

ISSN 0207-4494

UNIVERSITAS TARTUENSIS

METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIINIK 706 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

M E T H O D I C A

TARTU 1985

Toimetuskolleegium

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

Редакционная коллегия

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

Ученые записки Тартуского государственного университета.

Выпуск 706.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ.

Методика.

На разных языках.

Резюме на разных языках.

Тартуский государственный университет.

ЭССР, 202400, г. Тарту, ул. Юликооли, 18.

Ответственный редактор О. Мутт.

Подписано к печати 04.06.1985.

МВ 04952.

Формат 60x90/16.

Бумага писчая.

Машиннопись. Ротапринт.

Учетно-издательских листов 8,89.

Печатных листов 8,0+1 вклейка.

Тираж 350.

Заказ № 611.

Цена 1 руб. 30 коп.

Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г. Тарту, ул. Пялсона, 14.

SOME NOTES CONCERNING
THE STUDY OF THE ARTICLE
WITHIN THE TEXT

A. Aaver
Tartu State University

The English article has predominantly been studied in connection with the noun. This is quite well-founded due to the very nature of the article. "In spite of disjunctive writing and possible separation by one or more words, the and a have no functional or lexical meaning independent of the noun they precede" (Kaluza, H., 1977, p. 12). The fact that its existence is an indicator of the existence of a noun phrase has determined the direction of research and has formed the basis for understanding the essence and functions of the article, and it has also been the starting point for teaching the article to foreign learners.

But in the light of recent developments in linguistic theory one can safely say that the problem of the article goes far beyond the limits of the noun phrase. This viewpoint has been expressed more or less definitely by numerous foreign (e.g. Chafe, W., 1976; Hawkins, J., 1978) as well as by Soviet (e.g. Шрелинг Д., 1978; Blokh, M., 1983) linguists. It has also been pointed out by M. Tamm and M. Laar of Tartu University. According to their data the determiners (among them the articles) have an important role in the actual division of the sentence and there are significant differences in the use of the article in different types of texts and even in texts of literary style written by different authors (Тамм М., Лаар М., 1981).

To reveal the essence of the article M. Blokh proposes "to consider the properties of the English articles in four successive stages, beginning with their semantic evaluation as such, then adding to the obtained data a situational estimation of their uses, thereafter analysing their categorial features in the light of the oppositional theory, and finally concluding the investigation by a paradigmatic generalization" (Blokh, M., 1983, p. 75). Coming to the situational estimation of the article uses, M. Blokh points out the relevance of "the informational characteristics that the article conveys to its noun in concrete situations" (ibid., p. 78). He writes that typically the noun modified by the definite article is the "thematic" sub-

ject and the noun modified by the indefinite article the "rhematic" predicate. In non-subjective or non-predicative uses the articles reflect the same situational functions.

In his essentially new approach to the problem, D. Shteling has convincingly proved that the English article is much more independent of the category of the word than it has been thought and should be studied in connection with the categories of the text (Штелинг Д., 1978). One of his proofs is, for instance, the use of different articles in sentences analogous by their contents. He underlines the significance of the "human factor" in the use of the articles, and is of the opinion that the study of the article in the light of new tasks in linguistics is especially topical.

At the same time, we must not underestimate or deny the valuable information that the long history of article studies has given us. It should be said that the majority of investigators and authors of earlier grammar books have also, in fact, emphasized the need for considering the article in a wider context. Thus M. Simre states: "A singles out a person or thing and prepares us to hear something more about them" (Simre, M., 1938, p. 79). M. Ganshina and N. Vasilevskaya (1964, p. 50) stress the importance of the context or the general situation. "Inglise keele grammatika" by L. Kivimägi et al. (1968, p. 32) claims that the choice of the article often depends on the context. Evidently we could continue with similar examples, but there is no point in doing so. Researchers have long ago noted not only the connection of the article with the context or the situation but also the fact that here, more than in other fields of study, linguistics has to turn to logic, psychology and even philosophy (Родионов А., 1959, с. 1).

Consequently, we can say that although we are in possession of a great deal of valuable information on the problem of the article, further research can be and should be carried out in view of recent developments in scientific analysis. It means that in order to reveal the essence of the article we have to take into account the actual or "contextual" division of the sentence, inter-sentential connections and the supra-sentential constructions. The data obtained this way might also prove useful in teaching and translating.

We believe that trying to find equivalents of the English article in other languages could be especially useful, and it seems that finding the ways of rendering the article in languages that lack this category deserves particular attention. We have shown elsewhere that although the Estonian language lacks the article, the English indefinite article can be rendered in Estonian (Aaver, A., 1981). It was the absence of the article that made us turn to the categories of syntax and the actual division of the sentence - the partial object, the partial subject, determiners other than the articles, the stress and word order. It follows

that the formal means of expressing certain categories in a target language may not coincide with those of the source language, and vice versa, e.g. the indefinite article in English and the stress and word order in Estonian. Semantic equivalence may fully be disclosed only by studying the text. Let us consider an example related to the problem.

Putting the bowl pettishly down on the piano, he let his eyes wander to the group by the door. (Galsworthy, J., 1956, p. 49).

Tusaselt pani ta portselaneseme klaverile ja suunas silmad ukse juures seisva rühma poole. (Galsworthy, J., 1960, p. 22).

As we see, both referents in the English sentence are definite. Is it only the word order in English that has prompted the translator to put portselaneseme before klaverile, or are there some other reasons governing the formation of the sentence? It was mentioned above that the noun modified by the definite article is usually the theme of the sentence. In our case, both nouns are modified by the definite article, consequently both might be the themes. If we take this sentence as a separate unit, we should really be satisfied with the following grammatically correct translation as both definite referents can equally take the position of the theme in Estonian:

Tusaselt pani ta klaverile portselaneseme ...

But having read the whole chapter of the translation, we understand that the word order given by the translator is the only possible one and the theme is the bowl. Coming back to the original text, we can see that the first mention of the bowl is indefinite (a piece of china, p. 43), whereas the piano is used with the definite article even being mentioned for the first time. Apparently this is a case of what J. Hawkins (1978, p. 123) calls the associative anaphoric use of the definite article. The action takes place at old Jolyon's, and the piano is an inevitable part in the house of a man like Jolyon. The reason for us and the translator of the book to claim that the bowl is the theme lies in the fact that up to our sentence on p. 49, within Forsythe "turned and turned a piece of china" in his hands. We can see that the bowl was permanently involved in the action described in the chapter while the piano was something taken for granted, something that belonged to the house and was paid no attention to till the moment of putting the bowl on it.

Our example does not solve the problem of the use of the definite article, but shows the intricacy of its nature and the necessity of connecting the study of the article with larger units than the noun phrase and even the sentence. It also supports the idea that finding

ways of rendering the English article in other languages might help the investigator to take heed of some phenomena otherwise covert.

References

- Aaver, A. On Rendering the English Indefinite Article in Estonian. - In: *Methodica*, X. Tartu, 1981, p. 3-13.
- Blokh, M.Y. A Course in Theoretical English Grammar. - Moscow: Vysšaja Škola, 1983.
- Chafe, W.L. Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View. - In: *Subject and Topic*. N.Y.: Academic Press, 1976, p. 27-55.
- Galsworthy, J. The Forsyte Saga I - The Man of Property. - Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1956.
- Galsworthy, J. Forsyte'ide saaga I - Varakas mees. Tõlkinud M. Sillaots. - Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, 1960.
- Ganshina, M., Vasilevskaya, N. English Grammar. - Moscow, 1964.
- Hawkins, J.A. Definiteness and Indefiniteness. - London: Croom Helm, 1978.
- Kaluza, H. The Articles in English. - Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.
- Kivimägi, L., Mutt, O., Silvet, J., Hone, L. Inglise keele grammatika. - Tallinn: Valgus, 1968.
- Simre, M. English Grammar. - Tartu: Kool, 1938.
- Родионов А.Ф. Употребление артикля с именами существительными абстрактными в современном английском языке. Канд. дисс., рук. Ильиш Б.А., М., 1959.
- Тамм М., Лаар М. О роли детерминативов в понимании текста. - Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 565. Лингвистические и методические вопросы обучения разным видам речевой деятельности и проблемы тестирования. *Methodica*, X. Tartu, 1981, с. 110-113.
- Штелинг Д.А. Английский артикль и его роль в грамматике текста. - *Иностранные языки в школе*, 1978, № 6, с. 3-13.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ ОБ ИЗУЧЕНИИ АРТИКЛЯ В ТЕКСТЕ

А. Аавер

Резюме

Проблема артикля, его места и значения считается одной из наиболее трудных и сложных проблем грамматики английского языка. Традиционно артикль рассматривали в связи со словом и словосочетанием. В последние десятилетия пришли к выводу, что изучение артикля надо вынести за пределы изучения имени существительного, надо связать артикль с актуальным членением предложения и с исследованием текста. Автор считает, что для лучшего понимания сущности артикля можно использовать сопоставительный анализ текстов двух языков.

PROBLEMS OF TACKLING LENGTHY PIECES OF TEXT

V. Buchbinder, A. Weise,
I. Bessonova

Kiev State Pedagogical Institute of Foreign Languages,
Minsk State Pedagogical Institute of Foreign Languages,
Kiev State Polytechnical Institute

Teachers of institutes of foreign languages nowadays face the all-important task of seeking new ways of intensification of the teaching process within the framework of the state program-oriented subject "Practice of Oral and Written Speech." In this article we propose to consider and whittle down the problem to the requirements of home reading alone. Here the students have to read extensively and grapple with lengthy chunks of text. The main objective of attacking a text lies in the interconnected development of receptive and productive kinds of speech activity. In other words, the students are supposed to form integrated habits and skills of reading, speaking and writing.

We believe it expedient to connect this task with achievements of textual linguistics which, as a matter of fact, underlies all modern techniques of attacking text (Бухбиндер В.А., 1983). And then we make a point of the importance of written forms of home reading activities, namely recording the bulk of information obtained from the book. In this matter we see eye to eye with N.F. Koryakovtseva who takes a very definite stand on the question (Коряковцева Н.Ф., 1981).

Drawing upon our own experience, we claim that the best form of written abstracting of material is making notes of the chapters assigned as a particular home task. Each student is told to start a thick notebook of his own specially set aside for note-taking. However, the technique of making summaries has to be taught from scratch. This technique is based upon the theory of abstracting extended blocks of text and entering the results in the form of notes. Below we give a number of summary note samples made from "Sister Carrie" by Th. Dreiser, a book included in the recommended home reading materials for third-year students (Dreiser, Th., 1958).

Chapter VI. Carrie's impression of her work (p.64); Carrie is disappointed with her relatives; Carrie and the Hansons have nothing in common; Carrie recollects Drouer (misses Drouer); Carrie's antipathy to Hanson;

the author's comment on Carrie's acclimatization; Minnie resents Carrie's purchase of an umbrella; Carrie feels rebellious; the problem of winter clothes; Carrie falls ill, three days of fruitless search for work; dinner with Drouer; Carrie's appreciation of Drouer; Drouer offers her money.

Materials of imaginative literature to be noted fall into the following main items: the author's narration which may take the form of (a) a scene (episode), (b) summary; the author's reflections (meditations or reasoning); description whose most common types are (a) portrait, (b) nature, (c) interior or exterior of a building; dialogue (a) between two characters, (b) polylogue; represented speech which is made to convey the reasoning of a character, his opinions or reactions to certain facts, events or episodes.

The notes are drawn upon and used in the next stage of oral reproduction work. The discussion is organized around three major component parts of a work of fiction: plot, characters and idea. Consequently these three are subjects that must be dealt with in the notes in summary form. Oral reproduction of the content constitutes the core of all classroom activities centred around the home reading task. In this case all sorts of facts gleaned from the book become the object of discussion. The reproduction of facts itself from the psychological angle consists in a reconstruction of the material. If the operations of reshaping are kept within the formulations borrowed from the original and pertaining to the author's nomenclature, the rearrangement is of an objective character. But reconstruction commonly involves the reader's inferences and abstractions. These are always tinged with the reader's individuality. Consequently a large part of reshaping of the material is marked for a subjective character.

The following pages are concerned with habits and abilities to be formed with the view to attacking lengthy pieces of text at the lesson of home reading. They are considered under two headings of either objective or subjective approach according to the principle described above.

Singling out the key material. The ability to focus on the facts to be registered and used in reproduction is one of the most important kinds of operations on which the reader's activity is centred. The essence of this ability is extraction of information in the process of reading. As, according to S.K. Folomkina's concept, a sophisticated reader should be able to change his reading tactics at will, we set at least two kinds of reading as our guideline: close and average reading. Then close reading requires concentrating on all the facts the reader picks out from the book, average reading is confined to singling out only the major facts and the particulars of greater importance.

Accordingly we can show the difference in choosing the facts of the plot from chapter IX (pp. 94-100) in two variants: Variant I: Hurstwood's flat; relationships within the family; the author's summary about Hurstwood's home; Hurstwood's attitude to his family duties; his relations with his wife; George Hurstwood Jr.; Jessica Hurstwood; typical family dialogues revealing George's and Jessica's characters; Hurstwood's wife seeking an eligible young man for their daughter; the author's comment on Hurstwood's home; Hurstwood's attitude to people at large; the author's reflections on Hurstwood's wife and the relations between the man and wife; Jessica spends a good deal for dresses; Hurstwood's trip to Philadelphia, for the first time he leaves his wife behind; the author's concluding comment on the atmosphere of Hurstwood's home. Variant II: Hurstwood's flat; his is a perfectly appointed house; Jessica, his daughter, George, his son; general comment on Hurstwood's home life; Hurstwood's wife; the concluding comment.

Arrangement and rearrangement of facts. Facts obtained from a given portion of the book are subject to arrangement according to certain principles. As far as the plot is concerned, these principles may be twofold: (a) chronological order, (b) biological order. Here is a batch of facts borrowed from chapters I-VII and arranged in accordance with the above principles: (a) the Hansons invite Carrie to Chicago; Carrie arrives and Minnie meets her; Carrie goes out in search of a job; the Hansons take a firm stand against the idea of going to the theatre; Carrie begins work; Minnie tells her husband that Carrie is disappointed with her work but Hanson advises her to keep to it; Carrie conceives antipathy to Hanson; Carrie buys an umbrella and Minnie criticizes her for it; the first payday. Carrie pays her board to Hansons; Hanson blames Carrie for going out alone in the street of an evening; Carrie's illness; her futile attempts to find a job; she meets Drouer and he persuades her to accept his money; Carrie wishes to buy some clothes but she does not know how she could possibly explain it to the Hansons; Carrie has it out with Minnie, they are unwilling to keep her any longer; her decision to leave them. (b) The Hansons invite Carrie to Chicago. Why? because she is supposed to pay her board and that would be material support to the poor family /Carrie's arrival. Hanson gives advice as to where Carrie should look for a job. Why? because he is anxious to get her pay as soon as possible /Carrie feels like going to the theatre. The Hansons are against it. Why? They do not think it worth while throwing money away on entertainments. /Carrie is disappointed with her work. What is the Hansons' attitude? They are indifferent. Hanson considers that Carrie should keep her job. /Carrie pays her first board. How do the Hansons take it? They are pleased /Carrie falls ill and loses her job. What is the Hansons' reaction? They are unwilling to keep her any longer, out of

work /Carrie fails to find a new job. She tells Hanson about it. What does he think (say)? He believes she had better go home to Columbia City /Now Carrie makes up her mind to leave her relatives' place (to rent a room). How does she act? She leaves them a note and goes away by stealth.

A very important group of activities consists in bringing facts into correlation with the author's message. Here the task is to teach the students to make inferences from groups of facts. For example, the learners infer from the poor conditions of life of the Hansons that Minnie and her husband are eager to profit by Carrie's wish to live in a big city like Chicago. As for Hanson's attitude to elementary cultural entertainment (namely, the theatre) his way of life bereft of any enjoyments or emotions makes him resent it altogether.

When the relations between Carrie and her sister's family are discussed it should be pointed out that the two sisters have nothing in common. Their interests are entirely different. The Hansons, hard up as they are, are compelled to put material gain above family ties. Carrie will not put up with this, however, she avoids a quarrel and withdraws.

Generalizing the material, making abstracted statements. As particular instances and facts accumulate they are compared and evaluated by the reader who is bound not only to summarize but also form generalizations from them. Let us, by way of example, go over the conversations in Hurstwood's family from chapter IX and observe the process of making inferences from the particulars: Hurstwood's son tells his father he goes to visit a friend of his who has bought a new steam launch. Then the conversation touches on another wealthy acquaintance of theirs who is going to put up a large building in the city. The same chapter contains the mention of the fact that Jessica receives attention from a young man, the son of a soap manufacturer. Mrs Hurstwood favours this news. In the next scene Mrs Hurstwood demands that her husband should comply with their daughter's request of buying a new dress. Consideration of all these situations will lead the reader to some general statement of the following kind: The members of Hurstwood's family are all affected by the microbe of snobbery. They fawningly admire wealth and try to follow the fashions and rules of so-called good style. They take an interest in the life of the propertied classes and curry favour with those whom they consider their superiors in social standing.

An entirely different kind of summary are general statements and conclusions made by the author himself. Any text is interspersed with such generalizations which appear to be handy as ready-made material for making an outline. For example, after giving a detailed description and patches of typical dialogues from Hurstwood's home life the author affords the following conclusion: Such an atmosphere could hardly come under the

category of home life. It ran along by force of habit, by force of conventional opinion (p. 101) The author's generalizations are characterized by two main features, viz. (a) their semantic weight in the development of the plot, (b) their location in a particular chunk of text.

The semantic weight of a general statement depends in the first place, upon the size of the passage from which it generalizes and, in the second place, upon the significance of the information itself. Thus the key fragment on p. 44 which winds up chapter III conveys a fact of no great moment: "She boarded a car in the best of spirits." In opposition to this, the key sentence of the paragraph on p. 67 ("The dull situation was becoming harder to endure") is a consequential bit of information as it prepares the reader for a decisive turn in the story: the heroine's resolve to leave her sister's house and begin a life on her own account.

The weightiest from the semantic standpoint are the author's conclusions generalized from extended stretches of text. For instance, the detailed description of Carrie's search for work in Chicago is paralleled with the following general statement: "For all the more pleasing or imposing places she was turned away abruptly with the most chilling formality. In others where she applied only the experienced were required. She met with painful rebuffs ..." As a matter of fact, this conclusion holds equally good for all the scenes previously portrayed on pp. 34-41. It is the author's general statements of this kind that ought to be marked out and used by the students in their brief outlines.

Textual structure patterns. Attacking lengthy stretches of text and singling out key information in them largely involve discerning basic textual structure patterns. Let us go over some of those patterns illustrated by excerpts from "Sister Carrie". (1) A deductive pattern (of a paragraph or a string of paragraphs) is a structure with a key sentence (or key phrase) located initially: "His clothes were particularly new and rich in appearance" (p. 107). This generalization is further detailed as particular articles of the hero's dress are depicted. The pattern of thought development in the passage is from general to specific (deductive type).

(2) An inductive pattern. The paragraph on p. 83 that begins with the words "He looked at her ..." conveys Drouer's opinion about his new girl friend Carrie. The paragraph ends with a general statement "She was not like the common run of store-girls." The thought here develops in the reverse direction, from particular to general (inductive type).

(3) Pivotal pattern is an inductive-deductive type. The topic sentence (or phrase) occupies a more or less medial position in the passage. Consequently the particular facts which open the text are generalized in the middle of the paragraph and this generalization is

further particularized again: "Carrie reached home ... How should she buy any clothes when Minnie knew that she had no money? (topic sentence) ... no way of explaining" (p. 78).

(4) The patterns considered above have pertained to the mono-thematic type. Of interest are paragraphs made up of two supra-phrasal unities, i.e. two sub-themes: (a) On Saturday she paid another four dollars ... (b) They had young men ... (p. 69). The former part is dedicated to the fact of Carrie's getting her weekly pay, the latter to Carrie's attitude to her young work-mates.

Individual perception of information in the act of reading closely involves the process of anticipation. Anticipation should be understood as foreseeing what is likely to happen to the heroes of the book, forestalling further development of ideas or events. This ability plays a major role among the basic reading skills and should be regularly developed on the basis of facts relating to (a) the plot, (b) the characters. For example, the following question might result from consideration of the group of facts concerning Carrie's desertion from her sister's place: Do you believe Carrie will ever meet her sister and her husband again?

Analyzing the situation that arises after Hurstwood's declaration of love it is natural to put some anticipatory question like this: Do you think Carrie will eventually desert Drouer to throw in her lot with Hurstwood? (chapter XV). The students's answers may be supported by appreciate reasons, e.g. She is likely to abandon Drouer, after all, because he is inferior to Hurstwood in many ways, because she is not in love with him, etc.

Interpretation of facts gathered from the book. Another reading skill of subjective nature is interpretation of information. The students are supposed to form habits and abilities of deriving implicit information not plainly expressed in the text, drawing conclusions, inferring general statements. Now we propose to take the reader over the descriptions of Carrie's first working day at the shoe factory and show the possible variants of their interpretation against the students' background knowledge of capitalist exploitation at large.

(a) An average speed was necessary, etc. (p. 51); She was wondering whether the strain would ever cease (p. 53); interpretation sample: The conditions of work were typical of capitalist conveyors: constant strain and incessant work.

(b) "Don't keep the line waiting" (p. 52); There was nothing to be done. The halves of the uppers came piling steadily down ... (p. 53): The conveyor demanded maximum concentration, the slightest interruption or slowing down would cause a hitch in the general movement of the line.

(c) Mechanical movements ... became more and more distasteful until at last it was absolutely nauseating (p. 53): the work on the conveyor line consists in performing the same round of operations over and over again. Mechanical movements tire the worker and dull all his thoughts and emotions. The effects of such movements on a person are cleverly satirized in one of Ch. Chaplin's films.

(d) The stool she sat on was without a back...the room became hotter ... low-ceilinged room with clacking, rattling machines ... not very light. It had a thick odour of fresh leather (pp. 50, 51, 52): Not the slightest provision was made for the comfort of the employees (the author's generalized statement, p. 54).

Th. Dreiser's style is marked for peculiar titles of chapters. These also need to be interpreted. Example: Chapter VI. The Machine and the Maiden. The Knight of Today. Interpretation sample: The knight in feudal times was a pillar of society, an aristocrat who was not only a man of property but a warrior and nobleman (the meaning of a man devoted to the service of a lady is retained to the present day).

Imaginative symbols are likewise subject to interpretation. Symbols exploit the nonliteral figurative resources of language. The following examples of author's portrayal invest things with a symbolic meaning.

(1) The scene of Minnie's dream (p. 93). Its meaning might be interpreted as suggestive of Carrie's moral fall.

(2) The particular of the rocking chair. It figures in the opening and closing chapters of the novel. Carrie often sits down in her rocking chair by the window to think about her life (for example, see p. 161). Sitting in the rocking-chair becomes a favourite pastime with Hurstwood who loses his job and is miserable in his home life. Thus the image of the rocking-chair comes to convey the idea of loneliness, hopelessness and misery. Interpretation of symbols and chapter titles amounts to a mental process of abstraction - the highest stage of summarizing facts gleaned from lengthy chunks of text. In this case an abstract idea is formulated after being stripped of its concrete manifestations.

Critical reading. Evaluation of facts. The activities of appraisal of the idea of a given episode, turn of the plot or appreciation of a character form the essence of what is known as critical reading (Ермолаева Л.М., 1975). The material the reader takes in is compared with his own background knowledge. On the one hand, they include expression of the idea considered apart from any material basis or object, on the other hand, they involve going over the numerous particulars. All this leads to penetration into the deep structure of the text and comprehensive evaluation of the author's message.

Critical reading when practised on "Sister Carrie" is sure first and foremost to bring out the realistic leanings in Th. Dreiser. However, the novel was the writer's first book and he could not avoid some pitfalls in his materialistic portrayal. There are certain characteristics and reflections on which the author falls down as they smack of idealism. Those are passages dedicated to the theme of allegedly inevitable struggle of good and evil, reason and flesh and so on. Here is the view the author takes of Drouer's character, see p. 77: "Femininity affected ..." The contrast between the characters of Minnie and Carrie (see p. 64): "Minnie was no companion ..." lacks any social background. This is all the more annoying as it jars the general tendencies of the novel clearly marked for their realistic slant - consider the graphic pictures of merciless exploitation and slave labour drawn in the book.

In the course of analysis of Th. Dreiser's style the students' critical estimate should be directed to chapter titles. These have been mentioned elsewhere but now they will form the butt of our criticism because of their highfalutin and affected nature: XVI. A Witless Aladdin: The Gate to the World; XXII. The Blaze of the Tinder. Flesh Wars with Flesh.

Philological reading. Taking in linguistic information. The last item to be considered in this article is the problem of language of the original to be picked up by the students. But the item is not by far the least. Indeed, the traditional approach to home reading includes absorbing the language of the original as one of the major tasks. Special exercises are devised to enrich the students' speaking vocabulary with words and expressions from the book to read (Лямрапо Т.Е., 1972). We recognize the importance of making home reading a source of linguistic information and we have already dwelt on the technique of reproducing and using the language of the original for developing speech habits. However, we categorically object to the traditional practice of supplying ample lists of illustrations for the words and expressions extracted from the original with the subsequent assignment: "Make up situations of your own". The task of this kind distracts the student's attention from the materials of the book discussed and strands them amidst a number of dissociated situations which they are called upon to produce by sheer force of imagination. Practice shows the students' extremely poor performance in fulfilling the assignment. It boils down to a bunch of hectic examples whereas the bulk of the new vocabulary remains passive. We set this fallacious principle against our own thematic approach which involves all kinds of situations and tasks connected with discussion of the subject matter of the book. Our own experience has yielded convincing proof that this technique provides both firm retention of the required lexis and development of speech habits. Here we

make a point of the difference between conceptual and linguistic information as viewed in terms of S.K. Fomkina's concept of so-called 'philological reading' (Фоломкина С.К.) According to this concept, reading should be regarded as a means of picking up linguistic information. From the methodical standpoint the following abilities are meant: concentrating on words and phrases that serve to bring out the most typical features of the characters, the emotional atmosphere of the situation depicted, the connotations of a certain portrayal. Forming the estimate of linguistic means from the point of view of their adequacy to the author's message is also of importance.

As the students are instructed on taking notes of the book, they get a special task to pay attention to figurative use of words (figures of speech) and special devices of text organization which are resorted to to make the author's expression more forceful. Let us consider examples. In the excerpt on p. 110 the author's pathos of depiction of Carrie's desire to dress well is heightened by personification as the author wills the articles of clothing to speak forth: "Fine clothes to her ..." (p. 110). On p. 63 the device of contrast is employed when the name of Carrie, "the toiler bemoaning her narrow lot" is mentioned in the atmosphere of "the most frivolous and gay of places".

Common with Th. Dreiser is the use of allusion to well-known works or characters of fiction. For example, the expression "the canting philosophy of the grapeless fox" is a reference to Aesop's fable (p. 124). Interpretation is needed in cases of Th. Dreiser's extended metaphors which are frequent enough in the novel. For instance, see the author's reasoning on p. 129 in which the picture of the fly and the spider is invested with a symbolic meaning.

References

- Бухбиндер В.А./редактор/ Проблемы текстуальной лингвистики. - Киев, 1983.
- Коряковцева Н.Ф. Комплексное развитие речевых умений студентов языкового вуза. - Сб. науч. тр./ МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1981, вып. 182, с. 179-197.
- Ермолаева Л.М. Методика обучения чтению текстов по специальности на продвинутом этапе неязыкового вуза. Канд. Дис., М., 1975.
- Лизгаро Т.Е./редактор/ Пособие по домашнему чтению ("Цитадель" А. Кронина). - М., 1972.
- Фоломкина С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. Автореф. докт. дис., М., 1974.

Dreiser, Th. Sister Carrie. - Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1958.

**ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ С ПРОТЯЖЕННЫМИ
ОТРЕЗКАМИ ТЕКСТА**

В. Бухбиндер, А. Вейзе, И. Бессонова

Р е з ю м е

Статья посвящена методике работы с произведениями большой формы на занятиях по домашнему чтению на иностранном языке. Излагаются проблемы взаимосвязанного развития рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, а именно письменной формы работы с книгой (конспектирование) и навыков и умений анализа художественного текста и его воспроизведения. С позиций текстуальной лингвистики рассмотрены приемы выделения и перегруппировки ключевого материала при чтении, обобщение и абстрагирование воспринятых фактов.

THE ROLE OF TRANSLATION PRACTICE IN THE TRAINING OF STUDENTS OF THE ENGLISH DEPARTMENT

L. Hone

Tartu State University

In the Estonian SSR there are only two establishments of higher learning that prepare specialists in English philology. These are the Tallinn Pedagogical Institute and Tartu State University. Neither has a special department for training translators or interpreters as our small republic has no need for a regular turnout of such specialists. At the same time, we cannot do without them altogether, particularly in view of the increasing numbers of popular booklets and brochures printed for the benefit of foreign tourists in this republic in recent years and the growing scientific production of our scholars whose papers and summaries of research results are also published in foreign languages. Therefore, the English Department of Tartu State University also gives its students some grounding in translation theory and practice as part of the practical course in the main subject.

The course in translation is combined with the study of newspaper materials and lasts for four years with weekly periods of two hours.

The aim of the course is to give the students a general idea of the various problems faced by a translator by means of doing practical exercises in solving these problems. Although not all of our graduates will need the skill of translation in their future careers, experience has shown such practice to be an important form of work which improves the language competence of all learners in a number of ways.

Every teacher has noticed that in the case of ordinary exercises consolidating some lexical item or grammatical point and often consisting of isolated sentences, the learner is well aware of the material he is expected to use and the rules he has to apply. Concentrating his attention on the obvious points of difficulty and consulting textbooks or grammars if necessary, he usually copes with the tasks fairly well. This often leaves the student as well as the teacher with the erroneous impression that the material in question has been firmly mastered and will pose no problems any longer.

Translation practice, on the other hand, is based on full contexts, not detached sentences. This makes a cardinal difference in the nature of the task. Now the learner cannot concentrate on only one or a few definite points, but has to bring into play all the knowledge he has acquired of the language so far. Moreover, contrary to the relative freedom in the use of grammar and lexis in the case of exercises composed of separate sentences, a context strictly determines the use of the tenses, articles and other grammatical features as well as the choice of the vocabulary, thus revealing the learner's real level of language competence. The importance of context in making grammatical decisions is stressed by P.B. King who has convincingly proved the usefulness and importance of translation in English language teaching (King, P.B., 1973, p. 55). Ch. Titford, too, points out that translation is a useful procedure for building up the knowledge of the learner while building on what he has already acquired (Titford, Ch., 1983, pp. 52, 57).

Many specialists also emphasize the fact that translation involves a good deal of lexical and syntactical L1 - L2 comparison and contrast, which also increases the student's awareness of his own language (King, P.B., 1973, pp. 57-58; Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю., 1964, pp. 35-40).

Similarly, it has been pointed out that being a cognitive, problem-solving exercise, translation is an appropriate activity for those whose minds are being trained to work analytically, such as teachers. They are not only expected to learn to talk in their L2, but also to be able to talk about it (King, P.B., 1973, p. 57; Titford, Ch., 1983, p. 52), for as much as practical approaches to the language they also need theoretical approaches (Thomas, H., 1984, p. 191).

Although many supporters of communicative teaching hold the view that written translation practice is of no use for the development of the learner's oral proficiency, experience has shown that actually it benefits their spoken language too (Thomas, H., 1984, p. 191; Titford, Ch., 1983, p. 52).

The course provides training in both oral interpretation and written translation, mostly from Estonian into English, but to a lesser extent also from English into Estonian.

Oral work involves giving free renderings of printed texts read silently by the students or of a recording listened to from tape or of a text presented aloud by the teacher.

