа<br>испытуемых<br>в целом |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| I  | 0,01                                  | 0,02                                  | -0,21                                | -0,18                               |
| II   | 0,05                                  | 0,03                                  | 0,09                                 | 0,08                                |
| III  | 0,41                                  | 0,48                                  | 0,33                                 | 0,40                                |
| IV   | 0,62                                  | 0,60                                  | 0,54                                 | 0,57                                |

Т а б л и ц а 3

Коэффициенты линейной корреляции между результатами  
по тесту восстановления и по критерию

| Группа испытуемых<br>№<br>ситуации измерения | Младшие<br>классы<br>средней<br>школы | Старшие<br>классы<br>средней<br>школы | Студенты<br>неязыко-<br>вого<br>вуза | Вся группа<br>испытуемых<br>в целом |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| I  | 0,23                                  | 0,18                                  | 0,35                                 | 0,24                                |
| II   | 0,36                                  | 0,37                                  | 0,39                                 | 0,36                                |
| III  | 0,51                                  | 0,51                                  | 0,52                                 | 0,51                                |
| IV   | 0,64                                  | 0,62                                  | 0,63                                 | 0,62                                |

Т а б л и ц а 4

Коэффициенты Юла и линейной корреляции между результатами по тесту восстановления и по критерию для специально подобранной группы испытуемых, при которых тест оказался практически правильно измеряющим

| № ситуации измерения | Коэффициент Юла | Коэффициент линейной корреляции |
|----------------------|-----------------|---------------------------------|
| I                    | 0,81            | 0,91                            |
| II                   | 0,85            | 0,94                            |
| III                  | 0,86            | 0,95                            |
| IV                   | 0,88            | 0,96                            |

Т а б л и ц а 5

Сводные результаты эксперимента 2

| № строки таблицы 3 в [Сооп-мере 1985] | № строки таблицы 1 в [Сооп-мере 1989] | Абсолютная частота встречаемости строки в эксперименте |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 1                                     | 2                                     | 3  |
| 1                                     | 1                                     | 4  |
| 2                                     | 2                                     | 6  |
| 3                                     | 3                                     | 12   |
| 4                                     | 4                                     | 19   |
| 5                                     | 5                                     | 98   |
| 6                                     | 6                                     | 95   |
| 7                                     | 7                                     | 114  |
| 8                                     | 8                                     | 26   |
| 9                                     | 9                                     | 126  |
| 10                                    | 10                                    | 100  |
| 11                                    | -                                     | 0  |
| 12                                    | -                                     | 0  |
| 13                                    | -                                     | 0  |
| 14                                    | 11                                    | 7  |
| 15                                    | 12                                    | 102  |
| 16                                    | 13                                    | 109  |
| 17                                    | 14                                    | 99   |
| 18                                    | -                                     | 0  |
| 19                                    | 15                                    | 16   |
| 20                                    | 16                                    | 138  |
| 21                                    | 17                                    | 121  |

Таблица 5 (продолжение)

| 1   | 2  | 3   |
|-----|----|-----|
| 22  | 18 | 107 |
| 23  | -  | 93  |
| 60  | -  | 0   |
| 61  | -  | 0   |
| 62  | 25 | 78  |
| 63  | 26 | 91  |
| 64  | 27 | 81  |
| 65  | -  | 0   |
| 66  | -  | 0   |
| 67  | 28 | 83  |
| 68  | -  | 0   |
| 69  | -  | 0   |
| 70  | -  | 0   |
| 71  | -  | 0   |
| 72  | -  | 0   |
| 73  | 29 | 102 |
| 74  | -  | 0   |
| 75  | 29 | 106 |
| 76  | -  | 19  |
| 77  | -  | 0   |
| 78  | -  | 0   |
| 79  | -  | 0   |
| 80  | -  | 0   |
| 81  | -  | 0   |
| 82  | -  | 0   |
| 83  | -  | 0   |
| 84  | 30 | 58  |
| 85  | -  | 0   |
| 86  | 30 | 51  |
| 87  | -  | 0   |
| 88  | -  | 17  |
| 89  | -  | 0   |
| 90  | -  | 0   |
| 91  | -  | 0   |
| 92  | -  | 0   |
| 93  | -  | 23  |
| 946 | 31 | 993 |

