

ISSN 0207-4494

UNIVERSITAS TARTUENSIS

METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 674 ВЫПУСК ОСНОВАН В 1893.г.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ ВУЗОВСКОГО КУРСА
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М Е Т Н О Д И С А

TARTU 1984

Toimetuskolleegium

O.Mutt (vastutav toimetaja), A.All, V.Kokkots
H.Liiv, R.Tasa, J.Tuldava

Редакционная коллегия

О.Мутт (ответственный редактор), А.Али,
В.Коккота, Х.Лийв, Р.Таса, Ю.Тулдава

ОТБОР И ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

А. Алл, С. Пейкер

Тартуский государственный университет

В программе по немецкому, английскому и французскому языкам для неязыковых специальностей высших учебных заведений четко определена разница в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. В то время как средняя школа закладывает основы владения иностранным языком, вузы осуществляют профессионально-ориентировочное обучение будущих специалистов. Отсюда вытекают особенности отбора языкового и речевого материала и его организация в учебно-методических комплексах для групп вузов основных специальностей (Программа, 1983, с. 2). В этом отношении особое место занимают университеты, где институтские учебники оказываются непригодными вследствие специфики разных факультетов. Кроме того, в новых учебных планах ограничено количество часов, отводимых на иностранные языки, что программой, однако, не предусмотрено.

Например, на медицинском факультете ТГУ в I и 2 семестрах отводится I час (45 мин.) в неделю, 3 и 4 семестрах — одна пара, и в конце 4 семестра курс завершается экзаменом. Программа же предусматривает экзамен в 8 или 9 семестре. Отсюда возникает необходимость в сжатом виде повторить основные знания и умения, приобретенные в средней школе, на основе общенаучного словаря соответствующих подязынков.

В программе рассматриваются взаимодействие, дифференциация и разное соотношение видов речевой деятельности на разных этапах обучения. Так, при отборе учебного материала следует проводить разницу между грамматическими конструкциями, необходимыми для понимания текста и для говорения. Целесообразно обучать разным видам чтения, чтобы изучающий мог практически пользоваться иностранным языком для извлечения информации.

Можно отметить положительные результаты при разработке

дифференцированного подхода к обучению лексике и грамматике разных подязыков в зависимости от вида речевой деятельности.

И.М. Берман в своей докторской диссертации исследовал и отобрал пассивный грамматический минимум английского языка (Берман И.М., 1966). Т.А. Костерин изучил особенности понимания при чтении без словаря английских математических текстов с точки зрения пассивной грамматики (Костерин Т.А., 1965). Эти вопросы были объектом внимания Г.А. Макашовой, исследовавшей проблему обучения чтению на английском языке аспирантов втуза (Макашова Г.А., 1969). Л.С. Смирнова провела статистический анализ специальных текстов по стоматологии (Смирнова Л.С., 1977). Э. Рахи, анализируя с помощью статистических методов оригинальную медицинскую литературу на английском языке, выяснила самые частотные глаголы медицинского подязыка и трудность понимания их для студентов, у которых родным языком является эстонский (Рахи Э.Я., 1983).

Проблемы обучения научной диалогической речи разработаны в кандидатской диссертации Е.С. Большаковой (Большакова Е.С., 1978).

А.М. Закжевская подвергла статистическому анализу немецкую техническую литературу и проанализировала трудности опознавания и понимания синтаксических конструкций в тексте. Этот анализ проделан на основе сравнения с русским языком как родным (Закжевская Л.М., 1966). Н.А. Разумеева разработала методическую типологию грамматических явлений для чтения литературы по специальности в неязыковом вузе (Разумеева Н.А., 1970). А. Алл исследовала с помощью статистических методов медицинский подязык и выделила самые частотные глаголы и наиболее употребительные структуры предложного дополнения с учетом взаимодействия между грамматикой и лексикой. При этом была доказана необходимость вычисления коэффициента употребительности (U), определения трудностей распознавания и понимания отобранного материала с учетом особенностей родного языка обучающихся. В связи с этим и выработаны методические рекомендации по применению отобранного языкового материала в учебном процессе (Алл А.А., 1979).

Другой задачей, поставленной программой перед методистами вузов, является **р е п р е з е н т а ц и я** отобранного материала, т.е. методическая стратегия обучения чтению, говорению, аудированию и письму. Рекомендуется примерно следующее соотношение видов речевой деятельности (Программа, 1983, с. 3):

- I этап: чтение - 65%, говорение - 20%,
аудирование - 20%, письмо - 10%;
- II этап: чтение - 65%, говорение - 20%,
аудирование - 10%, письмо - 5%;
- III этап: чтение - 65%, говорение - 20%,
аудирование - 10%, письмо - 5%.

При этом, на всех этапах чтение и устная речь выступают как цель и как средство обучения.

В целях осуществления этих задач для университетов необходимы учебные комплексы по факультетам, например, для юристов, биологов, физкультурников и т.д. Комплекс должен охватывать: во-первых, основной учебник, который базируется на общенаучном и научном словарном запасе и повторяет грамматические конструкции, характерные для соответствующего подязыка; во-вторых, пособие по домашнему чтению для трех первых семестров и, в-третьих, пособие для лабораторных работ.

Основной учебник

Важным стимулом для студента является содержание текстов для чтения. Для студента-нефилолога интересны не языковые факты, а полученная информация. Поэтому характер и читаемого, и речевого материала не только должен соответствовать профилю изучаемой специальности, но также отражать современный уровень в данной специальности (Васильевых Е.И., 1979; Самарина М.М., 1979). Учебный материал такого рода служит отличным базисом для развития устной моно- и диалогической речи на научной тематике, одновременно обеспечивая владение лексикой по специальности. В качестве примера основного учебника, соответствующего настоящим требованиям, можно привести серию, изданную в ГДР-Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer. Physik (Leipzig, 1973), Chemie (Leipzig, 1973). М. Sogar, The English that Doctors Speak. Riga, 1969.

Домашнее чтение

Существенной задачей является высокая степень понимания текста при чтении с нормальной скоростью. Чтобы добиться этого, объем домашнего чтения на всех этапах должен быть обширным, а сложность текста не слишком высокой. Самый эффективный способ для улучшения чтения - это само чтение (Шерба Л.В., 1943; Snow, С.Е., 1983). Упражнения к домашнему

чтению направлены на проверку правильного понимания прочитанного для всех видов чтения. Пособия по чтению, соответствующие требованиям программ: A. All, *Informierendes Lesen medizinischer Fachtexte*. Tartu, 1982.

E. Mauring, *Lehrtexte für Biologen*. Tartu, 1973.

H. Laan, *Texts for Psychologists*. Tartu, 1972.

Лабораторные работы

Хотя аудирование не может быть единственным аспектом лабораторных работ, оно заслуживает особого внимания. Аудирование иноязычного монологического и диалогического текста при помощи упражнений (Roots, S., 1983) не только тренирует ухо различать слова и охватывать содержание текста, но также способствует развитию навыков интонации, свойственной для высказывания, эмоциональности речи и этикета иноязычного сообщения.

Чтобы облегчить учительскую работу и сэкономить усилия для получения аутентичного фонетического материала, желательно создать комплект (15-20 книг) для лабораторных работ с магнитофонной записью. Например, L. Dickinson, R. Maskin "Varieties of Spoken English". Language laboratory exercises. - Oxford University: Oxford University Press, 1969.

Таким образом в процессе обучения можно способствовать более эффективному и целенаправленному развитию навыков и умений в чтении литературы по специальности, понимания текста и говорении. Жизнь требует от специалиста с высшим образованием умения быстро ориентироваться в литературе по специальности на иностранных языках с тем, чтобы получить информацию, а в случае необходимости и умения передавать ее как письменно, так и устно.

Выполнение этой задачи осуществляется повсеместно в нашей стране. Пока для технических институтов выпущено больше материалов, чем для специальностей, преподаваемых в университетах. К преодолению этого отставания приступила кафедра иностранных языков ТТУ как головная среди кафедр иностранных языков неязыковых факультетов университетов Прибалтийской зоны. Она ставит перед собой цель обобщения и распространения передового опыта в составлении учебных материалов.

Л и т е р а т у р а

Али А.А. Методика обучения чтению литературы по специальности на немецком языке (неязыковой вуз). Дис. канд. М., 1979.

Берман И.Н. Проблемы пассивной грамматики. Автореф. дис. д-ра. М., 1966.

Большакова Е.С. Обучение диалогической речи на научную тематику. Автореф. дис. канд. М., 1978.

Васильевых Е.М. К вопросу об отборе текстового материала для обучения чтению научно-технической литературы. - В кн.: Текст в процессе преподавания иностранного языка. Пермь, 1979.

Закжевская Л.М. Обучение типичным синтаксическим конструкциям для чтения литературы по специальности в техническом вузе (на материале немецкого языка). Дис. канд. М., 1966.

Костерин Т.А. Особенности обучения чтению и пониманию специальной литературы в неязыковом вузе (на материале математических текстов на английском языке). Автореф. дис. канд. М., 1965.

Макашова Т.А. Структурный метод обучения чтению литературы по специальности на иностранном языке (обучение аспирантов чтению технической литературы на английском языке). Автореф. дис. канд. Л., 1969.

Программа по английскому языку. Для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1983.

Программа по немецкому языку. Для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1983.