Written translation is done only from Estonian into English. In class the text is translated sentence by sentence by each student in turn. After the first rendering of every sentence all the errors and problems are discussed with the active participation of the whole group. Likewise, all the possible alternatives suggested

by the students are considered, with their different shades of meaning and stylistic implications being pointed out. Finally, the acceptable versions are written down by the students in their notebooks. Their homework consists in producing the written translation of another portion of the text, which will be thoroughly discussed in the next class. In doing the translation the students are free to use dictionaries, grammars and any other book of reference. If the homework is oral, the students have to prepare a free rendering of some English text.

Mostly the work done in such classes is based on newspaper articles of a socio-political, economic, cultural or popular-scientific nature. Such material is used because newspaper language combines general, everyday vocabulary with special terminology and is also characterized by the use of various emotive and expressive means, both lexical and grammatical (Федоров А.В., 1968, pp. 261, 281). The translation of fiction remains outside the scope of the course as a task requiring special literary talent in addition to a perfect command of the source as well as of the target language.

Written work is usually preceded by the study of some English newspaper article on a related subject to supply the necessary vocabulary and discuss the problems it deals with. To ensure full comprehension the more difficult passages are translated into Estonian.

The aim of written translation is to practise adequate translation, which according to A.V. Fyodorov means giving an exhaustive rendering of the semantic content of the original in full correspondence with its functional-stylistic form (Федоров А.В. 1968, p. 150).

Thus translation offers the learners practice in lexical, grammatical and stylistic appropriateness. Theory is learnt through its practical application in the process of work and the explanations and discussions accompanying it. Stylistics and translation theory are closely linked in syntax, which offers a wide choice of synonymous units (Ревзин И.И., Розенцвейг В.Н., 1964, p. 34). J. Schachter points out that sometimes in their speech or writing students avoid using certain syntactical constructions that are lacking in their native language and that they consequently find difficult. Instead they use some paraphrase and the teacher does not even suspect that these constructions might offer the students any difficulty as their infrequent use also causes few mistakes (Schachter, J., 1974, pp. 205-214). In such cases translation is the best way of making the learner use certain syntactical structures (Taylor, B.P., 1975, p. 76).

Adequate translation involves constant comparison of the foreign language with the learner's native language, enabling him to relate form and function in his L1 to form and function in the L2 and establishing where the norms of the two languages differ (Titford, Ch., 1983, p. 52). Students' errors are often caused by those structural differences, i.e. by the interference of their native language. Of course, the number and the nature of the errors changes as the learners progress in their studies. A.R.B. Etherton points out that it is important to remember that the errors made by pupils in their sixth year of learning are different from those made in their tenth year of learning (Etherton, A.R.B., 1977, p. 68). Analysis of the learner's errors helps the teacher to determine what it is that the learner has not yet acquired. An investigation made by H. Thomas has led her to the conclusion that advanced students make predominantly lexical, stylistic, and appropriateness errors. She also points out that the problems advanced students have in translating into English are often akin to those they have when writing directly in English (Thomas, H., 1984, pp. 187-188).

The comparison of the two languages and the discussion of the errors made in the course of the process of translation help to eliminate these errors and to anticipate other typical errors. D. Lott distinguishes between three categories of errors: transfer of structure errors, interlingual/intralingual errors, and over-extension of analogy errors (Lott, D., 1983, p. 260). Estonian students' errors, too, fall under these three categories.

The typical errors made by Estonian learners in the translation course are lexical, grammatical, stylistic, and also phonetic.

The lexical errors mainly involve different shades of meaning of synonyms, valency, and prepositions. The grammatical errors occur in the use of the article, the tenses, the modal verbs, the subjunctive mood, word order, the infinitive, the gerund and the verbal noun, subordinate clauses and also what has come to be known as case-grammar - the gaps left in the target language text under the influence of the corresponding gaps in the source language text owing to its different structure (Newmark, P., 1984, pp. 88-89). The stylistic errors include the shifting of the contextual stresses (logical and emotional) of the sentence, unbalanced sentences, wrong word order, and the use of the wrong register. The phonetic mistakes that are revealed in the course of oral renderings include stressing (level-stressed words, the secondary stress in long words, the different positions of the stress distinguishing certain homonymous verbs and nouns), too flat intonation, wrong pauses, the use of the neutral vowel in stressed syllables.

In translation classes the students recall the material they have assimilated at an earlier stage, give their own examples, recall and derive rules, establish the different scope of corresponding lexical items in different languages by comparing English words with their Estonian or Russian equivalents. They become aware of how the same idea can be expressed in different ways within the limits of one language and especially when comparing different languages. They see how sentences can be broken up into several shorter ones or joined together in translation, how sentence stress and emotive emphasis are achieved by different means in the two languages.

In conclusion it should be underlined that the chief aim and value of the course of translation do not lie in practising certain vocabulary items characteristic of the subject matter dealt with in the article under discussion, but in the all-round practice in the structure of the English language. Secondly, the comparison of the structures of the English, Estonian and Russian languages deepens their linguistic insight. And thirdly, the discussion of the problems treated in the texts that are being translated broadens the learner's outlook and contributes to the all-round development of their personalities by inculcating in them healthy attitudes and progressive ideas.

Besides those of our graduates who work as teachers and who may only occasionally be called on to do some translation or interpreting there are a number of people who work as guides or interpreters at the Intourist Agency in Tallinn. Others are translators at different plants, establishments and research institutes where besides translating technical or scientific texts they are also responsible for the foreign correspondence. Yet others work for publishing houses, translating or editing socio-political and popular-scientific literature. There are also some who translate English fiction into Estonian, and just a few have even tried their hand at translating Estonian fiction into English.

References

- Etherton, A.R.B. Error Analysis: Problems and Procedures. - English Language Teaching Journal, 1977, vol. XXXII, No. 1, pp. 67-78.
- King, P.B. Translation in the English Language Course. - English Language Teaching Journal, 1973, vol. XXVIII, No. 1, pp. 53-59.
- Lott, D. Analysing and counteracting interference errors. - English Language Teaching Journal, 1983, vol. XXXVII, No. 3, pp. 256-261.
- Newmark, P. The Application of Case Grammar to Translation (II). - Fremdsprachen, 1984, Nr. 2, S. 84-89.

- Schachter, J. An error in error analysis. - Language Learning, 1974, vol. XXIV, No. 2, pp. 205 - 214.
- Taylor, B.P. The Use of Over-generalization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL. - Language Learning, 1975, vol. XXV, No. 1, pp. 73-107.
- Titford, Ch. Translation for Advanced Learners.-English Language Teaching Journal, 1983, vol. XXXVII, No. 1, pp. 52-57.
- Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. - М.: Высшая школа, 1964.
- Федоров А.В. Основы общей теории перевода. - М.: Высшая школа, 1968.

**РОЛЬ КУРСА ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ
АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

Л. Хоун

Резюме

В статье рассматриваются цели и содержание курса по практическому переводу на английский язык, указывая на многостороннюю пользу этой работы и применение полученных знаний в их будущей деятельности.

MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

L. Kostabi

Tartu State University

Motivation is thought of as some kind of internal force which arouses, regulates and sustains all our more important actions. A motivational basis is attributed particularly to the types of behaviour which are recurrent and persistent, and involve the employment of considerable energy, and which may also be accompanied by feelings of impulsion and desire.

We may regard the varieties of motivated behaviour as extending along a continuum between two poles. M.D. Vernon (1969:1) suggests that the first pole is constituted by behaviour in which the individual feels himself to be forced, perhaps almost against his will, to act in certain particular ways; at the opposite pole is behaviour in which his actions are consistently, persistently and forcefully directed. The goal-directed behaviour includes interests, sentiments, levels of aspiration, achievement motivation, work. Achievement motivation (AM) may be associated with a variety of goals, but in general the behaviour adopted will involve activity which is directed towards the attainment of some standard of excellence.

In the foreign language acquisition process it is obviously AM or the lack of it which may be associated with success or failure as the final result. AM may include competition with others, in which they are surpassed, or the student may be chiefly concerned to set himself a high standard of performance or level of aspiration, and to reach this through his own efforts, overcoming any obstacles to his success. Thus ambition is frequently involved. As it is known, AM may also be related specifically to particular spheres of interest, whereas in unrelated activities little achievement may be desired. But it would appear that there are other students whose positive desire for achievement is counteracted or even outweighed by their anxiety lest they fail. The chief desire of these people may be the security of avoiding failure by not hoping for too much. However, general conviction is, that favourable attitudes are vital for success in language learning; a favourable attitude is one of the major contributors to success in language learning. There are a few authors,

though, who think that favourable attitudes are of only minor importance (J. Macnamara 1973:36-40). So it appears very important to find out more about the strength of AM, if the student are with high, low or medium AM in our particular subject.

Considerably little past research has looked into the motivational aspects of second language achievement, though the concept is often used as an explanation of differences of attainment. One reason for this is surely the inherent difficulty in conceptualising and measuring those motivational variables that would be likely to determine success in second language learning.

A number of researchers have extensively used verbal reports to ascertain the level of motivation of the students (Lambert & Gardener, 1972; Heinvee, 1980, etc.) However, these questionnaires have not proved very successful. It is difficult to assess the nature and strength of motivation, since the verbal reports do not necessarily reveal them accurately, especially when motivation is partly unconscious in origin.

Besides verbal reports one of the principal methods used to investigate AM in general has been to require individuals to carry out tasks with instructions aimed at arousing AM. stating, e.g. that performance of these measures intelligence or leadership activities. This is the so-called 'projection test' which indicates motivation indirectly, without the individual tested being aware of this. The test has become known as T.A.T.-Thematic Apperception Test, consisting of a series of pictures, which relate more or less directly to a particular type of motivation. Individuals have been asked to write a story about each picture describing, 1) what is happening in it, 2) what past events have led up to it, 3) what is likely to happen in future. The stories are then assessed for the number of images and ideas they contain which are related to the particular motivational state. For instance, achievement responses increased when instructions stimulated AM. The test has been extensively used for assessing individual differences in achievement and social motivation.

Other tests, easier to score, have been designed, e.g. the Iowa Picture Interpretation Test, in which a set of pictures is accompanied in each case by four statements about it, one relating to achievement, one to anxiety, one to hostility and one to 'blandness' (indifference). Individuals are required to rank the statements in order in their apparent relevance to the picture. It is supposed that the rank order is determined by the individuals prevailing motivation.

In the French Test of Insight a series of short sentences describing various types of motivated behaviour is presented, and individuals are asked to explain or comment on these.

In a 'graphic' or non-verbal test designed by E. Aronson, a slide is exposed briefly, on which are a

number of abstract designs or scribbles, and individuals are then asked to reproduce them. Their reproductions are then claimed to show significant differences of form correspondingly to differences in amount of AM. Those high in AM make relatively few, distinct and clear lines.

Obviously all these tests described depend to a considerable extent on verbal facility and can be made adequately only by comparatively well-educated persons who are able to invent and organize satisfactory stories.

On the other hand, it has been claimed possible for the researchers to investigate (note, measure, film) physical and physiological manifestations (rate of heart beat, blood-pressure, the composition of blood, etc.) as indicators of the motivation of their subjects by means of definite biochemical methods (J. Mikk). It certainly requires a lot of preparatory work before this kind of research could be started but hopefully it could yield more objective data about motivation than verbal reports or carrying out various tasks do.

The relationship between interest in a language and its speakers and achievement in it is complex. Achievement in language learning is many-sided as pointed out by S. McDonough (1981:149): some students wish to become linguists, translators, interpreters, etc., others to get prestigious jobs; others survive on other courses taught in the new language. Yet others have goals set for them by the educational system but may not personally experience any benefit from learning the language until after leaving school, if then. There are many variables in the language learning process that may help or inhibit the student to gain success, which is primarily concerned with the material learnt. If the student has learnt the material and is able to use it either in communication or just reading something, it means that he has benefited from it; the fact that he has learnt it proposes some rewards to him. S. McDonough, referring to Stevik (1971), brings out the following five types of rewards:

- (1) Relevance - of the content to the student's own language needs.
- (2) Completeness - inclusion of all the language necessary for the stated aims of the course.
- (3) Authenticity - the material should be both linguistically and culturally authentic.
- (4) Satisfaction - the student should leave each lesson feeling he has benefited more than simply progressed.
- (5) Immediacy - the student can use the material at the lesson straightaway (1981:150).

Although all these aspects need not be presented in any one piece of teaching material, the learner must find these features reliable, so that the material can bring him some rewards. These rewards are important as

motivational devices which balance off the weight, or difficulty of the material to be learnt.

The choice of the material in general is largely determined by the type of motivation. In this connection a reference should be made to the theory by W.E. Lambert and R.C. Gardner (1972) about the basic motives in foreign language learning. These authors distinguish between integrative and instrumental motivation: an integrative motivation being a desire to know and become friendly with speakers of a language, to wish to join the cultural community of the language; an instrumental one being a desire to better oneself materially by means of the language, to learn a language for utilitarian purposes. However, there also exists a growing body of research which indicates that foreign language learners are neither wholly integrative nor instrumental in their motivation but that these just represent the extreme points on a scale of attitudes (Loveday 1982:18). So, roughly speaking, our students who wish to become linguists, translators, interpreters, language teachers, tend to be more integrally motivated whereas the students who learn English to be able to read texts in their special field of studies and speak about it, are more led by an instrumental motivation. They work with different material and expect different rewards. This assumption brings us back to the requirement of the proper choice and layout of the material, on the one hand, and to various types of learners with their individual motivations and goals and diverse learner styles and characteristics, on the other hand.

As it appears from this discussion, in planning and managing instruction, we should not proceed from the stereotyped learner, but from the learner that brings to the lesson certain expectations and reasons for taking part in it. R. Mead (1980) has examined classroom attitudes by setting up a conceptual scale which shows the different levels at which the content teacher and student may share pedagogic values. His data collected in the universities of the United Kingdom show a high degree of agreement between tutor and student over pedagogic values: where the student disagrees, he appears to challenge details of the pedagogic operations rather than the validity of performing the operation at all. So the learner is obviously willing to cooperate. But each student works at his own pace: the highly motivated students can forge ahead at a rapid pace, while the less motivated ones and those who need more time to complete each task should have the opportunity to do so. The kind of curricular arrangement to allow to work seems to be individualised, or learner-centred (student-centred) instruction. H.B. Altman writes: "It would, however, be realistic to suggest that the pendulum of education has swung, and continues to swing, in the direction of the foreign lan-

guage learner, of any age, as the most significant variable on the process of learning." (1980:2) The more so that it is psychologically wellfounded. H.B. Altman brings out three basic tenets which characterize approaches to learner-centred language teaching, which, as we see it, help to strengthen the motivation of the learners:

1. Learner-centred language teaching implies a process of education in which the needs, abilities, and interests of each learner determine, as much as possible, the nature and shape of the foreign language curriculum (syllabus).

2. Learner-centred language teaching can be viewed from four perspectives: goals, means, rate, expectations. The teacher can personalize the means of obtaining the goal(s), whereby different learners pursue the goal(s) in different ways: the teacher can personalize the rate of instruction, so that the pace of learning becomes unique to each learner, and the teacher can personalize the expectations as a result of instruction, whereby different learners are held accountable for meeting different quantitative or qualitative criteria.

3. Learner-centred language teaching implies tailoring teaching to the needs of learners, regardless of whether they work individually or in groups of any size. The critical qualification is that ideally teaching is given to the learners only when they require and/or request it, and in the form most facilitative of their learning, for it is only under such conditions that they can derive the greatest benefit from it (1980:4).

On the basis of these tenets seven patterns of educational adaptation to individual differences in institutionalized foreign language programmes are suggested, whereas time for learning, curricular goals, means of achieving the goals (i.e. mode of learning) and instructional expectations are combined in different patterns of flexibility to yield a variety of curricular and/or pedagogical modifications of "traditional" language teaching (Altman 1980:8-15). By traditional approaches to individual differences H.B. Altman means that all of the elements (time, goals, mode, expectations) are fixed and flexible and have been established by the teacher or textbook author or the programme with no direct knowledge of, or concern for, the particular characteristics of learners in a specific classroom. The course has been designed to cater for the learning style of a hypothetical model learner, and whatever adaptation occurs is on the part of the students enrolled in this course who are expected to adapt themselves as much as possible to the characteristics of the hypothetical model. Clearly, this is not the way to strengthen their motivation.

The seven patterns suggested by H.B. Altman could well be combined with different motivational attitudes in a foreign language course. In the first pattern the learning content remains fixed and each learner is ex-

pected to master the same content in the same way with the same expectations in quality and quantity, but learners are allowed to work at a pace usually of their own choosing. This pattern represents one of the more prevalent adaptations to individual differences in foreign language classrooms in the USA today (Altman 1980: 8). Thus, in flexibly paced programmes, teacher presentations tend to be given to groups of learners who specifically request them, rather than to the whole class as per a fixed schedule, or they are made available on tape or in written handouts to be listened to and/or read by learners as often as necessary and at those times and in that form most beneficial to them.

The second pattern has come to be called "language teaching for special or specific purposes" in many parts of the world. As a curricular option, special-purpose language teaching is based on the premise that not all learners seek and can make effective use of the same information in foreign language study (see O.Mutt 1984: 76). In this case language study is combined with other disciplines. H.B. Altman refers to such courses as "career-oriented" which respond to the world-wide demand for language as an ancillary skill in an almost limitless number of occupations.

The following pattern represents the adaptation of the curriculum to differences in the way learners process foreign language information. Some learners process information best visually while others are auditory learners, still other learners are kinesthetic in orientation and learn best by physically realizing in some way the meaning of what they are expected to learn. To provide options in sense modality preference implies that language courses and learning content need to be offered to the learner in the form corresponding to his preferred and most efficient learning style.

The fourth pattern is based on the premise that not all learners want to perform equally well in a foreign language course. Conventionally it is assumed that learners always strive to attain the highest possible score. However, for a variety of reasons, learners may differ in their levels of aspiration in foreign language courses, so some learners would willingly settle for a lower evaluation of their efforts, e.g. a B or C instead of an A, if the lower evaluation assures the commitment of less of their time and energy to the foreign language course. H.B. Altman shows that to provide options in the learners' expectations for success as a result of instruction implies that the teacher inform each learner at the beginning of the course, of the specific requirements - quantitative and qualitative - corresponding to A, B, C, and so on (1980:12-13). It is then up to the learner to decide for which score to aim since he knows in advance what is required in each case. Psychologically there is likely to be a significant difference in impact on the learner's motivation between

failing to receive an A (when A is the only score one can aim for), and succeeding in receiving a B, when one has deliberately chosen to fulfil the requirements for a B. Although the learner in both cases may receive a B, in the former case the learner has experienced failure, in the latter case success.

H.B. Altman presents three more possible patterns of educational adaptation to individual differences in second-language learning, the fifth combining the features in patterns 1 and 2, the sixth combining patterns 2 and 3 and the seventh one combining patterns 3 and 4 (1980:13-14). In the process of personalizing instruction at least one or even more suggested patterns may be found feasible and put into practice, depending very much on motivation as well as on other learner characteristics.

Learner-centred language teaching is a continuum and requires of the teacher all of the technical skills. It would be wrong to assume that the teacher is out of focus; on the contrary, the teacher organizes the learner-centred teaching. "Teachers need to sharpen their skills as diagnosticians" (Altman 1980 : 15) to create the atmosphere and conditions for the learners so that their motivation would be met and strengthened.

There are a number of ways how the teacher can influence the learners' motivation, as their motivation depends on the motivation of the teacher. The way the teacher acts is a reflection of his system of values, and he can do a great deal to spark enthusiasm and maintain interest. The available research suggests possible positive as well as negative influence by the teacher, e.g. delay of reward will be most detrimental to learning, if prior to the experimenter's feedback, the learner has engaged in additional activities, similar to what he is learning. When the reward finally appears, it may strengthen the response just previously performed rather than the response actually instrumental in obtaining the reward. It focuses on the motivation of the learner. If the learner is forced to respond for long periods of time without knowing how he is doing, his motivation may flag and he may lose interest in the task (Marris 1971:8).

A very important concept in the motivation of the student of today is identification. Nothing seems to be as motivating to students as the opportunity to meet or to see and hear their counterparts from abroad (Allen 1975:5).

A factor closely related to motivation is target-setting. Student want and need to know where they are going and what is expected of them. If the goals of the course are unrealistic, the low motivated students find it painful to compete, as a result they may give up or fail (Allen 1975:9).

Praise can work wonders on a student (Allen 1975: 8).

As teachers embark on remedial work for individuals or small groups, they should guarantee immediate success experiences for all students. In early lessons, teachers should allow students to do what they are able to do well. If the teacher is to be a catalyst, he must first of all become interested in each student as an individual (Allen 1975:9-10).

References

- Allen, E.D. The Teacher as Catalyst: Motivation in the Classroom. - Student Motivation and the Foreign Language Teacher. /Ed. by Frank M. Gritter. National Textbook Company. Skokie, Illinois 1975.
- Altman, H.B. Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs. - Pergamon Press Limited. Exeter 1980.
- Heinvee, M. On Some Problems of Motivation in Foreign Language Learning. - Diploma Paper. - Tartu 1980.
- Lambert, W.E. & Gardner, R.C. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. - Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Massachusetts 1972.
- Loveday, L. The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language. - Pergamon Press Limited. Oxford 1982.
- Macnamara, J. Attitudes and Learning a Second Language. - In: Shuy, R.W. and Fasold, R.W. (editors). Language Attitudes. - Georgetown University 1973.
- Marris, M. An Introduction to Cognitive Psychology. - Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1971.
- McDonough, S. Psychology in Foreign Language Teaching. - London: George Allen & Unwin Limited, 1981.
- Mutt, O. Recent shifts in the training of English as a foreign language in Britain. - In: Methodica, ACUT, fasc. 674, Tartu, 1984, pp. 72-78.
- Vernon, M.D. Human Motivation. - London: Cambridge University Press, 1972.

МОТИВАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Л. Костаби

Резюме

В данной статье рассматривается проблема мотивации в учебном процессе, в процессе изучения иностранного языка, в частности. Обсуждаются методы изучения мотивации, как повышать уровень мотивации, как относиться и помочь учащемуся найти мотивацию. Представляется, что если при выборе материала и методов обучения обратить больше внимания на индивидуальные характеристики учащегося, можно и повышать уровень мотивации учащегося.

WORTSCHATZARBEIT UNTER KOMMUNIKATIVEM ASPEKT

M. L ö s c h m a n n

Karl-Marx-Universität Leipzig/DDR

1. Ziel der Arbeit am Wortschatz.

Allgemein formuliert, besteht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Vorbereitung der Lernenden auf die Bewältigung künftiger Kommunikationsereignisse in der gesellschaftlich determinierten fremdsprachigen Kommunikationspraxis. Dabei hängt der intentions-gegenstandsadäquate und partnerbezogene Sprachgebrauch schon in entscheidendem Maße vom Einsatz lexikalischer Einheiten als benennende, verallgemeinernde und wertende Einheiten ab. Die sprachliche Äußerung ist ein inhaltlich, grammatisch und lautlich bzw. graphisch zusammenhängendes Ganzes; innerhalb dieses Ganzes ist eben die Semantik das Bestimmende. Das hat so manchen Didaktiker des Fremdsprachenunterrichts bewogen, vom Primat der Arbeit an der Lexik zu sprechen. Ich halte zwar eine solche generalisierende Feststellung für unangemessen, weil sie von der Sprache als einer Einheit von Form und Funktion, von Form und Bedeutung wegführt, doch kann für den Fortgeschrittenenunterricht ein Primat der Arbeit am Wortschatz durchaus postuliert werden. Eine Unterschätzung der Arbeit am Wortschatz, wie sie für einen auf den taxonomischen Strukturalismus und eine behavioristisch fundierte Lerntheorie hin orientierten Fremdsprachenunterricht charakteristisch ist, findet heute kaum noch statt. Die lapidare These des bekannten amerikanischen Linguisten C.F. Hockett (1958, S. 266): "It (gemeint ist die Wortschatzerwerb) can be done by reading or speaking the language." gilt nicht mehr. Der wunde Punkt der "pattern practice" war der Wortschatz. Im Grunde genommen dominierten im Unterricht, der im hohen Maße vom Strukturalismus geprägt war, die grammatischen Strukturen, in die die lexikalischen Einheiten mehr oder weniger automatisch einzusetzen waren. Für einen Fremdsprachenunterricht, der von der Auffassung der Sprache als Tätigkeit ausgeht, ist eine Unterschätzung der Arbeit am Wortschatz wesensfremd. Deshalb ist das Ziel der Arbeit am Wortschatz heute kaum strittig. Es besteht in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponible verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der entscheidender Bestand-

teil der sprachlich-kommunikativen Kompetenz der Lernenden ist. Dieses Ziel muß im Hinblick auf den Aufbau des produktiven, des rezeptiven und des auf anderer Ebene liegenden sogenannten potentiellen Wortschatzbesitzes differenziert werden.* Im Rahmen dieses Artikels können wir uns in erster Linie nur mit der Arbeit am produktiven Wortschatz beschäftigen, der die Lernenden zusammen mit der produktiven Beherrschung der anderen Sprachkenntnisbereiche und entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Lage versetzt, sich gemäß der jeweilig zu erreichenden Sprachbeherrschungsstufe mit Vertretern des Zielsprachlandes zu verständigen. Sowenig diese Zielstellung Gegenstand von Diskussionen ist, so sehr ist aber der Weg zu diesem Ziel umstritten. Dazu im folgenden unsere Überlegungen und praktischen Vorschläge.

2. Begründung des kommunikativ-funktionalen und integrativen Konzepts für die Arbeit am Wortschatz.

2.1. Problematische Vorgehensweisen.

Trotz bemerkenswerter Bemühungen, einseitige traditionelle Aufbereitungsformen (vgl. das immer wieder strapazierte Verzeichnis von lexikalischen Einheiten in der Reihenfolge ihres Auftretens im Lektionstext) und isolierte Übungen zu überwinden, herrscht noch in vielen Fällen ein atomistisches Konzept in bezug auf die Wortschatzarbeit vor. Danach verfährt man - sehr vereinfacht - folgendermaßen: Erst wird der Wortschatz eingeführt und gelernt, und dann werden mit dem eingepprägten Vokabularium bestenfalls kommunikative Aufgaben gelöst. Anders formuliert: Es wird ein lineares Vorgehen von präkommunikativen zu kommunikativen Wortschatzübungen praktiziert.

Nehmen wir an, es ist ein Lebenslauf zu schreiben (als Unterlage für eine Bewerbung) oder über das Leben zu erzählen bzw. zu berichten, beides muß natürlich auseinandergehalten werden. (Kübler, M.etal., 1976, S. 1324)ff., dann ist mit dem atomistischen Konzept gemeint, daß Wortschatzübungen betrieben werden ohne diesen Bezug:

So wird z.B. in der 44. Lektion um "Deutsch intensiv" der neue Wortschatz laut Lehrerheft auf folgende Weise eingeführt.

"L: Viele Kinder geben sich Mühe, Sie strengen sich an, weil sie gute Leistungen haben wollen. Dabei spielt der Einfluß der Eltern eine große Rolle. Die Eltern erklären ihren Kindern, daß man gut lernen muß. Sie weisen sie darauf hin, daß man sich Mühe geben muß.

* Unter potentielllem Wortschatz werden die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Wortschatz verstanden, die den Lernenden in die Lage versetzen, unbekanntem Wortschatz zu verstehen.

Vorsprechen - Nachsprechen:

sich anstrengen

Karin strengt sich beim Sport besonders an.
der Einfluß

hinweisen auf - wies hin - hingewiesen"

(Kübler, M. et al., 1976, S.1328)

Das Beispiel zeigt, daß atomistisch mit mechanistisch einhergeht. (Selbstverständlich gibt es in "Deutsch intensiv" auch Beispiele, bei denen die Kommunikationsaufgabe präsent ist.)

Einem solchen Vorgehen liegt gedächtnispsychologisch eine Auffassung zugrunde, wonach der Gedächtnisbesitz wie ein Lexikon (im Wörterbuchsinn) funktioniert. Es wird unterstellt, daß die isoliert vermittelten und eingepprägten lexikalischen Einheiten zur gegebenen Zeit spontan abgerufen und mehr oder weniger kommunikationsadäquat verwendet werden können. Doch wie A.A. Leont'ev hervorhebt, kann das Gedächtnis gar nicht so arbeiten, weil das nämlich bedeuten würde, daß die Suche des einzelnen Wortes ein Durchlaufen des gesamten Wortschatzbesitzes voraussetzte (Leont'ev A.A., 1975, S. 233). Das aber wäre völlig unökonomisch.

Methodische Konsequenzen einer solchen Auffassung liegen auf der Hand: Es werden sehr viele Wörter pro Lektion vermittelt (20 - 40); es gibt eine verhältnismäßig hohe Zahl von isolierten Wortschatzübungen, die Übungen sind formalsprachlich organisiert und auf den Einzelsatz abgestimmt. Ein solches Konzept für die Wortschatzarbeit verhindert die so notwendige textbezogene Übungsgestaltung. Daß die isolierten Wortschatzzusammenstellungen und -übungen in manchen Lehrbüchern von der Arbeit an der Grammatik und von der Textarbeit auch rein äußerlich abgehoben werden, indem sie als Block gesetzt sind, ist nur logische Konsequenz einer derartigen Auffassung.

Es ist auch nicht viel gebessert, wenn die neuen lexikalischen Einheiten zwar im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel eingeübt werden, aber zwischen der Arbeit am Wortschatz und der Anwendung eine künstliche Barriere errichtet wird. Das deshalb, weil die Anwendung als Abschluß - quasi als Krönung - mechanisch vom unmittelbaren Aneignungsprozeß abgesetzt wird. Die negativen Folgen sind zwar weniger schwerwiegend als beim atomistischen Konzept, aber immerhin sind sie nicht zu übersehen. Sie lassen sich mit den Stichworten signalisieren: geringe Motivation, Vermittlung von überflüssigem Wissen über die lexikalischen Einheiten, Beschränkung oft nur auf einen bestimmten Fall der Anwendung, weil zu wenig Zeit zur Variierung bleibt.

Schließlich wird die dialektische Einheit von Wissens- und Könnensentwicklung zuungunsten der Erarbeitung von Kenntnissen verletzt, wenn der Wortschatz vorwiegend ad hoc vermittelt wird, beispielsweise nur in einer das Sprechen oder Lesen begleitenden Form. Wort-

schätzarbeit also nur in textbegleitender Funktion. Der zufällige Charakter eines Textes wird dabei übersehen. Zusammenhänge im Wortschatz werden - wenn überhaupt - lediglich in dem Rahmen aufgedeckt, den der Text absteckt. Das ist aber didaktisch kurzschlüssig, weil dabei Unterrichtsziel und Unterrichtsmethode verwechselt werden. Zwar kann es bei einem solchen Vorgehen durchaus gelingen - vor allem im Fortgeschrittenenunterricht - daß der Wortschatz auf den jeweiligen Text bzw. die jeweilige Situation bezogen anwendungsbereit eingeprägt wird, ein stabiler und zugleich disponibler Wortschatzbesitz, der den Lernenden in die Lage versetzt, neue Situationen zu meistern und neue Themen zu bewältigen, kann auf diese Weise nur bedingt erreicht werden.

2.2. Begründungsebenen für das kommunikativ-funktionale und integrative Konzept.

Unsere Untersuchungen haben zur Begründung eines anderen Weges geführt. Er konnte nicht eindimensional begründet werden, sondern mußte auf linguistischer, psychologischer, didaktischer und anderer Ebenen erforscht werden, denn erst eine solche breite Auswertung der verschiedenen Grundlagenwissenschaften schafft ein gesichertes Fundament für didaktisch-methodische Schlussfolgerungen. Anderenfalls kann man höchstens Moden schaffen, aber keine wissenschaftlich abgesicherten Methoden, Verfahren und Übungen erarbeiten. Wir können hier nur das Fazit unserer Untersuchungen geben und einige weiterführende Überlegungen anstellen. (Wer sich genauer für unsere Untersuchungsergebnisse interessiert, den verweisen wir auf das Heft "Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit (Leipzig, 1984) in der Reihe "Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer".