# AN EXPERIMENTAL INVESTIGATION OF CLOZE TEST VALIDITY

*K. Vogelberg*

## Summary

The article describes a series of experiments conducted by the author with a view to elucidating factors that determine the validity of cloze tests. Alongside traditional correlational analysis a novel experimental design was used in which subjects (170 Estonian learners of English ranging from beginners through the intermediate level) were requested to 1) take a cloze test in English, 2) translate the cloze test into Estonian, making an attempt to guess the meanings of the omitted words (specifically, Ss were asked to suggest for the gaps as many contextually acceptable alternative meanings as possible), 3) translate into Estonian the text on which the cloze test was based, in its unmutilated form, 4) translate from Estonian into English a list of words containing a) the omitted words of the cloze test (exact response - E), b) their synonyms (Sy), c) other contextually acceptable responses to the cloze test (CA), including d) those consisting of more than one word (CAC). To prevent distortion of results through interaction between the first three and the fourth part of the experiment, the latter was carried out a week later and the list included a number of words not connected with the cloze test.

The results confirm the predictions of the theoretical model of cloze test validity developed by the author in [Cooмeпe K., 1984, 1985]. The "classical" cloze test is proved not valid for measuring reading comprehension in a foreign language. The modified form described in [Cooмeпe K., 1989] fares better, though, as predicted, fails to attain absolute validity. Importantly, the experiments make it possible to throw light on the mechanism that generates occasional high concurrent validity coefficients for non-valid tests.

## Литература

- СООМЕРЕ К. Применение тестов восстановления (close tests) // Объекты и формы контроля при обучении иностранными языкам, сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца, вып. 223, 1983, с. 81 - 93.
- СООМЕРЕ К. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (II) // "Methodica", Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 674, 1984, с. 100 - 124.
- СООМЕРЕ К. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (III) // "Methodica", Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 706, 1985, с. 85 - 98.
- СООМЕРЕ К. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (V) // "Methodica", Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 777, 1987, с. 79 - 87.
- СООМЕРЕ К. О путях к повышению валидности (адекватности) теста восстановления // "Methodica", Ученые записки Тартуского университета, вып. , 1989, с.

## REZENSIONEN

*M.K. Borodulina, G.S. Tjupaeva*  
*Sprechen leicht gemacht.*

Moskau 1987.

Die Autoren des o.g. Titels stellen sich dem schwierigen Problem, die Umgang- bzw. Alltagssprache des Deutschen als Fremdsprache lehrbar zu machen. Es ist dies natürlich nicht der erste Versuch dieser Art in der Sowjetunion. Stellvertretend für vorangegangene Versuche wollen wir bloß zwei nennen: N! D. Artemjuk/V.I. Senina. Aus dem Alltag gegriffen, Moskau 1979 und W. Lebedev, Sprich lebendiger, Moskau 1980. Der neue erschienene Titel "Sprechen leicht gemacht" geht das Problem sehr vielseitig an.

Die Broschüre ist als Lehrmaterial für Studenten des 2. bis 5. Studienjahres an Fremdsprachenfakultäten und -instituten konzipiert. Die Autoren formulieren im Vorwort explizit das Ziel, Papierdeutsch, Akademismus und Künstlichkeit im Sprachgebrauch der Studenten beseitigen zu wollen. Daher enthält das Material ausgewählte typische Elemente und typische Lexik der deutschen Umgangssprache. Man muß den Autoren bestätigen, daß sie thematisch, grammatisch und lexikalisch unbedingt Typisches für den Kommunikationsbereich Alltag ausgewählt haben. Allerdings entgehen sie in den Texten und Übungen nicht der Gefahr, in der sich jeder Fremdsprachler insbesondere im Bereich der Umgangssprache immer befindet, nämlich daß er dieses oder jenes eben nicht genauso wie der Muttersprachler gebraucht. Das Impressum weist keine Durchsicht des Manuskripts durch einen Muttersprachler aus.