Разумеева Н.А. Методическая типология грамматических явлений немецкого языка (для чтения литературы по специальности в неязыковом вузе). Дис. канд. М., 1970.

Рахи Э. О понимании глаголов в докладах на медицинскую тематику (на материале английского языка). Тарту, 1983. (Учен. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 650).

Самарина М.М. Педагогические и психологические условия формирования познавательных интересов при обучении чтению технических текстов на старших курсах. - В кн.: Текст в процессе преподавания иностранного языка. Пермь, 1979.

Смирнова Л.С. Методические основы оптимизации обучения чтению литературы по специальности с учетом статистических характеристик текста (англ. яз.). Автореф. дис. д-ра М., 1977.

Шерба Л.В. К вопросу об постановке преподавания иностранных языков в общеобразовательной школе. - М.: Советская педагогика, 1943.

Roots, S. On teaching listening comprehension (an experimental study). Дипломная работа ТГУ, 1983.

Snow, C.E. Literacy and Language: Relationships during the pre-school years. - Harvard Educational Review, 1982, No. 2.

SELECTION AND PRESENTATION OF STUDY MATERIAL FOR NON-PHILOLOGISTS

A. All, S. Peiker

S u m m a r y

The authors discuss a few problems of choice and presentation of study material for students learning foreign languages for specific purposes. Various aspects of foreign language teaching have been studied by different authors. Now that complete study aid sets ("packages") have become increasingly popular, it is important that the presentation should emphasize the key points for effective foreign language study, and that each part of a set (the basic textbook, texts for special reading, language laboratory exercises, etc.) should contain material that is both interesting and adequate in amount for the students.

ON THE ROLE OF COMPRESSION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

V. Buchbinder, A. Weise, L. Bessonova

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

It is common knowledge that oral speech teaching techniques are largely concerned with dialogue. There are many kinds of transformations that help teach dialogic speech and they include those based on semantic compression.

Dialogue reduced to its semantic skeleton may be regarded as a nuclear text. The concept of the "nuclear" was introduced into linguistics by the representatives of transformational grammar. Initially, it was applied at sentence level only. This notion is closely tied up with the idea of "deep" and "surface structures". There is an assumption that a multiplicity of surface structures can be reduced to certain nuclear sentences which may be in their turn transformed into surface sentences according to a set of rules characteristic of the given language.

The nature of transformation from the viewpoint of psychology lies in the fact that a certain thought can be shaped in a brief, compressed variant and the same thought is likely to be expressed in a more detailed, expanded form. The degree of compression is bound to reach a natural limit beyond which the thought disintegrates, i.e. loses all sense. This happens because any thought is an explication of certain relations of one thing to another, which can otherwise be called predication. Predication finds its linguistic expression in the grammatical kernel of a subject-predicate complement. In opposition to compression, the degree of thought expansion is unlimited because ever new particulars can be added to the subject-predicate kernel. There are a few inferences from above: 1) the sentence admits elimination of several of its component parts so long as its basic semantic and structural integrity is preserved; 2) the elementary sentences to be obtained in this way should be looked upon as nuclear sentences; 3) compression operations correspond to reverse operations of expansion whereby various complicated structures can be obtained from the nuclear

ones; 4) nuclear structures arise in the initial stage of speech formation; the process of communication then boils down to exchange of speech chunks skeletally supported by nuclear structures and outwardly realized with the help of surface structures.

Hence compression operations instrumental in producing separate sentences likewise underlie the formation of supra-phrasal unities. It can be assumed that a number of elementary deep structures will constitute the deep structure of a whole utterance (including nuclear or micro-dialogue).

The semantic structure of text is similar to that of the sentence: it consists of three closely interacting layers - that element which is given in the general situation, the part of the utterance which adds something new and, finally, what is the result of adding the given and the new, the purport of the speech, i.e. its basic communicative and informational content. The surface structure of text in logical terms presents a problem of two opposite tendencies which are traced in textual paraphrases that either generalize or particularize the meaning. J. Lord (1964, p. 73) visualizes good writing as "a constant weaving up and down between the concrete and abstract". A similar opinion is expressed by W. Johnson (1946, pp. 277-278) who writes: "The speaker who remains too long on the same general level of abstraction offends our evaluative process - no matter what the subject may be." A text always contains lexical thematic chains made up of hyperonyms (dominant words) and hyponyms (dominated terms). Lexical chains intercross to form a lexical thematic network (I. V. Arnold). The hyperonyms (generalizing elements) constitute the kernel of key phrases which support the semantic skeleton of the text (both monologue and dialogue).

There are cases when a passage lacks the hyperonymous focal point. In an instance like that a number of facts laid down by the author become subject to generalization in the reader's own words. The process is known as descriptor condensation and the summarizing words and expressions as descriptors (O. S. Akhmanova, V. L. Lapshina). Descriptor condensation can be shown by the following example:

In London the underground is a subway; in the United States it is a subversive organization (1). British

drivers fill their tanks with petrol, but in the United States they fill tanks with gas (2). To the Britisher, elevators are lifts (3) and radio tubes are valves (4). And whereas their politicians run for office, in Britain they stand for it. (5).

Each of the five facts presented in the extract can be summed up as bringing out a point of difference in linguistic usage between British and American English. Elementary generalization of all the facts results in the following descriptor statement:

There are differences in usage between British and American English.

The worst difficulties arise in cases of so-called implicit meaning when the surface structure, i.e. the observable textual field does not yield enough material for the required inference. As E. I. Shendels puts it, the explicit method of expression is opposite to the implicit as the open, overt and direct and the covert, oblique and indirect. Implicitity is considered by Ch. Bally who believes that it is a concomitant of the psychic process of producing utterances and thinking as such.

Let us turn to the following dialogue and try to realize how its meaning is grasped by the reader.

The curtain had risen a long time ago but two of the spectators were still talking. A man sitting in front turned round to them:

-Excuse me, we can't hear anything.

-What business is that of yours, may I ask, what we are talking about?

The thought of the first spectator is this: we can't hear anything from the stage. The second spectator appears to be summing up the situation in this way: You can't hear what we are talking about. And he comments on his interlocuter's words from this angle. On the whole, the situation is ambiguous. Its interpretation on the part of the reader might be double. Variant I: the second spectator really believes the man sitting in front wished to overhear his conversation. This warrants an inference that the second spectator is a stupid fellow and the author means to show him up as such. Variant II: the second spectator only pretends that he understood the other man's words in the wrong way.

From this it may be inferred that he is a cheap hypocrite, a cad and a selfish person. The trick he resorts to to cover up his bad manners is rather unusual, bold and shameless. Thus the salt of the humour in the dialogue lies in the assumption that the second spectator is either a) ridiculously stupid or b) rather ingenious and boorish at the same time. In a case like this the author's communicative intent is susceptible of double interpretation, which is a distinctive feature of jokes based on equivocal use of words.

Now let us consider the process of apprehending a story with implicit meaning.

One day a gentleman wanted to see Sir Isaac Newton just before dinner-time. The servant told him that his master, Sir Isaac, was working in his study. The visitor, who wished to speak to Newton about something important, asked permission to wait till Newton came in to dinner and so sat down in the dining-room. After a few minutes, the servant brought in Newton's dinner - a boiled chicken under a silver cover. An hour passed and Newton did not appear. The gentleman began to feel hungry. Soon he looked under the cover, saw the chicken and began to eat it. When only the bones remained he covered the dish and told the servant to boil another chicken. But before that was ready, Newton came down to dinner. When he found the gentleman in the dining-room, he said, "I beg your pardon, Sir, I am sorry you waited so long. But just allow me to take my short dinner first, for I am quite tired and hungry; I shall soon be at your service."

After these words, he lifted the cover, but found that the dish was empty. He smiled and said, "See, Sir what we learned people are; I quite forgot; it seems that I had my dinner earlier."

Complete understanding of the purport of the story about Newton is possible provided that the facts described in it fall in with the knowledge of Newton's exceptional absent-mindedness. Appraising the situation in which Newton on finding his dish empty decides he has forgotten about having had dinner, the reader immediately associates it with the mentioned trait of the scientist's character. Thus it appears that apprehension of text largely depends on the

reader's background knowledge against which he takes stock of the particular facts presented in the text. In case the reader should not possess the required background knowledge with regard to the text in question the idea of the story might strike him as ambiguous. Indeed, he might interpret the behaviour and words of the famous scientist in quite the wrong way and conclude that Newton pretended he had had dinner because a) he meant to keep appearances and would not hurt his visitor's feelings, b) he was a secretive and arrogant sort of man who would never reveal to a stranger his innermost thoughts, etc.

Getting information from text is to a great extent dependent on its logical pattern viewed from the angle of functional perspective (L. M. Ermolayeva). Here two main types of text can be distinguished: texts with a) homogeneous and b) heterogeneous structure. The former is mainly constituted by sentences arranged in a parallel pattern:

T - R
 T - R (Here T stands for them, R for Rheme)
 T - R

Example: The TV viewer need do nothing.

He does not even use his legs.

He takes no initiative and is completely passive.*

The latter are marked for predominance of the chain-type syntactic pattern:

T - R Example: A TV-receiver contains a large vacuum tube
 called a kinescope.
 T - R The end that you look at is coated on the
 inside.
 T - R The coating is chemical that fluoresces
 when electrons bombard it.