1) Unter dem Aspekt der Sprachtätigkeit, unter dem der Fremdsprachenunterricht schon auf Grund seiner Zielstellung gesehen werden muß, ist das Lexikon nur Grundlage und Bezugspunkt des Unterrichts, nicht sein Gegenstand. Zugleich muß aber nachdrücklich betont werden, daß Sprachtätigkeit ohne systematische Kenntnisse, ohne wie auch immer geartete Abbildung des Lexikons kaum denkbar ist. Von hier aus betrachtet, ist das Lexikon durchaus Ziel und Gegenstand des Aneignungsprozesses. Es wäre u.E. daher bedenklich, der Wortschatzaufbereitung einzig und allein außersprachliche Kriterien wie Thema, Situation, Kommunikationsintention und ihre sprachlichen Realisationsformen, die Sprachhandlungstypen (bzw. Kommunikationsverfahren) zugrunde zu legen.*

* Es wird nur auf Schmidt, W. et al. (1981) und auf die Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache (1983) verwiesen, in der W. Hartung den Ansatz bei Schmidt beschreibt. S. 499 ff.

Sprachhandlungstypen, wir kommen noch auf sie zurück, sind zu verstehen als Strukturelemente eines Kommunikationsplanes. Sie bestimmen die konkrete sprachliche Gestaltung von Äußerungen, von Texten und haben so den Charakter von Handlungsmustern. Solche Kommunikationsverfahren sind das Beschreiben, Berichten usw., aber auch Anregen, Bitten, Fordern u.a. So wichtig nun diese und andere Aufbereitungsformen unter kommunikativem Aspekt auch sein mögen, sie dürfen uns nicht dazu verleiten, innersprachliche Kriterien, die sich aus den Lexikon herleiten, geringzuschätzen. Selbstverständlich sind Synonyme, Antonyme, Oberbegriffe (Hyperonyme) und Unterbegriffe (Hyponyme), paradigmatische und syntagmatische Beziehungen, Valenzen u.a.m. nach wie vor von Wichtigkeit für die Wortschatzarbeit. Der springende Punkt ist dabei, in welchem Verhältnis die beiden Aspekte im Spracherwerbsprozeß zueinander stehen.

Die internationale Diskussion und unsere eigenen Untersuchungen tendieren zur Annahme eines Dominanzverhältnisses: Ausgangspunkt und erste Zuordnungsinstanz lexikalischer Einheiten sind die Sprachhandlungen zur Lösung entsprechender Kommunikationsaufgaben. Die Arbeit am Sprachsystem ist der Lösung der Kommunikationsaufgaben untergeordnet. Solle beispielsweise Sprachmittel erfaßt und geübt werden, die man braucht, um einer Äußerung zuzustimmen, dann ist es rationell, der entsprechenden Liste (ja, richtig, zustimmen ...) die gebräuchlichen Antonyme gegenüberzustellen. Dabei ist natürlich darauf zu achten, daß derartige Zusammenstellungen nicht ausufern und überschaubar bleiben. Vgl. dazu das folgende Beispiel, wo die Ergebnisse soziologischer Untersuchungen zu den Freizeitinteressen in der DDR mit Hilfe von Synonymen ohne weiteres paraphrasiert werden können: statt "handwerkliche Beschäftigung in Haus und Garten" z.B. handwerkliche Arbeiten in Haus und Garten/ Haus- und Gartenarbeit.)

F r e i z e i t i n t e r e s s e n

1) Lesen Sie die Ergebnisse soziologischer Untersuchungen zu den Freizeitinteressen in der DDR! Fernsehen (64,2 %); handwerkliche Beschäftigung in Haus und Garten (59,2 %); Wanderungen, Spaziergänge (55,7%); Bücher/Rundfunk o. Schallplatten hören (48,8 %) ... aktiv Sport treiben (12,9 %) ... nicht wissen, was mit der Freizeit anfangen (0,9 %).

2) Vergleichen Sie diese Ergebnisse mit einer Umfrage der Frauenzeitschrift "Für Dich" unter der Überschrift "Ach, du meine (Frei-)Zeit"! Die 100 befragten Familien geben an: Erholung, Entspannung, Ausruhen; körperliche Tätigkeit; Erlebnisse mit den Kindern, fachliche Weiterbildung; gesellschaftliche Arbeit (z.B. ehrenamtliche Mitarbeit in

gesellschaftlichen Organisationen), Zusammenkünfte mit Freunden und Kollegen ... Ausgehen.

3) Teilen Sie die Angaben zu den Freizeitinteressen danach ein, ob ihre Verwirklichung mehr Aktivität erfordert oder mehr zur Passivität anhält!

4) Das diskutieren wir!

Sind die genannten Freizeitbeschäftigungen auch für Sie echte Freizeitbeschäftigungen?

Ist Freizeit freie Zeit?

Eine Beschränkung auf extralinguistische Zuordnungskriterien verbietet sich auch aus dem Grunde, daß es in der Sprache keine generellen 1:1 - Entsprechungen gibt. Neben dem thematischen Wortschatz existieren ein multithematischer und ein athematischer. Aus dieser Tatsache folgt, daß präkommunikative Übungen, also Erkennungs- und Bestimmungsübungen, Variationsübungen, Paraphrasierungsübungen sind unabdingbar, aber nicht im Stile:

Sagen Sie die Sätze anders!, sondern die Veränderungen müssen funktional begründet werden. Wenn unser erstes Beispiel heranziehen, dann könnte eine entsprechende Variationsübung dergestalt motiviert werden:

Stellen Sie sich vor, Sie sollen in einem Freundeskreis (in einem internationalen Zeltlager) über Ihr Leben berichten. Welche Fakten würden Sie wählen? Welche sprachlichen Mittel können Sie aus Ihrem offiziellen Lebenslauf nicht verwenden? Wie sind die zu ersetzen?

2) In gedächtnispsychologischen Untersuchungen ist wiederholt nachgewiesen worden, daß die Kodierung einer verbalen Einheit im Gedächtnis von den Bedingungen der Informationsaufnahme, vor allem vom semantischen Kontext und von der erwarteten Aufgabenstellung abhängt und ein solches Abhängigkeitsverhältnis auch für lexikalische Wiedergewinnungsprozesse vorliegt (vgl. Hoffmann J., 1977, S. 96). Wenn das so ist, dann empfiehlt sich bereits von hier aus, die Kommunikationsaufgabe zum Ausgangspunkt des Aneignungsprozesses zu machen.

Es gilt in der Lernpsychologie als unstrittig, daß sich lexikalische Einheiten auch im Rahmen komplexer Sprachhandlungen einprägen, bei denen das Einprägen nicht Ziel der Handlung ist. Diese Feststellung enthält keine Bewertung der beiden Lernarten. Wichtig ist nur, daß unsere Untersuchungen (vgl. Löschmann, M., 1979) - allerdings im Fortgeschrittenenunterricht angesiedelt - zeigten, daß der Wortschatzerwerb besonders dann effektiv ist, wenn kommunikativ bedingte lexikalische Erfordernisse oder gar Zwänge vorliegen. Wenn das so ist, dann ist man gehalten, den Prozeß der Aneignung lexikalischer Einheiten so zu gestalten, daß von Anfang an weitgehend "unwillkürliches" Einprägen möglich wird. "Willkürliches" Lernen, d.h. bewußtes Einprägen lexikalischer Einheiten, wird dadurch nicht überflüssig.

Sicherlich müssen dabei die Bedingungen noch näher untersucht werden, unter denen im jeweiligen Fall das unbekannte Wort X erworben wurde. Zum Beispiel ist zu fragen, ob das Wort über das Wörterbuch, den Lehrer, einen Muttersprachler usw. aufgenommen wurde (vgl. u.a. Strömqvist, S., 1983). Doch eines läßt sich mit Sicherheit sagen, man muß den Wortschatzerwerb so organisieren, daß unwillkürliches Lernen weitgehend möglich wird. Solange wir jedoch nicht wissen, welcher Wortschatz unter welchen Bedingungen auf unwillkürlichem Wege angeeignet werden kann, muß man noch sehr viel dabei improvisieren und sich ständig überzeugen, ob überhaupt und welche lexikalischen Einheiten auf diesem Wege eingeprägt werden. Entscheidend ist die Herausbildung von konkreten Bedürfnisstrukturen, die um ein Bild von A.N. Leont'ev zu gebrauchen, zur Herausbildung von Fallen führen (vgl. Леонтьев А.Н., 1977, S. 11). Eine solche "Falle" kann beim Auftreten eines bisher unbekanntes Wortes in der Kommunikation zuschlagen, d.h., es kann sich einprägen.

Wenn die durch die Lösung der Kommunikationsaufgabe bedingten "lexikalischen Erfordernisse" ein ausschlaggebender Faktor beim Zustandekommen des genannten Ergebnisses waren, dann liegt es nahe, diesen das Einprägen beeinflussenden Faktor gebührend bei der Aufbereitung des Wortschatzes und der Übungsgestaltung zu berücksichtigen. Er kommt für uns in der bewußten Gestaltung lexikalischer Kommunikationserfordernisse und deren konsequenter Ausnutzung im Hinblick auf die Wortschatzan eignung zum Ausdruck. Das Beispiel "Freizeitinteressen" verdeutlicht, wie solche zwingenden Lücken bei der Erarbeitung von Wortlisten geschaffen werden können. Die Darstellung von Ergebnissen soziologischer Untersuchungen zu den Freizeitinteressen, die gewissermaßen eine thematisch geordnete Wortschatzliste darstellen, ihre Rezeption und die Auseinandersetzung mit einer zweiten führen unweigerlich zur Aufdeckung von Lücken. Eine solche Lücke wäre z.B. die Frage, welche Rolle die "Qualifikation" bei der Freizeitgestaltung spielt, die in der soziologischen Untersuchung nicht erfaßt worden ist, wohl aber in der Befragung durch die Frauenzeitschrift "Für Dich". Auch die Gruppierung nach neuen Gesichtspunkten kann derartige Lücken signalisieren, die diskussionauslösend wirken können.

3) Schließlich spricht für die enge und organische Verbindung des produktiven Wortschatzerwerbs mit der Lösung von Kommunikationsaufgaben, die in simulierten oder echten Kommunikationssituationen bewältigt werden müssen, der Charakter des sprachlich-kommunikativen Könnens selber. Wir gehen davon aus, das es als eine potentielle Leistungs- und Verhaltensdisposition zu entwickeln ist, in der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten integrativ zusammenwirken. Daß es sich hierbei um eine enge Beziehungsgemeinschaft handelt, wird an den Kompensationsmöglichkeiten kenntlich. Es ist jederzeit bei Lernenden zu beobachten, wie ein Mangel an Kenntnissen

durch ein hohes Fähigkeits- und Fertignivea kompensiert werden kann und umgekehrt. Wer z.B. das Paraphrasieren in der fremden Sprache beherrscht, ist in der Lage, in einem bestimmten Maße lexikalische Defizite auszugleichen.

Wenn diese Beziehungsgemeinschaft existiert, dann ist sicher anzunehmen, daß der Erwerb lexikalischer Kenntnisse in enger Verbindung mit der Herausbildung der anderen Könnenskomponenten erfolgen muß. Das kann aber nur erreicht werden, wenn die Arbeit am Wortschatz mit der Entwicklung der kommunikativen Grundtätigkeiten verbunden wird. Es scheint daher wenig sinnvoll, Lernstrategien allein für den fremdsprachigen Kenntniserwerb her auszubilden. Das ist aber der Fall, sobald vom Lernenden verlangt wird, sich lexikalische Einheiten ausschließlich nach Wortlisten einzuprägen. Gewiß sind auch dafür spezifische Lernstrategien erforderlich, aber sie müssen zugleich mit solchen der Fertign- und Fähigkeitsentwicklung verbunden werden. So müssen die neu zu lernenden lexikalischen Einheiten zum integrierten Bestandteil bereits aufgebauter Strukturen gemacht werden, die ihrerseits basale Komponente für entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten sind. Wie die Beschränkung auf die Herausbildung nur einer speziellen Fähigkeit unter Vernachlässigung anderer nicht den besten Weg darstellt, diese besonders gut zu entwickeln, so führt eine ausgedehnte Phase der isolierten Wortschatzarbeit nicht zu einem Wortschatzbesitz, wie wir ihn eingangs charakterisiert haben.

3. Das Wesen des kommunikativ-funktionalen und integrativen Konzepts.

Das begründete Konzept für die Wortschatzarbeit bedingt zugleich eine funktional-kommunikative Determination der zu vermittelnden bzw. zu festigenden Sprachmittel. Es erfordert die Verknüpfung dieser Arbeit mit den drei Phasen der Tätigkeit: der Orientierung und Planung, Realisierung sowie Kontrolle.

Daraus folgt, daß sich Wortschatzaufbereitung und natürlich auch -einübung auf der Ebene der Orientierung und Planung, der Ebene der Realisierung und der Ebene der Kontrolle vollziehen muß. So können die Wortschatzzusammenstellungen und die damit verbundenen Übungen der lexikalischen Absicherung der Lösung der komplexen Aufgabe "Ist Freizeit freie Zeit?" dienen.

In der Diskussion z.B. ist bei noch so guter Vorbereitung oft damit zu rechnen, daß lexikalische Lücken auftreten, die im Laufe dieses Kommunikationsereignisses geschlossen werden müssen. Nimmt man das umrissene Konzept ernst, wird der Lehrer in einem begrenzten Maße solche Lücken sogar bei seiner Vorbereitung einplanen und sie für sich beim Durchgehen möglicher Diskussionsabläufe markieren. Damit sich die zu ihrer Schließung erforderlichen Einheiten fest einprägen, sollten sie, sofern nötig und auch möglich, in entsprechende Listen eingetragen werden (z.B. in die unseres Beispiels).

Freilich ist dabei zu beachten, daß sich die damit verbundenen Lehr- und Lernhandlungen organisch mit der Diskussion verbinden. Das ist gegeben, wenn die Diskussion selbst entsprechende Korrekturen, Präzisierungen, Ergänzungen von Äußerungen verlangt. Beispielsweise könnte bei der Diskussion der obigen pointierten Frage am Ende eine Liste mit der Benennung derjenigen Tätigkeiten stehen, die sicher von einigen Diskussionsteilnehmern nicht als echte Freizeitbeschäftigungen angesehen werden (z.B. der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen, gesellschaftliche Arbeit). In der die Lösung der Kommunikationsaufgabe nachbereitenden Phase werden dann vor allem Fehlleistungen korrigiert, die kommunikationsirrelevant waren, Hinweise zur sprachlich differenzierten Ausdrucksgestaltung gegeben und die Diskussionsergebnisse vertieft, indem sie u.a. bewertet werden. Auch das führt zur Um- bzw. Neugruppierung von lexikalischen Einheiten, zur Präzisierung und Ergänzung von vorhandenen Wortlisten. Der Lehrer hat sich also zu fragen, welche lexikalischen Einheiten er vor, während und eventuell nach der Lösung von Kommunikationsaufgaben vermitteln und üben will.

Es versteht sich, daß ein solches kommunikatives und integratives Herangehen an die Wortschatzaufbereitung auf den Text als zentrale Kategorie verweist. Die Grundkonstituenten des Textes (Intention, Thema, Situation, Sprachhandlungstypen) können als Größen für die didaktisch-methodische Aufbereitung und Einübung des Wortschatzes dienen. Doch würde man den "zufälligen" Charakter von Texten übersehen, wenn man Wortschatzzusammenstellungen nur auf der Grundlage von Texten vornehme, wie bereits in anderem Zusammenhang dargestellt. Viel zu selten begegnen wir Wortschatzzusammenstellungen und -übungen, die mit Blick auf vom Lernenden zu erzeugende Texte (Zieltexte) konzipiert sind.

So gibt es auch keinen triftigen Grund, eine Lektion immer mit einem Text zu beginnen. Beispiel 1.1. zeigt, wie vom Zieltext her die Wortschatzarbeit durch eine entsprechende Fragestellung motiviert werden kann.

W a s w o l l e n S i e w e r d e n ?

Jeder erwartet etwas von seinem Beruf.
Was erwarten Sie?

Anerkennung	0
Soziale Sicherheit	0
Interessante Arbeit	0
Einen weißen Kittel	0
Viel Geld	0
Keine so anstrengende Arbeit	0
Freude	0

4. Didaktisch-methodische Konsequenzen des kommunikativ-funktionalen und integrativen Konzepts.

Wir haben bereits der Begründung unseres Konzepts und seiner Charakterisierung versucht, didaktisch-methodische Konsequenzen anzudeuten. Im folgenden kommt es uns nun darauf an, zusammenfassend und weiterführend zu zeigen, wie Wortschatzarbeit unter kommunikativem Aspekt im einzelnen zu betreiben ist.

Die Ausgangsfrage lautet:

4.1. Welche Wortschatzanforderungen stellt die zu lösende Kommunikationsaufgabe?

Als Kommunikationsaufgabe fassen wir "eine aus gesellschaftlichen bzw. individuellen Bedürfnissen resultierende Anforderung zum Vollzug einer Kommunikations-handlung" auf, "um einen bestimmten kommunikativen Effekt zu erreichen" (Wilske L., 1983, S. 51). Die Kommunikationsaufgabe enthält demnach eine Anforderung an die Lernenden, die sie zu erkennen und zum Antrieb für ihr Handeln machen sollen. Der Lehrer muß sich dabei u.a. fragen, welcher Wortschatz zur Lösung der Kommunikationsaufgabe erforderlich ist, welcher davon nicht bekannt ist bzw. unter Umständen nur unsicher beherrscht wird.

Soll ein Lebenslauf angefertigt werden, dann ist zumindest zu überlegen, ob die entsprechende Intention, der Lebenslauf in seiner Struktur und die textsortenspezifischen Merkmale dieser Textsorte sprachlich realisiert werden können. Bei den textspezifischen Sprachmitteln müßte feststehen, ob das Präteritum beherrscht wird, Zeit- und Ortsangaben gemacht werden können, Verben beherrscht werden, die den Ortswechsel signalisieren usw.

Hat sich der Lehrer einen Überblick über die Wortschatzanforderungen verschafft, erhebt sich die zweite Frage:

4.2. Wie wird der Wortschatz didaktisch-methodisch aufbereitet?

1) In einem anderen Zusammenhang ist bereits darauf hingewiesen worden, welche Möglichkeiten der Wortschatzaufbereitung in Frage kommen. Auf den Lebenslauf bezogen, empfehlen sich u.a. nachstehende außersprachliche Möglichkeiten:

- thematisch : Angaben über Eltern, Stationen des Lebens: Schulbesuch, Beruf ...
- situativ : gerichtet an offizielle Stellen oder Darbietung im Freundeskreis;

im ersteren Fall Funktionalstil des öffentlichen Verkehrs: z.B. geboren als ...

- intentional : Interesse wecken beim Adressaten
- Sprachhandlungstyp : Berichten: Zeitform: Präteritum, Ortsangaben
- Strukturierung : Angabe von Geburtsdatum u. -ort, Beruf der Eltern; Schulbildung ...

Zugleich bieten sich innersprachliche Aufbereitungsformen an:

- Synonymie : Biographie - Lebenslauf
- Antonymie : Schulbesuch beginnen
Schule beenden
- Reihung: : Schule beginnen - Schule fortsetzen - Schule beenden/abschließen
- Polysemie : Besuch (Schulbesuch), Besuch der Eltern

In den letzten Jahren ist besonderer Wert auf die Zuordnung von Sprachmitteln zu Intentionen und/oder Typen von Sprachhandlungen (Kommunikationsverfahren) gelegt worden. Wie immer man Phänomene wie zustimmen/ablehnen/zweifeln/Gleichgültigkeit ausdrücken/Interesse wecken/beweisen auch linguistisch fassen mag, für den Unterricht sind derartige Gruppierungen sprachlicher Mittel wichtig, weil sie wesentliche Aspekte der sprachlichen Äußerung erfassen, nämlich den intentionalen und operationalen, die lange Zeit zugunsten von Thema und Situation vernachlässigt worden sind. Ihr Wert besteht in ihrer lernerfektiven Funktion nicht nur als "Integrierungsinstanz" entsprechender Sprachmittel, sondern auch als die Entwicklung der Sprachtätigkeiten fördernden Größen der Kommunikation.

2) Wortschatzaufbereitung und -einübung sind in ihrer Wechselbeziehung zu betrachten. Da lexikalische Einheiten über eine adäquate Präsentation bzw. Aufbereitung sofort in den produktiven Wortschatz eingegliedert bzw. reaktiviert werden können, liegt es nahe, die Arbeit an Wortschatzzusammenstellungen als eine Form der Übung im weitesten Sinne zu sehen. Aus diesem Grunde ist zu unterscheiden zwischen Arbeit an Wortschatzzusammenstellungen als eigenständigem Übungstyp

Schreiben Sie alle Berufsbezeichnungen aus den Kurztexten heraus!

und der als erster Stufe eines mehrgliedrigen Übungsprozesses (vgl. unser Beispiel: "Freizeitinteressen" und die sich daran anschließenden möglichen Übungen).

3) Es empfiehlt sich, die nach den verschiedensten Kriterien zusammengestellten Wortlisten als offene Gruppierungen zu gestalten. Es engt die Kreativität der Lernenden ein und wirkt auf die Dauer demotivierend, wenn sie ständig angehalten werden, geschlossene Wortzusammenstellungen stur abzuarbeiten - etwa in dem Sinne:

Begründen Sie Ihren Berufswunsch! Verwenden Sie dabei die angegebenen lexikalischen Einheiten!
Freude haben, Geld verdienen, Anerkennung finden.

Ergiebiger ist es, wenn man den Lernenden die Möglichkeit bietet, bereits an dieser Stelle selbständig und schöpferisch tätig zu werden. Das kann durch Paraphrasierung des Vorgegebenen in Form von Substitution, Transformation, Komplementation, Expansion, Komprimierung, aber auch in Form von Neuformierung erfolgen. So kann die Liste zu "Was wollen Sie werden?" verkürzt, ergänzt, in der Reihenfolge verändert werden.

Oder um noch ein zweites Beispiel anzuführen:

Ein Nichtfernsehtest

Einen ungewöhnlichen Test veranstaltete die Stadtverwaltung von Kobe (Japan). 44 Familien verzichteten einen Monat lang auf das Fernsehen. Ergebnis: Die Familien hatten plötzlich mehr Zeit füreinander. Weil die Kinder früh schlafen gingen, waren sie weniger nervös und litten kaum noch unter Augenbeschwerden. Die Eltern fanden auch mehr Gelegenheit, mit ihren Kindern zu spielen und gemeinsam Bücher zu lesen.

(aus: Horizont 13/79)

Mit welchem Ziel ist der ungewöhnliche Test veranstaltet worden? Formulieren Sie ihre Ansicht in Form einer Vermutung! Verwenden Sie vermuten/denken/glauben ...

Zu welchen Verben lassen sich Adjektive bzw. Adverbien bilden, mit denen Sie die Aufgabe ebenfalls lösen können?*

In diesem Fall können vermuten und denken durch vermutlich und denkbar ersetzt werden.

* Die Beispiele zur Freizeitgestaltung sind dem Lehrbuch entnommen: Günter R., Kirsch E., Löschmann M., 1983.

4) Großer Wert ist auf die selbständige Erarbeitung von Wortschatzzusammenstellungen zu legen. Nach dem Grad der möglichen selbständigen Erarbeitung sind voneinander abzuheben: vorgegebene, z.T. selbständig und völlig selbständig erarbeitete Wortlisten.

Für die selbständige Erarbeitung bieten sich zwei Wege an:

- der reproduktiv(-produktive) auf der Grundlage von Texten, bei dem die in Frage kommenden Einheiten aus dem jeweiligen Text gewonnen werden
- und der
- produktive, der dadurch charakterisiert ist, daß zur Lösung entsprechender Aufgaben auf Grund des Handlungskonzepts der Wortschatz unabhängig von einem konkreten Ausgangstext zusammengestellt, ergänzt und präzisiert wird.

Wir wollen heute die Frage diskutieren: Ist Freizeit Konsumzeit? Welche Freizeitbeschäftigungen würden Sie der Konsumzeit zurechnen?

Oder: Was erwartest du von deinem Beruf?

Es gibt keinen Grund, den reproduktiven Weg geringzuschätzen, schon gar nicht, wenn er durch produktive Leistungen des Lernenden ergänzt wird. Höhere Ansprüche stellt aber normalerweise der zweite, weil er die exakte Benennung der erforderlichen lexikalischen Einheiten verlangt. Gerade im Fortgeschrittenenunterricht hat er eine Vorrangstellung einzunehmen, nicht zuletzt deshalb, weil er schöpferische Kräfte des Lernenden freilegt.

5) Schließlich muß - wie bereits dargelegt - zwischen Wortschatzaufbereitungen zur Vorbereitung der Lösung von Kommunikationsaufgaben und zur Nachbereitung sowie zur Stützung der zur Lösung der Aufgaben erforderlichen Sprachhandlungen differenziert werden. Bei der Darstellung des Lebenslaufes könnten die Zeichnungen von Lebensstationen, Angaben zu den Berufen der Eltern sein.

Der individuell benötigte Wortschatz wäre bei der Darlegung des Lebenslaufes zu geben und eventuell zu gruppieren.

Nachbereitend könnte es sich um Korrekturen, die nicht die Verständigung beeinträchtigen, um Komplettierungen der Wortzusammenstellungen handeln. Dabei sind auch sogenannte Assoziogramme wie schon bei den Wortschatzaufbereitungen zur Vorbereitung der Lösung von Kommunikationsaufgaben sinnvoll. Assoziogramme im hier verstandenen Sinne bedeutet die Zusammenstellung von lexikalischen Einheiten, auch von Sätzen, die Lernenden einfallen, wenn ein entsprechendes Auslöschungswort gesetzt ist.

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort "Berufsaussichten" hören? Wichtig ist auch hierbei, daß solche Assoziogramme schon im Hinblick auf die nächste Aufgabe erstellt werden.

In Weiterführung der Arbeit zu den Aufbereitungsformen kann die dritte Frage nur heißen

4.3. Wie kann der Wortschatz sinnvoll geübt werden?

In Analogie zu den Aufbereitungsformen unterscheiden wir:

1) Wortschatzübungen zur Vorbereitung der Lösung von Kommunikationsaufgaben (vgl. unser Beispiel "Was wollen Sie werden?", wenn die Aufforderung "Begründen Sie Ihren Berufswunsch!" als Ziel gesetzt wird).

Dazu gehören Untergruppen wie

- textfreie Wortschatzübungen, die aber im Hinblick auf den Zieltext gestaltet werden müssen.
Findest du unter den Begründungen für die Berufswahl eine, die deinen Vorstellungen entspricht? Verbinde die eine oder andere Begründung, denn meistens sprechen mehrere Gründe für die Berufswahl!
- Wortschatzübungen am Ausgangstext (Lehrbuchtext)
Es sind die bekannten Wortschatzübungen am Lehrbuchtext, der in den meisten Fällen als Ausgangstext für weitere produktive Sprachhandlungen dient.
- Wortschatzübungen zur Lösung von Teilaufgaben.
So kann z.B. die Begründung für die Berufswahl Teil einer komplexen Kommunikationsaufgabe sein, z.B. Teil der Bewältigung des Themas "Berufsausbildung in der DDR".

2) Wortschatzübungen, die die Lösung von Kommunikationsaufgaben begleiten.

Das sind die Übungen, bei denen im Prozeß der Lösung einer Kommunikationsaufgabe Lücken, Ungenauigkeiten, Mißverständnisse auftreten, die sofort geschlossen werden.

Das Problem liegt auf der Hand, die Übungen dürfen den Lösungsablauf nicht beeinträchtigen.

Das ist nicht in jedem Fall gegeben, deshalb sind sie nur äußerst sparsam einzusetzen. Bei der Diskussion haben sie sich bewährt. Die Bitte, etwas zu wiederholen, deutlicher zu erklären, Beispiele zu geben usw., fügt sich doch organisch in den Diskussionsverlauf ein.

3) Wortschatzübungen zur Nachbereitung der Lösung von Kommunikationsaufgaben.

Hier gilt das, was bereits im Zusammenhang mit der Einteilung der Aufbereitungsformen bemerkt wurde. Im Grunde genommen unterscheiden sie sich von den vorbereitenden Übungen nur funktionell, nicht strukturell. Zum

einen dienen sie der Verbesserung des erreichten Kommunikationseffekts, und zum anderen sind sie bereits die Vorbereitung für die Lösung neuer Kommunikationsaufgaben.

4.4. Wie soll der Wortschatz unter kommunikativem Aspekt wiederholt werden?

Da der Wortschatz wegen seiner Vielfalt und seines Umfangs und das lexikalische System der Sprache weniger streng determiniert ist als vergleichsweise das grammatische oder gar das phonologische bzw. phonetische, besonders vergessensanfällig ist, muß er systematisch wiederholt werden. Die Zahl der Wiederholungen kann nicht im Sinne eines mechanischen Gesetzes vom geometrischen Zuwachs der Behaltenszeit bestimmt werden. Sie ist vor allem auch von den Bedingungen der Vermittlung und Erarbeitung der in Frage kommenden lexikalischen Einheiten abhängig (Motiviertheit, Veranschaulichung, Übungsgestaltung). Nichtdestoweniger muß im Unterricht dafür Sorge getragen werden, daß auf der Grundlage von Erfahrungswerten und ständiger Überprüfung des Gelernten - eine entsprechende Auftretenshäufigkeit gesichert wird, denn ist der Stoff völlig vergessen, muß er fast wie neu gelernt werden.

Für die Gestaltung von Wiederholungen sind zwei fundamentale lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten von Wichtigkeit:

Wohldosierte Wiederholungen sind konzentrierten vorzuziehen, und Wiederholungen unter neuen Bedingungen, d.h. wenn sie mit dem Reiz des Neuen verbunden werden und zur schöpferischen Verarbeitung des Stoffes führen, sind effektiver als mechanische, die leicht zu Sättigungs- und Abstumpfungerscheinungen führen (vgl. Kossakowski et al., 1977, S. 178). Daraus folgt, daß die Wiederholung in den Prozeß der Lösung von Kommunikationsaufgaben integriert und aufs engste mit der Neuvermittlung lexikalischer Einheiten verbunden werden muß. Auch bei der Wiederholung empfiehlt sich die enge Verknüpfung mit der Ausübung von kommunikativen Sprachtätigkeiten und -handlungen, ohne daß einem Verzicht von Wiederholungen auf der Lexikonebene das Wort geredet wird. Wiederholungen auf der Systemebene haben sich der Lösung der Kommunikationsaufgabe unterzuordnen. Neben der geplanten, differenziert verteilten, auf eine überschaubare Menge lexikalischer Einheiten begrenzten systematischen Wiederholung hat auch die akzidentelle Wiederholung ihre Berechtigung. Sie ergibt sich aus dem Gang des Unterrichts, aus den jeweiligen Leistungen der Lernenden.

5. Abschließend soll ein möglicher didaktisch-methodischer Ablauf einer Stunde oder auch mehrerer Stunden angedeutet werden, in denen die Wortschatzarbeit unter kommunikativem Aspekt betrieben wird. Wie jedes Schema abstrahiert es von der Wirklichkeit. Es will

auf die jeweilige Unterrichtssituation schöpferisch angewandt sein.

1) Die Stunde beginnt mit einer Zielorientierung und der kommunikativen Aufgabenstellung, zu deren Bewältigung bestimmte neue lexikalische Einheiten und die Reaktivierung bereits gelernter erforderlich sind.

Ihr sollt heute über euer Leben berichten. Stellt euch vor, ihr trefft euch mit Jugendlichen aus der DDR!

2) Um den Wortschatz zu aktivieren und zu reaktivieren, werden Aufgaben gestellt, die mit Hilfe des bereits Gelernten gelöst werden können.

Ihr wollt die Berufe eurer Eltern angeben. X, was sind deine Eltern von Beruf?