Das Lehrmittel beinhaltet 17 Lektionen, deren Themen sich am Kommunikationsbedarf von Germanisten und Deutschlehrerstudenten orientieren, z.B. Was unternehmen wir am Wochenende; Ich war einkaufen; Die erste Erfahrung ist das Schulpraktikum; Die Prüfungen sind gelaufen; Liebe in der Ehe ist Vertrauen, Verlässlichkeit, Zweisamkeit.

Jede Lektion besteht aus vier Teilen:

Teil I haben die Autoren mit "Mustersätze" betitelt. Er enthält Redeklishees mit ihren russischen Äquivalenten. Ihre Verwendung wird in den anschließenden Gruppendialogen demonstriert. Darauf folgt eine Vokabelliste mit Angaben zur Rektion, zur Stilebene

(umg., salopp), zur Konnotation (abwertend) und zur Semantisierung (Satzbeispiele, Übersetzung). Den Abschluß des 1. Teils bilden jeweils Übungen zu den Redenwendungen. Kritisch wäre zu vermerken, daß in der Liste der Redeklischees unproduktive und produktive Muster ohne Kennzeichnung als solche nebeneinander stehen. Unter unproduktiven Mustern verstehen wir Einmalbildungen, wie z.B. 'Du bist gut! / "Gern geschehen!"/ "Du bist über den Berg."/ "Da ist der Wurm drin."/ "Danke für die Blumen.' u.dgl. Produktive Muster sind z.B. 'Die 2 dürfte noch nicht weg sein./ "Ich frage mich schon durch."/ "Fernsehen hin, Fernsehen her."/ "Gehen wir tanzen, oder?'. Nach diesen Mustern lassen sich x analoge Aussagen formulieren, z.B. 'Ich mache das schon'/'Wir packen das schon'/'Er wird schon noch kommen' usw. Es sind Muster für bestimmte Illokutionen: Ausdruck der Wahrscheinlichkeit, der Gewißheit/Zuversicht, des Zweifels. Das Benennen der kommunikativen Funktion dieser Muster und ihre Übung unter diesem Vorzeichen würden den Einprägungs- und Lernintensitätseffekt u.E. noch erhöhen.

In Teil II jeder Lektion werden Wortbildungsmodelle vorgestellt, die in der Umgangssprache sehr produktiv sind; wie z.B. solche mit dem Suffix -erei/-elei, mit den Präfixen herum-, zusammen-, weg- (Pfuscherei, etwas zusammenschreiben, wegreden). Weitere Wortbildungsregularitäten werden an umgangssprachlicher Lexik geübt (-bar, -reich, -arm, -mäßig u.a.) Das in diesem Zusammenhang gegebene lexikalische Material ist allerdings nicht frei von in der Sprachpraxis ungebräuchlichen Kombinationen. Anstatt 'der Teppich ist einfach nicht fegbar.' (S. 54) wird z.B. viel eher gesagt 'Der Teppich läßt sich wirklich schwer säubern /reinigen/ abkehren'! An Stelle von 'Die Sachen sind verzollbar' ist gebräuchlich zu sagen 'Die Sachen müssen verzollt werden'. Den Sachverhalt 'Das Fleisch ist nicht kaubar' würde man wahrscheinlich eher ausdrücken mit 'Man kann das Fleisch kaum/einfach nicht kauen'. (vgl. S. 60). Unüblich erscheinen uns auch 'gegen die Krankheit anessen' (S. 125) (= ankämpfen) und 'die Wohnung wurde abbezahlt (S. 152) (= abgezahlt). In der Verwendung beschränkt sind die Verben 'anschlagen' und 'abstürzen', z.B. 'Der Hund schlägt an', aber 'Die Uhr schlägt' (vgl. S. 125). 'Er ist abgestürzt' (= vom Dach, von einem Berghang u.dgl.), aber 'Er ist (ganz schön) gestürzt' (= beim Gehen gefallen). Grundsätzlich muß natürlich das Unternehmen, in der Alltagssprache frequente Wortbildungsregularitäten zu üben, außerordentlich begrüßt werden.