Summarizing the meaning of a text that has a homogeneous structure is simple enough: it boils down to generalizing the meanings of all members of the logical subject (thematic) column (the TV-viewer - he - he) = The TV-viewer (1) and then those of the logical predicate column, i.e. the rhematic elements (is physically and mentally passive) (2). The generalizing words and phrases are the descriptor (see above). The process of generalization is much more involved

* It is immaterial whether the statements following one another are uttered by one person (monologue) or two and more persons (dialogue). This does not affect the basic principles of semantic organization of the speech chunk.

with the heterogeneous structure: here the topic of the passage is introduced as the rheme of the initial statement (kinescope) and the following definition is spread over a few theme-rheme sequences that constitute the chain type logical structure of the extract:

The kinescope is a vacuum tube used in a TV-receiver with a fluorescent screen (at one end) on which an image is reproduced by electron beams.

Thus, the procedures of structural and semantic compression of text (including dialogue) are based on the following principles:

1. Text is understood as a single connected and functionally oriented semantic whole.

2. The textual field or outward structure of text is a many-layer system of co-reference which embodies the textual form of organization of linguistic material.

3. The deep structure amounts to a multitude of inner textual dependencies which have the character of a system.

4. Nuclear text is the meaning brought out with the help of deep structure.

Deep structure may be revealed by compression of text, involving the elimination of secondary (less important) dependencies. As cross-reference in text is very involved and multi-directional, compression may be effected in many directions and each time leads to a different result. As a matter of fact, the variants of deep structure obtained differ from one another in each case, the invariant remaining always the same. The variants are due to both the degree and character of compression. Any text is potentially a source of quite a number of deep structures. This accounts for the variety of nuclear meanings of one and the same text and also the possibility of its different interpretations.

A nuclear text in dialogic form is obtained as a result of reducing dialogue to its semantic skeleton. Indeed, analysis of the function of dialogue shows that conversation can be carried out in a brief or more extended form. Consequently any particular chunk of dialogue may be reduced to its semantic skeleton. As the principal constituent parts of dialogue are dialogic unities, the exclusion of any one unity from the dialogue will lead to its dissolution. Thus the process of reduction will involve the number of utterances in each unity as well as their length, but it should by no

means affect the semantic skeleton of the whole dialogue. The common shape which the semantic skeleton (nuclear dialogue) will take is a micro-dialogue resulting from maximum compression of the original. The main distinctive feature of any micro-dialogue is the fact that despite its restricted informative value it carries the same communicative intent as the original dialogue in its entirety. Let us turn to an example.

The complete variant

Hallo, Boris, glad to see you. It seems I haven't seen you since we met at Volodya's last Sunday.
Hallo, Peter. Talk of the devil! - I've thought of you today. I wondered why you never show up.
I say, where are you off to now? I guess, you're doing your chores for today.
No, I'm through with them. I'm going to the cinema. There's a chance of having some recreation.
To the cinema? That's good, What cinema is it?
"Rodina". It is my favourite movie house - though I can't say it is very close to where I hang out.
Well, what's on today? I'm sure, some new adventure film, isn't it? Your fondness of adventure stories is something special.
No, your guess is a bit wide of the mark. It's "Chapayev", an old hit. But I never tire of seeing it - each time it is running again.
Why, I wouldn't half mind seeing it myself. Really, I wish I could go with you, but unfortunately, I'm too busy. It's a pity. So long then.
So long.

A nuclear (skeletal) variant (micro-dialogue)

Hallo, Boris.
Hallo, Peter.
Where to?
I'm going to the cinema.
Which one?
"Rodina".
What's on?
"Chapayev".
I wish I could go with you but I'm too busy.
So long then.

So long.

The micro-dialogue possesses an advantage of having its communicative intent expressed in a markedly explicit form. Its structural component parts and the connection ties between them are made to stand out in relief. Consequently the semantic skeleton of the whole can be represented by a pattern dialogue. In the above instance the pattern dialogue will look as follows:

Greeting

Question

Statement

Particularizing the information obtained

Commentary (expression of regret)

Leavetaking.

Pattern dialogues can be effective as a sort of special exercise with an assignment that reads as follows: Build a dialogue according to this pattern to use the expressions and clichés listed below.

In teaching micro-dialogues are of value as models. The acquiring of the basic patterns opens up the road to further varying of the dialogue. After learning compressed means of conveying the focal points of meaning, the student may develop them in the required direction and drill the necessary words and expressions. A possibility is provided for expanding the micro-dialogue in various ways depending on the particular situational and communicative conditions of speech.

There are special exercises aimed at forming dialogical habits and skills. These include:

1. substitution and transformation of speech patterns;
2. assignments marked for a more creative approach to the use of dialogue components;
3. speech exercises proper;
4. practice in the set-up apparatus of the dialogue (set-up colloquial expressions, speech formulas, expressions of evaluation, transitional elements typical of conversation, etc.
5. exercises in elliptical clichés (abbreviated and shortened forms);
6. use of various sentence structures;
7. assignments involving use of proper addresses in dialogic speech;
8. drills in giving one's speech an expressive and emphatic touch.

As this article is primarily concerned with the technique of compression/expansion, we shall further concentrate upon the exercises of this kind.

Exercises in reducing the complete words of a dialogue participant to an elliptical form:

Are these medicines available?

Yes. (We have got these medicines)

How much (shall I have to pay?)

(Pay) sixty-three (kopecks).

Completion of a micro-dialogue by supplying the missing parts in accordance with directions in brackets:

a) What job are you going to take up after graduation?
(ordinary reply)

b) (supplying parallel information):
School over, I'd like to learn the trade of a machine-operator. And you?

(the interlocutor states his wish to become a cook)

c) (particularizing the information):
I'm attending the preparatory courses.
Then you're going to try to get enrolled at the university, aren't you?

d) (follow-up type of reply in a dialogue. In most cases it includes a reiteration):

e) I always read before turning in.
(opinion stating the fact that reading in bed is not a good habit)

f) ("echo"-type reply):
Thursday is a day off.

(interlocutor's surprise about the unconventionality of the day)

g) (inducing the interlocutor to do something):
I'm off to the Central Department Store.

(request to inquire if the new type of washing machines are on sale).

Expansion of dialogue is effected by adding some statements to the words of this or that participant in the dialogue:

How did you like the performance? (You don't regret having gone to see it?)

I liked it immensely. (Chekov's plays are very much in my line. But this production of his "Seagull" is simply marvelous).

The whole of the dialogic unity may be expanded:
This is a modern well-appointed flat, isn't it?
Yes. It possesses all modern conveniences. The house has been built according to the newest design.
(You have got three large built-in closets. How wonderful! We have four! There is one more in the corridor over there.)

There is another kind of expansion aimed at developing speech initiative. It consists in one participant asking additional questions and putting interspersed remarks into the other's speech (these include comments on the interlocutor's words, "echo" questions, all kinds of particularization, etc.):

Hallo, Ann where to?

To the Polytechnical Museum (1) There is an exhibition of artificial Baby-moons.

Baby-moons! How interesting! (2) Is the entrance free?

Yes (3) The exhibition is sponsored by our club.

(4)

(5) Would you like to come with me?

(6)

(7) Well, are you going?

I think I am.

Then get ready, quick!

Interspersed remarks

1 - additional question; 2 - comment; The first exhibition of this kind; 3 - statement about too many visitors to the Museum; 4,5 - question - reply; Asking whether Ann is a member of the club; 6,7 - the second interlocutor inquires if the Museum is a long way off.

R e f e r e n c e s

Johnson, W. The Semantics of Personal Adjustment. - New York, 1946.

Lord, J. B. The Paragraph. Structure and Style. - New York, 1964.

Арнольд И.В. Тематические слова художественного текста. - Иностранные языки в школе, 1971, № 2, с. 6-II.

Ахманова О.С. Смыслы естественных человеческих языков и рациональная семиотика. - Иностранные языки в школе,

1968, № 3, с. 14-21.

Брыславев Л.М. Методика обучения чтению текстов по специальности на продвинутом (факультативном) этапе неязыкового вуза. Канд. дис., М., 1975.

Дашкина В.Л. Лингвистические основы речерирования английского научного текста и проблема модального дескриптора. Канд. дис., М., 1973.

Щенделев Е.Н. Имплицитность в грамматике. - Сб. науч. трудов ИЛИИЯ им. И. Тореца, вып. II2, 1977.

О КОМПРЕССИИ ТЕКСТА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В. Бухбиндер, А. Вейзе, И. Бессонова

Р е з ю м е

Статья представляет собой дальнейшую разработку концепции "ядерного текста", под которым понимается смысл, выявляемый с помощью глубинной текстовой структуры. Предлагается процедура получения микродиалога из полносоставного его варианта. Этот ядерный диалог, т.е. семантическая схема диалогического текста, в свою очередь служит отправным моментом для "расширения" текста и построения ряда вариантов естественных диалогов. Описываемый тип текстовых трансформаций открывает пути к дальнейшей рационализации обучения иноязычной устной речи.