3) Mit der Wiederholung verbindet sich die Vermittlung bzw. Erarbeitung der neuen lexikalischen Einheiten verbunden mit der ersten Festigung, dabei kommen besonders die Semantisierungsverfahren (außersprachliche, fremdsprachige und muttersprachliche) und die Erarbeitung der phonetischen, graphischen, grammatischen und kombinatorischen Komponente der lexikalischen Einheiten zum Fragen und Erfassungs- und Bestimmungsübungen, aber auch Nachahmungs- und Paraphrasierungsübungen zum Einsatz.

4) Es schließen sich die Festigung und Aktivierung der neu vermittelten Einheiten an, die im hohen Maße der Integration der lexikalischen Einheiten dienen; die Übungsgestaltung konzentriert sich nicht nur auf Variationsübungen, sondern es wird dabei davon ausgegangen, daß der im Rahmen eines Kommunikationsereignisses zu erzeugende Text (Zieltext) im Zentrum steht. Insofern ist die Phase wie übrigens auch die anderen immer mit Anwendung der Einheiten in der Kommunikationspraxis verbunden.

5) Schließlich leitet die Arbeit am Wortschatz in die schöpferische Anwendung der neuen bzw. reaktivierten Einheiten über, d.h., es erfolgt die selbständige Anwendung der angeeigneten Einheiten auf eine neue Kommunikationssituation, ihr situationsangemessener, partnerbezogener sowie normgerechter Einsatz, der eine aktive kognitive Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit einschließt.

Nehmen wir an, es sollen zuerst Lebensläufe der Lernenden erarbeitet werden. Da aber Ziel der Stunde(n) ein Vergleich mit Lebensläufen von Jugendlichen aus der DDR ist, wäre in der Meisterung dieses Vergleichs die schöpferische Anwendung zu sehen.

Der hier skizzierte Weg der Effektivierung der Wortschatzarbeit ist gewiß nicht der einzige, doch ein - wie ich hoffen möchte - diskussionswürdiger Weg.

Literatur

- Günther, R., Kirsch, E., Löschmann, M. Wir diskutieren. Leipzig, 1983.
- Hockett, C.F. A Course in Modern Linguistics. New York, 1958.
- Hoffmann, J. Experimente und Hypothesen zur Kodierung und Speicherung verbaler Items im menschlichen Gedächtnis. - In: Psychologie des Gedächtnisses. Berlin, 1977.
- Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. Leipzig, 1983.
- Kossakowski et al. Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Berlin, 1977.
- Kübler, M. et al. Deutsch intensiv. Grundkurs für Ausländer. Lehrhandbuch Lieferung 6. Lektion 37-45. Leipzig, 1976.
- Leont'ev, A.A. Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. Berlin, 1975.
- Löschmann, M. Theorie und Praxis der Arbeit am Wortschatz auf der Stufe der Aus- und Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer. Leipzig, 1979 (Diss. B).
- Schmidt, W. et al. Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Leipzig, 1981.
- Strömquist, S. Lexical Search Games in Adult Second Language Acquisition. Göteborg, 1983.
- Wilske, L. (Hrsg.) Sprachkommunikation und Sprachsystem. Leipzig, 1983.
- Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. - В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. Москва, 1977.

РАБОТА НАД СЛОВАРЕМ В КОММУНИКАТИВНОМ АСПЕКТЕ

М. Лёшманн

Резюме

В статье описывается, как можно эффективно построить работу над словарным запасом при коммуникативно ориентированном обучении. Основываясь на критическом анализе учебных пособий и практики обучения в наши дни, в статье обосновывается концепция коммуникативной и интегративной работы над словарным запасом с точки зрения требований лингвистики, психологии памяти и обучения, дидактики и методики. Сообразно с этим, подготовку и тренировочную работу над словарем следует тесно связать с задачами коммуникации. На основе этой концепции делаются выводы для работы над словарным запасом и приводятся соответствующие примеры.

SOME NOTES ON THE SOUND-SYMBOLIC QUALITY OF ENGLISH AND ESTONIAN PEJORATIVES

M.-E. M a l k o v

Tartu State University

In recent years there has been a rising interest in the problems of expressive language and its modes of manifestation. Much attention is being paid to the universal features of expressive words, particularly their sound-symbolic quality.

The well-known fact that English and Estonian belong to different genealogical language groups has made it especially interesting to examine by what linguistic means derogatory connotation is expressed in these languages. The aim was set to analyze the phonemic make-up of pejoratives in order to provide evidence of the possible existence of the so-called phonosemic correlation in derogatory words, i.e., the correlation between certain sounds and the derogatory meaning.

It was found that English and Estonian pejoratives possess a peculiar phonetic structure which is deviant from the ordinary syllabic composition (see Fudge, E., 1970; Воронин С.В., 1982): words with derogatory connotations are likely to be characterized by mono- or disyllabicity, a frequent occurrence of consonant-clusters, initial and final consonants of the same place and/or the same manner of articulation. Besides, the analysis of English and Estonian pejoratives has shown that labial (p, b, f, v, m; w in English; u; õ in Estonian) and velar phonemes (k, g) frequently occur in words connoting derogation, thus confirming the fact that labio-velarity is a widespread component of pejorative expressions. In English derogants the most essential phonic factor is the final labial/velar consonant of consonant-cluster (e.g. stupe 'stupid', tripe 'boloney, inferior or worthless stuff', dope 'a fool'), the factor of intermediate importance is the initial labial/velar consonant or consonant-cluster (e.g. bah 'an expression of disgust', crazy, goon 'a hoodlum; a bore') and the least essential factor is the peak or the stressed vowel. Whereas in Estonian, according to the frequency of the distribution of labials and velars in base-morphemes, the most important seems to be the coda (the final consonant or consonant-cluster) (e.g. sopp, jamps, ärpa 'a person who frequently shows off or boasts', nõlk), next in impor-

tance is the nucleus or peak (e.g. öäk!, könn, tönts, öökima), the least crucial seems to be the onset (the initial consonant or consonant-cluster) (e.g. pätt, päh!, plära, pläru).

In both languages derogatory connotations become more prominent in formations containing a labial/velar onset and a labial/velar coda (e.g. bunk 'boloney, lies, cant', fag 'a homosexual, an effeminate man', scag 'a homely girl', clam 'a stupid or unknowing person', goop 'a mutt; cant, nonsense, boloney', gawp, gawk, 'to gape'; kiibitsema 'to be irritating; to make sexual advances', krõhva, kalkar, klunker, 'a drinking spree', pläga, pröökama, mõga, pläkutama 'to talk foolishly, to talk nonsense', plämp 'totally drunk').

In English, pentestemes, i.e. morphemes with the syllabic structure obstruent-plus-continuant-plus-vowel-plus-continuant-plus-stop (Wescott, R.W., 1971), are held to be particularly expressive and hence they can also be found among derogants (blurp, twirp). In Estonian, intense derogatory connotations are expressed by forms which exhibit the syllabic structure consonant-cluster-plus-velar (or labial ö, ü) vowel-plus-consonant-cluster (e.g. plähmerdis, krõhva). On the whole, consonant-clusters are more common in Estonian than in English and this is why the clustering of two and more consonants is frequent in Estonian derogants.

Differently from English, a labial/velar vowel plays an important rôle in Estonian pejoratives. First and foremost, this is accounted for by the existence in Estonian of such vowel phonemes as /õ/ and /ü/ which exhibit strong lip-rounding. The /õ/-phoneme is held to correlate particularly highly with expressiveness, or to be more accurate, with pejoration as it is a frequent phonic element in Estonian derogants.

In both languages the derogatory connotation is enhanced by sound-repetitive devices. Among English and Estonian pejoratives palindromic formations revealing intrasyllabic sound repetition can be encountered (e.g. boob 'a stupid person', spoops 'a weak, silly, foolish person', loll, kaak, mõmm). A great number of derogants are based on alliteration (e.g. bingo-boy 'a drunkard', greasy grind 'a student who studies constantly; sitaseen, viinavasikas), assonance (e.g. baffle-gab 'officialese', dim-wit 'a stupid person'; tallalaakuja, lakekrants), reduplication or coda repetition (e.g. artsy-craftsy 'pretentiously artistic; overdone', dead wood 'any useless item; a useless person'; untsantsakas, nannipunn), preliteration or alliteration plus assonance (e.g. sad sack 'a disliked, uncompanionable person, a blundering, unlucky person', badge bandit 'a motorcycle policeman'; kopikakoi, põripõll), circumsonance or alliteration plus reduplication (e.g. bibble-babble 'to talk foolishly, incessantly', fiddle-faddle 'nonsense'; ligadi-logadi, liipadi-laapadi),

rhyme (e.g. claptrap 'nonsense', flubdub 'awkwardness, ineptitude; nonsense, bunk'; pläralära, köki-möki), reduplication (e.g. blah-blah 'bunk, boloney', coo-coo 'insane, crazy; stupid'; oh-oh, plänn-plänn 'tearing someone by the ears'). Vowel alteration also serves as an important expressive phonic feature in English and Estonian derogants. It is especially common in Estonian, resulting in semantically associated or synonymous formations (e.g. jura, jora, joru). Similarly, derogants of both languages exhibit a variation of voiced and voiceless consonants, stops and fricatives, i.e. a high phonic variability.

Some marked differences in features typical of English and Estonian derogants can be pointed out. The word-initiating segments sn- and sl- are held to be of derogatory effect in English (Wescott, R.W., 1971). Some of the most intensely pejorative English words are forms which combine sn- and sl- with labial or velar articulatory features (e.g. snag, snob, slut).

In Estonian the /õ/-phoneme is highly suggestive of something unpleasant, despicable, etc. (see Sadeniemi, M., 1962; Sivers, F. de, 1962). In combination with labial or velar consonants it is likely to produce a particularly strong pejorative effect (e.g. röökima, mõlisema). Expressive palatalization (see Ariste, P., 1982) is another phonic feature invested with an expressive power to connote derogation (e.g. mol'u, kron'u).

To sum up, the correlation between sound and meaning in derogatory words is not arbitrary; at the same time, however, it has the nature of tendencies rather than of strict laws.

Finally it should also be noted that labiality, as well as velarity, does not necessarily connote only derogation. Labiality may also express roundness, labial nasal mimics - the murmur of satisfaction, etc.

To obtain a complete picture of language, its examination should not be restricted to traditional fields of research only but all language phenomena deserve to be taken under scrutiny.

The study of expressive words and their phonemic composition helps to trace certain universal features in different languages. Phonosemantics, a relatively new discipline which is concerned with the correlation between sound and meaning widens the scope of knowledge about language in general. There is every reason to expect that phonosemantics will play an increasingly important role in the teaching of foreign languages at the advanced level.

References

- Ariste, P. Emotsionaalne palatalisatsioon eesti keeles.
In: Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia,
1982, 181.
- Fudge, E. Phonological Structure and "Expressiveness".-
In: Journal of Linguistics, 1970, vol. 6.
- Sadeniemi, M. Über den Gefühlgehalt von fi. ö. - In:
Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia, 1962,
125.
- Sivers, F. de. Un phonème de réserve en estonien. - In:
Bulletin de la Société de Linguistique de Paris,
1962, tome 57.
- Teder, T. Tänapäeva õpilasslängi. - In: Keel ja Kirjan-
dus, 1984, 3.
- Wentworth, H., Flexner, S.B. Dictionary of American Eng-
lish Slang. - New York, 1975.
- Wescott, R.W. Labio-velarity and Derogation in English:
A Study of Phonosemic Correlation. - In: Ameri-
can Speech, 1971, vol. 46.
- Воронин С.В. Основы фоносемантики. - Ленинград, 1982.

ЗВУКОСИМВОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНГЛИЙСКИХ И ЭСТОНСКИХ ПЕЙОРАТИВОВ

М.-Э. Малков

Резюме

В данной статье рассматриваются некоторые проблемы фоносемантики. Автор исследует пейоративы и их содержание в эстонском и английском языках. В статье изучено звуко-символическое качество пейоративов, т.е. определена связь звука и значения в этих словах. Такой фоносемантический анализ экспрессивных слов указывает на существование определенных универсальных качеств в таких словах.

ОПЫТ КОНТРАСТИВНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Г. Мальковский

Одесский технологический институт
холодильной промышленности

Нахождение рациональных действий, позволяющих экономно овладеть учебным материалом, является задачей экспериментальной методики. "Лингвистическая наука не дает методики учебные правила в готовом виде. Поэтому привлекаемые для нужд обучения языкам лингвистические данные подлежат специфической селекции и преобразованию, чтобы они стали более "методичными". (Ильин М.С., 1975, с. 80). На основе одного из направлений лингвистической науки - контрастивной лингвистики - мы попытаемся организовать материал английского языка в целях повышения эффективности его преподавания, т.е. наметить контуры контрастивной методики. Что же касается психолого-педагогических основ нашего замысла, то даже в определении понятия "контраст" в плане логики: "отчетливо, ясно, остро обозначившаяся, выявившаяся противоположность между кем-либо или чем-либо" (Кондаков Н. И., 1975, статья "Логика") отмечается особенность его восприятия: "отчетливо, ясно, остро". В плане самой психологии контраст понимается как субъективное преувеличение различий воспринимаемых объектов при их пространственной смежности. В наших целях мы намерены использовать такое преувеличение, чтобы представить в контрасте новый, подлежащий усвоению материал на фоне известного и благодаря этому достичь большего успеха в учебной работе. В этой связи на память приходят минимальные пары типа take - take. Поскольку материальные различия между ее членами малы при одинаковости всего остального фонемного состава, а разница в значении ожидается на них, то внимание говорящего и слушающего сфокусировано на них, и они отчетливо запоминаются.

Упражнения, построенные на минимальной паре, встречаются только в фонетических разделах учебников. Обычно же в речи в контраст вступают слова, не составляющие фонологической минимальной пары, а поэтому мы намерены распространить этот метод и на более высокие уровни языковой стратификации, причем контрастирование отдельных взятых слов представляется нам менее действенным, чем контрастирование этих слов в предложении. В таком предложении должна содержаться тождественная ба-

за для большей эффективности контраста. В этих случаях внимание обучаемого не отвлекается на остальные члены предложения, которые должны быть известны ему заранее.

Контраст может быть использован в учебной практике, основываясь на сопоставлении данной материальной формы с иной материальной формой или нуля с материальной формой. Во всех наших упражнениях студент должен выявить разницу между сопоставляемыми предложениями, что предлагается достигать переводом. Целесообразно требовать и объяснения к этим переводам, но это чаще всего дополнительный момент.

Материальная форма - иная материальная форма

В предложении контраст типа минимальной пары встречается случайно, например: I bought a bad bed in this shop. This sick thick woman is treated by an experienced physician. Since science has become a powerful source of information one can't underestimate the revolutionizing part it plays in the modern world.

The cat has a big grey mouse in her mouth. You with your motorcycle were near the repairing shop at the right time. Say no words about these newly built wards at our hospital! She walks in the yard of the fish-processing works. В последних четырех случаях контрастирующие слова не смежны друг с другом, но в пределах одного предложения они воспринимаются в контрасте, который можно назвать дистантным.

Сопоставление одинаковых по написанию, но разных по произношению слов помогает студенту избежать традиционных ошибок. Где произнести used как /ju:zd/ или /ju:st/, graduate /græ dju:t/ - /græ djueit/? They used (1. to lock the door after 11; 2. electronic devices to guard the warehouse). The(y) graduate (1. from the technological institute of refrigeration industry; 2. gets his first job at this machine-building plant).

We walk in/to the garden. Разница "в сад - в саду" передается только предлогами to, in, а отсюда и происходят ошибки в употреблении, что делает такое сопоставление целесообразным.

Somebody has taken the stamp of/off my letter.

You are giving her her spectacles. Интересно для установления разницы в значении her "ей - ее". Далее это предложение сравнивается с You are giving her a pencil для демонстрации правила о том, что неопределенный артикль не может употребляться вместе с притяжательным местоимением.

I see him - I see his friend используется для предотвращения ошибок при переводе "его".

I wish to show you what/that it was for me.

Нуль - материальная форма

Когда поставить вопросительный или восклицательный знак в Do (you) get up early ... What (is) a travelogue ...

Когда поставить точку или восклицательный знак в Everybody come(s) here.

The teenager (was) hired (by) a tourist to carry (carries) a case with a vacuum-cleaner.

The design (was) changed by the engineer (was up to the required standards). сравните с The engineer changed the design.

The car (is) standing at the corner (is out of order). Этот пример подсказан тем обстоятельством, что студенты часто опускают вспомогательный глагол в Continuous, ориентируясь на один глагол в сказуемом русского предложения.

She (was) looked at (1. by the driver of the bus; 2. the many-storeyed building).

The(y) cut meat.

He put(s) the gloves on the table.

By sending it(s) weapons, ammunition and advisers Washington gives all-round help to the Salvador dictatorship.

The friends decided to stop (for) smoking.

They found(ed) the new enterprise.

I am (going) to leave for Moscow tonight.

She is (sitting) between Mike and Nick.

Today('s) Sophia is the political, cultural and industrial centre of Bulgaria.

These significant changes took (their) place in our research programme.

Why should you be kept responsible for other('s) faults?

Комментарий необходим в следующих случаях, т.к. перевод недостаточен для выявления видовой характеристики сказуемых: They (have) become sailors. The captain told me that he (had) found the crew for our ship.

(You) do not buy the(m) shoes.

The barber shaved him(self).

The town runs (an)other two libraries.

Когда употреблять восходящую или нисходящую интонацию в Why(.) do you like this kind of umbrellas?

Для семантической дифференциации: 1. при омофонии: Leave there their bags! 2. при близких по звучанию словах: I want you to be quite quiet for five minutes.

The 14-year boy's driving a car (is not allowed). He (has) run(s) like a true sportsman.

Контраст создается перемещением: The only way shown by our guide proves to be correct. - Only the way shown by our guide proves to be correct. The weather is (too) cold for them (too). (3 перевода).

Возникает ли разница в значениях при выделении слов, заключенных в скобках: The MAZ trucks help (to) bring the newly bought pieces of equipment to our factory.

Обязательно ли опускать the и one одновременно: Your seat is (the) least comfortable (one).

Острый смысловый контраст, а потому и благоприятный педагогический эффект создается при демонстрации перевода ошибочного предложения, которое поступает от самих студентов. I hang my cap on the hall-stand при чтении cap как /кА р/. Преподаватель дает перевод "Я вешаю мою чашку на вешалку", поскольку /кАр/ cap. Аналогично I work in the foundry shop при чтении work /wɔ :k/. "Я прохаживаюсь в литейном цеху" вместо "Я работаю в литейном цеху", поскольку /wɔ :k/ walk. Студент переводит: "Новые слова этого текста" как The new words this text, исходя из отсутствия предлога в русском тексте. Преподаватель переходит буквально: "Новые слова этого текста", и это убеждает в необходимости of. Приведем еще несколько аналогичных примеров: These recorders is fixed on one of the panels of the space-ship. - Эти самописцы смонтирован на одной из панелей космического корабля. I shall wore this dress. Я буду носил эту одежду. I read both text. Я читаю оба текст. My friend live in Kiev. Мой друг живут в Киеве.

Ошибки по интерференции исправлению переводом не поддаются, т.к. они основаны на подобию родным и иностранным языками. There are big houses in this area.

Следующие ошибки основаны на аналогии с русскими pluralia tantum: Take the clock and put them on the ledger. You can open these gate.

Употребите подходящее по значению обстоятельство места при соответствующем выборе в: He can(s) fish (1. at the bank of a small lake nearby; 2. at the big factory).

Дистантный контраст при конверсии наблюдается в: I don't know the new safety don't's because I wasn't at the briefing.

Вышеизложенное может послужить началом тому, что бы коллеги применяли и развивали контрастивную методику, используя изложенные здесь примеры как образцы для создания аналогичных на прорабатываемом учебном материале. Вкрапление элементов этой методики в традиционные методы ведения занятия повышает его эффективность и оживляет интерес к языку, позволяя тоньше понять его оттенки. На принципе контраста можно сплести материал для внеаудиторной работы: кружки, конкурсы на лучший перевод и другие.

Литература

Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.

Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.

CONTRASTIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH

H. Malkovsky

S u m m a r y

On the foundations of contrastive linguistics the author suggests that the contrasts within the language should be used as a way of teaching some points of English grammar and vocabulary. Various examples illustrating this method are provided.

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Г. Меркис, И. Чижинаускене

Каунасский политехнический институт

Педагогическая практика показала, что проблемное обучение выступает как активный тип обучения иностранным языкам в техническом вузе.

Понятие активности включает в себя прежде всего деятельностный компонент мышления обучающихся. Согласно достижениям современной теории деятельности, любая деятельность человека (в том числе и речевая) характеризуется такими чертами, как целеустремленность и мотивированная направленность.

Деятельность при решении проблемной ситуации предполагает наличие целевой установки, которая направляет эту деятельность. А.А. Леонтьев отмечает: "деятельность организуется (сознательно или бессознательно) как раз таким образом, чтобы оптимальными средствами и с минимальной затратой времени и энергии достигнуть этой цели" (1).

Наряду с целевой направленностью деятельность обучающегося в решении проблемной ситуации обязательно характеризуется тем или иным мотивом, который является своеобразным "фильтром", сквозь который просеивается все ненужное, неадекватное для исходной мотивационной установки" (2), а остается только то, что представляет интерес, что побуждает к решению определенной ситуации. В проблемном обучении в качестве мотива часто выступает сама цель, т.е. целевая установка создает тот настрой личности, который является внутренним стимулом, мотивом данной деятельности.

Решение проблемной ситуации зависит от определенной направленности и сосредоточенности своей психической деятельности обучающихся над тем, что им надо понять, какие сделать выводы, как найти недостающие звенья в системе усваиваемой информации, дополнить ее и т.д. Направленность психической деятельности на определенные объекты и сосредоточенность на них называется вниманием.

В решении ситуации имеет место как произвольное, так и произвольное внимание. Произвольное внимание возбуждается раздражителем, вызывающим интерес, а произвольное внимание возникает под влиянием сознательно поставленной цели и волевого усилия (3).

Однако, какой бы целеустремленной и волевой не была деятельность при решении проблемной ситуации, она всегда связана с эмоциями и чувствами по отношению к поставленной цели и содержанию приподносимой информации, т.к. эмоции, чувства и воля являются своеобразной формой проявления сознания человека (4). Эмоции "... находятся как бы между познавательной и волевой деятельностью, связывают их, имея самое непосредственное отношение к тому, что называется активностью человеческого сознания" (5).

При проблемном обучении знания не сообщаются студентам в готовом виде, а даются только необходимые предпосылки к их обнаружению. Студенты сталкиваются с проблемной ситуацией, которая может быть решена только в процессе их мыслительности (подготовить таблицу, график и т.д.). Поэтому проблемное обучение - активный процесс, т.к. "активность является основной и самой характерной чертой всякой деятельности как таковой" (6).

Активность деятельности в решении выдвинутой проблемной ситуации предполагает осознанное переосмысление выдвинутой задачи: студент определенным образом анализирует принимаемую информацию, вычленяет информативные звенья, устанавливает логическую связь между этими звеньями и выводами, прогнозирует то, что находится под неизвестным, подбирает нужные языковые формы выражения, принимает решение.

В соответствии с вышеизложенным проблемное обучение является не только активной деятельностью, но и творческой, т.к. активность и творчество - две взаимосвязанные и взаимообуславливаемые характеристики деятельности. Студент не просто принимает поставленную задачу, воспроизводит содержание предподносимой информации, но совершает акт активной и творческой деятельности.

При таком подходе к обучению новое усваивается студентами как результат большей доли их самостоятельной и активной мыслительной деятельности, связанной с разными интеллектуальными затруднениями, о которых С.Т. Шацкий говорит: "... каждая задача, каждый вопрос являются каким-нибудь затруднением, которое надо преодолеть. И с этой точки зрения речь должна идти не о ликвидации затруднений, а, может быть, о культуре затруднений" (7).

Культура выдвижения и подачи проблемы при проблемном обучении является очень важной. Проблема должна быть ясно и коротко сформулирована и направлена на удовлетворение потребности, которая является психолого-мотивационной основой проблемной ситуации. В обучении потребность имеет форму познавательной потребности (стремление получить новую информацию, новые языковые знания, узнать новые способы их применения и т.д.) и является фактором положительной эмоционально-мотивационной сферы обучения. Решение познавательных проблемных ситуаций вызывает положительные эмоции и желание дальше заниматься такой деятельностью, т.к. приобретенные таким образом знания осознаются студентами как их личная потребность и усваиваются легче, лучше и прочнее. "Мысль, заостренная чувст-

вом, глубже проникает в свой предмет, чем "объективная", равнодушная мысль" (8).

В техническом вузе интерес к содержанию материала на иностранном языке выше, если последний направлен на практическое овладение информацией по специальности. Именно этот интерес рассматривается психологами и методистами как главный фактор успешности научения. Кроме того, процесс поиска новой информации по специальности не только увеличивает интерес, но и ведет к решению проблем. А.М. Матюшкин указывает на диалектическое единство результата и процесса поиска решения: "Процесс обнаружения нового в проблемной ситуации, таким образом, соответствует переходу от одного уровня психической регуляции к другому уровню и составляет микроэтап в психическом развитии действия" (9).

На высшем этапе обучения происходит превращение навыков иноязычного речевого действия в умение пользоваться ими как средством коммуникации и оформления мысли. Это дает возможность широко использовать проблемность в обучении. Чаще всего используются следующие проблемные учебно-речевые ситуации: а) оценочные ситуации, которые требуют выразить отношение к месту или времени действия, оценить технические характеристики устройства, указать эффективность, предложенного метода производства и т.д.; б) императивные ситуации, которые побуждают принимать новые решения, вносить новые предложения, делать изменения в плане, проекте и т.д.; в) вокативные ситуации, которые дают возможность студентам овладеть формами обращения в дискуссии по специальности; г) окказиональные ситуации, цель которых закрепить реалии, слова или структурно-семантические образования характерные для определенной специальности.

Учебно-речевая проблемная ситуация обычно моделируется в виде полицелевого высказывания. Из-за языковых трудностей и различия в уровне подготовки по иностранному языку такие ситуации могут и не овладеть всеми характеристиками естественной беседы или высказывания, но они должны сохранять существенные их черты. Для снятия языковых трудностей нами используются ситуационные упражнения, которые включают в себя формирование готовности решать задачи не только коммуникативного, но и мыслительного характера. Иногда к решению выдвинутой проблемной ситуации ведут средства, направленные на эффективность произвольного запоминания языковых явлений за счет понимания всеми студентами исходной информации. Это достигается с помощью своеобразного использования перевода на родном языке. Подстрочный перевод дается в столбике с правой стороны, т.е. параллельно с предложениями на иностранном языке. Такая форма подачи информации не нарушает техники чтения, обеспечивает быстрый поиск нужной информации, нужного слова, грамматического явления и облегчает дальнейшее действие, направленное на решение выдвинутой проблемы. Суть проблемной ситуации в том, что "данное содержание осознается читателем не только как трудное и неясное, но и как новое и важное" (10).

В настоящее время используется специфический прием проблемного обучения, который условно называется "сократить и восстановить". Принимая определенную информацию на слух, студенты иногда используют своеобразное "индивидуальное", "безсистемное" сокращение слов. По записанным сокращениям студенты стараются восстановить полученную информацию и использовать ее для решения поставленной задачи.

Некоторые выступают против такого "безсистемного" и неправильного сокращения. На наш взгляд нужно использовать все приемы проблемного обучения, поскольку постоянная тренировка в решении учебных проблем занимает особое значение в развитии ума и способностей. Ценность такого подхода не вызывает сомнения, т.к. развитие мыслительных и познавательных способностей студентов проявляется как действие, направленное на усвоение навыков иноязычной речевой деятельности.

Литература

- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, 1969.
- Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
- Ересь Е.П. Внимание. Гл. XII. - В кн.: Психология. Под общей ред. А.А. Зарудной.
- Щептулин Л.П. Сознание как высшая форма отражения действительности. - В кн.: Ленинская теория отражения и современность. Под ред. Т. Павлова. София, 1969.
- Платонов К.К. и Шингаров Г.Х. Эмоции, чувства и влос как формы отражения действительности. - В кн.: Ленинская теория отражения и современность. Под ред. Т. Павлова. София, 1969.
- Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
- Щацкий С.Т. Пед. соч., т. 4, М., 1965.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.
- Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Докт. дисс. М., 1974.
- Доблаев Л.П. Некоторые приемы работы с учебником. - Сов. педагогика, 1970, № 12.

THE PROBLEM-SOLVING WAY OF TEACHING

G. Merkys, J. Chizhinauskiene

S u m m a r y

The article deals with the problem-solving way of teaching. Being an activity of a highly cognitive and predictive kind, the problem-solving method provides intellectual training as well as language practice. It aims at developing an active learner who can vary his approach and strategy in accordance with the problem presented and the guidance of a teacher.

**К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ
ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ**

Т. Муллама

Тартуский государственный университет

В последнее время во всем мире уделяется большое внимание обучению коммуникативной способности на иностранных языках. Об этом свидетельствуют обширная литература на данную тематику, новые учебники, и, в частности, пособия по грамматике английского языка (например, советские издания Leech, G., Svartvik, J., 1983; Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J., 1982).

Методы коммуникативного обучения иностранному языку охватывают все уровни структуры языка и могут следовательно являться ведущим принципом при преподавании любых аспектов языка. Актуальность этой методики определила цель настоящей статьи. В дальнейшем мы рассмотрим некоторые аспекты, связанные с повышением способности устной речи студентов продвинутого этапа, изучающих английский язык как иностранный в течение 2 или 4 часов в неделю.

Определяющую роль при усвоении иностранного языка имеет мотивированность и, следовательно, отношение самих студентов к языку и своим успехам. При внедрении некоторых коммуникативных видов преподавания можно повысить заинтересованность студентов в активной реализации своих знаний на каждом уроке. Но, как представляется, такой подход возможен лишь в относительно однородных группах, на продвинутом этапе обучения, где уже усвоен лексический запас, включающий минимум специальной терминологии, общественно-политическую терминологию и необходимые фразы для ведения беседы.

"Методика, которую преподаватель выбирает для преподавания, зависит от целей и нужд изучения иностранного языка, ... но цель № 1 - научиться читать и понимать специальную литературу (напр., по физике, химии, медицине и т.д.), или же беседовать на различные темы" (Тоотс Н., 1984, с. 152). Как выражает Уидоусон, "... высшая цель в обучении языку - усвоить коммуникативную компетентность" (Widdowson, H.G., 1979, с. 67).

Как показывает наш опыт, в группах, где уровень знаний иностранного языка относительно ровен, не следует уделять слишком большое внимание учебнику. В ос-

Новом можно заниматься специальной литературой в виде индивидуального домашнего чтения, а затем готовить доклады на материале прочитанного. Следовательно, в аудитории можно уделять больше внимания обучению устной речи. При этом мы стараемся отводить особое место неподготовленным устным высказываниям. Как отмечает Е.В. Розен: "Принято считать, что спонтанная речь - вершина владения иностранным языком, и преподаватели в меру своих творческих сил и педагогической фантазии ищут условия, побуждающие студентов к "спонтанным" высказываниям" (Розен Е.В., 1984, с. 39). Это можно делать в виде импровизированных дискуссий или пресс-конференций, а также в виде ролевых игр, которые следуют за подготовленным докладом на тему, связанные со специализностью, или на общественно-политическую тематику. Словом, мы ставим индивидуального студента и группу в проблемную ситуацию (см. также Andreasson, A., 1982, с. 22-23), хотя в кратковременную. Основной целью является при этом достижение спонтанности высказываний.

Необходимо, чтобы студент-докладчик объяснил значение новых слов и выражений до начала доклада, с тем, чтобы группа могла использовать их в своих высказываниях. Важным является также знание минимума речевого этикета и устойчивых фраз при обращении к аудитории, оформление вопросов к докладчику и т.д. (см. Черепанова И.В., 1984). Поскольку нашей целью является побуждение студентов к спонтанной речи, мы должны мириться с некоторой синтаксической простотой, фрагментарностью высказываний и даже грамматическими ошибками (их можно регистрировать, не отрывая говорившего, и исправить в конце урока).