Teil III ist in jeder Lektion der Bewußtmachung und Veranschaulichung der Vieldeutigkeit einiger starkfrequentierter Verben vorbehalten: sein, haben, machen/tun, kommen, gehen, nehmen, denken, lassen, schaffen, liegen, laufen, halten, bekommen/kriegen, sehen, gehören. Besonders hier dokumentieren die Autoren ihre

jahrelange Vorarbeit, denn so viel Bedeutungsvarianten kann kein Muttersprachler auf Anhieb nennen, wie hier auf engem Raum konzentriert sind, und auch Wörterbuchartikel sind nicht in jedem Fall so umfangreich. Anzweifeln müssen wir allerdings die Beschreibung der Verwendungbedingungen und der Bedeutung von "wissen" und "kennen" (S. 30). Nicht nur "wissen" hat ein unbestimmtes Pronomen als Objekt ('Ich weiß es'), sondern auch "kennen" kann es haben: 'Ich kenne das!' Warum "wissen" nur 'oberflächliches Wissen' im Verhältnis zu "kennen" = lange Erfahrung, längerer Umgang mit etw. ist nach der Erklärung der Autoren, ist uns unbegreiflich. Schließlich kämpfen wir während des gesamten pädagogischen Prozesses um (solides) Wissen und Können bei den Lernenden. 'Er hat nicht mehr Wissen als wir, sondern mehr Kenntnis' (S. 31) enthält u.E. keine differenzierende Aussage. Auch das Synonymwörterbuch, Leipzig 1986, S. 617f. weist keine Bedeutungsunterschiede zwischen Wissen und Kenntnis aus. Das Problem besteht in den Gebrauchsbeschränkungen dieser zwei Verben, und das macht sie für den Fremdsprachler schwer.

Teil IV hat jeweils die Funktion, das Sprachgefühl der Lernenden zu entwickeln, und zwar mittels Minidialogen zum Spielen und Fortsetzen. Außerordentlich nützlich, weil anschaulich, ist auch hier die Gegenüberstellung von deutscher und russischer Idiomatik. Schließlich findet der Benutzer dieses Lehrmaterials noch eine Seite zum "Lesen und Schmunzeln", eine Reihe von Anekdoten, die ja auch immer Redetypisches widerspiegeln und sich im Lernprozeß gut zum Nacherzählen eignen.

Den Abschluß jeder Lektion bildet der Schlüssel für die Übungen. Die im Lernprozeß so wichtige Rückkoppelung ist also gegeben. Somit eignet sich das Bändchen auch zum Selbststudium. Der Student, dem es gelingt, sich den Wortschatz dieser 190 Seiten anzueignen, spricht bestimmt nicht mehr Papierdeutsch. Deshalb muß das Lehrmittel unbedingt empfohlen werden. Vor einer Neuauflage sollte es jedoch von einem Muttersprachler redigiert werden. Unübliche Lexik wie 'Fünkläßer', 'Oberkläßer' (S. 157) (= die Schüler der 5. /oberen Klassen), die Butter zur Gänze zerlassen (S. 68) (= die B. ganz zerlassen) oder 'Einlegenwagen' anstatt von 'Einsatzwagen' sollte beseitigt werden. Regional begrenzt verwendete Lexik muß als solche gekennzeichnet werden, z.B. Ordina/tion (S. 30) (österr.) = Arztpraxis, pellen (S. 69) (norddt.) = schälen. 'Luftwaffe' hat eine negative Konnotation und wird nur historisch beschränkt gebraucht; dieser Begriff ist die Bezeichnung für die entsprechende Abteilung der faschistischen Wehrmacht, deshalb muß es auf S. 123 unbedingt heißen 'Ist Peter wirklich zu den Luftstreitkräften gegangen?' Eine Kassette kann nicht 'rollen', da sie nicht rund ist (S. 123), und 'Mensch', 'Menschenskind' sind keine Anredeformen, sondern

Ausrufe oder Äußerungen mit Interjektionsfunktion (S. 102). Auch Stilbrüche kommen vor, wie z.B. "Ich hatte ihn oft zusammengeschimpft, da er in der Schule nicht gut lernte" (S. 46) Die Konjunktion "da" wird nur in der Schriftsprache verwendet, daher 'Er hat in der Schule einfach nicht gelernt'.