PROBLEMS OF COMPILING ENGLISH TEXTBOOKS AIMED AT
DEVELOPING HABITS OF INDEPENDENT WORK

L. Hone
Tartu State University

In 1974 an extensive experiment (involving 30 experimental and 10 control schools) was launched by the Ministry of Education of the Estonian SSR aimed at working out a new approach to teaching English at the advanced level. In the 8-year school the pupils were expected to be given a satisfactory grounding in oral speech. The number of lessons being very limited at the advanced level (only two periods a week) and keeping in mind the learners' future needs, the main objective here was to equip them with skills in different ways of reading*. For this purpose new stable textbooks were compiled for the advanced level (forms 9 - 11) (Hone, L., Kriit, A., 1977a; Ehin, A., Kuljus, I., 1978; Hone, L. et al., 1979a) on the basis of the data furnished by three years of teaching by means of experimental textbooks.

The textbooks were compiled and the whole experiment was carried out in close collaboration with the Ministerial Commission for Foreign Language Teaching. The manuscripts of the teaching materials as well as all the tests and questionnaires administered during the experiment were discussed and approved of by its members. For a detailed description of the principles applied in compiling those textbooks see L. Hone (1976).

Comparison of those principles with the criteria for textbooks laid down by Soviet and foreign methods specialists (Pes H. H. M. Ap., 1982, pp. 92-93; Richaudeau, F., 1979, p. 52; Hill, L., A., 1978, pp. 320-321; Williams, D., 1983, pp. 251-252) reveals a large measure of correspondence. Thus, for each class there is not only a textbook, but a whole set of materials for the learners as well as for the teachers. For instance, besides the basic textbook the set for the 11th form contains a vocabulary for the 5th-11th forms, two collections of grammatical exercises (one of

*As a result of changes made in the curriculum in 1980, which led to a reduction in foreign language lessons at the elementary and intermediate levels, the primary aim here, too, is now the teaching of reading.

them also recorded), two books for supplementary reading, a collection of tests on different language aspects, a book of grammar rules, a collection of phonetic exercises, a set of slides, a recording of essential textbook materials and stories for practice in listening comprehension, and a teacher's book.

The authors have taken into consideration the linguistic, psychological, and methodological peculiarities of approach in the case of each textbook. The materials have been made manageable for the learners. The characteristic difficulties arising from the nature of their native language have been taken into account. The materials have been chosen on a scientific basis and are presented in concentric gradation. In choosing the texts the authors have paid attention to the value of the information they contain, to its adaptation to the pedagogical requirements, and its accessibility to pupils of the given age level.

As the number of the weekly periods is very small, it is clear that not very much can be done during lessons however efficient the teacher may be. Therefore, much attention should be paid to pupils' independent work, both in class and at home. An important prerequisite for this is the learner's motivation.

This has been pointed out by many specialists in different countries. Thus, L. G. Alexander says, "Whether we like it or not, nearly all language teaching is textbook oriented. It therefore follows that the textbook itself must be a powerful source of motivation which will exert pressure on learners and teachers alike. At the same time, it must come to terms with classroom realities" (Alexander, L. G., 1976, p. 907). E. Foldberg advises how this could be achieved, "What can I suggest, then, by way of motivating forces? I suggest that syllabus developers and textbook writers should try to a much greater extent to build on the natural drives towards investigation and problem-solving activity which are present in all learners, and which hold their reward in themselves and give it here and now" (Foldberg, E., 1977, p. 20).

H. L. Jorstad suggests that pupils should be involved in the process of the planning and compilation of teaching materials. It is necessary to find out about their interests and needs as well as clearly to establish the immediate

and final goals and make them known to the learners (Jorstad, H. L., 1979, p. 38-39). M. Hunter and M. Brown even recommend that at any point in the sequence of learning, alternatives might be made available for student choice (Hunter, M., Brown, M., 1979, p. 59).

Accordingly, administering the tests at schools during the experiment, the authors of the textbooks and the members of the Ministerial Foreign Language Commission explained to the pupils the aims of the experiment and stressed the importance of their co-operation. At the end of each school year not only the teachers but also the learners filled in questionnaires in which they expressed their opinions of both the teaching materials and the techniques introduced. The information received from the students proved very valuable in working out the final version of the teaching sets.

In the same way, the stable textbooks include an introduction addressed to the pupils explaining to them the aims, ways, and benefit of English studies in the given form and the importance of their conscious efforts to do their best.

As the primary aim of instruction at the senior level is reading, the teaching sets contain an abundance of texts, both basic and supplementary. A large proportion of these is meant for independent reading, for as E. Foldberg says, "The only way in which language bombardment through the printed page can be carried through effectively is by means of high-quality texts which are read in quantity for their own sake and interest" (Foldberg, E., 1977, p. 22).

As students' interests are widely different, the reading materials should embrace a broad range of subjects. Therefore, in accordance with the recommendations of Soviet methods specialists (Климентенко А. Д. и др., 1981, p. 155) the teaching set for each class contains several supplementary readers offering a wealth of texts on different subjects based on the vocabulary of the textbook.

The chief characteristic of the new teaching sets is the provision of a large quantity of materials for the teacher - and if he should so decide, also for the learner - to choose from. This does not only apply to the reading matter, but also to the exercises. This principle has also been effectively implemented in rewriting textbooks

of Russian in the German Democratic Republic (cf. Ytes B., 1982, p. 319).

The exercises included in the textbooks are divided into preliminary and basic ones. According to the present requirements (Климентенко А. Д. и др., 1981, p. 155) part of the exercises constitute the minimum obligatory for the whole class, while the rest (marked with an asterisk) are optional for the teacher to choose from depending on his needs and possibilities.

The textbooks also contain a number of pictures and picture serials to serve as illustrations or subjects for discussion and conversation practice.

At first the new approach emphasising the importance of the learners' independent work gave rise to certain consternation and misgivings among some teachers, especially those working at schools which had not participated in the experiment. Some of them drew the erroneous conclusion that the pupils' life would become very hard, having to do most of the work independently at home, while the teacher's role would be reduced to merely checking the results of their efforts. That was a sad misunderstanding. In the first place, independent work can and should be done not only at home but also in class under the teacher's supervision. In the second place, to be effective, independent home tasks should be carefully explained and prepared by giving the learners the necessary practice in class. Consequently, most of the class time should be spent on teaching the pupils (of particular importance are the preliminary exercises), and checking their knowledge should be done in efficient ways requiring the minimum of time.

Another misconception was caused by the large quantity of materials included in the teaching sets. Although teachers were aware of the fact that the abundance of the material was only meant to give them an opportunity for choice, and that no pupil (with perhaps the exception of a few voluntary enthusiasts) was expected to read all the texts or do all the exercises, still they were loath "to leave such good material unused" (as many would argue), and some would even insist on pupils of low ability learning also the strictly optional materials or the vocabulary meant to be assimilated only at the recognition level. In spite of the poor

progress of the learners in such cases, it proved rather difficult to dissuade some teachers from that practice.

Actually there are very many different ways of doing independent work in class in teaching any language aspect (vocabulary, grammar, reading, writing, conversation or listening comprehension).

Many authors stress the efficacy of independent work in pairs or in smaller or larger groups under the guidance of the teacher or one of the members of the groups (cf. Long, M. L., 1977, pp. 289-291; Jorstad, H. L., 1979, p. 37). In such cases pupils can themselves check the correctness of their work if they have been instructed how to do this. G. V. Rogova recommends teaching the pupils to use models, tables, and schemes in doing exercises and then checking their results by comparison with the former. Likewise, after filling in a test the pupils can be given the key to check their results. She points out that such independent work will greatly enhance the learners' motivation and contribute to the development of their personalities (POROBA T. B., 1980, p. 31).

As has been pointed out above, independent homework has to be carefully prepared and instructed in class. Both the immediate and final goals should be very clear to the teachers as well as the learner. H. L. Jorstad, who has made a special study of the problem, stresses the significance of clearly stated objectives. These have a direct impact on lesson planning by the teacher and more purposeful efforts on the part of the learner (Jorstad, H. L., 1979, p. 28).

Therefore, the teacher's book of each of the teaching sets under consideration contains a separate section stating the definite aims to be pursued in teaching each language aspect during each half-term as well as a list of the final objectives to be achieved by the end of the school year. In addition to that, all the necessary and possible practical, educational and cultural aims are indicated for each lesson (Hone L., Kriit, A., 1977b; Hone, L. et al., 1979b).

G. V. Rogova points out that for the efficient fulfilment of an independent task it is essential for the learner to be aware of (1) the nature of the task, (2) its forms, (3) the time allotted for it, and (4) the ways in which it will be checked (POROBA T. B., 1980, p. 27).

To cope with their tasks effectively, the learners should

be taught how to study the foreign language. G. V. Rogova (1980, p. 28) stresses the necessity of instructing pupils how to draw up plans for retelling texts and of telling them in which order to perform the different operations in doing exercises. This will help them to acquire the necessary techniques of learning. Z. Utes (1982, p. 319) gives a number of recommendations for teaching pupils the rational ways of vocabulary assimilation.

O. N. Ivanchinova lays down a number of criteria for exercises that can be given for independent work. The most important of these are: (1) the vocabulary and grammar they contain should fall within the obligatory minimum, (2) they should help to attain the objectives set for the lesson, (3) they should be in accordance with the principles of accessibility, novelty, and continuity (Иванчинова О.Н., 1982, p. 36).