Ведь естественная речь носителей языка также характеризуется фрагментарностью, говорящие люди ищут слова, делают паузы, забывают, что хотели сказать, и вследствие этого продуцируют грамматически и даже лексически не совсем корректные предложения (Тоотс Н., 1984; Розен Е.В., 1984; Crystal, J., 1981). Поэтому можно сказать вслед за многими авторами, что грамматика является на данном этапе обучения важным по той мере, по какой она позволяет изучающим английский язык творчески использовать свои знания, т.е. построить новые коммуникативные высказывания, беседовать (Yone Yama, 1984, с. 171; Розен Е.В., 1984; с. 49; Тоотс Н., 1984, с. 153).

Отсутствие синтаксической и лексической точности интерпретируется как знак социальной и личной релаксации, который способствует достижению и сохранению неформальной, свободной атмосферы на занятиях (Crystal, D., 1981, с. 100). И наш опыт показал, что важным является создание непринужденной психологической среды, которая охватывала бы каждого изучающего не только в умственном, но также в физическом и эмоциональном отношении. При этом оказалось, что огромную роль имеет даже расположение студентов в помещении, при рассаживании их за т.н. круглый стол значительно повысилось коммуникативная активность студентов, свобода дискуссии и спонтанность высказываний. С одной стороны, такая расположенность также снимает, или

в крайней мере уменьшает барьеры между преподавателем и студентами. Создается дружеская сугестивная интеракция между всеми участниками беседы, т.е. урока (Li Xiaoju, 1984, с. 2-10).

Преподаватель должен при этом постоянно стимулировать положительные эмоции, особенно чувство успеха, снять психологический барьер боязни ошибок (Гохлернер М.М., Рапопорт И.А., 1983, с. 74-75). На таких занятиях умение и способность говорить на языке стимулируется и оценивается не столько с точки зрения нормативной грамматики и компетентности носителей языка (в этом отношении даже мы, преподаватели, останемся вечно учениками), сколько с точки зрения коммуникативной способности учащихся.

Внедрение отдельных приемов коммуникативной методики обучения иностранному языку на неязыковых специальностях способствует более активному усвоению языковых навыков и развитию и накоплению лексического запаса (как профессионального так и общего) студентов. Преподаватель освобождается от функции надзора, требующей резкую реакцию на все ошибки, и превращается в старшего собеседника, организатора дискуссии.

Литература

- Гохлернер М.М., Рапопорт И.А. Интенсификация обучения иностранному языку путем развития лингвистического мышления и некоторые возможности его измерения. - В сб.: Проблемы повышения эффективности обучения иностранным языкам. Таллин, 1983, с. 74-75.
- Розен Е.В. Общая и профессиональная лексика при обучении устной немецкой речи. - Москва, 1984, с. 21-52.
- Тоотс Н. О некоторых новейших приемах преподавания иностранных языков. - Methodica, 1984, с. 152-156.
- Черепанова И.В. Обучение подготовленному высказыванию типа сообщение, доклад на продвинутом этапе языкового вуза. Автореф. канд. дисс., Москва, 1984.
- Andreasson, Å. Läroboksbunden eller arbetsknuten svenskundervisning. I: Svenskläraren № 3, 1982, s. 22-23.
- Crystal, D. Directions in Applied Linguistics. - London, New York, Toronto, Sydney, San Francisco Academic Press, 1981, pp. 90-103.
- Beech, G., Svartvik, J. A Communicative Grammar of English. - Moscow, Prosveshcheniye, 1983.
- Li Xiaoju. In Defence of the Communicative Approach. - In: English Language Teaching Journal, vol. 38/1, Jan. 1984, pp. 2-10.

- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. A University Grammar of English. - Edited and abbreviated by Verkhovskaya, I.P., Moscow, Vyshaya shkola, 1982.
- Yone Yama. Communicative Teaching and Local Needs. - Masayuki Sano, Masao Takahashi and Asaji. - In: English Language Teaching Journal, vol. 38/3, July, 1984, pp. 170-176.
- Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication. - Oxford University Press, 1979, pp. 59-99.

A FEW NOTES ABOUT IMPROVING
THE COMMUNICATIVE ABILITIES OF
STUDENTS LEARNING ENGLISH AS
A FOREIGN LANGUAGE AT
THE TERTIARY LEVEL

T. Mullamaa

S u m m a r y

The article deals with some aspects of teaching English as a foreign language that have become topical in connection with our attempts to apply communicative methods. Special attention has been paid to spontaneous discussions and debates on topics connected with the speciality of students or on social and political topics of common interest.

AMERICAN ENGLISH
VERSUS
BRITISH ENGLISH
AS A TEACHING STANDARD
FOR FOREIGN STUDENTS

O. Mutt

Tartu State University

In an earlier paper (1981) the present writer referred to three important developments affecting the English language since the Second World War: (1) the rapid growth of the number of its native speakers, (2) the emergence alongside standard British English of several alternative models (American English, Scots English, Australian English) for the purpose of teaching to non-native learners, and (3) the realization that the English language is no longer the cultural possession of native users alone. On second thoughts, a fourth major development should be added, namely the extensive Americanization of other varieties of the language.

Whether one approves of it or not, there is no denying that the most obvious and powerful single influence on the English language in the second half of the 20th century has been the linguistic usage of the United States. This is quite natural because the USA is not only the most populous of the English speaking countries (its inhabitants make up two thirds of the 300 million native speakers of the language), but also because it is the one with the greatest economic and political prestige and influence (cf. Marckwardt, A.H. & Quirk, R., 1966, p. 71).

In the following pages we shall examine some aspects of the Americanization of English and its implications for English language teaching.

Isolated American words and phrases began to find their way into British English usage about a century and a half ago, mainly through the intermediary of well-known authors and other travellers who visited the United States (see, e.g. Mutt, O., 1975, p. 65). Until the Second World War British linguists and teachers were almost uniformly hostile to the encroachment of American lexical items and other peculiarities. Today it seems almost incredible that such apparently indispensable words as *reliable*, *homespun*, *blizzard*, *to progress*, *to donate*, etc. were once condemned because of their transatlantic origin. Even the word *scientist* was denounced in

the British press a mere century ago. On the eve of World War II it was still common for British book reviewers to criticize the language side of any American novel they happened to be discussing. Newspaper editors were usually apologetic for having allowed an Americanism to slip into the pages of their publications. With the spread of sound films in the 1930s there was much discussion in the British press and parliament of whether American films should not be banned on moral grounds and in order to prevent the degradation of British linguistic standards. More recently, in the 1950s, there was a similar debate in connection with American strip cartoons (comics). British purists (e.g. the Society for the Prevention of Inadvertent Transatlanticisms, known for short by its connotation-laden name of SPIT) still seek to stem the influx of Americanisms but with little success. American words and expressions continue to enter British colloquial usage and some of them subsequently pass from there into the literary language. This process has been promoted by such factors as the popularity of American films and pop singers, tourism and the common use of Americanisms in the large-circulation tabloids and other mass publications.

Anybody returning to or visiting Britain after a prolonged absence cannot fail to notice how such American usages as (*You're welcome* (as a reply when being thanked) or *Glad (also Pleased) to meet you* (a formula used when being introduced to somebody) have become established in the speech of the young and even of the not-so-young. The Americanisms *radio*, *editorial*, *raincoat*, etc. have replaced the older *wireless*, *leading article* (or *leader*), *mac(kintosh)*. Although the American influence has not been extensive on grammatical usage, pronunciation and spelling, some specifically American features have been or are being adopted even in these areas, e.g. *Do you have ...?* with the meaning of *Do you own or possess at this moment of time ...?* the pronunciation of *nephew* as /nefju:/, the principal stress on the first syllable in *magazine*, the spread of "yod-dropping" ("yod" = the consonantal first sound in *you*), e.g. the pronunciation of the *super* prefix as /su:/ instead of /sju:-/; the use of *e* instead of the ligature *æ* in *anemia*, *encyclopedia*, etc.

Of great significance for the future development of a unified and mutually intelligible British-American literary standard is the familiarity of most British people nowadays with a large number of specifically American words and expressions such as *truck* (British English *lorry*), *flashlight* (BE *pocket torch*), *gas (oline)* (BE *petrol*), *drugstore* (BE *chemist's shop*), etc.

It is highly probable that in modern conditions many of the remaining local differences of vocabulary, grammatical usage and spelling will in the course

of time disappear except in colloquial and non-standard language*.

In the field of scientific terminology a common coordinated British-American terminology already exists as a result of close collaboration during World War II and the postwar period. On the whole, the more abstract the subject matter of speech or writing, the fewer the differences in vocabulary are likely to be. It is often difficult today to tell in the case of a serious book on which side of the Atlantic it was written. Even the spelling need not always provide a clue. The periodical press, radio and television in Britain have contributed to the levelling out of differences. Owing to the pressure of time they frequently reproduce material originally intended for American readers and listeners. It is in this way probably that *billion* has come to be used in Britain with the American meaning of a thousand millions, and that *to run for office*, *to highjack*, *to finalize*, *to be in the dog house*, *three-ring circus*, *gobbledygook*, *yes-man*, etc. have found their way into British English.

In comparison with the small number of grammatical usages characteristic of either British English or American English, there are numerous differences of pronunciation. Moreover, compared with the random and individual nature of vocabulary differences, those of pronunciation are rather systematic (Stevens, P., 1972, p.80). Despite this, however, the underlying rules for producing speech are more alike than they are different (Швейцер А.Д., 1971, p. 82). Speakers of the two principal varieties of the English language have no difficulty in understanding each other. British and American pronunciations share a set of phonemes which are identical as to the number and type of consonants and only slightly different as regards the number and type of vowels; both pronunciations share an identical system of stress and rhythm, and they use pitch-changes to produce a basically similar intonation system. They differ chiefly in vowel quality, in the treatment of r-sounds, in intervocalic /t/ becoming voiced to /d/ in American English (a peculiarity beginning to spread in Britain), in the extent of nasality in vowels following a nasal consonant and in some other minor features. These differences are characteristic in that they immediately identify a speaker as being British or American. At the same time the differences rarely cause more than brief hesitations in comprehension and these can be overcome with very little experience or effort of learning (Stevens, P., 1972, p. 81).

* A good survey of the most important divergencies between British and American usage at the colloquial level is given by W.R. Lee in his "A Study Dictionary of Social English" (Oxford, 1963).

In the light of the aforesaid the choice between British English and American English as a teaching model to foreigners is reduced nowadays largely to a choice between British Received Pronunciation (RP) and the pronunciation of what has come to be called General American (GA).

The term Received Pronunciation and its abbreviation RP were first used by A.J. Ellis at the end of the last century and adopted in 1926 by D. Jones in place of his previous term Standard Pronunciation in order to avoid any suggestion of quality judgement or prescriptive intent on his part. This pronunciation has popularly been referred to as the Public School accent, the Establishment accent, BBC English, etc. The term General American was introduced by G.P. Krapp some sixty years ago and refers today to the varieties of speech employed by about two thirds of Americans and Canadians. It excludes the eastern seaboard and what is traditionally called the South of the United States and also part of south-eastern Canada (Windsor Lewis, J., 1971, p. 239).

Attention has occasionally been drawn to the somewhat paradoxical situation where British RP, the pronunciation of a small minority group, is widely taught to foreign learners throughout the world, including the Soviet Union. As the pronunciation characteristic of the British upper classes - a so-called prestige dialect - is it really appropriate to propagate it in a socialist society? It is indeed true that in its unmodified form British RP is used by a mere 2 - 3 million people (i.e. under 1 per cent of the total number of people speaking English as a mother tongue), whereas General American pronunciation is characteristic of some two thirds of native speakers.

The choice of a pedagogical norm or standard of English was debated in the Soviet Union in the early 1930s, when it was decided to adopt standard British English as the model for teaching. It was rightly pointed out that the number of speakers who employ a certain type of pronunciation is not necessarily a measure of the extent of its influence and importance. The principal arguments in favour of standard British English (including RP) were and largely still are the following: (1) it is the kind of English recognized as the model in the country where the English language came into being (this could be called the historical-sentimental argument), (2) it is the variety of English that has been the most fully and clearly described (e.g. the classical scientific grammars of H. Sweet, H. Poutsma, E. Kruisinga, O. Jespersen; the works on phonetics of H. Sweet, D. Jones, etc.); during more than three quarters of a century a very considerable amount of material has been produced both in Britain and elsewhere for the teaching of British English as a foreign or second language (it is only during the

past decades that American English has come to be described in anything like such detail); (3) as a result of the thoroughness with which it has been studied, British English has become more standardized, i.e. there are relatively fewer debatable, moot points, and blurred areas of usage in British English than in other varieties of the language; (4) owing to its widespread distribution and propagation in an extremely wide range of textbooks, sound recordings, etc. on the radio and television, British English is more familiar and intelligible throughout the world than any of the other varieties (cf. Close, R.A., 1971, pp. 149-150).

In short, British English has enjoyed and continues to enjoy a very great prestige and is being adopted by an increasingly large number of people for whom English is a second or foreign language. Although in recent years American English (and to some extent Australian English) has emerged as an alternative teaching model, British English is holding its own. The preferences for an alternative model are largely the result of geographical situation, history, current economic and political orientation. Thus, it is only natural that American English is more widely taught in Central and South America, Australian English in parts of South-East Asia and the South Pacific region, whereas British English continues to be taught in practically the whole of Europe. The setting up of departments of American studies at universities in the two German states, in the Scandinavian countries, in France and elsewhere, does not pursue so much the aim of teaching American English as that of acquainting undergraduates with American literature, society, institutions, educational and other values. In language studies British English remains the dominant model and, as a rule, students are not expected to acquire an active command of any other form of the language.

In this article we have attempted to show that the British and American varieties of English are fundamentally alike and that with the passage of time the mass media, improved communications and various other factors have led to a considerable levelling out of their distinctive features. Speakers of British English and speakers of American English today seldom experience any difficulty in communicating with one another. In a situation where the divergencies between the two principal varieties of English are mainly of a phonetic nature, there is no need for a switch from British English and RP to American English at our schools and institutions of higher education. British English has long been taught in our country, the "vested interests" are there in the form of numerous textbooks, dictionaries, etc. and there is nothing to be gained by a massive reorientation. At the same time, however, teachers and advanced students should be given a possibility of hearing spoken American English and

of getting acquainted with its cultural background. It needs hardly to be emphasized that nowadays there is no longer any room for the prejudice against American English that existed in European schools in the first half of this century. Educated American English is neither better nor worse than its British equivalent, both are recognized as wholly acceptable wherever English is used and, as we have seen, the choice of one or the other for teaching purposes is largely a matter of tradition and expediency.

References

- Close, R.A. The advantages of choosing RP for teaching purposes. - English Language Teaching, 1971, Vol. XXV, No. 2, pp. 147-151.
- Lee, W.R. A Study Dictionary of Social English. - Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Marckwardt, A.H. & Quirk, R. A Common Language. British and American English. - London: Cox and Wigman Ltd., 1966.
- Mutt, O. Ten Facets of English. Ten Selected Lectures on the English Language. Second edition. - Tartu: TRU rotaprint, 1975.
- Mutt, O. Some controversial views in the field of English language teaching (with particular reference to the "British heresy"). - In: Methodica X, Acta et Commentationes Universitatis Tartuensis, fasc. 565. Tartu, 1981, pp. 85-90.
- Strevens, P. British and American English. - London: Collier-Macmillan Publishers, 1972.
- Windsor Lewis, J. The American and British accents of English. - English Language Teaching, 1971, Vol. XXV, No. 3, pp. 239-248.
- Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии. - Москва: Высшая Школа, 1971.

АМЕРИКАНСКИЙ ИЛИ БРИТАНСКИЙ ВАРИАНТ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НОРМА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

О. Мутт

Резюме

Американский вариант оказывает интенсивное влияние на словарный состав, в меньшей мере на произношение и грамматику, британского варианта английского языка. Основные расхождения между двумя главными разновидностями английского языка встречаются в области фонетики. Споры по поводу того, какое произношение считать

"образцовым" продолжают. В статье рассмотрены причины сохранения т.н. общепринятого британского произношения (Received Pronunciation = RP) в качестве педагогической нормы в большинстве стран, где английский язык является иностранным. Делается вывод, что нет основания заменить британскую норму американской нормой.

ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА МЕДИЦИНСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Э. Рахи

Тартуский государственный университет

В решениях XXV1 съезда КПСС в области развития высшей школы, в постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров ССР "О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов", в принятых Верховным Советом СССР "Основ законодательства Союза ССР и Союзных республик о народном образовании", в реформе общеобразовательной и профессионально-технической школы четко определены задачи дальнейшего улучшения качества подготовки специалистов для различных отраслей народного хозяйства, науки, культуры.

Характерной чертой современной эпохи является бурное развитие науки и техники во всех странах. Научно-техническая революция, повлекшая за собой информационный взрыв и вовлечение все возрастающего числа специалистов в разных областях науки и техники в непосредственное осуществление международных научно-технических связей, сопровождаемых значительным ростом деловых контактов - все это предъявило свои требования к уровню и характеру владения иностранным языком. Социально-обусловленным последствием научно-технической революции явились возникновение и разработка целого ряда новых методов обучения, известных под общим названием "интенсивные методы обучения". Все эти методы, возникшие первоначально в различных странах в 60-е и 70-е годы нашего века, являются общим ответом методики преподавания иностранных языков на социальный заказ современного общества.

Условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи на данном иностранном языке, а также чтением и письмом. Уровень адекватности владения тем или иным видом речевой деятельности проверяется непосредственно в практике иноязычного общения, при чтении аутентичной и высокосодержательной литературы по специальности, при обмене письменной информации в виде статей, книг, аннотаций к ним, тезисов для конференций, деловых бумаг и т.д. (Майорова, с. 18-19).

В программе по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений (1983) определяется цель обучения иностранному языку как подготовка студента к общению на этом языке, что предполагает наличие у него таких умений в различных видах речевой деятельности, которые по окончании курса дадут ему возможность 1) читать оригинальную литературу по специальности для получения информации; 2) принимать участие в устном общении на английском языке в объеме материала, предусмотренного программой (Программа, с. 5).

Необходимость сближения реальных результатов обучения с целями обучения стимулировала пересмотр укоренившихся методических представлений и поиска нового подхода к обучению иностранному языку с учетом новых направлений мысли в педагогике, психологии, психолингвистике и социологии. Результатом этих поисков являлось возникновение ряда интенсивных методов обучения, таких как аудио-лингвальной, аудио-визуальной, гипнопедия, релаксопедия, суггестопедия, метод активизации резервных возможностей обучаемого. Благоприятную почву для интенсивного обучения иностранным языкам подготовил прямой метод, многие принципиальные положения которого (интерес к устной речи, особенно диалогической, укрупнение учебной единицы от слова до смыслового блока, отбор ситуаций, активизация учащихся на уроке и т.д.) сохраняются в интенсивных методах.

Хотя все эти методы играли или играют существенную роль в интенсификации обучения иностранным языкам, ни один из них не может быть полностью использован при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Главными недостатками аудио-лингвального и аудио-визуального методов являются: исключение опоры на родной язык учащихся, усвоение языкового материала путем имитации, заучивание наизусть, отсутствие творческих упражнений и т.д. Но многие приемы, разработанные в рамках данных систем, заимствованы современной методикой интенсивного обучения иностранным языкам. Методики гипнопедии и релаксопедии направлены на интенсификацию лишь одного из моментов обучения — запоминанию языкового материала. Но ни одна из перечисленных выше методик не учитывает личность учащегося как объекта обучения. С идеей использования резервных возможностей человека, заложенных в неосознаваемой психической сфере, выступил врач-психотерапевт Г. Лозанов в своем суггестопедическом методе. Но Г. Лозанов не ставил задачей разработку методики преподавания иностранных языков. Метод активизации резервных возможностей обучаемого, разрабатываемый в настоящее время на кафедре ФПК МГУ, опирается на модель, предложенную Г. Лозановым, и дополняется развитием аспектов преподавания, связанных с проблемой группового обучения и теории деятельности.

Научным обоснованием метода активизации можно считать: 1) Создание управляемых взаимоотношений в системе "перподаватель-коллектив-учащийся" на базе теории деятельностиного опосредствования (А.В. Петровский) и установки на раскрытие творческих резервов личности обучаемого при соблюдении психогигиены труда (Г. Лозанов); 2) Организация управляемого речевого общения в учебной деятельности на базе психологии общения (А.А. Леонтьев) в рамках теории деятельности (А.Н. Леонтьев) (Китайгородская, 1979, с. 19).

Главными психолого-педагогическими принципами метода активизации являются: положение о двуплановости обучения, глобальное использование всех средств и каналов воздействия на психику учащегося, принцип сочетания создаваемого и неосознаваемого, принцип сочетания индивидуального и группового обучения, т.е. индивидуальное обучение через групповое (Китайгородская, 1981). Метод активизации может быть рассмотрен как "лично-коммуникативный" метод (Сержан, с. 41).

Авторы метода активизации резервных возможностей обучаемого рассматривают систему положений метода в качестве модели, на которой отрабатывается поиск новых путей и подходов к решению проблемы комплексного обучения (Китайгородская, 1981, с. 5).

В настоящей работе делается попытка использовать некоторые приемы и принципы метода активизации в обучении студентов-медиков английскому языку. Полностью метод активизации не может быть использован в Тартуском государственном университете по следующим объективным причинам. Во-первых, метод активизации предполагает максимальную концентрацию аудиторных занятий во времени, но согласно учебному плану 110 часов иностранного языка для медиков распределены на два года (в течение двух первых семестров по одному часу и третьего и четвертого семестров по два часа в неделю). Во-вторых, авторы метода активизации подчеркивают, что обязательным принципом метода является комплексно-параллельное обучение всем видам речевой деятельности с преобладанием говорения и слушания в условиях устного опережения (Китайгородская, 1981, с. 21 и 37). Программа по английскому языку для неязыковых специальностей определяет соотношение видов речевой деятельности на все три этапа обучения английскому языку и согласно программе больше времени отводится обучению чтению (на I этапе - 50 %, на II этапе - 65 % и на III этапе - 70 %), чем обучению говорения и слушанию (40 %, 30%, 25% соответственно) (Программа, с. 4).

Необходимость пересмотра используемой литературы и методики обучения английскому языку студентов-медиков возникла в связи с сокращением аудиторных занятий до 110 часов на медицинском факультете ТГУ. Факультативные занятия, в том виде, в котором они проводятся в ТГУ, недостаточно продуманы методически и организационно и охватывают лишь малую часть студентов, здесь не рассматриваются, так как подавляющее большинство студентов ограничивается обязательным курсом на I и II курсах (110 часов).

При таких обстоятельствах цель нашего курса (практическое владение английским языком) может быть достигнута лишь путем интенсификации обучения. Основными проблемами здесь являются:

1. Учебный материал. Учебник, используемый на медицинском факультете (Х. Суси) соответствовал требованиям при преподавании английского языка в течение 7 семестров. В связи с сокращением часов нужно пересмотреть тексты учебника, прежде всего тематически: после нескольких вступительных текстов (о вузе, об учебе на медицинском факультете, о профессии врача и т.д.) должны быть включены тексты разных отраслей медицины с учетом фактора соответствия содержащейся в них смысловой информации уровню знаний студентов в области, к которой относится эта информация. В первые два года студенты проходят анатомию, гистологию, физиологию и биохимию. Следовательно, тексты должны быть посвящены этим темам, а не внутренним болезням, которые студенты проходят на старших курсах.

При отборе языкового материала нужно учитывать данные изучения подъязыка и включить в тексты только те лексические и грамматические явления, которые встречаются в подъязыке с высокой частотностью, а также слова с высокой словообразовательной ценностью. Необходимо проанализировать материал, освоенный в средней школе, чтобы избежать ненужной траты времени на то, что уже известно студентам. Те же принципы должны быть учтены при составлении упражнений. Каждый текст должен быть снабжен с лексико-грамматическими комментариями, с которыми студенты могут ознакомиться самостоятельно во внеаудиторное время. К каждому основному тексту нужно прибавить несколько дополнительных текстов с конкретными заданиями для разных видов чтения. Пособие по домашнему чтению должно быть не просто собрание статей на английском языке, а тщательно разработанный материал с лексико-грамматическими комментариями и с ясными целями его включения в пособие. Мы считаем, что наличие хорошего учебного материала является важнейшим залогом успеха в нашей работе.

2. Максимальная эффективность аудиторного занятия. Центральную роль в повышении эффективности учебной деятельности играет преподаватель: выполнение цели урока зависит, во-первых, от степени подготовки преподавателя к уроку и, во-вторых, от его профессионального мастерства в реализации планированных учебных действий. Метод активизации, как и все остальные интенсивные методы, подчеркивает существенную роль преподавателя как источника информации, лидера коллектива, организатора психологического климата в группе, руководителя межличностных отношений. Важным принципом метода активизации является принцип индивидуального обучения через групповое, т.е. групповая деятельность оказывает положительное влияние на обучаемого (Китайгородская, 1981, с. 14). Взаимодействие и сотрудничество преподавателя и обучаемого,

преподавателя и группы, между членами группы способствует активизации психических возможностей обучаемого и в результате этого, успешности обучения.

3. Ясность целей всего курса обучения, каждого урока и каждого учебного действия. Каждое учебное действие всегда должно быть мотивировано в форме задания студенту. Авторы метода активизации выделяют игровую деятельность как основную форму реализации учебного процесса (Китайгородская, 1979, с. 17). Игровая деятельность (ролевые игры и т.д.), которая всегда мотивирована, должна занимать более существенное место в обучении иностранному языку.

В рамках небольшой статьи трудно осветить все проблемы связанные с интенсификацией обучения, мы пытались дать лишь некоторые идеи, основанные на многолетнем опыте преподавания на медицинском факультете, для повышения эффективности обучения студентов-медиков английскому языку.

Литература

- Программа по английскому языку. Для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1983.
- Китайгородская Г.А. Научно-методическое пособие для преподавателей. (Интенсивный курс). Изд-во Московского университета. М., 1979.
- Китайгородская Г.А. Психолого-педагогические принципы метода активизации резервных возможностей обучаемого. - В сб.: Активизация учебной деятельности. Изд-во Московского университета. М., 1981.
- Майорова М.А. Некоторые психолого-педагогические особенности отбора, объема и распределения учебного материала в интенсивном курсе обучения по методу активизации резервных возможностей личности учащегося. - В сб.: Активизация учебной деятельности. Изд-во Московского университета. М., 1981.
- Сержан Л.С. "Интенсивные" методы или "личностно-коммуникативные"? (К вопросу о выборе термина). - В сб.: Активизация учебной деятельности. Изд-во Московского университета. М., 1981.
- Susi, H. Texts and Exercises for Medical Students. Tartu, 1980.

**SOME PROBLEMS OF
APPLYING INTENSIVE METHODS OF
TEACHING ENGLISH TO
STUDENTS OF MEDICINE**

E. Rahi

S u m m a r y

The present article deals with some problems concerning the application of intensive methods in teaching foreign languages to students of medicine at Tartu State University. Particular attention has been paid to the activation method elaborated at Moscow State University, some principles of which can be used when compiling textbooks for medical students as well as in teaching English to first- and second-year students.

ОБ ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА АСПИРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Обучение чтению специальной литературы не представляет особых трудностей для аспирантов, поскольку они знакомы со своей профессией и довольно хорошо знают как общесельскохозяйственные слова, так и термины с интернациональными корнями. В то же время чтение и понимание многих газетных статей оказывается для них сложным.

Требования знания языка сдачи кандидатского минимума довольно высокие. Аспиранты должны изложить на иностранном языке содержание общественно-политического текста, прочитанного без словаря, и беседовать на общественно-политическую тематику, предусмотренную программой. Объем текста - 1500 - 2000 печ. зн. (Бюллетень ..., 1983, с. 4).

Учитывая вышесказанное, обучение чтению и пониманию газетной статьи преследует следующие цели: 1) развить умения читать и беспереводно понимать английский текст по общественно-политической тематике; 2) обучить устной речи, развивая у аспирантов необходимые навыки беседы по общественно-политическим проблемам и вопросам страноведческого характера. Итак, при преподавании аспирантского курса необходимо совершенствовать и развивать знания, полученные в вузе навыки по иностранному языку в различных видах речевой деятельности. Выполнение этих требований облегчается, поскольку аспирантам хочется приобрести знания о чем-то новом, - так называемая познавательная потребность, но в то же время социальные мотивы их интересов находятся вне учебной деятельности. В течение аспирантского курса вместе со знаниями газетного материала возрастает и интерес к чтению газет на английском языке.

Работа над газетной статьей начинается с отбора материала. Содержание статьи должно быть интересным, актуальным по тематике насыщенным общественно-политической или научной информацией, а также доступным для понимания по лексическому составу. В начале рекомендуется ознакомить аспирантов с материалами, близкими им по своей тематике: статьи по сельскому хозяйству, о международной жизни, о мероприятиях культурной жизни и т.д.

Понимание и перевод заголовков. Аспиранты читают заголовки и просматривают текст, чтобы знать о чем говорить в статье. Но это представляет большие сложности при чтении газеты "Morning Star" поскольку заголовки в ней так называемые ударные - направлены на овладение вниманием читателя. Часто их можно понять только после ознакомления с текстом. Каждый из аспирантов высказывает догадку, о чем идет речь, что в данной статье описывается.

Л.Д. Бланк (1973, с. 19) очень удачно обращает внимание на особенности заголовков в английских газетах, например: обычно опущены артикли - UN Session (The UN Session); опущен глагол - связка - British Premier Here for Talks (The British Premier Is Here for Talks);

опущен смысловый глагол - Soviet Premier for Afganistan (The Soviet Premier left for Afganistan);

будущее обычно передаются инфинитивом - Algerian Premier to Visit USSR (The Algerian Premier is to visit the USSR);

для передачи недавних событий обычно употребляется глагол в настоящем времени - US Envoy Comes to Warsaw (The US Envoy has come to Warsaw).

В заголовках также много сокращений: PM - Prime Minister; MP - Member of Parliament, etc.

Последовательное чтение английских газет способствует более полному пониманию многочисленных сокращений, но несмотря на это, во многих случаях (перед переводом заголовка следует прочитать всю статью).

Чтение всего текста, - для понимания общего его содержания. Если текст оказывается слишком сложным (например, узко внутренне-политическим), перед его чтением необходимо ознакомить аспирантов с этой тематикой, и в случае необходимости - обучить их и новой лексике.

Чтение по предложениям, - аспиранты пытаются высказать догадку о значении новых слов. Если текст о международной политике или тематика известна аспирантам, они хорошо справляются с этим заданием. Однако возникают трудности при понимании текста о внутренней политике Англии.

Объяснение новых слов и конструкций. Во-первых аспирантам даются слова и выражения на родном языке, к которым они должны найти английские эквиваленты из предлагаемого текста. Пытаясь найти их, аспиранты внимательнее относятся к английскому варианту, более сознательно сравнивают выражения смысла, и лучше запоминают эти соответствия - поэтому такой перевод в нарушение традиции дается первым (Л.Д. Бланк, 1973, с. 9). Такой метод обучения активного владения лексикой, необходимый для краткого изложения содержания статьи одобрен Г.В. Богановой (1982, с. 11, 21). После этого предусмотрены лексические задания по производным словам, образование отданных слов глаголов и т.д. Наибольшую трудность пред-

ставляют лексические единицы широкого значения, не имеющие прямых эквивалентов на родном языке. Выполняя задания по словосочетаниям и лексическим единицам по теме, аспиранты приобретают умения идентифицировать в тексте те лексические единицы, которые ранее не встречались; таким образом это помогает активизировать работу по расширению индивидуального словаря аспирантов. Этот вид работы заканчивается заданием по переводу с родного языка на английский (см. Т.А. Барабаш и др., 1971; с. 3), что осуществляется либо в устном виде, либо письменно. Все задания к тексту необходимо строить таким образом, чтобы они способствовали более полному пониманию прочитанного текста.