Diese Dinge tun dem Wert des Lehrmittels insgesamt keinen Abbruch. Eine redigierte Neuauflage wäre wünschenswert.

S. Müller

**Entwicklungstendenzen in der deutschen  
Gegenwartssprache. Hrsg. von K.-E. Sommerfeld.**

— Leipzig: VEB Bibliographisches Institut,  
1988. — 267 S.

Bücher, die die historische Entwicklung einer Sprache zum Thema haben, behandeln sie gewöhnlich in längeren Zeiträumen historisch vergangener Epochen. Das vorliegende Buch, von führenden Germanisten der DDR unter der Leitung von Prof. K.-E. Sommerfeld zusammengestellt, geht an diese Problematik unter einem anderem Aspekt heran: man will die Entwicklungslinien zeigen, die die deutsche Sprache in ihrer gegenwärtigen Gestalt haben entstehen lassen, und auf dieser Grundlage die Tendenzen aufdecken, die in der deutschen Gegenwartssprache wirksam sind. Im Mittelpunkt der Darstellung steht deshalb auch die sog. Periode des gegenwärtigen Deutsch (von der Mitte des 20. Jh. bis zur Gegenwart); Erscheinungen früherer Perioden werden aber z.T. zum Vergleich herangezogen. Man beschränkt sich dabei hauptsächlich auf den Sprachgebrauch der DDR, es findet sich aber auch eine Reihe von Vergleichen mit der deutschen Sprache in der BRD, in Österreich und in der Schweiz.

Das Buch richtet sich in erster Linie an Deutschlehrer und Germanisten und ist für ihre Aus- und Weiterbildung konzipiert. Diese Konzeption bestimmt auch seine Struktur, vor allem die des ersten Kapitels, das sich mit grundsätzlichen Fragen des Sprachwandels und der Entwicklung der Sprache befaßt. Den Ausgangspunkt für die folgende Analyse bildet die tätigkeitsorientierte Sprachbetrachtung, die Einordnung der kommunikativen Tätigkeit in das komplizierte Gefüge menschlicher Tätigkeiten. Zwar wird die erste vom letzten nicht direkt determiniert, ist aber mit ihm durch mannigfache Beziehungen sehr eng verbunden. Hier wird auch die besonders für die Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Sprache wichtige Unterscheidung zwischen Sprachgemeinschaft und Kommunikationsgemeinschaft vorgenommen. Im weiteren werden in diesem Kapitel die wichtigsten Begriffe, die in der folgenden Analyse verwendet werden, kurz erläutert (Unterscheidung von Bewegung/Veränderung und Entwicklung; Darstellung von Ursachen, Faktoren und Bedingungen der sprachlichen Entwicklung sowie der sie bestimmenden Gesetze und Gesetzmäßigkeiten.)

Das zweite Kapitel befaßt sich mit den Entwicklungstendenzen innerhalb der Existenzformen der deutschen Sprache, der Fach- und Gruppensprachen und der Funktionalstile. Für die Abgrenzung der Existenzformen wird ein System von acht Kriterien vorgeschlagen, die auch ihrerseits historischen Veränderungen unterworfen sind. Die Autoren gehen dabei von 3 Existenzformen (Mundart, Umgangssprache, Literatursprache) aus. Große Unterschiede weist in den

deutschsprachigen Ländern der soziale Status der Mundarten auf. In der DDR und in der BRD sind sie im allgemeinen rückgängig, obwohl dies in unterschiedlichen Landesteilen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit vor sich geht und im letzten Jahrzehnt ein wachsendes Interesse für Mundarten zu verzeichnen ist. Wichtiger sind die Mundarten für die alltägliche Kommunikation in Österreich und besonders in der Schweiz, wo nach einigen Angaben bis zu 99 % aller mündlichen Äußerungen mittels dieser Existenzform realisiert werden. Auch Umgangssprache und Literatursprache werden hinsichtlich ihrer Entwicklungstendenzen kurz charakterisiert.