Independent work is valuable since it enables the teacher to give pupils differentiated tasks. Indeed, differential teaching of all aspects of the language is one of the underlying principles of the teaching sets under consideration. M. Hunter and M. Brown emphasize that "the differences may be subtle, but they are very real. The teacher custom tailors the tasks for individual learners by raising and lowering the level of difficulty or complexity, by varying the amount of support, by changing the topic of conversation; in short, all of the variables that affect the probability of each student's learning are manipulated" (Hunter, M., Brown, M., 1979, p. 56). They stress that "individualized instruction ... takes into consideration the degree of complexity of thinking that is appropriate for a student at a particular point in time; this is not based on IQ or native ability but on what has already been learned" (Hunter, M., Brown, M., 1979, p. 46).

As has been mentioned above, the primary aim of the teaching sets under discussion is the development of different reading skills. The importance of this aspect is stressed by L. A. Hill, who says that this is the skill most needed by learners. Those who should later go to an English-speaking country will learn to speak in a matter of a few months on the basis of the language knowledge they already possess (Hill, L. A., 1978, pp. 318-319). He

also underlines the significance of readers containing training in rapid reading to extract relevant information (Hill, L. A., 1978, p. 321). On the strength of the opinions of numerous authors as well as her own practical experience and the results of experiments with students M. Laar emphasises the indispensability of fluent reading skills as a prerequisite for a student's progress in his foreign language studies at the tertiary level (Jaap M., 1983).

F. Richaudeau, speaking about the readability of textbooks, points out the need for short sentences. Full stops should be preferred to commas. The optimum sentence length for an average adult should not exceed 15 words (Richaudeau, F., 1979, p. 141-142).

G. V. Rogova underlines the importance of varying the reading tasks. If the pupils are expected to read the same text several times, each time the task should be different, e.g. (1) getting a general grasp of the contents of the text, (2) guessing the meanings of the unfamiliar words by applying the rules for word formation, (3) determining the primary forms (the singular, the infinitive, etc.) of the unfamiliar words, (4) looking up the unfamiliar vocabulary in a dictionary (Poroša P. B., 1980, p. 28).

All those principles are reflected in the teaching sets under consideration. The textbooks and supplementary readers provide a wide choice of texts of varying difficulty for various ways of reading. In adapting the texts long sentences were cut shorter or split up into several shorter ones. The necessity for this had been indicated by the results of the tests and questionnaires filled in by the pupils. The texts are accompanied by different comprehension exercises. All the texts and exercises lend themselves easily to differential teaching. Detailed recommendations and suggestions for this are given in the teacher's books (Hone, L., Kriit, A., 1977b; Hone, L. et al., 1979b).

As one of the chief conditions for fluent reading is a ready grasp of the meaning of the words contained in the text, much attention has been paid to training pupils to guess from the context or to apply the rules for word formation. For this purpose the new vocabula-

ry of each lesson is given in easily understandable contexts. There are numerous exercises on word formation and guessing by means of analogy. The importance of such work has been emphasized by many specialists in methods (Hill, L. A., 1978, pp. 321-322; Broughton, G. et al., 1980, pp. 41-45; Barck, C., 1983, pp. 336-337; Schurich, R., 1982, p. 286; Ytec, 3., 1982, pp. 318-319).

The experiments on the new teaching sets proved that reading skills could be improved radically by intensified work on vocabulary and grammar and by developing not only reading but also the other skills (speaking, listening and writing). This has also been pointed out by W.R. Lee, who stresses that language skills are interrelated, so that development in one skill favourably affects development in another skill or possibly in all the other skills. "For, in spite of differences, it is very much the same language which has to be absorbed, whether in the medium of sounds or in that of marks on the page or on the blackboard or on flashcards" (Lee, W. R., 1972, p. 116).

To a high degree the progress of the learners working with the new teaching sets has been due to the different independent tasks they have been expected to perform. The great benefit of independent, often differentiated, work for students has been proved conclusively by many methods specialists. Thus, C. Barck points out such assets as the resulting greater readiness for more active participation in work, the greater intensity and effectiveness of effort more easily leading to communication (Barck, C., 1983, p. 337). M. Hunter and M. Brown draw attention to such positive results as enhanced motivation, retention, rate and amount of learning and application of what has been learned (Hunter, M., Brown, M., 1979, p. 51). O. N. Ivanchinova, too, stresses the learner's better understanding and more efficient application of the lexical and grammatical material in oral communication and the progress made in eliminating the gaps in some pupils' knowledge (Иванчинова О. Н., 1982, p. 36). E. Foldberg emphasizes the great contribution of independent work to students' educational development, "to their (1) socio-geographical awareness, i.e. 'who speaks English where'; (2) self-awareness through comparisons with other cultures; (3) language awareness; and (4) knowledge and appreciation of some differences and similarities between their own culture and

the cultures of English-speaking countries" (Foldberg, E., 1977, p. 22).

R e f e r e n c e s

- Alexander, L.G. Where do we go from here? A reconsideration of some basic assumptions affecting course design. - English Language Teaching Journal, 1976, vol. XXX, No. 2, pp. 89-103.
- Barok, C. Befähigung der Schüler zum selbstständigen Erwerb von Lexik. - Fremdsprachenunterricht, 1983, No. 7, S. 336-337.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., Pincas, A. Teaching English as a Foreign Language. - London: Henley and Boston, 1980.
- Ehin, A., Kuljus, I. English, Form 10. - Tallinn: Valgus, 1978.
- Foldberg, E. Why? When? What? How? A Plan to Think More of the Language-Learner's Situation. - English Language Teaching Journal, 1977, vol. XXXII, No. 1, pp. 15-23.
- Hill, L. A. Learning a Language at the Tertiary Level Through a Reading Approach. - English Language Teaching Journal, 1978, vol. XXXII, No. 4, pp. 318-322.
- Hone, L. The Principles Applied in Compiling Experimental Textbooks for Estonian Secondary Schools. - In: Methodica, V. Tartu, 1976, pp. 13-23.
- Hone, L., Kriit, A. English, Form 9. - Tallinn: Valgus, 1977a.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. English, Form 11. - Tallinn: Valgus, 1979a.
- Hone, L., Kriit, A. Inglise keele õpetamisest IX klassi õpiku järgi. - Tallinn, 1977b.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. Inglise keele õpetamisest XI klassis. - Tallinn, 1979b.
- Hunter, M., Brown, M. Individualization of Foreign Language Learning. - In: Arendt, J. D., Lange, D. L., Myers, J. (editors). Foreign Language Learning, Today and Tomorrow. Essays in Honour of Emma M. Birkmaier. - N. Y., Oxford, Toronto, Sydney, Frankfurt, Paris, 1979, pp. 41-65.
- Jorstad, H. L. Objectives for New Programs: A Thematic Approach in Second Language Learning. - In: Arendt J. D., Lange D. L., Myers J. (editors). Foreign Language

- learning, Today and Tomorrow. Essays in Honour of Emma M. Birkmaier. - N.Y., Oxford, Toronto, Sydney, Frankfurt, Paris. 1979, pp. 25-40.
- Lee, W. R. Does the "What" Determine the "How"? - English Language Teaching Journal, 1972, vol. XXVI, No.2, pp. 107-116.
- Long, M. H. Group Work in the Teaching and Learning of English as a Foreign Language - Problems and Potential. - English Language Teaching Journal, 1977, vol. XXXI, No. 4, pp. 285-292.
- Richaudeau, F. Conception et production des manuels scolaires, guide pratique. UNESCO, 1979.
- Schurich, R. Differenzierte Arbeit mit Übung 1 in Klasse 8. - Fremdsprachenunterricht, 1982, No. 6, S. 285-286.
- Williams, D. Developing criteria for text book evaluation. - English Language Teaching Journal, 1983, vol. 37, No. 3, pp. 251-255.
- Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Натюков С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Высшая школа, 1982.
- Иванчукова О. Н. Об организации раздаточного материала для самостоятельной работы учащихся на уроках немецкого языка. - Иностранные языки в школе, 1982, № 2, с. 36-38.
- Климентенко А. Д., Миролюбов А. А. /редакторы/. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. - М.: Педагогика, 1981.
- Лаар М. Самостоятельная работа студентов над текстом. - In: Развитие навыков говорения и проблемы контроля, Methodica, Тарту, 1983, с. 42-45.
- Рогова Г. В. Некоторые предложения по организации самостоятельной работы учащихся. - Иностранные языки в школе, 1980, № 5, с. 25-31.
- Утес З. Методические принципы и их реализация в новых учебных материалах для обучения русскому языку в 10-м классе общеобразовательной школы ГДР. - Fremdsprachenunterricht, 1982, № 7, S. 317-319.

ПРОБЛЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

И. Хоун

Р е з ю м е

В статье рассматриваются теоретические вопросы организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка. Описывается применение принципов дифференцированного обучения английскому языку на основе новых учебных комплексов, составленных для выработки навыков самостоятельной работы учащихся. Подчеркивается эффективность этого подхода к преподаванию английского языка, проявленная в повышенной мотивации учеников как и в улучшении их знаний и практического употребления изученного материала.

**25 ЛЕТ ИЗДАНИЙ ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА "ТЕКСТ FOR ..." ДЛЯ СТУДЕНТОВ,
ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ОБЩИЙ ПРЕДМЕТ**

А. Инги, В. Хаамер

Тартуский государственный университет

Тартуский государственный университет имеет давние традиции в преподавании, изучении иностранных языков и владении ими. В свое время иностранный язык являлся неотделимой частью общего образования уже в начальных и средних школах. Иностранные языки, особенно английский и французский, тогда были скорее самцелью, но владение тремя местными языками - восточным, русским и немецким - диктовалось необходимостью общения.