Перевод. "Потребность в переводе возникает тогда, когда специалисту необходимо с максимальной точностью определить закодированную в тексте информацию" (М.Л. Ляховицкий, 1981; с. 157). В зависимости от сложности тематики иногда требуется перевести целую статью, для проверки точного понимания прочитанного текста. В большинстве случаев с целью проверки глубины понимания и для обогащения словарного запаса аспирантов переводятся только определенные фрагменты изучаемой статьи.

Обсуждение статьи. В начале аспиранты разделяют текст на логические отрывки и затем - выделяют проблемы. На основе последних составляют проблемные вопросы (диалогическая речь). Такое говорение в форме неподготовленного диалога подводит к подлинному иноязычному высказыванию.

Описание рисунков на политические темы, карикатур, фотографий. В английских газетах много фотографий и карикатур, которые сразу привлекают внимание, поэтому хороший эффект дает говорение в форме неподготовленного монологического речи.

Реферирование (монологическая речь). При реферировании необходимо соблюдать три типа сжатия текста:

- 1) супрессия, при которой устраняется вся лишняя, не имеющая первостепенного значения информация;
- 2) компрессия, в ходе производства которой достигается передача текста без потери информации;
- 3) компенсация, для которой осуществляется замена языковых средств автора средствами, предложенными референтом (М.В. Ляховицкий, 1981, с. 155).

Если при очень сложной по тематике статье аспирант не может выделить основную идею текста, преподаватель ставит вопросы, концентрирующие на ней внимание. В заключении реферата аспиранты делают выводы и четко сформулированное отношение к приведенному в статье.

Обсуждение проблем, связанных со статьей. Общественно-политические тексты дают возможность развивать устную речь. Согласно положению ВАК-а, тематика по развитию навыков устной речи может включать проблемы о миролюбивой политике СССР, о вкладе ученых в дело борьбы за

мир, о советском образе жизни, о международном, экономическом, культурном и научном сотрудничестве и т. д. Обсуждение на иностранном языке всех вышеназванных проблем расширяет кругозор аспирантов в области общественно-политической тематики. В то же время они лучше понимают и текущие международные события. Чтение статей по политическим и международным темам позволяет организовать дискуссии по различным проблемам современной политики. Можно предложить так же аспирантам, найти в газетных материалах выражения, словосочетания и лексические единицы по тематике дискуссии.

Исходя из вышеизложенных положений об обучении чтению и пониманию оригинального газетного материала аспирантов неязыковых вузов можно сделать следующие выводы:

1. Расширение умения аспирантов оценивать проблемы текущих политических событий.
2. Углубление навыков и умения рецептивных и репродуктивных видов речевой деятельности. Большая часть времени должна использоваться для практики в говорении.
3. Расширение знаний лексических единиц, словосочетаний, сокращений по общественно-политической тематике.
4. Ознакомление с проблемами страноведческого характера: с бытом и традициями, с культурной жизнью страны изучаемого языка.

Литература

- Барабаш Т.А., Антонова А.П., Верховская И.П., Мамонтова Н.Н., Юньев В.И. Reading Newspapers and Talking Politics. М.: Международные отношения, 1971.
- Бланк Л.Д. Пособие по работе над газетными текстами. - М.: Наука, 1973.
- Боганова Г.В. Обзор печати. М.: МГУ, 1982.
- Бюллетень высшей аттестационной комиссии при Совете Министров СССР. - М.: Высшая школа, 1983, № 1.
- Ляховицкий М.Б. Методика преподавания иностранных языков. - М.: Высшая школа, 1981.

ABOUT TEACHING NEWSPAPER TEXTS TO POST-GRADUATE STUDENTS OF AGRICULTURE

E. Sau

S u m m a r y

The paper deals with some aspects of teaching newspaper ("Morning Star") texts to postgraduate students of agriculture. The primary aims of newspaper reading are to increase the postgraduates' reading and comprehension efficiency and to improve their ability to speak about socio-political and international problems. The material selected must be of interest to the postgraduates and appropriate to their linguistic level. Variety of subject, form and treatment is one of the ways of achieving a balance of content and language.

For that purpose, special exercises may be devised that will help the postgraduates to comprehend the subject, e.g. deducing the meaning of new words, finding in the text the English equivalents of Estonian phrases, translation of the most complicated sentences to ensure comprehension, explanation of unknown expressions, etc. All these reading exercises are provided to increase the postgraduates' vocabulary power and improve their reading comprehension.

Newspaper reading and conveying the chief idea of the text contribute to an improvement in receptive and reproductive speech habits of postgraduates and help them to form their own concepts on the basis of the material read.

ПРОБЛЕМЫ ОБОСНОВАНИЯ ПРИМЕНИМОСТИ ТЕСТОВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ (III)

К. Соомере

Тартуский государственный университет

В первой статье настоящей серии (см. сб. Methodica, Учен. зап./ Тартуский гос. ун-т, 1983, вып. 650) были предложены обзор и критический анализ имеющихся моделей валидности (обоснований) теста восстановления. Во второй статье (см. сб. Methodica, Учен. зап./ Тартуский гос. ун-т, 1984, вып. 674) была разработана новая модель, с помощью которой в настоящей статье прогнозируется валидность этого теста в ряде конкретных ситуаций измерения.

1. Сложная ситуация тестирования I (T_1, A, I_1).

T_1 - тест восстановления (A) с следующими вариативными признаками (T_1^1):

- 1) используется неопущенная часть текста, приведенная в Приложении I¹;
- 2) неопущенная часть текста предъявляется испытуемому в письменном виде;
- 3) время предъявления испытуемому неопущенной части текста и выполнения им тестовых заданий не ограничивается;
- 4) от испытуемого требуются ответы в письменном виде.

I_1 - испытуемый (Pi) с следующими вариативными признаками (I_1^1):

- 1) текст-критерий² является для него неизвестным;
- 2) об опущенной части текста ему известно то и только то, что каждому пропуску соответствует одно и только одно слово;

¹ Текст, по которому составлен тест, взят из книги "Любовное письмо", Книга для начального чтения, М., "Высшая школа", 1979, (с. 23), несколько сокращен, но в остальном не изменен. Можно предполагать, что он довольно хорошо репрезентирует учебные тексты по английскому языку (по меньшей мере те, которые предназначаются для начального уровня обучения).

² "Текст-критерий" здесь и далее употребляется как общий термин для обозначения всего класса тех текстов, которые возникают при заполнении пропусков ответами, содержащимися в ключе. Если каждый элементарный ключ (т.е. ключ тестового задания) содержит более чем один ответ (например, если правильными считаются все контекстуально-приемлемые ответы), то этот класс является весьма объемистым.

- 3) язык текста-критерия является для него неродным;
- 4) среди словосочетаний текста-критерия нет ни одного, которое он мог бы усвоить путем механического заучивания;
- 5) возможно, что он умеет при выполнении тестовых заданий воспользоваться внутритекстовыми регулярностями;
- 6) объем и характер его рецептивных и репродуктивных знаний и умений в области языка текста-критерия неизвестны;
- 7) соотношение между объемом и характером его рецептивных знаний и умений в области языка текста-критерия, с одной стороны, и объемом и характером его репродуктивных знаний и умений в области того же языка, с другой, неизвестно³.

1.1. Анализ сложной ситуации тестирования I.

1.1.1. Анализ элементарной ситуации тестирования

1.1. (T_{11} А И₁, где T_{11} - тестовое задание, соответствующее пропуску 1 теста T_1).

Согласно второму и третьему из вариативных признаков теста в начальном состоянии психики испытуемого могут в принципе быть активированы все элементы языковой формы (точнее: буквенной оболочки) неопущенной части текста.

Согласно второму из вариативных признаков испытуемого набор потенциальных связей в его психике включается целью восстановить опущенный элемент при знании его местонахождения в тексте и при знании того, что им является одно и только одно слово.

Класс возможных ответов охватывает все английские слова и "нулевой ответ" (т.е. отсутствие ответа). Кроме того, нельзя полностью исключить и ответы, противоречащие инструкции, в особенности ответы, состоящие из более чем одного английского слова и ответы на родном языке испытуемого.

Анализ целесообразно начать с ответа, точно совпадающего с опущенным словом изначального текста, т.е. с ответа "lived".

Релевантные с точки зрения этого ответа элементы и потенциальные связи психики испытуемого изображены на рис. 1, где С - некоторая часть контекста⁴ (т.е. неопущенной части текста), Зн - значение С, Е - форма

³ Признак 7 не равняется признаку 6. Например, возможны случаи, в которых объем и характер как рецептивных, так и репродуктивных знаний и умений испытуемого в области языка текста-критерия тестирующему неизвестны, но известно, что между ними существует соответствие или (приблизительная) линейная связь. Следует, однако, отметить, что во многих случаях предположение о наличии такого соответствия (или линейной связи) может оказаться ложным.

⁴ На данном этапе анализа мы сознательно абстрагируемся от более конкретного определения этой части.

ответа, точно совпадающего с опущенным словом (конкретно: "lived") и TC - значение E (конкретно: "жил")⁵.

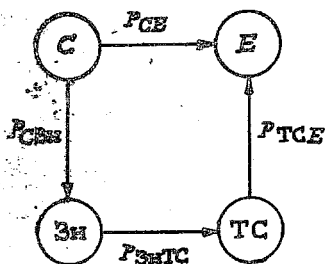


Рис. 1.

Согласно первому и четвертому из вариативных признаков испытуемого, а также учитывая то обстоятельство, что словосочетание "have lived" в тексте не повторяется (что исключает возможность проявления пятого из вариативных признаков испытуемого), можно считать, что $p_{CE} = 0$. Согласно шестому из вариативных признаков испытуемого возможно как $p_{CZn} = 1$, так и $p_{CZn} = 0$ и как $p_{TZn} = 1$, так и $p_{TZn} = 0$. Иными словами, p_{CZn} и p_{TZn} имеют значение "либо 1, либо 0". Далее, на основе седьмого вариативного признака испытуемого можно утверждать, что между значениями этих двух связей отсутствует взаимозависимость. Наконец, значение "либо 1, либо 0" имеется также у связи p_{ZnTC} , ибо нет оснований предполагать, что у испытуемого содержание контекста {Zn} непременно ассоциируется с значением TC (конкретно: "жил") или другими словами, что значение контекста однозначно определяет значение опущенного слова.

Изложенное определяет все возможные комбинации значений рассматриваемых связей, которые приводятся в таблице 1. В той же таблице для каждой комбинации приводится соответствующее состояние элемента E^6 , найденное с помощью следующего правила: элемент активизируется, если и только если к нему по меньшей мере от одного из элементов, активированных в начальном состоянии, ведет путь, на котором все потенциальные связи имеют значение 1.⁷

⁵ В отличие от рисунков второй статьи настоящей серии, на данном рисунке из соображений наглядности изображены только те из потенциальных связей, которые существенны для анализа валидности. (Поэтому, в частности, отсутствуют связи p_{EC} , p_{ETC} , p_{ZnC} и p_{ZnC}).

⁶ Напомним, что $p_E = 1$ означает активированность, $p_E = 0$ - отсутствие активированности элемента E, т.е. соответственно наличие или отсутствие ответа, точно совпадающего с опущенным словом (конкретно: ответа "lived").

⁷ Правило и соответствующую ему формулу можно найти на сс. 104 и 105 второй статьи настоящей серии.

Нетрудно убедиться, что совершенно аналогичный ход анализа действителен и в отношении всех других контекстуально приемлемых ответов на данное тестовое задание, вне зависимости от того, противоречат ли они инструкции или нет.

Для анализа валидности все множество контекстуально приемлемых ответов целесообразно разбить на четыре подмножества - а) ответ, точно совпадающий с опущенным словом изначального текста, б) ответы, являющиеся синонимами опущенного слова изначального текста, в) и г) - остальные контекстуально приемлемые ответы, не противоречащие (в) и противоречащие (г) инструкции. В дальнейшем мы будем обозначать языковые формы и значения ответов, представляющих эти подмножества, соответственно как а) E и TC , б) Sy и Cn ; в) CA и KP и г) CAC и KPP .

Результаты анализа контекстуально приемлемых ответов сведены в таблице 2, при составлении которой учитывались следующие дополнительные принципы:

1. Нет оснований предполагать, что испытуемый, который умеет дать несколько контекстуально приемлемых и не противоречащих инструкции ответов, обязательно даст их всех, особенно если это в инструкции не требуется. В судности это означает, что к трем конъюнктивно связанным звеньям ("понимание контекста", "догадка о значении опущенного слова", "порождение ответа, исходя из этого значения") добавляется еще четвертое - выбор среди возможных контекстуально приемлемых ответов. Из соображений экономии места это "звено выбора" в таблицу не включалось, но его влияние отражается в состояниях элементов-ответов, вследствие чего таблица помимо строк 1, 8, 11, 14, 19, 24 и 43 содержит и строки 2 - 6, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 25, 26, 44 и 45.

2. Можно предполагать, что испытуемый, который умеет дать по меньшей мере один контекстуально приемлемый ответ, соответствующий инструкции, не дает ответа, противоречащего инструкции. Следовательно, "звено выбора" не относится к ответу CAC и $PCAC$ имеет значение 1 только на строках 30, 33, 37, 40, $PCAC$, 49, 52, 56 и 59 (на которых p_E , p_{Sy} и p_{CA} имеют значение 0).

3. Нет оснований предполагать (особенно в свете третьего из вариативных признаков испытуемого), что между значениями потенциальных связей психики испытуемого существует такая взаимозависимость, вследствие которой понимание неопущенной части текста непременно ведет по меньшей мере к одному из возможных контекстуально приемлемых ответов. Следовательно, таблица содержит как строки 1 - 30, 33, 36, 37, 40, 43 - 49, 52, 55, 56, 59, так и строки 31, 32, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 50, 51, 53, 54, 57, 58, 60 и 61.

4. Можно сомневаться в оправданности включения в таблицу строки 31, означающей, что испытуемый способен понять C и породить все контекстуально приемлемые ответы, исходя из их значений, но ему не приходит в голову, что опущенное слово могло бы иметь одно из этих значений (т.е. испытуемый, понявший неопущенную часть текста, неспособен представить себе ни одного подходящего

значения опущенного слова). Тем не менее, теоретически такой случай возможен. К тому же, следует иметь в виду, что испытуемый, способный дать только такой контекстуально приемлемый ответ, который противоречит инструкции (т.е. САС), может не решиться пренебречь инструкцией и поэтому может вообще воздержаться от ответа (т.е. дать "нулевой ответ"). Из соображений экономии места таблица соответствующих строк не содержит, т.е. условно считается, что в этих случаях испытуемый не догадается о значении КПП. Нетрудно видеть, что описанное обстоятельство поддерживает оправданность включения в таблицу строки 31.

Наконец, в отношении контекстуально неприемлемых ответов (обозначим их как CU) можно констатировать, что к каждому из них ведет дизъюнкция нескольких путей, на которых возможна конъюнкция нескольких звеньев с неизвестными значениями соответствующих связей. В частности, на этих путях могут находиться все связи, содержащиеся в таблице 2⁸, ибо все они могут при отсутствии контекстуально приемлемых ответов иметь значение 1⁹.

1.1.2. Анализ элементарных ситуаций тестирования 1.2., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.9., 1.15., 1.25., 1.28., 1.39., 1.42., 1.43., 1.44., 1.45., 1.47., 1.48., 1.49., 1.50., 1.55., 1.57., 1.58., 1.59., 1.61., 1.64., 1.66., 1.69., соответствующих пропускам 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 25, 28, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 55, 57, 58, 59, 61, 64, 66 и 69.

С точки зрения анализа валидности все перечисленные элементарные ситуации тестирования совершенно аналогичны ситуации 1.1. Следовательно, в отношении любого из них действительны результаты анализа, представленные в таблице 2.

1.1.3. Анализ элементарной ситуации тестирования 1.3., соответствующей пропуску 3.

Поскольку словосочетание "I have" встречается в тексте в недеформированном виде (и к тому же на строке, непосредственно предшествующей строке рассматриваемого пропуска), то согласно пятому вариативному признаку испытуемого потенциальная связь "от формы контекста непосредственно к форме ответа, точно совпадающего с опущенным словом" (конкретно: к форме "have"), т.е. Р_{СЕ} означает, что от С к Е ведет дизъюнкция двух путей. Иными словами, нельзя исключить возможность того, что испытуемый даст ответ, точно совпадающий с опущенным словом изначального текста, хотя он неспособен породить его, исходя из его значения (или даже понять его) и/или хотя он неспособен понять его контекста.

⁸ Разумеется, отдельно или в парах (или в таких тройках, которые не составляют путей к контекстуально приемлемым ответам).

⁹ Чтобы в этом убедиться, достаточно рассмотреть строки 61 и 62 таблицы 2.

Поскольку во всем остальном анализ ситуации тестирования 1.3. совпадает с анализом ситуации тестирования 1.1. (и ее аналогов), то в итоге он ведет к результатам, представленным в таблице 3.

1.1.4. Анализ элементарных ситуаций тестирования 1.10., 1.11., 1.12., 1.13., 1.14., 1.16., 1.17., 1.18., 1.19., 1.20., 1.21., 1.22., 1.23., 1.24., 1.26., 1.27., 1.29., 1.30., 1.31., 1.32., 1.33., 1.34., 1.35., 1.36., 1.37., 1.38., 1.40., 1.41., 1.46., 1.51., 1.52., 1.53., 1.54., 1.56., 1.60., 1.62., 1.63., 1.65., +.67., 1.68., соответствующих пропускам 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 46, 51, 52, 53, 54, 56, 60, 62, 63, 65, 67 и 68.

С точки зрения анализа валидности все перечисленные ситуации тестирования совершенно аналогичны ситуации 1.3. Следовательно, в отношении любого из них действительны результаты анализа, представленные в таблице 3.

2. Тем самым, завершен анализ сложной ситуации тестирования 1. Рассмотрим теперь ряд включающих ее ситуаций измерения.

2.1. Сложная ситуация измерения 1 ($T, \Lambda, И, \Lambda, 0', \Lambda, P', 1$).

$T, \Lambda, И$ - сложная ситуация тестирования 1.
 $0'$ - сложный объект 1: понимание (т.е. степень понимания) изначального текста (т.е. текста, по которому тест составлен).

$P', 1$ - сложный ключ 1: при каждом пропуске считается правильным тот и только тот ответ, который точно совпадает с опущенным словом изначального текста (см. ключ в приложении II), не учитывая явных несущественных (т.е. не меняющих смысл) ошибок в правописании.

2.2.1. Анализ валидности теста в сложной ситуации измерения 1.

Моделируем полное понимание текста как активацию соответствующих всем пропускам звеньев "от С к Зн". Это означает, что тестовое задание в данной ситуации измерения измеряет правильно, если и только если совпадают значения $p_{СЗн}$ и p_F .

В таблице 2 этому требованию отвечают строки 1, 2, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23 и 62¹⁰. Если действительные значения потенциальных связей в психике испытуемого (включая "связь (звено) выбора между возможными ответами") соответствуют приведенным на любой из этих строк, то тестовое задание измеряет правильно.¹¹ Если же действительные значения

¹⁰ Подчеркнем еще раз, что тестирующему неизвестно, какая из строк таблицы действительно характеризует психику испытуемого.

¹¹ Разумеется, имеется в виду тестовое задание, соответствующее данной таблице (т.е. анализ которого привел к данной таблице).

потенциальных связей соответствуют приведенным на той или иной из остальных строк (5 - 7, 10, 13, 16, 21, 14 - 61), то тестовое задание измеряет неправильно.¹²

В таблице 3 требованию соответствия значений p_{CS} и p_E удовлетворяют строки 1 - 4, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 22 - 26, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 43, 47, 48, 50, 54, 58 - 61, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 78, 82, 83, 85, 89 и 94. Следовательно, при этих строках любое тестовое задание, соответствующее данной таблице, измеряет правильно, при строках же 5 - 7, 10, 13, 16, 21, 27 - 29, 32, 35, 38, 40 - 42, 44 - 46, 49, 51-53, 55 - 57, 62 - 64, 67, 70, 73, 75 - 77, 79 - 81, 84, 86 - 88 и 90 - 93 - неправильно.

В итоге, все тестовые задания (пропуски), а следовательно и весь тест в целом в рассматриваемой ситуации измерения невалиден.

2.2. Сложная ситуация измерения II ($T_1 \Delta I, \Delta O', \Delta P', 2$).
 $T_1 \Delta I, \Delta O', 1$ - то же, что в сложной ситуации измерения 1.

$P' 2$ - сложный ключ II: при каждом пропуске считаются правильными ответ, точно совпадающий с опущенным словом изначального текста, и его синонимы. Несущественные ошибки в правописании попрежнему не учитываются.

2.2.1. Анализ валидности теста в сложной ситуации измерения II.

В данной ситуации измерения тестовое задание измеряет правильно, если и только если совпадают значения $p_{CSн}$ и $p_E \vee p_{Sy}$ (т.е. если при $p_{CSн} = 1$ активируется по меньшей мере один из элементов E и Sy и при $p_{CSн} = 0$ не активируется ни один из этих элементов).

Исходя из сказанного, нетрудно установить, что в рассматриваемой ситуации измерения любое тестовое задание, соответствующее таблице 2, измеряет правильно при ее строках 1 - 6, 8, 10 - 15, 17 - 20, 22 - 25, 27, 28, 43, 44, 46, 47 и 62, и неправильно при ее строках 7, 16, 21, 26, 29 - 42, 45 и 48 - 61, а любое тестовое задание, соответствующее таблице 3, измеряет правильно при ее строках 1 - 6, 8 - 15, 17 - 20, 22 - 28, 30 - 37, 39, 43, 47, 48, 50, 54, 58 - 63, 65 - 72, 74, 78, 82, 83, 85, 89, и 94, и неправильно при ее строках 7, 16, 21, 29, 38, 40 - 42, 44 - 46, 49, 51 - 53, 55 - 57, 64, 73, 75 - 77, 79 - 81, 84, 86 - 88 и 90 - 93.

В итоге, все тестовые задания (пропуски), а следовательно и весь тест в целом в данной ситуации измерения невалиден.

2.3. Сложная ситуация измерения III ($T_1 \Delta I, \Delta O', \Delta P', 3$).
 $T_1 \Delta I, \Delta O', 1$ - то же, что в сложной ситуации измерения 1.

$P' 3$ - сложный ключ III: при каждом пропуске считаются правильными все контекстуально приемлемые ответы, не противоречащие инструкции.

2.3.1. Анализ валидности теста в сложной ситуации измерения III.

¹² В дальнейшем будем употреблять сокращенное выражение "при таких-то строках тестовое задание измеряет правильно, при таких-то строках - неправильно".

В данной ситуации измерения тестовое задание измеряет правильно, если и только если совпадают значения $P_{СЭИ}$ и $P_{EVPSVVP_{CA}VP_{CAC}}$. Это означает, что в этой ситуации измерения любое тестовое задание, соответствующее таблице 2 измеряет правильно при ее строках 1-29, 36, 43 - 48, 55 и 62, и неправильно при ее строках 30 - 35, 37 - 42, 49 - 54 и 56 - 61, а любое тестовое задание, соответствующее таблице 3 измеряет правильно при ее строках 1 - 39, 43, 47 - 50, 54, 58-74, 78, 82 - 85, 89 и 94 и неправильно при ее строках 40-42, 44 - 46, 51 - 53, 55 - 57, 75 - 77, 79 - 81, 86 - 88 и 90 - 93.

В итоге, все тестовые задания (пропуски), а следовательно и весь тест в целом в данной ситуации измерения невалиден.

2.4. Сложная ситуация измерения IV ($T_1 \Delta I, \Delta O^1 \Delta P^1$), $T_1 \Delta I, \Delta O^1$ - то же, что в ситуации измерения I. ΔP^1 - сложный ключ IV: при каждом пропуске считаются правильными все контекстуально приемлемые ответы, вне зависимости от того, противоречат ли они инструкции или нет.

2.4.1. Анализ валидности теста в сложной ситуации измерения IV.

Учитывая, что в рассматриваемой ситуации измерения тестовое задание измеряет правильно, если и только если совпадают значения $P_{СЭИ}$ и $P_{EVPSVVP_{CA}VP_{CAC}}$, нетрудно установить, что в ней любое тестовое задание, соответствующее таблице 2, измеряет правильно при ее строках 1 - 30, 33, 36, 37, 40, 43 - 49, 52, 55, 56, 59 и 62, и неправильно при ее строках 31, 32, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 50, 51, 53, 54, 57, 58, 60 и 61, а любое тестовое задание, соответствующее таблице 3, измеряет правильно при ее строках 1 - 40, 43, 44, 47 - 51, 54, 55, 58 - 75, 78, 79, 82 - 86, 89, 90 и 94, и неправильно при ее строках 41, 42, 45, 46, 52, 53, 56, 57, 76, 77, 80, 81, 87, 88 и 91 - 93.

В итоге, все тестовые задания (пропуски), а следовательно и весь тест в целом в данной ситуации измерения невалиден.

2.5. Дополнительные замечания к анализу валидности теста в сложных ситуациях измерения I, II, III и IV.

2.5.1. Нетрудно убедиться, что строки, при которых тестовое задание измеряет правильно в ситуации измерения II, включают все строки, при которых тест измеряет правильно в ситуации измерения I плюс некоторые дополнительные строки. То же обнаружилось при сравнении ситуаций измерения III и II и IV и III. Это означает, что вероятность правильного измерения в принципе всегда является наиболее высокой в ситуации измерения IV, менее высокой в ситуации измерения III, еще менее высокой в ситуации измерения II и наиболее низкой в ситуации измерения I. Между тем, разницы между значениями этих вероятностей могут быть как: весьма большими, так и незначительными в зависимости от конк-

ретных значений вероятностей соответствующих строк. Подчеркнем при этом, что сказанное не отменяет вывода о невалидности теста восстановления во всех рассмотренных ситуациях измерения.

2.5.2. Моделирование полного понимания изначально-го текста как активацию соответствующих всем пропускам звеньев "от С к Зн", лежащее в основе анализа всех рассмотренных ситуаций измерения, имплицитно предполагает правильность следующих утверждений:

1) понимание всех С равняется пониманию неопущенной части текста (что в сущности означает, что сумма всех С равняется неопущенной части текста);

2) понимание неопущенной части текста не зависит от наличия или отсутствия его опущенной части;

3) понимание текста в целом находится в линейной зависимости от понимания его неопущенной части.

Между тем, есть веские основания сомневаться в обоснованности этих утверждений, особенно первых двух из них. Более подробное рассмотрение данной проблемы выходит за рамки настоящей статьи. Отметим лишь, что при не-правильности приведенных утверждений вероятность правильного измерения во всех рассмотренных ситуациях измерения окажется более низкой чем при их правильности.

Анализ продолжается в следующей статье настоящей серии. Отметим лишь, что экспериментальные данные полностью подтвердили результаты приведенного анализа (средний процент неправильно измеряющих строк равнялся 41).

Приложение I

JUDGING PEOPLE

"I know all about people," the professor says. "I teach psychology, and I have studied people for many years."

"I have 1. _____ on a farm all 2. _____ life," the farmer answers. "3. _____ have not had much 4. _____. Perhaps you can teach 5. _____ something. Do you see 6. _____ people over there? Can 7. _____ tell me where they 8. _____ going?"

"I think I 9. _____," says the professor.

"That 10. _____, old lady is going 11. _____ the drugstore. She has 12. _____ headache.

"The strong young 13. _____ is going into the 14. _____ shop. He is an 15. _____. The man with the 16. _____ hair is going into 17. _____ barbershop.

"The fat woman 18. _____ going to the candy 19. _____, of course.

"The pretty, 20. _____ lady is going into 21. _____ beauty shop.

"There. Do 22. _____ have any questions?"

"No," 23. _____ the farmer, "but I 24. _____ you are wrong."

"I 25. _____ never wrong about people," 26. _____ the professor.

"You are 27. _____ this time," answers the 28. _____

"I think the little, 29. _____ lady is going into 30. _____ sporting goods store. The 31. _____ woman will go into 32. _____ barber shop. The man 33. _____ the long hair is 34. _____ into the beauty shop. 35. _____ strong, young man is 36. _____ to the drugstore. The 37. _____, young lady will go 38. _____ the candy store."

They 39. _____ the people walk into 40. _____ stores.

"Well, well," says 41. _____ professor. "You are right, 42. _____ I am wrong. How 42. _____ you guess so well? 44. _____ have not had my 45. _____ with people."

"Perhaps not," 46. _____ the farmer. Then he 47. _____

"The little, old lady 48. _____ in the sport shop.

"49. _____ barber is the fat 50. _____ husband.

"The man with 51. _____ long hair owns the 52. _____ shop.

"The strong, young 53. _____ has a headache. He 54. _____ going to buy some 55. _____.

"The pretty, young woman 56. _____ going to buy candy. 57. _____ is her son's birthday."

"58. _____, this is unfair!" the 59. _____ says.

"Yes, a little," 60. _____ the farmer.

"You cannot 61. _____ the strong, young man 62. _____ a headache, and the 63. _____, young lady has a 64. _____."

"No, I know," answers 65. _____ farmer. "I am sure 66. _____ it. The strong, young 67. _____ is my son. The 68. _____, young lady is my 69. _____."

Приложение II

KEY

1. lived, 2. my, 3. I, 4. education, 5. me, 6. those, 7. you, 8. are, 9. can, 10. little, 11. into, 12. a, 13. man, 14. sport, 15. athlete, 16. long, 17. the, 18. is, 19. store, 20. young, 21. the, 22. you, 23. says, 24. think, 25. am, 26. smiles, 27. wrong, 28. farmer, 29. old, 30. the, 31. fat, 32. the, 33. with, 34. going, 35. the, 36. going, 37. pretty, 38. into, 39. watch, 40. the, 41. the, 42. and, 43. did, 44. you, 45. experience, 46. smiles, 47. explained, 48. works, 49.

the, 50. woman's, 51. the, 52. beauty, 53. man, 54. is, 55. aspirin, 56. is, 57. today, 58. Ah, 59. professor, 60. laughs, 61. know, 62. has, 63. pretty, 64. son, 65. the, 66. about, 67. man, 68. pretty, 69 daughter.

Т а б л и ц а 1

Строка №	Значения потенциальных связей			Состояние элемента
	$P_{СЗН}$	$P_{ЭНТС}$	$P_{ТСЕ}$	
1)	1	1	1	1
2)	1	1	0	0
3)	1	0	1	0
4)	1	0	0	0
5)	0	1	1	0
6)	0	1	0	0
7)	0	0	1	0
8)	0	0	0	0

ON THE PROBLEM OF
THE VALIDITY OF CLOZE TESTS (3)

K. Soomere

S u m m a r y

In the article, the third in the series devoted to the problem of cloze test validity, the model of validity developed in the previous article is applied to a testing situation with the following characteristic features: a) the test is made by deleting every 5th word in a typical text meant for foreign language learners and presented to the testee - a learner of the language - in written form, b) no time limit is set for taking the test, c) the tester is confident that the testee neither has seen the text before nor can have acquired mechanically ("parrot-fashion") any of the word combinations occurring in it, d) the tester is not sure that the testee is unable to take advantage of the repetition of word combinations in the text (and thus correctly fill in blanks without necessarily understanding the text), e) the amount and quality of, as well as the relationship between, the receptive and productive knowledge and skills of the testee are unknown to the tester.