Da den Fachsprachen in der heutigen Kommunikation eine sehr wichtige Rolle zukommt und sie offensichtlich in der Zukunft noch an Bedeutung gewinnen, werden sie recht ausführlich behandelt. Innerhalb der Fachsprachen werden 5 Entwicklungstendenzen festgestellt und kurz charakterisiert (Tendenzen der Spezialisierung, der Internationalisierung, der Sprachökonomie, der Systematisierung und Intellektualisierung, der Ideologiegebundenheit gesellschaftswissenschaftlicher Fachlexik). Gerade in diesem Teil des Buches gelingt es den Autoren, die Entwicklungstendenzen dank gutgewählter charakteristischer Beispiele und Zahlenangaben sehr deutlich zu machen, was wohl auch damit zu begründen ist, daß gerade auf diesem Gebiet eine große Anzahl einschlägiger Untersuchungen vorliegt. Knapper skizziert werden die Entwicklungstendenzen innerhalb der Gruppensprachen und der Funktionalstile. Interessant ist dabei u.E. der Vorschlag, auch für Funktionalstile den Begriff Prototyp im Sinne von typischen exemplarischen Ausprägungen ausgewählter Textsorten eines bestimmten funktionalstilistischen Bereichs anzuwenden (§. 83 - 84).

Bekanntlich sind Veränderungen in der Sprache am deutlichsten im Wortschatz zu sehen. Hier sind die verschiedenen Entwicklungstendenzen auch am leichtesten zu erkennen. Den Ausgangspunkt für ihre Erforschung im vorliegenden Werk bildet die strenge terminologische Trennung von Lexik als Wortschatz eines Textes und Lexikon als Wortschatz der Sprache, Wort als morphosyntaktischer Einheit und Lexem als Einheit des Lexikons. Die Bereicherung des Wortschatzes erfolgt durch die sog. Lexikalisierung, die als Einheit zweier unterschiedlicher Prozesse, der Speicherung und der Demotivation, verstanden wird. Einer genaueren Analyse werden vor allem drei Entwicklungstendenzen im Wortschatz unterzogen: das zunehmende Eindringen der Fachlexik in den allgemeinen Sprachgebrauch, das seine Ursache darin hat, daß durch ein besseres Schulsystem, das gestiegene Niveau der Allgemeinbildung sowie wachsende Aktivitäten der Massenmedien immer mehr Wissensinhalte Allgemeingut der gesamten Sprachgemeinschaft werden. Zweitens gehört dazu die Tendenz der Internationalisierung,

die in den Entlehnungen und in der Entstehung internationaler Benennungssysteme ihren Ausdruck findet. Drittens werden in diesem Zusammenhang Entwicklungstendenzen innerhalb der Wortbildung betrachtet, wobei solche Erscheinungen hervorgehoben werden wie zunehmende Länge der Wortbildungskonstruktionen und die damit im Zusammenhang stehende Kürzung, zunehmende Häufigkeit der Ableitungen von Wortgruppen und der Movierungen.

Im vierten Kapitel folgt eine Beschreibung der wichtigsten Entwicklungstendenzen in der Grammatik. Im Bereich der Morphologie werden nur einige Erscheinungen bei der Deklination des Substantivs sowie bei der Konjugation des Verbs behandelt. Die Hauptaufmerksamkeit konzentriert sich auf die Syntax, auf solche Erscheinungen wie Veränderung der durchschnittlichen Länge der Sätze, der Wort- und Satzgliedstellung sowie die mit der Tendenz zur Nominalisierung zusammenhängende zunehmende Häufigkeit der substantivischen Gruppen.