Как продолжение этой традиции еще в начале 50-х годов преподавание иностранных языков в ТГУ обладало особым статусом. Английский, немецкий и французские языки преподавались и как предмет специализации, и как общий предмет. Разница заключалась в том, что английские, немецкие и французские филологи изучали языки более углубленно, чем студенты других специальностей. Основное отличие состояло в объеме изучаемого материала.

Такое недифференцированное обучение отставало от требований жизни. После второй мировой войны во всех странах изменилось отношение к иностранным языкам. Они стали рассматриваться как вспомогательное средство в получении высшего, особенно специального образования. Теперь цель состояла не в пассивном знании языка, а в овладении навыками общения на иностранном языке. Для этого требовалось знать язык не вообще, а лишь в пределах функционального стиля или подъязыка, необходимого для изучающего в его специальности. Учебные пособия и методы преподавания, применявшиеся в то время в университете, не могли, однако, подготовить студентов до такого уровня, чтобы они полностью понимали специальную литературу и, тем более, говорили в пределах изучаемой лексики.

В Приказе Министра высшего образования № 953 от 21 сен-

тября 1955 года¹ отмечалось, что студенты и даже аспиранты не владеют навыками перевода литературы по своей специальности. Наряду с другими недостатками отмечалось, что в высших школах нет учебников по специальности. По этой причине студенты начальных курсов не имеют возможности познакомиться даже с общетехнической терминологией и на старших курсах не умеют работать с материалами на иностранных языках по своей специальности. Отсюда, приказ министра: готовить студентов высших школ к самостоятельной работе с иностранной литературой.

Существовавшая в то время кафедра западноевропейских языков ТГУ обсудила этот вопрос и нашла положение неудовлетворительным, особенно в отношении английского языка. Здесь имелись лишь отдельные всеобщие учебники, например, по математике, агрономии, химии и др., но они были в недостаточном количестве и в большинстве случаев их качество оставляло желать лучшего. Преподавателям приходилось самим подбирать учебный материал из разных источников, размножать его на пишущей машинке, а иногда даже писать на доске.

Было решено, что члены кафедры займутся составлением сборников текстов для своих групп. Вначале при составлении сборника его объем соответствовал количеству страниц, предусмотренных программой для чтения по конкретной специальности. Рекомендовалось дополнять тексты словарем. У преподавателей была свобода выбора текстов.

Прежде чем приступить к составлению сборников, преподаватели знакомились с учебной программой по конкретной специальности, консультируясь с лекторами. Соответствующую литературу чаще всего предоставляли кафедры или профессора из своих личных библиотек. При составлении словарей в вопросах терминологии также требовались консультации со специалистами.

Авторы стремились подобрать тексты, которые были бы доступны и интересны для студентов. Так были подготовлены первые сборники, содержащие тексты по истории той или иной специальности, особенно по биографии выдающихся ученых, отрывки из монографий, учебников и журналов на английском языке, из газет "Moscow News", "Daily Worker".

С февраля 1958 г. появилась возможность размножать учеб-

¹ Основные постановления, приказы и инструкции. - М.: Высшая школа, 1957, с. 88-90.

ный материал в ротаципите университета – на офсетном множительном аппарате "Romaуor", приобретенном в Чехословакии. Он служил прежде всего для нужд заочного отделения, работа которого расширялась, и требовалась эффективная организация учебного процесса.

Первый тираж сборников текстов на английском языке для студентов вышел в ротаципите ТГУ в 1959 г., т.е. 25 лет назад. По случаю такой даты сделан обзор всех учебных пособий на английском языке, по практическому английскому языку для мешака, выпущенных отделением иностранных языков в ротаципите ТГУ.¹ Всего вышло 32 названия 15 авторов (см. библиографию).

Первыми публикациями были: А. Jögi "Texts for Biologists. Ch. R. Darwin" (1959), "Texts for Mathematicians" (1960), "Texts for Geographers" (1962), Н. Pulk "Texts for Physicists" (1960), А. Kriit "Texts for Medical Students" (1963).

Следует отметить, что первые пособия, вышедшие в ротаципите, представляли собой сборники текстов для внеаудиторной работы, снабженные словарем. Таковыми они продолжали оставаться в течение 10 лет. На практических занятиях по языку использовались так называемые основные учебники. В приказе Министра высшего и специального образования СССР № 215 от 12 июля 1961 г. еще раз обращалось внимание на необходимость повышения эффективности преподавания иностранных языков в высших школах.² У нашей страны расширились научно-технические и культурные связи с другими странами. Для выпускников вузов стало необходимым не только уметь переводить специальную литературу без словаря, но и овладеть достаточными навыками устной речи. Было рекомендовано выпустить новые учебники, направленные на овладение устной речью. Среди прочего также рекомендовалось, чтобы и преподаватель специализировался по какой-либо области, знакомясь с терминологией и глубже вникая в предмет. Поскольку ТГУ является сравнительно небольшим университетом, это удавалось немногим. Что касается устной речи, то при обучении действительно этому аспекту

¹ Обзор учебных пособий, предназначенных для английских филологов, число которых значительно больше, так же как обзор пособий на немецком языке, будет опубликован отдельно.

² Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. – М.: Высшая школа, 1978, часть I, с. 205–208.

стали уделять больше внимания, но для этого вначале использовали т.н. основные учебники или подходящие разговорники. В ротапринте по-прежнему издавались сборники текстов. Так были опубликованы авторами: М. Лаар тексты для филологов (1967), Э. Рахи и Я. Соонтаком тексты для химиков (1968), Х. Лаан тексты для биологов (1968) и психологов (1970).

К этому времени в общеобразовательных школах количество часов, отводимых на иностранные языки, было сокращено и уровень знаний студентов снизился. По этой причине некоторые преподаватели сочли целесообразным отказаться от так называемого основного учебника и обучать устной речи на базе специального текста. Потребовались учебные пособия другого типа. На этом этапе стало особенно ощутимо значение внутри-университетского центра издания. Гибкая политика издательства, эффективное редактирование и безупречно работающий штат позволили оперативно издавать учебный материал, отвечающий новым требованиям. Благоприятные условия, которые предоставило издательство, в свою очередь стимулировали более интенсивную творческую деятельность преподавателей. Именно в изданиях ротапринта публикуются результаты исследований по сопоставительной грамматике эстонского и английского языков. При составлении упражнений авторы используют этот теоретический материал и практические выводы, полученные на основе личного опыта.

Первые сборники упражнений выходят отдельными брошюрами. Н. Susi "Exercises for Medical Students" содержит 125 упражнений на материале медицинской терминологии и основных проблем традиционной нормативной грамматики. Н. Laan. "Exercises for Psychologists" (1973), предназначенный для привития навыков устной речи, включает также грамматические и лексические упражнения. Пособие E. Kaldjärv, L. Kostabi, E. Rahi, J. Soontak "Exercises on the English Verb" (1973) может быть использовано студентами различных специальностей.

В 70-х годах вышли еще пособия для внеаудиторного чтения, снабженные словарем: А. Jõgi "Texts for Defectologists" (1974), J. Soontak "Texts for Athletes" (1977), К. Kallis "Supplementary Texts for Biologists" (1978).

Составленный М. Тамм и С. Пейкер сборник для русоких филологов (1975) содержит неадаптированные отрывки из трудов по языкознанию и литературоведению, но в него не включены ни словарь, ни упражнения. Нет словаря и в пособии по внеаудиторному чтению для студентов отделения прикладной математики

(1979), составленном М. Тамм, и в сборнике для дефектологов (1982) автора Т. Мулламаа.

С этого времени все меньше и меньше издается пособий, предназначенных для внеаудиторного чтения, которые могли бы быть использованы как дополнение к основному учебнику. Постепенно новые издания начинают обретать традиционную форму учебника иностранных языков. Удачно выбранные тексты разделяются на несколько уроков. Словарь и грамматические явления, встречающиеся в тексте, в достаточной степени проработаны в упражнениях. Материал способствует активизации речи студентов на английском языке. Им предлагается ответить на всевозможные вопросы, самим поставить вопросы к тексту и выразить свое мнение по различным темам.

Первый учебник такого типа был составлен Х. Суси для студентов I-2 курсов медицинского факультета (I-ый вып. - 1974, 2-ой вып. - 1980 г.). Он предлагает разнообразные упражнения для закрепления и активизации словаря текста. В следующем, 1975, году вышло пособие по внеаудиторному чтению того же автора. Тексты для I курса соответствующим образом адаптированы. Неадаптированные тексты снабжены комментариями, а также словарем.

В период 1975-1984 гг. у шести авторов вышло из печати 8 пособий, которые можно уже назвать учебниками. Сами авторы озаглавили их "Texts for ...", очевидно, следуя установившейся традиции, хотя фактически они представляют собой образцы учебников.