Each blank is analysed separately. Fig. 1 and Table 1 illustrate the basic course of analysis. Tables 2 and 3 present the results for blanks which respective-

Строка №	Значения потенциальных связей										Состояния элементов				
	$P_{СЗН}$	$P_{ТСЕ}$	$P_{ЭНТС}$	$P_{СНСу}$	$P_{ЭНС}$	$P_{КПСА}$	$P_{ЭНКП}$	$P_{КППСАС}$	$P_{ЭМПП}$	$P_{СЕ}$	P_E	$P_{Су}$	$P_{СА}$	$P_{САС}$	$P_{СУ}$
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	*	1	1	1	0	0
2)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	*	1	1	0	0	0
3)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	*	1	0	1	0	0
4)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	*	1	0	0	0	0
5)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	0	0	1	1	0	0
6)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	0	0	1	0	0	0
7)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	0	0	0	1	0	0
8)	1	1	1	1	1	1	0	*	*	*	1	1	0	0	0
9)	1	1	1	1	1	1	0	*	*	*	1	0	0	0	0
10)	1	1	1	1	1	1	0	*	*	0	0	1	0	0	0
11)	1	1	1	1	1	0	*	*	*	*	1	1	0	0	0
12)	1	1	1	1	1	0	*	*	*	*	1	0	0	0	0
13)	1	1	1	1	1	0	*	*	*	0	0	1	0	0	0
14)	1	1	1	1	1	1	1	*	*	*	1	0	1	0	0
15)	1	1	1	1	0	1	1	*	*	*	1	0	0	0	0
16)	1	1	1	1	0	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
17)	1	1	1	1	0	1	0	*	*	*	1	0	0	0	0
18)	1	1	1	0	*	0	1	*	*	*	1	0	0	0	0
19)	1	1	1	0	*	1	1	*	*	*	1	0	1	0	0
20)	1	1	1	0	*	1	1	*	*	*	1	0	0	0	0
21)	1	1	1	0	*	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
22)	1	1	1	0	*	1	0	*	*	*	1	0	0	0	0
23)	1	1	1	0	*	0	*	*	*	*	1	0	0	0	0
24)	1	1	0	1	1	1	1	*	*	*	1	1	1	0	0
25)	1	1	0	1	1	1	1	*	*	*	1	1	0	0	0
26)	1	1	0	1	1	1	1	*	*	*	1	0	1	0	0
27)	1	1	0	1	1	1	1	*	*	*	0	1	1	0	0
28)	1	1	0	1	1	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
29)	1	1	0	1	1	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
30)	1	1	0	1	1	1	0	*	*	*	1	1	0	0	0
31)	1	1	0	1	1	1	1	*	*	*	1	0	0	0	0
32)	1	1	0	1	1	1	0	*	*	*	0	1	0	0	0
33)	1	1	0	1	1	0	*	*	*	*	1	1	0	0	0
34)	1	1	0	1	1	0	*	*	*	*	1	1	0	0	0
35)	1	1	0	1	1	0	*	*	*	*	0	0	1	0	0
36)	1	1	0	1	0	1	1	*	*	*	1	1	0	1	0
37)	1	1	0	1	0	1	1	*	*	*	1	1	0	0	0
38)	1	1	0	1	0	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
39)	1	1	0	1	0	1	0	*	*	*	1	0	0	0	0
40)	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
41)	1	1	0	1	0	1	0	1	0	*	0	0	0	0	1
42)	1	1	0	1	0	1	0	0	*	*	0	0	0	0	1
43)	1	1	0	1	0	0	*	*	*	1	1	0	0	0	0
44)	1	1	0	1	0	0	*	1	1	0	0	0	0	1	0
45)	1	1	0	1	0	0	*	1	0	*	0	0	0	0	1
46)	1	1	0	1	0	0	1	0	*	*	0	0	0	0	1
47)	1	1	0	0	*	1	1	*	*	*	1	1	0	1	0
48)	1	1	0	0	*	1	1	*	*	*	1	1	0	0	0
49)	1	1	0	0	*	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
50)	1	1	0	0	*	1	0	*	*	*	1	0	0	0	0
51)	1	1	0	0	*	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
52)	1	1	0	0	*	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
53)	1	1	0	0	*	1	0	0	*	*	0	0	0	0	1
54)	1	1	0	0	*	0	*	*	*	1	1	0	0	0	0
55)	1	1	0	0	*	0	*	*	*	1	0	0	0	1	0
56)	1	1	0	0	*	0	*	1	0	0	0	0	0	0	1
57)	1	1	0	0	*	0	*	0	*	0	0	0	0	0	1
58)	1	0	*	1	1	1	1	*	*	*	1	1	1	0	0
59)	1	0	*	1	1	1	1	*	*	*	1	1	1	0	0
60)	1	0	*	1	1	1	1	*	*	*	1	1	1	0	0
61)	1	0	*	1	1	1	1	*	*	*	1	1	0	0	0
62)	1	0	*	1	1	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
63)	1	0	*	1	1	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
64)	1	0	*	1	1	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
65)	1	0	*	1	1	1	0	*	*	*	1	1	0	0	0
66)	1	0	*	1	1	1	0	*	*	*	1	1	0	0	0
67)	1	0	*	1	1	1	0	*	*	*	0	1	0	0	0
68)	1	0	*	1	1	0	*	*	*	*	1	1	0	0	0
69)	1	0	*	1	1	0	*	*	*	*	1	1	0	0	0
70)	1	0	*	1	1	0	*	*	*	*	0	1	0	0	0
71)	1	0	*	1	0	1	1	*	*	*	1	1	0	0	0
72)	1	0	*	1	0	1	1	*	*	*	1	1	0	0	0
73)	1	0	*	1	0	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
74)	1	0	*	1	0	1	0	*	*	*	1	1	0	0	0
75)	1	0	*	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
76)	1	0	*	1	0	1	1	1	0	*	0	0	0	0	1
77)	1	0	*	1	0	1	0	0	*	*	0	0	0	0	1
78)	1	0	*	1	0	0	*	*	*	1	1	0	0	0	0
79)	1	0	*	1	0	0	*	*	1	0	0	0	0	1	0
80)	1	0	*	1	0	0	*	1	1	0	0	0	0	0	1
81)	1	0	*	1	0	0	*	0	*	0	0	0	0	0	1
82)	1	0	*	0	*	1	1	*	*	1	1	1	0	0	0
83)	1	0	*	0	*	1	1	*	*	*	0	0	1	0	0
84)	1	0	*	0	*	1	1	*	*	*	1	0	0	0	0
85)	1	0	*	0	*	1	0	*	*	*	1	0	0	0	0
86)	1	0	*	0	*	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
87)	1	0	*	0	*	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
88)	1	0	*	0	*	1	0	*	*	*	0	0	0	0	1
89)	1	0	*	0	*	0	*	*	*	1	1	0	0	0	0
90)	1	0	*	0	*	0	*	1	1	0	0	0	0	1	0
91)	1	0	*	0	*	0	*	1	0	0	0	0	0	0	1
92)	1	0	*	0	*	0	*	1	0	*	0	0	0	0	1
93)	0	*	*	*	*	*	*	*	*	1	1	0	0	0	0
94)	0	*	*	*	*	*	*	*	*	0	0	0	0	0	1

ly cannot and can be filled in on the basis of word combinations repeated in the text. Four measuring situations sharing the analysed testing situation and the object of measurement - comprehension of the text -, but differing in the keys used are examined. The test is proved non-valid in all four cases. The analysis will be continued in the next article of the series.

SAKSA KEELE ALGOPETUSE INTENSIIVISTAMISE VOIMALUSTEST TÄISKASVANUILE

J. Soonvaal

Tartu Riiklik Ülikool

I. Intensiivkursuse eesmärk ja lähtesüused.

Intensiivkursuse eesmärgiks on viia õppijad lühikese ajaga (kümme päeva à 2 tundi) arusaamisele saksa keele struktuurist laiendatud lihtlause ulatuses. Intensiivkursus on mõeldud inglise keele kallakuga keskkoolide vanemate klasside (IX - XI) õpilastele, samuti üliõpilastele, kes on keskkoolis õppinud inglise keelt ning kes tahavad õppida saksa keelt. Intensiivkursus toetub teadmistele ning oskustele, mida õppija on omandanud emakeele (eesti), samuti vene ja inglise keele kasutamisel.

Grammatika kui üldistamise instrumendi õpetamisel toetutakse juba tuttava kõlaga sõnadele: tegusõnadele, nimisõnadele, omadussõnadele ning abisõnadele. Grammatiliste struktuuride ning sõnavormide esitamine toimub suhtlemisülesandena teatud situatiivses taustas. Ühtlasi tutvustatakse õppijaid olmesituatsioonidega, mis nõuavad teatud kindlat kõnelist reageeringut.

Õpetamisel arvestatakse eestlastel saksa keele omandamisel esinevaid spetsiifilisi raskusi. Erilist tähelepanu ära vahetatavate keelendite diferentseerimisprintsiibi selgitamisel pööratakse oluliste tunnuste mõistmisele.

Et omandamine on maksimaalselt edukas siis, kui keelematerjal omandatakse kõigepealt suuliselt, tegeldakse tunnis valdavalt kõnetegevusega. (Tekstide lugemiseks kodus on mõeldud õppevahend Kessler - Levin "Deutsch für Ausländer" Teil 1, Fragen 1 - 15.) Eesmärgi saavutamise vahendi (kõnetegevuse) kaudu omandab õppija olmetemaatika ulatuses ka teatud kõnelise reageerimisoskuse.

II. Kursuse sisu.

Oppematerjali aluseks on keelematerjal õppevahenditest: 1) M. Madrigal, I.D. Halpert "See it and say it in German"; 2) R. Schneider "Guten Tag"; 3) W. Reinhardt, C. Köhler, A. Michel "Deutsches Gesprächsbuch für Ausländer"; 4) H. Kessler, I. Levin "Deutsch für Ausländer".

Oppematerjalilis võib eristada järgmisi sisulisi rühmuasetusi: 1) vestluspartnerite isikud ja nende tegev-

sed; 2) ruum ja selles olevad objektid; 3) ajapunktid lähitulevikus ja tegevuse lõpetatus; 4) kõneleja suhtumine öeldusse.

Algkursuses esinevad verbid väljendavad:

- 1) olemist, asumist, viibimist kuskil, näit. *sein, liegen, leben*;
- 2) suundumist, liikumist kuhugi, näit. *gehen, kommen, fahren, fliegen*;
- 3) igapäevaseid elutegevusi, näit. *essen, waschen, anziehen*;
- 4) kontakte teise isikuga, näit. *sagen, fragen, grüßen, telefonieren, besuchen*;
- 5) tunnetustegevusi, kontakte maailmaga, näit. *sehen, hören, aufpassen, gefallen, vergessen*;
- 6) esemete omandamist ja ümberpaigutamist, näit. *kau- fen, geben, bringen, legen, stellen*.

Esmaste kõneteemade sisu haarab: 1) minu isikut, tegevuskavatsusi; 2) eluruumi koos selles asuvate objektidega; 3) tootumist; 4) kontaktlemist; 5) orienteerumist võõras kohas; sõitmist; 6) esemete hankimist; hinnanguid ning iseloomustusi esemetele; 7) jooksvat infot välisest maailmast: ilm, aeg, suurused.

Kõnevormidena (sprachliche Gebrauchsformen) esi- nevad valdavalt:

- 1) tegevuse impulsid: a) soovid, ülesanded teistele; b) viisakad pöördumised, palved; c) nõuanded, soovitused tegevuse suhtes;
- 2) ajendamised kõneliseks reageeringuks: a) *kas-küsi- mused*; b) küsimused lauseliikmete kohta;
- 3) subjektiivne informeerimine: a) kavatsused, tege- vusplaanid, valikud, otsustused, hinnangud;
- 4) objektiivne informeerimine olemasolevast: a) sel- gitused; b) kirjeldused.

Keelendite diferentseerimisoskuse kujundamisel on tähelepanu keskpunktis kindlad keeltevahelised ning kee- lesisesed erinevused.

1. Grammatilise soo tunnused määratletud artikliga: *der die, das*.

2. Määratletuse ning määratlematuse vormitunnused: *mää- ratud, määramatu ning null-artikkelid*.

3. Käänete tähendus ja artikli käändevormid.

14. Tema vasted: *er - sie - es*.

5. Kolmandat isikut tähistavate asesõnade akusatiivi ja daatiivi käändevormid ainsuses.

6. Vestluspartnerite isikute: *ich - Sie - du* käändevormid.

7. Tegusõna pöördelõpud olevikus.

8. Tegusõna ebareeglipärased vormid olevikus, näit. *sein, haben, wissen, halten, geben*.

9. *Sina*-käsu vormid e tüvehäälikuga verbidel.

10. Tegusõna ebareeglipärased vormid mineviku väljen- damisel.

11. *On* vasted: *ist - sind - haben - es gibt*.

12. Verbi rõhuliste ning mitterõhuliste eesliidete asendid lauses.

13. Modaalverbide *wollen, können, müssen* tähendused ja vormid seoses vestluspartnerite isikutega.
14. Eessõnade tähendus ja kääne eessõna järel.
15. Käänded kahesugust sõltumust nõudvate eessõnade järel.
16. Suuna tähistamine kõneleja momendi asukoha suhtes: *her - hin*.
17. Ajamääruse eessõnad: *im - am - um*.
18. Omadussõna lõpud nimisõna ees ainsuse nominatiivis määratlussõnadest: *der, das* ja *ein*-sõnade järel.

III. Kõnemustrid.

1. Pöördumisi vestluspartneri poole.
 - Häid soove tervitusi:
Guten Tag (Morgen)!
Grüßen Sie den Onkel (Ihre Tante)!
 - Kõnetlussõnu, ametinimetusi:
Herr M., Kollege S., Doktor K.
2. Tähelepanu suunamine isikutele, nende tutvustamine.
 - Perekonnapildil, perekondlikus ringis: kes ta mulle on.
Das ist mein Vater (meine Mutter).
 - Seltskonnas: nimi, tegevusala, päritolu.
Das ist Aspirant Kungs aus Riga (Herr Weber, unser Chef).
3. Vestluspartneri nimi ja isiku identifitseerimine.
 - Wie heißen Sie? - Ich heiße Katrin Weber.
 - Wie ist Ihr Name? - Mein Name ist Georg Müller.
 - Sind Sie Herr Berger? (Fräulein Schulz)?
4. Isikute seisundid momendil.
 - Minu füüsilis-hingeline seisund.
Ich bin (heute) müde (krank).
Ich war (gestern) so froh (unglücklich).
 - Kolmandatel isikutel.
Inge und Hans sind so glücklich (arm).
5. Esemete tutvustamine, iseloomustamine: materjal, ostarve.
 - Das ist aus Gold (Wolle, Leder).
 - Das ist der Tisch zum Schreiben (der Schrank für die Kleider).
6. Subjektiivseid hinnanguid vaateväljas olevatele esemetele.
 - Dieser Mantel ist zu teuer (für mich).
 - Ihr Garten ist so schön. Das war interessant.
7. Temperatuurihinnanguid ilmale, toidule.
 - Heute (gestern) ist (war) es kalt (warm).
 - Das Wasser (die Suppe, der Tee) ist kalt (zu heiß).

8. Objektide tutvustamine üldmõiste või omaduse kaudu.

Die Rose ist eine Blume.
Der Hund ist ein Haustier.
Der Schnee ist weiß.
Das Gras ist grün.
Der Himmel ist blau.

9. Olemasolevaid objekte (kellelgi).

- Minu plaanilisi üritusi (lähematel tundidel, nädalapäevadel).

Ich habe um 5 eine Versammlung (am Nachmittag eine Stunde).

Wir haben am Montag Deutsch und Englisch.

- Tarbeesemeid, toitu (olemasolu selgitamine).
Haben Sie Zucker (einen Wagen)?

10. Objekti olemasolu eitamine.

Ich habe keinen Bruder (kein Geld, keine Zeit).

11. Tegevusi (seotud aja, koha ning meeldimisega).

- Minu lemmiktegevusi.

Ich singe, tanze und spiele Schach.

Ich höre gern (klassische) (leichte) Musik.

- Oppetegevusi klassis.

Wir lernen, schreiben, lesen und antworten in der Stunde.

12. Tegevuse sageduse ja tegevuskaaslaste tähistamine.

Ich gehe jeden Abend mit Ene spazieren.

13. Hinnanguid tegevustele.

Helga singt schön.

Max zeichnet gern.

Herr W. spielt nicht gut.

14. Kõnelemine tegevuse toimumisest, lõpetatusest lähiminevikus.

Ich habe Seife (einen Mantel) gekauft.

Ich habe Kaffee getrunken.

Ich bin dort gewesen.

Er ist schon angekommen.

15. Soove vestluspartneritele tegevuse viisi muutmiseks.

Fahren Sie bitte schneller!

Sprechen Sie nicht so schnell!

16. Tegevusi käändetunnuseta objektiga.

- Joogivalmistamise ettepanek.

Ich mache Tee (Kaffee).

- Julgustusi toidu tarbimiseks.
Trinken Sie Wein!
 - Võõrkeeleoskuse selgitamine.
Sprechen Sie Deutsch? - Ein wenig.
17. Isikute tutvustamine tegevuse, tegevuse objekti kaudu.
- Mein Onkel ist Fischer (Bergmann).
Mein Freund studiert Biologie. Er ist Biologiestudent.
Meine Freundin studiert Medizin. Sie ist Medizinstudentin.
18. Tegijanimedid, tegevusi, tegevuse objekte ning kohti.
- Der Bäcker bäckt Brot in der Bäckerei:
19. Sihitisi koos käändetunnusega.
- Kavatsusi külastuse suhtes.
Ich besuche heute abend (übermorgen) meinen Großvater.
 - Otsustusi sõiduvahendi suhtes.
Ich nehme den Zug (den Bus).
 - Ettepanekuid ostuobjekti suhtes.
Kaufen wir einen Wagen (ein Motorrad)!
 - Informeerimine saamissoovidest.
Ich möchte eine Tasche (einen Koffer).
 - Soove objektiga tutvumiseks.
Zeigen Sie mir dieses hellbraune Kleid (diesen Mantel)!
 - Otsustusi ostuobjekti suhtes.
Ich nehme diesen braunen Mantel.
 - Saamissoove sööklas.
Bringen Sie mir einen Braten (zwei Glas Tee, Bier)!
 - Soove vestluskaaslasele eseme ulatamiseks, andmiseks Teile.
Geben Sie (gib) mir (bitte) meine Tasche (den Hammer)!
20. Vestluspartnerite isikud tegevuse objektina.
- Soodsate suhtlemistingimuste olemasolu selgitamine.
Hören Sie (hörst du) mich? - Ja, ich höre dich gut (nicht).
Verstehen Sie mich? - Ich verstehe Sie (dich) alles (das).
 - Armastustunde selgitamine.
Liebst du mich? - Ich liebe dich.

21. Isiku-adressaadi väljendamine.
- Posti, telefoni teel.
Schreiben Sie mir? - Ich schreibe Ihnen (bald).
Ich telefoniere um 6 (übermorgen).
- Vahetu informeerimine.
Ich werde das ihm (ihr) sagen.
Erklären Sie das mir!
 - Meeldivushinnanguid.
Wie gefällt das Ihnen (dir)?
Gefällt dir dieses blaue Kleid?
Dieser graue Mantel gefällt mir sehr.
22. Esemete adressaate: kellele on määratud, meeldud?
- Kingituste, toiduportsjoni jaotamine lähedaste ringis.
Dieses Album ist für die Tante.
Das ist für Helga.
23. Suundumiskohti (seotud mingi eesmärgiga).
- Wir fahren im Sommer nach Rostock (machen eine Reise nach L.).
- Ettepanekuid meelelahutuskoha suhtes.
Gehen wir ins Theater (ins Konzert)!
 - Informeerimine kuhugi mineku vajadusest.
Ich muß zur Augenklinik (zum Dekan).
 - Nõuandeid pöördumiseks kellegi poole antud küsimuses.
Gehen Sie zum Direktor!
Fragen Sie den Meister!
24. Kuidas kuhugi jõuda?
- Wie komme ich zum Zoo (zur Universität)? -
Gehen Sie durch den Park (diesen Gang, diesen Korridor)! Gehen Sie hinüber und dann die erste Straße links (rechts)!
25. Suuna tähistamine kõneleja suhtes.
- Kommen Sie her (herein, heraus, herunter)!
Gehen Sie (dort) hin (hinein, hinaus, hinunter)!
26. Esemete paigutamise korraldusi neile kuuluvale (soovitud) kohale. Asetamise viis: püsti - pikali.
- Legen Sie die Hutschachtel neben den Koffer!
Stellen Sie die Vase in die Zimmerecke!
27. Lähtepunkti tähistamine: saabumine kuskilt.
- Ein Telegramm aus Berlin! Hier ist eine Karte aus Ungarn.
Ist das der Zug nach Jena? - Nein, das ist der Zug aus Jena.

28. Tegija, autori ja originaali tähistamine.
- Teatrikuulutusel.
Montag, Fliegender Holländer von Wagner.
Das ist ein Bild von Rostock (ein Drama von Schiller).
29. Asukoht pildil, ruumis, asulas, riigis.
- London liegt in England.
England liegt im Westen.
Meine Tante lebt in Keila.
Ich stehe neben Helga.
Der Vater sitzt vor mir.
Der Großvater sitzt vorne links.
 - Otsitavate esemete asukohtade juhatamine ruumis.
Ich suche mein Buch. - Vielleicht liegt es auf dem Sofa.
Ich suche den Brief. - Vielleicht liegt er unter der Zeitung.
 - Lähedaste asukohti kodus.
Wo ist Karl (Tante Emmi)? - Er (sie) ist in der Küche.
30. Umberistumiskohtade juhatamine sõitmisel.
- Sie müssen in Tapa (am Alexanderplatz) umsteigen.
31. Arvud, nende kasutamine.
- Minu tegemiste aeg.
Ich komme (gehe) um 12.
 - Aadress, telefoninumber.
Meine Adresse ist: Pälsoni-Straße 14-201.
Meine Telefonnummer ist: vier - null - sieben - drei - zwei.
 - Ürituste algusaeg ning kestvus.
Das Konzert (die Versammlung) beginnt um 7.
Die Vorlesung (die Konferenz) dauert 2 Stunden (drei Tage).
 - Ametiasutuste lahtioleku aeg.
Die Bank ist von 8 bis 17 geöffnet (von 1 bis 2 geschlossen).
 - Hind.
Dieses Kleid kostet 240 DM
32. Ajapunkte: kellaaeg, päev tänase suhtes, päeva osad ja nädalapäevad; kuud, aastaajad. Ajapunktid käesoleva momendi või mingi teise ürituse suhtes.
- Ich fahre um 6 (morgen, am Montag, im August, im Sommer).
 - Ich komme in 3 Minuten (vor dem Konzert, nach der Stunde).

33. Momendi kellaaeg.

Wie spät ist es? - Es ist halb vier.

34. Ajapunktiga seotud eesmäärke (millegi puhul).

Zum Geburtstag.

Zu Neujahr.

Zum ersten Mai.

Zur Hochzeit.

35. Omaniku selgitamine eseme võimaliku äravahetamise ennetamiseks.

Ist das mein Koffer oder Ihr (dein) Koffer?

- Das ist Ihr Koffer.

IV. Kokkuvõte.

Intensiivkursuse läbiteinud suutsid kümnenda õppepäeva lõpul iseseisvalt töötada (sõnaraamatu abil) lihtsamate tekstidega (vt. viimased tekstid õpikust Deutsch VII, M. Laan, H. Toom, E. Vihman, Tallinn, 1983 ning tekst "Verbotene Arbeit" õpikust Deutsch für Ausländer, Teil 1b, H. Kessler) ning olid suutelised mõningaid eesti keeles esitatud suhtlemisülesandeid lahendama saksa keeles: küsima endale vajalikku eset, teed soovitud asukohta; kõnelema oma isikust; andma juhatus liikumiseks soovitud kohta. Enamikul õppureil säilis soov tegelda saksa keele õppimisega.

Edu tagavateks faktoriteks võib lugeda:

- 1) eelsoodumust (saksa keele) õppimiseks,
- 2) keelestruktuuri elementide esitamist suhtlemisühikutena,
- 3) grammatiliste muustrite harjutamist valdavalt tuttava kõla ning kirjapildiga sõnade varal,
- 4) võimalike spetsiifiliste raskuste arvestamist õppematerjali esitamisel.

Kõik see läi eeldused aktiivseks kõnetegevuseks õpetunnis. Kursuse käigus õpetati üksnes seda, mis polnud tuttav eesti, vene ja inglise keelest.

Kasutatud kirjandus

Kessler, H., Levin, I. Deutsch für Ausländer. Teil 1.

Verlag für Sprachmethodik. Königswinter am Rhein, 1974.

Madrigal, M., Halpert, I.D. See it and say it in German.

- A Signet Book from New American Library, 1962.

Reinhardt, W., Köhler, C., Michel, A. Deutsches Gesprächs-

buch für Ausländer. VEB Verlag Enzyklopädie

Leipzig, 1978.

Schneider, R. Guten Tag. Berlin, München, Wien, Zürich,

1982.

**О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ
ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
НА НАЧАЛЬНОЙ СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ**

Я. Соонвальд

Р е з ю м е

В статье рассматриваются возможности интенсификации обучения третьему языку - немецкому языку. Учащиеся - эстонцы, изучавшие русский и английский языки. Языковый материал излагается в речевых образцах, которые заполняются учащимися знакомыми по звуку словами.

**VON EINIGEN MÖGLICHKEITEN
ZUR INTENSIVIERUNG DES
DEUTSCHUNTERRICHTS FÜR ERWACHSENE
IN DER ELEMENTARSTUFE**

J. Soonvald

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

Im Artikel wird auf die Möglichkeiten hingewiesen, die sich für Esten beim Studium der dritten Fremdsprache aus dem Russisch und Englischunterricht ergeben.

О НЕКОТОРЫХ ГРАММАТОЛОГИЧЕСКИХ И
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ
ПРОГРАММ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ВУЗАХ

Л. Сорокина

Московский институт инженеров транспорта

1. В грамматологии, науке о письменной форме языка, оформившейся, как известно, в середине XX в. структура данной формы обычно описывается двумя иерархически соподчиненными системами: письма как совокупности языковых средств создания формы и письменности как совокупности произведенных текстов. Развитие самой письменной формы породило несколько сопутствующих ей "институтов", как-то: почты, канцелярии, хранилищ (библиотеки, архивы), которые способствуют распространению старых и вновь создаваемых текстов, их регистрации, хранению, выбраковке, воспроизведению и т.д. (Рождественский Ю.В., 1979). Самостоятельным производным институтом является школа, без функционирования которой письменная форма сама не может передаваться от поколения к поколению. Это значит, что овладение письменной формой каждым новым поколением подразумевает не только овладение некоторым составом знаний о ней самой, но и двумя взаимосвязанными наборами умений и навыков, а именно, письма и чтения.

В лингводидактике, соответственно, исторически сформировались две взаимообусловленные задачи, решение которых позволяет сохранять письменную традицию на конкретном языке и развивать ее дальше с каждым новым поколением. Это возможно благодаря (и только благодаря) выработке у нового поколения как умений и навыков грамотно писать, так и грамотно составлять (иногда - сочинять) новые тексты определенного содержания, т.е. овладевать письмом, а также благодаря развитию умений и навыков читать, т.е. овладевать материалом письменности.

Соотношение наборов навыков и умений писать и читать, вводимое в программы обучения языкам, всегда должно быть сбалансированным и обеспечивать соответствующие уровни овладения. Если при обучении нового поколения не решается или в равной мере не соблюдается развитие какого-то навыка или умения, то это приводит к нарушению сбалансированности результатов обучения. Оно выражается в том, что обученные не могут грамотно писать (т.е. не овладели системой письма), или они не

могут грамотно составить письменный текст (т.е. не овладели системой правил создания, порождения текста), или не овладели ни тем ни другим.

Подобное состояние обученности разным аспекта письма в конечном итоге сказывается и на степени овладения умениями и навыками чтения, поскольку у обученных не сформировалась прочная взаимосвязь между двумя парами разных явлений: "звука и буквы" (основа письма), и "буквы и звука" (основа чтения) о чем впервые писал еще И.А. Бодуэн де Куртенэ (Бодуэн де Куртенэ И.А., 1912).

Включение в новые варианты программ по 4-м иностранным языкам пункта "Письмо" (Программы, М., 1983) следует рассматривать как их дальнейшее развитие. Однако в них основное внимание сосредоточено на развитии у обучаемых лишь умений владения "техникой чтения", или правилами озвучания". (Программы, 1983, с. 67). В них, тем самым, запрограммировано обучение по принципу "от буквы к звуку", т.е. воспроизведение писанной или печатной речи, а не порождение, хотя бы в очень ограниченных пределах.

Общеизвестно, что овладение навыками письма предполагает у обучаемых наличие также и обязательных знаний о звуковых и графических соответствиях, или знание того, как каждая единица звуковой системы конкретного языка изображается графически, т.е. в алфавите, и орфографически, т.е. соотношения обратного тому, которое необходимо для развития навыков чтения. Без овладения этими знаниями невозможно формирование навыков орфографически правильного письма и, в конечном счете, написание, составление или создание, сочинение новых текстов.

Этот, другой, не менее важный аспект письма, т.е. обучение графически и орфографически нормативной фиксации отдельных звуковых единиц (в составе слова), звуковой формы слова, речи, т.е. обучение письму по его функциональному признаку "от звука к букве", в программах не упомянут, хотя в звукографических (фонографических) системах письма он является принципиальным. Этим самым не запрограммировано обучение "технике написания", т.е. обучение навыками устойчивого соотношения конкретной звуковой единицы с конкретной, а, правильнее, с конкретными единицами графики и орфографии. В результате может нарушиться соотносительность в овладении комплексом навыков письма, свойственная грамотно пишущим людям. Это может привести и к нарушению взаимосвязанности двух видов речевой деятельности, связанной с письменными /печатным/ текстом, ибо умение правильно озвучить текст, т.е. прочитать, не обеспечивает умений правильно написать, из-за орфографической синонимии и омонимии, развить в современных системах письма.

II. Сложность написания, т.е. правильной графической и орфографической фиксации звуковой формы слов, ставит проблему специального обучения данному аспекту письма не только в средней школе, но и в плане преемственности - в высшей школе в курсе "иностранного языка".

Для усиления аргументированности данного тезиса ниже приводятся данные проведенного нами анализа материалов систем письма на английском (Балинская В.И., 1964, 1967), французском (Шерба Л.В., 1948), немецком (Новикова О.Н., Эккерт В.К., 1960), а также русском (Кузьмина С.М., 1981) языках.

Т а б л и ц а 1

Количественное выражение средств графического и орфографического именования единиц звуковых систем

число звуковых единиц и уровни их именованья	число единиц, поименованных в алфавите и в орфографии в системах письма на языках:			
	фр.	англ.	нем.	рус.
1	2	3	4	5
всего звуковых единиц:	46	55	48	46*
поименованы в алфавите:	23; 50%	24; 44%	23; 46%	31; 67%**
поименованы орфографическими средствами:	23; 50%	31; 56%	25; 54%	15; 33%
общее число графических и орфографических фигур:	195	469	146	133
среднее число фигур, именующих 1 звук в системе:	1 : 4	1 : 8,5	1 : 3	1 : 3

Данные строк 2 и 3 таблицы 1 показывают, что от 50 % до 56 % единиц звуковых систем именуются не в алфавите, а только средствами орфографии (в русском системе письма таких единиц лишь 33 %). Следовательно, половина и более единиц звуковых систем западноевропейских языков в качестве главного имеют только орфогра-

* Все цифры этой строки включают устойчивые звукосочетания, обычно учитываемые в работах по фонетике в составе единиц звуковой системы.

** Остальные буквы во всех алфавитах именуют или звукосочетания, например, "х" - /кс/; "я" - /ja/ и т.д., или две разные буквы в самом алфавите именуют 1 звук.

графическое наименование, что, к сожалению для преподавателей, не отражено в какой-либо системе, подобной алфавиту. При этом следует отметить, что единицы, помеченные в алфавите, имеют также и дополнительную орфографическую номинацию, что приводит к значительной избыточности средств именовании (Амирова Т.А., 1977) (ср. данные предпоследней строки). В среднем по системам она составляет от 3-х до 8,5 графических и орфографических фигур, которые могут именовать одну единицу звуковой системы (ср. данные первой и последней строк).

Приведенные данные иллюстрируют сугубо грамматологическое явление - в основном орфографическую синонимизацию, или именование 1-ой единицы звуковой системы несколькими разными фигурами графического и орфографического уровня, или только орфографического.