Ein umfangreiches Literaturverzeichnis am Schluß des Buches ermöglicht es dem interessierten Leser, sich weiterführend mit verschiedenen Fragen des behandelten Themenkreises zu beschäftigen. Insgesamt bietet das rezensierte Buch für Lehrer und Studierende eine Fülle wichtiger Informationen über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der deutschen Sprache und wird sicher zu einem häufig gebrauchten Nachschlagewerk für alle Germanisten werden.

Karl Lepa

## **J.Steiger. Der geschriebene Fachtext**

// Fachsprache, Fremdsprache, Muttersprache. Dresden:  
Technische Universität Dresden, 1989. H.8, 90 Seiten.

Der Verfasser hat sich eine dankbare Aufgabe gestellt, die schriftlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht näher in Betracht zu ziehen.

Daß die Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache von entscheidender Bedeutung ist, wurde an der TU Dresden eine Befragung durchgeführt, in der Auskunft über die wichtigsten Arbeitsformen erbeten wurde, die für die Studierenden förderlich sind. Diese Untersuchung wurde der Abhandlung über die Entwicklung schriftlicher Fertigkeiten im studienbegleitenden Deutschunterricht zugrunde gelegt.

Im ersten Teil des Buches hat der Verfasser linguistische, psychologische und lernpsychologische Aspekte aufgrund weltweiter Erfahrungen dargelegt und dabei auf die Bedeutung des Schreibens für den kognitiven und kommunikativen Aspekt der Ausbildung von Studierenden naturwissenschaftlich-technischer Fachrichtungen hingewiesen.

Im zweiten Teil werden Inhalte und Formen der Übungsgestaltung ausführlich betrachtet. Es ist allgemein bekannt, daß alle vier Sprachtätigkeiten in engem Wechselverhältnis miteinander stehen. Der Verfasser unterstreicht, daß bei einer Übungsfolge zu einer bestimmten Erscheinung mindestens eine Übung schriftlich sein sollte.

Übungen zur Morphologie, Wortbildung, zur Komposition und Derivation werden eingehender erörtert und Übungsvorschläge gemacht.

Von den Übungen zu spezifischen funktional-stilistischen grammatischen Erscheinungen sind hervorzuheben Übungen zum nominalen Ausdruck, zum Passiv, zur Verb-Substantiv-Gruppe im Prädikat und Übungsvorschläge zur Satzverflechtung.

Von den Übungen zu fachstiltypischen geistig-sprachlichen Operationen sind folgende behandelt: Übungen zum Definieren, zum Klassifizieren (Gliedern) und zum Charakterisieren.

Eine besondere Gruppe bilden Übungen auf der Grundlage nichtsprachlicher (grafischer) Formen der Informationsspeicherung und -vermittlung.

Ausgehend davon, daß Informationsentnahme aus schriftlichen Texten im Verlauf des ganzen Studiums einen entscheidenden Anteil ausmacht, sind besonders das Berichten, Beschreiben, Konspektieren, Referieren zu unterstreichen. Außer theoretischen Erklärungen werden viele zweckmäßige Übungsvorschläge gemacht.

Zusammenfassend kann man sagen, daß J. Steigers "Der ge-

schriebene Fachtext" eine verdienstvolle Darstellung wesentlicher Aspekte der Methodik des Fremdsprachenunterrichts bildet. Das alles zu kennen, wäre für Lehrbuchautoren, Methodiker, Hochschul- und Fachschullehrer von großem Nutzen.

A. All

Ученые записки Тартуского университета.

Выпуск 900.

**ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.**

Methodica 1990.

На разных языках.

Резюме на разных языках.

Тартуский университет.

ЭР, 202 400, г. Тарту, ул. Юликооли, 18.

Vastutav toimetaja H. Liiv.

Korrektorid N. Storoženko, L. Jago.

Paljundamisele antud 4.07.1990.

Formaat 60x90/16.

Kirjutuspaber.

Masinakiri. Rotaprint.

Arvestuspoognaid 5.05.

Trükipoognaid 5.25.

Trükiarv 300.

Tell. nr. 470.

Hind rbl. 1.50.

TÜ trükkoda. EV, 202 400 Tartu, Tiigi, 78.