То, что во всех 8 учебниках наряду с текстами предлагаются и упражнения по закреплению специальной терминологии, с одной стороны, отражает издательскую политику. С середины 70-х годов за университетом сохраняется право издания только таких учебников, учебно-методических материалов, в которых тексты сопровождаются заданиями и упражнениями. Издание пособий стало координироваться издательским комитетом СССР. С другой стороны, это было требованием времени. Наряду с тем, что в школах сократилось количество часов по иностранным языкам, уменьшилось и число часов, отводимых для практических занятий иностранными языками в университете. Это заставило искать еще более экономные пути в обучении иностранным языкам. Как уже отмечалось, до этого на всех факультетах использовались универсальные основные учебники, а со специальной терминологией студент знакомился в основном в пособиях по внеаудиторному чтению. Сейчас мы пришли к тому,

что по многим, иногда даже редким, специальностям имеется свой основной учебник. Для него характерны все черты традиционного учебника, в большинстве случаев он содержит словарь.

Так, например, словарем снабжены учебники К. Каллис для биологов (1975), Э. Таммело для экономического факультета и отделения экономической кибернетики (1975, 1978). Учебник Э. Калдъярв для географического отделения (1979) содержит список географических названий с транскрипцией.

Чем полнее замысел учебника, тем больше его объем, и тем больше требуется бумаги для его издания. По этой причине некоторые учебники прошлых лет содержат только тексты и упражнения. Таковыми являются учебники М. Лаар (1975), Э. Рахи (1976) и С. Пейкер (1977, 1979) для историков, юристов и фармацевтов, соответственно.

Наряду с текстами для внеаудиторного чтения, учебниками и сборниками для изучающих английский язык в ротапринте ТТУ изданы терминологические словари, например, эстонско-английская терминология по легкой атлетике Я. Соонтака (1968) и словарь медицинских терминов М. Лаар (1977). И, наконец, следует отметить очень нужный учебник авторов Э. Калдъярв, Л. Костаби и Э. Рахи по развитию навыков устной речи (1982) для студентов различных специальностей мефака, включающей 15 вытовых тем.

На основе вышеприведенного можно с уверенностью сказать, что за эти 25 лет преподаватели, ведущие английский язык как общий предмет, сделали многое в разработке учебного материала. Начав с простых сборников по внеаудиторному чтению, они смогли подготовить учебники, стоящие на должном методологическом уровне. Каждый из этих учебников заслуживает подробного анализа, но это не входит в рамки данной статьи.

Такая продолжительная творческая работа оказалась возможной, в значительной степени благодаря хорошо спланированной деятельности издательства и типографии университета. При составлении и выполнении планов издания учебных пособий кафедрам и авторам постоянную помощь оказывали бывший в 60-х годах проректором по заочному обучению И. Адоян, проректор и председатель издательского совета ТТУ В. Хаамер и заведующая издательско-типографским отделом М. Райсма.

Удачно выбранные специальные тексты, которые в случае необходимости могли и обновляться, методически корректно составленные учебники и другие учебные пособия вышеуказанных авторов во многом помогли повысить уровень знаний студентов,

а также аспирантов по английскому языку.

Они составляют общий вклад отделения иностранных языков и издательско-типографского отдела в упрочении научного потенциала нашего университета. Надеемся, что эта плодотворная совместная деятельность будет продолжаться.

Л и т е р а т у р а

Jõgi, A. Texts for Biologists. Ch. R. Darwin. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. Tartu, 1959. 47 p.

Jõgi, A. Texts for Mathematicians. Tartu State University. Tartu, 1960. 112 p.

Jõgi, A. Texts for Geographers. Tartu State University. Tartu, 1962. 142 p.

Jõgi, A. Texts for Defectologists. Tartu State University. Chair of English Philology. Tartu, 1974. 114 p.

Kaldjärv, E. Texts for Geographers. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. Tartu, 1979. 102 p.

Kaldjärv, E., Kostabi, L., Rahi, E. Fifteen Topics. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. 2nd ed. 1982. 102 p.

Kaldjärv, E., Kostabi, L., Rahi, E., Soontak, J. Exercises on the English Verb. Tartu, 1973, 2nd ed. 1982. 82 p.

Kallis, K. Texts for Biologists. Tartu State University. Tartu, 1975. 196 p.

Kallis, K. Supplementary Topics for Biologists. Tartu State University. Tartu, 1978. 84 p.

Kriit, A. Texts for Medical Students. Tartu State University. Tartu, 1963. 235 p.

Laan, H. Texts for Biologists. Tartu State University. Tartu, 1968. 253 p.

Laan, H. Exercises for Psychologists. Tartu State University. Chair of English. Tartu, 1973. 88 p.

Laan, H. Texts for Psychologists. Tartu State University. Chair of English. Tartu, 1975. 209 p.

Laar, M. Texts for Philologists. Tartu State University. Chair of English. Tartu, 1967. 428 p.

Laar, M. Texts for Historians. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. Tartu, 1975. 176 p.

Laar, M. Let us Read Medical Texts (Word Derivation). Tartu State University. Tartu, 1977. 86 p.

- Mullamaa, T., Jõgi, A. Texts for Defectologists. Tartu State University. Department of Foreign Languages. Tartu, 1982. 49 p.
- Peiker, S. English in Pharmacy. For First- and Second-Year Students. Tartu State University. Tartu, 1977, 87 p.
- Pulk, H. Texts for Physicists. Tartu State University. Tartu, 1960. 139 p.
- Rahi, E., Soontak, J. Texts for Chemists. Tartu State University. Tartu, 1968. 103 p.
- Rahi, E. English for Law Students. Tartu State University. Tartu, 1976. 177 p.
- Soontak, J. Eesti- ja ingliskeelsed kõrgeõustikuterminid. Tartu Riiklik Ülikool. Tartu, 1968. 49 p.
- Soontak, J. Texts for Athletes. Tartu State University. Tartu, 1977. 43 p.
- Susi, H. Exercises for Medical Students. Tartu State University. Tartu, 1972. 58 p.
- Susi, H. Textbook for Medical Students. First and Second Year. Tartu State University. Tartu, 1974. 278 p.
- Susi, H. Reader for Medical Students. Tartu State University. Tartu, 1975. 155 p.
- Susi, H. Texts and Exercises for Medical Students. Tartu State University. Tartu, 1980. 167 p.
- Tamm, M., Peiker, S. Reader for Russian Philologists. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. Tartu, 1975. 89 p.
- Tamm, M. Texts for Students of Applied Mathematics. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. Tartu, 1979. 77 p.
- Tammelo, E. Texts for Students of Economics. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. Tartu, 1975. 132 p.
- Tammelo, E. Texts for Senior Students of Economic Cybernetics. Tartu State University. Chair of Foreign Languages. Tartu, 1978. 85 p.

25 YEARS OF "TEXTS FOR ..." FOR STUDENTS LEARNING ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE AT TARTU STATE UNIVERSITY

A. Jõgi, V. Haamer

S u m m a r y

Since 1959, i.e. in the course of 25 years, 32 readers, textbooks and other study aids have been compiled by the staff members of the Department of Foreign Languages, and printed at the University Printing Office. The modest readers designed for students specializing in various disciplines, most of which were at first entitled "Texts for...", have now come to be replaced by quite sophisticated textbooks.

ПОДБОР МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ

М. Лаар

Тартуский государственный университет

Чтение представляет собой очень сложный процесс, характеризующийся громадным объемом сознательной и подсознательной работы мозга. З.И. Клычникова определяет чтение "как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка" /Клычникова З.И., 1973, с. 6/.

Чтение как процесс возможен только при наличии сложного комплекса навыков. Умение читать предполагает следующие навыки: 1) навыки, составляющие технику чтения (навыки соотношения зрительного образа речевой единицы с ее слухо-речедвигательным образом); 2) навыки соотношения слухо-речедвигательных образов речевых единиц с их значением /Пассов Е.И., 1977, с. 181/.

Однако чтение предполагает также процесс осмысления прочитанного текста — это умение читать. Чтение как сложный процесс в обучении иностранному языку одновременно выступает как цель и как средство обучения иностранному языку. В практике обучения иностранному языку чтение с успехом используется как средство обучения, и подчас забывает о чтении как специфическом умении, которому нужно специально учить. Тем и объясняется тот факт, что часто учащиеся не очень охотно читают на иностранном языке, так как для них оно представляет собой утомительное декодирование лингвистических единиц при помощи словаря и перенос этой информации на новый код родного языка. Из множества умений, необходимых для нормального протекания процесса чтения, можно назвать: 1) определение значений незнакомых слов по словообразовательным элементам, по контексту и с помощью словаря; 2) определение значений грамматических явлений по формальным признакам и строевым словам; 3) опознавание словосочетаний по отдельным их составляющим и по строевым словам; 4) определение структуры предложения по строевым элементам; 5) определение связи меж-

ду предложениями на основе связующих элементов /Котоваева Т.Н., 1978/; 6) выделение основной и второстепенной информации; 7) обобщение изложенных фактов; 8) выводы на основе содержащихся в тексте фактов; 9) оценка фактов и интерпретация текста /Фоломкина С.К., 1979/.

Зрелое чтение характеризуется точностью, быстротой и гибкостью процесса. По целевым установкам, скорости протекания процесса и доминирующим умениям и навыкам чтение подразделяется на различные виды. В определении отдельных видов чтения в методической литературе нет единого мнения. В данной статье выделяются четыре вида чтения: поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее.

Поисковое чтение связано с чтением для нахождения какой-то информации.

Просмотровое чтение предполагает просмотр прочитанного ранее материала с целью установления или уточнения каких-то деталей содержания.

Ознакомительное чтение ставит целью установление основного содержания прочитанного.