Самый общий грамматологический вывод таков: рассмотренные алфавиты не обеспечивают 100 %-ного состава средств именовании единиц звуковых систем, покрывая лишь от 44 % до 50 % их состава в западноевропейских алфавитах и 67 % - в русском. Вытекающий отсюда лингводидактический (методический) вывод - знание одних алфавитных средств именовании, т.е. алфавитных значений букв, явно недостаточно ни для обучения чтению, ни для обучения письму. Необходимо целенаправленное, не заканчивающееся в средней школе, продолжение изучения обучающимися средств орфографического именовании, или графических и орфографических референтов каждой единицы звуковой системы изучаемого иностранного языка.

Обратим внимание читателя на то, что в составе каждой цифры, суммирующей средства графического и орфографического (Сорокина Л.Н., 1982) именовании единиц звуковых систем, приведенной в предпоследней строке таблицы 1, помимо синонимических фигур учтены и омонимические. Поскольку этот материал достаточно объемный, проиллюстрируем развитие омонимии сначала на примерах букв алфавита, которые получили в дополнение к алфавитным (графическим) значениям новые орфографические. Буквы в этих, орфографических, значениях мы называем далее монографами.

Т а б л и ц а 2

Число орфографических значений монографов

письмо на языке:	число монографов (их значений в именовании:*		в с е г о:	
	согласных	гласных	монографов	их значений
1	2	3	4	5
английском	12/28	6/37	18	65
немецком	10/18	5/11	16	29
французском	6/12	5/9	11	21

* без учета графических, т.е. алфавитных значений букв той же формы.

Данные граф 2 и 3 этой таблицы подтверждают, что в именовании единиц обеих подсистем звуковых единиц трех языков на орфографическом уровне используются монографы в дополнение к алфавитным значениям букв той же самой формы. Во всех системах письма число монографов меньше числа их значений, или каждый монограф является омонимом, развиг в среднем по два омонимичных значения. В английском письме эти данные выше, особенно в именовании гласных, где в среднем каждый монограф именуется по 6 разным звуковым единицам (в отдельные монографы, например, "а", "е", "о" - по 9 и т.д., гр.3). В целом, дополнительно к 18 алфавитным значениям в английской системе отмечены не менее 18 монографов в 65 звуковых значениях, в немецком письме 16 монографов развивают 29 значений, дополнительных к алфавитным, а во французском письме 11 монографов дают 21 дополнительное значение (гр. 4 и 5).

Один из вытекающих грамматологических выводов таков: буквы рассматриваемых алфавитов выступают не только в функции графической (алфавитной) номинации, но и орфографической, развивая при этом омонимические значения, т.е. именуя разные звуки фигурой одной и той же формы.

Соответствующий этому лингводидактический вывод, вытекающий из примеров орфографической синонимии (таблица 1) и орфографической омонимии (таблица 2) одних лишь монографических фигур, может быть следующим: для сбалансированного развития навыков письма недостаточно изучения одного только аспекта "техники озвучания" (чтения). Необходимо специальное изучение явления орфографической омонимии, или того, сколько звуковых значений закреплено за конкретной фигурой графического или орфографического уровня. Необходимо также изучение самостоятельного явления в именовании звуковых единиц, а именно, орфографической синонимии, которая позволяет представить аспект письма "от звука к букве" во всей полноте графических и орфографических средств именованя каждой единицы. Без этих знаний невозможно развивать умения правильного написания, или "порождения" графической формы слова.

Представляется, что при задаче подготовки грамотного, т.е. умеющего писать и читать, специалиста, раздел письма "от звука к букве" должен быть введен в программы по иностранным языкам. Соответственно, разработанный в программах аспект письма "от буквы к звуку" должен быть дополнен материалом орфографической омонимии. Проиллюстрируем теперь ее количественную представленность в рассматриваемых системах письма на орфографическом уровне, предварительно установив число неповторяющихся форм в орфографии и свойственных им звуковых значений. Для сравнения приведем число форм графического уровня и их значений.

Сравнив данные гр. 3 и 4, в которых в несколько новом аспекте показаны средства графического (алфавитного) именованя, можно заключить, что во всех алфави-

тах число букв, т.е. форм, больше числа их значений, и что это указывает на явление графической синонимии, так как некоторые буквы именуют в них один и тот же звук.*

Т а б л и ц а 3

Омонимия в составе средств
орфографической номинации

я з ы к	ч и с л о					% -ное выра- жение омони- мии
	звуковых единиц	графических		орфографических		
		форм	значений	форм	значений	
1	2	3	4	5	6	7
англ.	55	26	24	224	443	50%
фр.	46	26	23	109	169	40%
нем.	48	26	23	81	120	32%

Сравнив данные гр. 5 и 6, мы увидим обратное соотношение, свойственные средства орфографического именованья: число форм меньше числа отмеченных у них значений по всем системам письма. Эти данные позволяют определить степень орфографонимии: 50 % в английском, 40% во французском и 32 % в немецком письме (гр. 7).

Следовательно, чтобы научиться "правильно озвучивать", например, 55 единиц звуковой системы английского языка (включая устойчивые согласные, гласные и смешанные звуко сочетания), обучаемый должен не только освоить не менее 224 только орфографических форм (гр. 5), но и их 443 звуковые значения (гр. 6) и т.д.

Эти данные заставляют задуматься о необходимости введения в программы в раздел "языковой материал", своеобразного "орфографического минимума", который, с одной стороны, способствовал бы развитию аспекта "техника чтения"; а с другой, восполнил бы пробел "техника написания". В таком минимуме, как представляется, должны быть четко синонимические (синтагматические) ряды и омонимические (парадигматические) ряды. Отметим попутно, что в исследованном материале не было обнаружено ни одной омонимической фигуры, которая одновременно не являлась бы и синонимом в ряду фигур, именующих один и тот же звук, что еще более усложняет процесс обучения технике чтения.

* в английском алфавите - это буквы: "к", "q" - /к/; "с", "s" - /s/; во французском: "к", "с", "q" - /к/; в немецком: "f", "v" - /f/; "с", "z" - /ts/; "к", "q" - /к/.

Введение в такой минимум двух аспектов "от буквы к звуку" и "от звука к букве" и шире - орфографической фигуре позволило бы отразить в программах структуру макростемы письма, а не часть ее.

III. Развитие навыков правильного графико-орфографического написания слов является подготовительной стадией, без которой невозможен переход к письменной речевой деятельности. В программах она определена лишь для III-го этапа как "уметь кратко письменно излагать прочитанное (с опорой на текст)" (Программы, 1983, с. 15 и 17). Выработка данного умения не представляется достаточно аргументированной и мотивированной, хотя бы практической целесообразностью. Остальные умения, как-то "правильно писать слова минимума", "правильно выполнять письменные задания" нельзя отнести к видам письменной речевой деятельности.

Таким образом, логическим следствием отражения в программах лишь одного аспекта письма, "техники озвучания", явилось то, что в них ни в содержании, ни в целях обучения не отражен другой, не менее важный грамматологический аспект - вид письменной речевой деятельности, для осуществления которого необходимо предварительное обучение грамотному письму. Известно, что знание звуко-графико-орфографических соответствий не является самоцелью, а есть первый этап в формировании самостоятельных, более сложных умений и навыков пользоваться им при записи речи на слух, составлении или сочинении нового текста. Письмо, следовательно, связано также и с созданием, сотворением речи в ее письменной форме, т.е. с созданием нового текста.

Если верно утверждение А.А. Леонтьева о том, что "когда человек говорит - безразлично, на родном или иностранном языке, он всегда говорит для чего-то" (Леонтьев А.А., 1970, с. 38), то можно допустить, что и для письменной речи должно быть верным то, что если мы учимся писать, мы делаем это также для чего-то.

Немаловажную роль в эффективном обучении письму, таким образом, могла бы сыграть, пока не отраженная в программах, мотивационная основа, которая показала бы обучаемым, для чего надо уметь грамотно писать. Для этого в программы, как представляется, необходимо было бы ввести еще одну, третью, цель - умение осуществлять письменную коммуникацию, для чего, в свою очередь, надо было бы выявить необходимое и достаточное число типов текстов, которые обучаемые должны были бы уметь составлять на иностранном языке к концу курса обучения. Этим самым была бы завершена взаимосвязь и взаимообусловленность письменной и звуковой (устной) речевой деятельности в курсе "иностранного языка".

Представляется, что введение третьей цели обучения иностранному языку, а именно, "умение составлять тексты определенного содержания", привело бы к завершению формирования целевой части программы, поскольку

в ней получили бы отражение обе формы языка, звуковая и письменная (т.е., грамматологический аспект содержания обучения) и приведены в соответствии с ними виды устной и письменной речевой деятельности.

Очевидно, что за отводимое время на развитие навыков письма практически нельзя научить студентов неязыковых вузов грамотно составлять тексты любого содержания. Отсюда - целесообразность и практическая необходимость специального анализа типов текстов, свойственных научному и техническому стилю с целью отбора тех немногих типов, которые удовлетворяли бы принципам необходимости в подготовке современного грамотного специалиста, а также создавали бы определенную мотивированность своей практической целесообразностью. Для многих технических вузов таковыми могли бы, в частности, быть: аннотация, сжатый реферат, письмо-заявка, письмо-ответ, письмо-запрос, рекламация.

Обсуждение на страницах сборника затронутых в статье вопросов, поставленных нарочито в достаточно острой форме, могло бы способствовать их скорейшему решению и последующей реализации в учебном процессе.

Литература

- Амирова Т.А. К истории и теории графемики. М., 1977.
- Балинская В.И. Графика современного английского языка. М., 1964.
- Балинская В.И. Орфография современного английского языка. М., 1967.
- Бодуэн де Куртене И.А. Об отношении русского письма к русскому языку. М., 1912.
- Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. М., 1981.
- Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970.
- Новикова О.Н. Фонетика немецкого языка. М., 1958.
- Программы: по английскому языку; по французскому языку; по немецкому языку; по испанскому языку. Для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1983.
- Рождественский Ю.В. Введение в общую филологию. М., 1979.
- Сорокина Л.Н. Графическая ассимиляция лексических заимствований. Депонир. в ИНИОН АН СССР, № 8809. 08.12.81 г. - В кн.: ИНИОН АН СССР Библиографическая указатель "Новая советская литература по общественным наукам. Языковедение." № 5, 1982.
- Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М., 1948.
- Эккерт В.К. Немецкая орфография (правописание и пунктуация). М., 1960.

ON SOME ASPECTS OF
GRAMMATOLOGY AND LANGUAGE INSTRUCTION
IN THE FOREIGN LANGUAGE PROGRAMS
FOR HIGHER SCHOOLS (1983)

L. Sorokina

S u m m a r y

The paper deals with two interrelated aspects of graphically mediated communication: that of expressing sounds in graphic symbols and that of recognizing graphic representation of sounds by reading texts.

The author points out that for the efficient mastering of a language a system of principles governing the relationship between the sound and graphic representations of the utterance meaning should be taught both in secondary and higher schools. The existing programs for foreign language teaching emphasize the reading aspect at the expense of writing.

The importance of both reading and writing skills in forming a well-educated specialist has been well argued by linguistic material, statistically analysed for the three major foreign languages taught at Soviet higher schools.

О НЕКОТОРЫХ ПАРАДОКСАХ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ СИНТАКСИСА

М. Т а м м

Тартуский государственный университет

В настоящее время важность умения читать иностранную научную литературу по специальности признается всеми. Необходимые поиски более эффективных путей обучения чтению на иностранном языке вообще и оригинальной литературы по специальности в частности поднимают вопрос оптимизации обучения чтению научно-технической литературы.

Необходимость оптимизировать преподавание иностранных языков является следствием роста числа учащихся в вузах, ограниченной сетки занятий, увеличением и уплотнением информации, сообщаемой в учебных курсах. Оптимизация преподавания иностранных языков предполагает получение максимальной результативности в обучении иноязычной деятельности при минимальных временных затратах. При оптимизации первостепенное значение имеет количественный и качественный состав учебного материала и рациональный метод его подачи в процессе обучения.

Оптимизация преподавания иностранных языков имеет три основных этапа:

- отбор учебного материала;
- организация его в процессе обучения;
- контроль усвоением.

Современный литературный язык вместе с подязыками конкретных специальностей охватывает сотни тысяч слов и словосочетаний, а так же десятки грамматических правил. В целенаправленном отборе учебного материала выделяются языковые факты, обладающие наибольшей частотой появления. Полученный в результате структурно-статистического исследования набор наиболее употребительных и важных языковых фактов составляет суть первого и второго этапов системно-вероятностной оптимизации обучения языку. (Чесноков Г. В., 1981, с. 149)

В отличие от общей лингвостатистики педагогическая (учебная) лингвистика исследует только то, что требуется методике преподавания. По определению В.В. Морковкина и Ю.А. Сафьяна педагогической (учебной) лингвостатистикой называется раздел педагогической лингвистики, в рамках которого: а) выделяется статисти-

ческая структура языка (речи) как предмета обучения, б) устанавливается статистическая ценность отдельных языковых (речевых) единиц, равно как и их количественное соотношение и распределение, если информация об этом обладает выраженной методической релевантностью, в) описывается качественная сторона языка (речи) как предмета постольку, поскольку в ней можно заключить с помощью количественных наблюдений и в тех пределах в каких это обусловлено потребностями методики, г) разрабатываются предложения, имеющие целью оптимизировать методические процедуры и сам процесс обучения на основе учета количественных закономерностей, характерных для соответствующего языка (Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., 1980, с. 20).

С целью оптимизации обучения чтению научных математических текстов студентам математического факультета ТГУ был проведен учебный лингвостатистический анализ грамматического материала на синтаксическом уровне (Тамм М., 1983). Так как большую трудность для понимания читаемых научно-технических текстов представляет их грамматическое, и прежде всего, синтаксическое оформление, для исследования было отобрано 10 000 предложений из разных оригинальных научных журналов. Обсчёт разных типов предложений и полученные данные анализа позволили сделать выводы, касающиеся частотности употребления одного или другого типа предложений и руководствоваться ими при отборе грамматического материала (синтаксиса) для преподавания, методов и последовательности преподавания разных типов предложений.

Основным принципом отбора грамматического минимума для обучения чтению является распространенность грамматических явлений в читаемых текстах, однако наблюдались некоторые моменты которые не подчиняются этому правилу.

Так например сложно-подчиненные предложения с придаточными предложениями второй и третьей степени заслуживают особого внимания. Из тотального объема выборки они составляют 7,38 %. Хотя частотность у них невелика, даже одно предложение в тексте может быть источником затруднений.

Сочиненно-подчиненные предложения составляют 1,07% из тотального объема выборки. 1,07 % количество незначительное, но предложения этого типа сложны по своей структуре и представляют наибольшую трудность для понимания.

Руководствуясь принципом частотности сложно-подчиненные предложения с придаточными предложениями второй и третьей степеней и сочиненно-подчиненные предложения якобы не заслуживают более детального анализа в процессе преподавания строя предложения английского оригинального научного текста.

Понимание сложной структуры предложения развивается именно при рассмотрении этих типов предложений. Понимание-непонимание показывает, как студенты усвоили предыдущий синтаксический материал, какие моменты необходимо повторять и углублять.

Возникает парадокс между статистической ценностью явления и потребностями методики преподавания.

П.М. Алексеев, И.П. Герман-Прозорова, Р.Г. Пиотровский и О.П. Щепетова в своей работе "Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков" подчеркивают, что статистическая оптимизация преподавания иностранного языка встречает на своем пути ряд лингвистических, лингвопсихологических и психолого-педагогических парадоксов (Алексеев П.М. и др., 1974; Алексеев П.М. и др., 1976; Алексеев П.М., 1980).

Наиболее важными среди них являются:

1) парадокс статистики текста и системы языка. Все единицы языка можно рассматривать как статистические объекты обладающие более или менее устойчивы распределения и имеющие постоянные вероятности. Эти статистические характеристики определяются нормой языка. Норма подъязыка практически не отражает той или иной парадигмы языка.

2) парадокс вероятности лингвистической единицы и ее информации. Как известно, статистическая информация, несомая единицей текста, определяется из её вероятности, из чего следует, что частые единицы текста несут меньше информации, чем его редкие элементы.

3) конфликт между статистической структурой частотного словаря и статистическим построением отдельного текста.

П.М. Алексеев и др. рассматривают этот парадокс с точки зрения лексики. Парафразируя их определение и приспособляя этот конфликт к примеру-парадоксу о типах предложения, следует сказать, что практически невозможно подобрать оригинальный текст, который включал бы только частые элементы заполнения. Каждый, пусть самый элементарный по содержанию специальный текст будет включать некоторое количество редких явлений, и это естественно, поскольку частотность какого-то явления представляет анализ многих текстов. В этом проявляется неизбежное "противоречие" между целым и частью, статистической совокупностью и отдельной выборки.

П.М. Алексеев и др. не затрагивают в названных статьях отбора грамматического (морфологического и синтаксического) материала, требующего особого обсуждения.

И действительно, выбор конкретных форм статистической оптимизации преподавания грамматики зависит от того, на каком этапе обучения пониманию иностранного текста осуществляется оптимизация.

П.М. Алексеев и др. выделяют пять уровней восприятия устной речи и письменного текста:

- 1) различение и узнавание отдельных слов,
- 2) различение и узнавание отдельных предложений,
- 3) понимание отдельных предложений,
- 4) понимание общего содержания текста,
- 5) понимание содержания текста и его деталей.

Следовательно, статистическая оптимизация преподавания синтаксиса для обучения чтению оригинальных научных математических текстов может быть осуществлена

на высших уровнях восприятия, на третьем совершающем этапе преподавания. Оптимизация отбора синтаксического материала, организация его в процессе обучения и контроль усвоением неразделимы, тесно связаны, о чем и свидетельствует пример-парадокс с типами предложения.

Литература

- Алексеев П.М. О системно-вероятностном подходе к оптимизации обучения языку. - В кн.: Материалы семинара "Статистическая оптимизация преподавания языков и инженерная лингвистика". Чимкент, 1980.
- Алексеев П.М., Герман-Прозорова Л.П., Григорьев В.П., Петрушевская Н.Н., Пиотровский Р.Г., Щепетова О.П. Вероятностно-статистический подход к обучению иностранным языкам (основные положения). - В кн.: Инженерная лингвистика и оптимизация преподавания иностранных языков. Л., 1976.
- Алексеев П.М., Герман-Прозорова Л.П., Пиотровский Р.Г., Щепетова О.П. Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков. - В кн.: Статистика речи и автоматический анализ текста. Л., 1974.
- Блинов В.М. К понятию оптимизации обучения иностранному языку. - Тезисы докл. IX республиканской научн. конф. "Пути оптимизации преподавания иностранных языков". Алма-Ата, 1981.
- Колшанский Т.В. Вопросы обучения иностранным языкам в аспекте коммуникативной лингвистики. - Сб. научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1982, вып. 185.
- Костогрыз Н.М., Сопова Э.С., Селянина В.Л. Анализ предложения при обучении пониманию иностранного языка. - В кн.: Оптимизация преподавания иностранного языка. Свердловск, 1976.
- Маркина А.А. К вопросу оптимизации обучения чтению научной литературы по специальности. - В Кн.: Лингвометодические основы преподавания иностранных языков. АН СССР, М., 1979.
- Морковкин В.В., Сафьян Ю.А. Педагогическая лингвостатистика: объем понятия и перспективы развития. - В кн.: Материалы семинара "Статистическая оптимизация преподавания языков и инженерная лингвистика". Чимкент, 1980.
- Тамм М. Об отборе грамматического материала на синтаксическом уровне для преподавания чтения английских научных математических текстов. Тарту, 1984. (Учен. зап./ Тартуский гос. ун-т. вып. 674).
- Чесноков Г.В. Системное моделирование процесса речевой коммуникации при оптимизации преподавания иностранных языков. - В кн.: Инженерная лингвистика и преподавание иностранных языков с помощью ТСО. Л., 1981.

**SOME PARADOXES
IN THE STATISTICAL OPTIMIZATION
OF THE TEACHING OF SYNTAX**

M. Tamm

S u m m a r y

The article deals with the problem of statistical optimization of teaching syntax from the point of view of statistical frequency of occurrence and methodological relevance. The paradox of low frequency and high methodological relevance in the case of teaching the structure of complex and compound-complex sentences for reading scientific mathematical texts has been analysed

LEARN ENGLISH VIA NEWSPAPERS

N. Toots

Tartu State University

Newspaper language has its own specific colouring in every language. Sometimes it is called "persuasive language" (Robinson, P., 1983, p. 45) because the writer does not give factual information only but he/she also gives an opinion on the facts. And our task is to look out for the colourful vocabulary and use of figures of speech, style and newspaper idiomatic language in general.

There are many ways of doing it. Very often students consider newspaper reading dull. But there are various devices for making newspapers interesting. After all, they also give us data about most recent political, sport, economic and cultural events. And sometimes the newest vocabulary of the language as well.

Very often we read the most interesting news items, discuss the vocabulary and try to render the content of the article, then we may try to develop the given material and discuss it. We gather more material about one or the other world shattering event and make reports about them.

But there are many more interesting ways of learning the language via newspapers. An important task with each newspaper article is to separate fact from fiction: to take and list the factual details and, separately, the bias (i.e. vocabulary, style) which the writer puts upon them. Students should be encouraged to speak up and give their own viewpoints on the problems discussed in the article and on the writer's approach to the problem.

It is very interesting to follow how one and the same event is treated in different newspapers (e.g. Moscow News, the Morning Star, the Canadian Tribune, the News Age, etc.). You ask students to find out reasons for one or the other interpretation of the events discussed in newspapers, you may discuss the attitude of different reporters to the same problems. In the long run you may even come to discussing the trends and interests of different newspapers (true to life, sensational, serious, humorous, etc.). You can discuss the vocabulary of different reporters, newspapers - which words predominate in one or the newspaper (old, obso-

lete words, neologisms, slang words, loanwords, native words, etc.) You may find synonyms and antonyms of the words, you may discuss whether formal or informal language is used (see Nicholls, S. et al., 1980).

It is interesting to discuss the headlines of the articles - what they are hitting at - at the event itself or the people's mind. Very often some sayings or proverbs or some intriguing lines are used for headlines to catch the reader's eye, e.g.

Three-way Citizens

Tim told: sow your oats

'I was seconds from the fiend'

Woosh! a dousing for Ted!

Like Alice in Wonderland

It is possible to encourage students to find interesting headlines to articles. Sometimes you can give students the headlines, you may ask them to write an article about a political event to suit one of the given headlines. In the end you reveal the topics the newspaper has discussed under these headlines. Then discuss the hints the headlines gave the students to write about the topics they wrote.

Sometimes you give students a number (e.g. 10) of headlines on one sheet of paper, on another sheet of paper you give the same number of articles without headlines. Ask them to match the headlines and the articles.

A more or less identical device can be used in a slightly different way: you give students a number of newspaper headlines and you let students listen to the same amount of previously recorded radio news. They have to listen and find the right headline to every recorded news item and give their reasons for the choice.

You may give another set of headlines and ask the students to write sentences about what certain individuals or groups want the government or somebody else to do. (see Wellman, G. et al., 1980)

E.g. INCREASE Wages Say the Trade Unionists

The Trade Unionists want her (the Prime Minister) to increase wages.

RESIGN! RESIGN! Call from the Opposition

The Opposition Leader wants her (the Prime Minister) to resign.

You may give parts of headlines and let students try to express in a sentence the essence of the headline. (see Wellman, G. et al., 1980)

E.g.

DENT REAGAN try
to get second term of off

President Reagan is trying to get second term of office.

Unemployment Figures Rise in Britain

Unemployment figures are rising in Great Britain

Or you may pick a number of headlines which appeared in the same newspaper on the same day. You give them to students and ask them to perform different tasks (provided you have discussed the newspaper and its layout before):

- 1) to suggest on which page those headlines might be,
- 2) to decipher the headlines, discuss their language,
- 3) to suggest topics or problems discussed under the headlines,
- 4) to write their own article(s) to match the headline(s).

When you come to the text of the article itself, first you find the neutral vocabulary which conveys the gist of the article, i.e. the factual material, then you find the vocabulary or any other linguistic or formal means for the bias. Thus in the end you may come to discussing the political background of the writer and the newspaper. Students should be encouraged to give their opinion of the facts.

While analysing the articles of different papers describing one, and the same event students should pay attention to the following:

- 1) on which page the article was published (which shows the importance attached to the news item),
- 2) how much space was given to the article,
- 3) which details of the event were considered more important by one or the other newspaper,
- 4) whether there were any pictures, photos, drawings, cartoons, charts, etc. illustrating the article,
- 5) which vocabulary was used (neutral or biased),
- 6) style of the writing (the proportion of introduction, plot, conclusion; long or short sentences, the number of exclamation and question marks, dashes, etc.).

Ask students to write about the same event in unbiased or neutral language.

It is also possible to give students articles for titling them. The headlines should be witty, hitting, captivating.

You may let students read all the articles (preferably shorter ones) on one or two pages and then ask them to classify each page under one of the headings on the charts you give them.

E.G.		Documentary	
History	Transport	Industrial Relations	Agricultural Relations
Special Interest			
Children	News	Education	Employment
Entertainment			
Sport	Music	Drama	Literature

(Abbs, B. et al., 1980, p.8)

You can give students bits of articles and let them sort out which bits belong together and make sensible articles of them. It is advisable to start with two articles, later you may increase the number of them. Or you may give students scraps of news items, where each scrap is from a different article. You ask students to develop scraps into articles or at least say what the article is about. You may ask students to title the scraps (or articles) or choose headlines for them from the list you have attached to the scraps.

If you have the chance to use the language laboratory for newspaper reading lessons, there are many opportunities to make your work more interesting and efficient.

(1) Let students listen to some news item and make notes so that they could reproduce the news, then let them speak about the news with the help of the group member's notes.

(2) Let half of the class listen to several bits of one and the same item of news (on Programme I), at the same time the second half of the class should listen to another set of bits of the same news (on Programme II) and then let them in pairs make out the news item and let them render it and comment on it.

And one more hint for work with newspaper material. You choose a well-known topic, let students read about it as much as possible from different sources and then you discuss every step of the event and its background and finally students role-play it. The more problematic the topic is, the better it is for discussion.

The language of sports and ad columns differs very much from the general newspaper language. This lan-

guage needs special attention.

After you have read a number of articles about sports, got acquainted with the style, it is very interesting to record a radio sports commentary, let students listen to it several times, so that they are able to memorize the facts. Sometimes, depending on the level of the students' knowledge of the language, you may let them repeat sentence by sentence the sports commentary only once. Then let students themselves do the commentary. You may ask them to prepare a sports commentary.

The language of advertising has its own peculiarities, it has very many shortened and contracted words. After you have studied the vocabulary and stylistic peculiarities of ad columns you might do the following: ask students to classify the ads into groups:

- E.g. a) offering/hunting jobs,
b) looking for/offering flats, lodgings,
c) buying/selling,
d) concerts, theatres, cinemas,
e) tours for holiday makers,
etc.

If you have studied ad columns thoroughly enough for some time, you are able to speak about the employment problems, housing problems, economic problems of the nation. You learn very much about the country as a whole.

While reading newspapers students do not only learn the language, they can start thinking logically, they can learn to reason properly, they can acquire a proper materialistic outlook by discussing the worldwide problems they read about in newspapers.

References

- Abbs, B., Cook, V., Underwood, M. Authentic English for Reading. - Oxford University Press, 1980.
Nicholls, S., Wraugham, C. English Alive. - London: Arnold, 1980.
Robinson, P. Using English. - Oxford, 1983.
Weilman, G., Lloyd, T. Endless Street. - London, 1980.

ИЗУЧАЙТЕ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ПРИ ПОМОЩИ ГАЗЕТ

Н. Тоотс

Резюме

В статье рассматриваются методические предметы изучения английского языка при помощи газет. При чтении газет на английском языке следует обратить внимание на заглавия статей, их логическое построение, словарь, стиль, проблематичность. Даются некоторые приемы работы в лингафонной кабине. Особое внимание уделяется спортивному языку и языку объявлений в газетах. Работа с газетой помогает воспитывать студентов, развивать его мышление, расширить его кругозор, формировать социалистическое мировоззрение.

SISUKORD - СОДЕРЖАНИЕ -
INHALTSVERZEICHNIS - CONTENTS

<u>A. Aaver</u> . Some notes concerning the study of the article within the text	3
<u>А. Аавер</u> . Некоторые заметки об изучении артикля в тексте. Р е з ю м е	7
<u>V. Buchbinder, A. Weiss, I. Bessonova</u> . Problems of tackling lengthy pieces of text	8
<u>В. Бухбиндер, А. Вейзе, И. Бессонова</u> . Проблемы работы с протяженными отрезками текста. Р е з ю м е	17
<u>L. Hone</u> . The role of translation practice in the training of students of the English department	18
<u>Л. Хоун</u> . Роль курса по практическому переводу в подготовке студентов отделения английской филологии. Р е з ю м е	23
<u>L. Kostabi</u> . Motivation in foreign language acquisition	24
<u>Л. Костаби</u> . Мотивация в учебном процессе. Р е з ю м е	31
<u>M. Löschmann</u> . Wortschatzarbeit unter kommunikativem Aspekt	32
<u>М. Лёшманн</u> . Работа над словарем в коммуникативном аспекте. Р е з ю м е	48
<u>E.-M. Malkov</u> . Some notes on the sound-symbolic quality of English and Estonian pejoratives ..	49
<u>М.-Э. Малков</u> . Звукосимволический аспект английских и эстонских пейоративов. Р е з ю м е ...	52
<u>G. Malkovskiy</u> . Опыт контрастивной методики преподавания английского языка	53
<u>H. Malkovsky</u> . Contrastive methods in teaching English. S u m m a r y	57
<u>G. Merkis, I. Chizinauskene</u> . Особенности проблемного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	58
<u>G. Merkys, J. Chizinauskiene</u> . The problem-solving way of teaching. S u m m a r y	62
<u>T. Mullamaa</u> . К вопросу о повышении коммуникативной компетенции студентов, изучающих английский язык как иностранный	63
<u>T. Mullamaa</u> . A few notes about improving the communicative abilities of students learning English as a foreign language at the tertiary level. S u m m a r y	66
<u>O. Mutt</u> . American English versus British English as a teaching standard for foreign students ..	67
<u>О. Мутт</u> . Американский или британский вариант английского языка как педагогическая норма для иностранцев. Р е з ю м е	72
<u>Э. Рахи</u> . Об интенсификации обучения английскому языку на медицинском факультете	74

<u>E. Rahi</u> . Some problems of applying intensive methods of teaching English to students of medicine. S u m m a r y	79
<u>Э. Сау</u> . Об обучении пониманию газетного текста аспирантов неязыковых вузов	80
<u>E. Sau</u> . About teaching newspaper texts to post-graduate students of agriculture. S u m m a r y	84
<u>К. Соомере</u> . Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (III)	85
<u>K. Soomere</u> . On the problem of the validity of cloze tests (3). S u m m a r y	
<u>J. Soonvald</u> . Saksa keele algõpetuse intensiivistamise võimalustest täiskasvanuile	98
<u>Я. Соонвальд</u> . О возможностях интенсификации преподавания немецкого языка взрослым на начальной стадии обучения. Р е з ю м е	106
<u>J. Soonvald</u> . Von einigen Möglichkeiten zur Intensivierung des Deutschunterrichts für Erwachsene in der Elementarstufe. Z u s a m m e n f a s s u n g	106
<u>Л. Сорокина</u> . О некоторых грамматологических и лингводидактических аспектах программ по иностранным языкам в вузах	107
<u>L. Sorokina</u> . On some aspects of grammarology and language instruction in the foreign language programs for higher schools (1983). S u m m a r y	115
<u>М. Тамм</u> . О некоторых парадоксах статистической оптимизации преподавания синтаксиса	116
<u>M. Tamm</u> . Some paradoxes in the statistical optimization of the teaching of syntax. S u m m a r y	120
<u>N. Toots</u> . Learn English via newspapers	121
<u>Н. Тоотс</u> . Изучайте английский язык при помощи газет. Р е з ю м е	126