Изучающее чтение предполагает чтение с упором на детали для дальнейшего воспроизведения содержания текста /Кличникова З.И., 1973, с. 166/.

При подборе материала для обучения определенному виду чтения нужно попытаться создать установку, подходящую к нормальной установке при чтении на родном языке. Именно идентичность процессов чтения на разных языках служит основанием для переноса уже имеющихся у учащихся приемов зрелого чтения на родном языке в чтение на иностранном /Гез Н.И. и др., 1962, с. 279/. Однако приемы зрелого чтения не освоены даже всеми носителями родного языка. Об этом свидетельствует множество учебных пособий, предназначенных для улучшения умений чтения на родном /см. Потапуева А.А., Карпова Г.Н., 1980; de Leeuw, M. and E., 1980/ и иностранном языках /см. Leapt ..., 1980; Zhukova L.P., Michurina K.A., 1982/.

Основными требованиями ко всем текстам, используемым в учебном процессе, являются: 1) идеологическая выдержанность содержания текстов и их идейно-воспитательная ценность, 2) познавательная ценность текстов и научность их содержания, 3) соответствие содержания текстов возрасту и интересам учащихся. При решении вопроса о пригодности текста для того или иного вида чтения руководствуются двумя основными критериями: 1) его логико-смысловой структурой и информационной

насыщенностью и 2) его языковой сложности /Гез Н.И. и др., 1982/.

Главными признаками, с которыми нужно считаться при подборе учебных текстов, являются: 1) длина текста, 2) степень языковой трудности текста, 3) степень логико-строеной сложности текста, 4) соответствие степени трудности и сложности текста языковому опыту и интересам читающего, 5) соответствие текста целевой учебной установке. В учебных условиях целевая установка сводится к содержанию инструкции и форме контроля. Так, к содержанию инструкции при обучении чтению необходимо отнести: 1) указание вида чтения, 2) основную цель задания, 3) способ выполнения задания, 4) способ контроля /Сухих О.В., 1974/.

Подбирая тексты для развития поискового чтения, следует учитывать цель поиска — текст должен содержать легко определяемый эксплицитно выраженный ответ на стимул поиска. Длина текста может превышать среднюю длину текста для чтения (для взрослых примерно 500 слов). Тексты поискового чтения являются отличным средством в обучении логико-смысловой структуре текста. Следовательно, тексты на поиск информации должны быть многообразными в структурном плане, знакомящими учащихся с различными схемами логического строения текста. Думается, что в обучении поиску части текста, содержащие ответ на стимул поиска, могут быть графически выделенными (то есть поиск может быть направлен на графически выделенные части текста — цифровые данные, терминологически отмеченная информация и т.п.). Идеальным было бы, если текст содержал бы и отвлекающие элементы, т.е. несколько высказываний с цифровыми данными или отмеченными терминами. Части текста, значимые для поиска, не должны содержать незнакомой лексики или грамматики, но в полном тексте, думается, возможно использование и незнакомой лексики, и сложных грамматических структур, что дает возможность приблизить подобранный текст к оригинальным текстам изучаемого языка.

Для развития просмотрового чтения следует подбирать тексты легкие по языковой трудности, занимательные по содержанию. Текст должен содержать графически выделенные опорные пункты (заглавие, ключевые слова, строгое логическое оформление). Просмотровое чтение предполагает определение навыков и умение ориентироваться в логической структуре текста. Поэтому можно считать целесообразным наличие в текстах, предназначенных для просмотрового чтения, ключевых слов, которые

были бы вынесены в заглавие, находились бы в начале текста и повторялись бы в конечном заключительном абзаце /Бухбиндер В.А., Бессонова И.В., 1980/. Считается, что просмотровому чтению нельзя учить на очень коротких текстах, так как они способствуют механическому запоминанию кусков языковой формы текста.

В ознакомительном чтении для практики, а тем самым и для его формирования, используются сравнительно длинные тексты (не менее страницы уже в V классе), легкие в языковом отношении /Гез Н.И. и др., 1982, с. 291/. Однако тексты могут содержать незнакомую лексику, значение которой может быть установлено без обращения к дополнительным средствам. Кроме того, ознакомительное чтение предполагает выработку умения различать главную и дополнительную информацию. Поэтому для ознакомительного чтения нужны тексты, содержащие основную и побочную информации. Однако побочная информация не должна мешать пониманию текста /Löschmann M., 1970/.

Общеизвестным критерием для определения оптимальной степени языковой трудности конкретного текста является точка зрения, согласно которой текст подходит к самостоятельной работе, если студент самостоятельно способен извлекать из него 90% информации, и текст подлежит анализу, если студент самостоятельно способен извлекать из него 75% информации /Mills J., 1979, с. 12/.

Тексты, подлежащие анализу или чтению с полным пониманием (изучаемому чтению), короче по объему и труднее по языку. Они часто употребляются для пояснения определенной грамматики, и тогда текст насыщен случаями употребления этой языковой единицы. По содержанию это тексты энциклопедического или справочного характера /Löschmann M., 1970/.

Чтение — это вид речевой деятельности, который еще в процессе учебы позволяет воспользоваться приобретенными умениями в коммуникативных целях. Это практическая ценность осознается легче всего. Однако для того, чтобы чтение стало реальным актом коммуникации, необходимо владение всеми видами чтения, а не только изучающим чтением, как это часто отмечается у выпускников средней школы. Различным видам чтения надо обучать, что в свою очередь требует типологии материала, соответствующего поставленной цели.

Л и т е р а т у р а

- Бухбиндер В.А., Бессонова И.В. Об учете структурных особенностей текстового материала при обучении чтению и аудированию. - Иностранные языки в высшей школе. М., 1980, вып. 15, с. 15-25.
- Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
- Клочкикова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
- Котоваева Г.Н. Упражнения для обучения чтению в неязыковом вузе. - В сб.: Психология и методика обучения чтению на иностранном языке. М., 1978. (Научные труды МПНИИ им. М. Тореца, вып. 130).
- Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
- Поталуева А.А., Карпова Г.Н. Лаборатория для обучения чтению. - В сб.: Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. М., 1980, вып. 4, с. 87-94.
- Суких О.В. Управление процессом обучения и планирование речевых заданий по иностранному языку. - В сб.: Иностранные языки в неязыковом вузе. - Тезисы зонального научно-методического совещания. Каунас, 1974, с. 89-91.
- Фоломкина С.К. О работе над компонентами чтения. - Иностранные языки в высшей школе. М., 1979, вып. 14, с. 4-15.
- Learn to Read Science (Курс английского языка для аспирантов). М., 1980.
- de Leeuw, M. and K. Read Better, Read Faster. - Harmondsworth: Penguin Books, 1980.
- Löschmann, M. Was für Texte brauchen wir? - In: Deutsch als Fremdsprache, 1970, Nr. 6, S. 401-408.
- Mikk, J. Õppeteksti keerukus ja õpilaste väljendusoskus. - Rmt: Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleemid. Tallinn, 1979, lk. 7-15.
- Zhukova, L.P., Michurina, K.A. Reading and comprehension. М., 1982.

STUDY TEXTS FOR TEACHING VARIOUS TYPES OF READING

M. Laar

S U M M A R Y

Reading is a complex process. According to the aims set and the time spent on achieving the aims, reading has been subdivided into several types. Besides teaching skills it is also necessary to teach strategies best suited for the purpose of reading. Teaching various strategies of reading is carried out on specifically arranged texts. Some of the characteristics of such texts are presented and analysed to facilitate the choice of texts for teaching specific reading strategies.

**ЧИТАЕЛЬНОСТЬ ТЕКСТОВ И ОТБОР ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
УЧЕБНИКА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВУЗОВ ЭСТОНСКОЙ ССР
(АВТОРЫ Э. МАУРИНГ, Ф. КИББЕРМАНН, В. ЛИЙВ)**

М. Лейп

Таллинский политехнический институт

В настоящей работе мы определяли степень трудности текстов "Учебника немецкого языка для вузов ЭССР" Ф. Кибберманн, В. Лийв, Э. Мауринг (Таллин, 1980) и сравнили отбор грамматического материала с данными исследований, в которых определились самые частотные грамматические конструкции в немецкой научно-технической и общественно-политической литературе (Закшевская Л.М., 1968; Витлин Л.Л., 1978). Объем учебника очень большой: 78 текстов и диалогов, общим объемом 187815 печатных знаков. Курс иностранного языка рассчитан в общем на 4 семестра (далее, в течение 5, 6, 7, 8 семестров, занимаются уже переводом более специальных текстов), что составляет примерно 70 часов иностранного языка или 35 уроков. Так как на каждом уроке проходят в среднем 1500 печатных знаков, то реально на протяжении всего курса иностранного языка проходить 52500 печатных знаков. Это будет 27,95% общего объема текстов.

Чтобы сделать первоначальный выбор текстов, полезно знать степень трудности этих текстов.

В нашей республике определением степени трудности немецких текстов занимаются Ю. Тулдава (Тулдава Ю., 1975), Т. Рейксаар (Reiksaar, Т., 1979).

Мы определяли степень трудности текстов по формуле Р. Флеша и по проценту незнакомых слов в тексте. Формула Р. Флеша:

$$X_1 = 206,48 - 1,015 \ x_2 - 0,846 \ x_3,$$

где x_1 - экспериментальная оценка читабельности,
 x_2 - средняя длина предложений в словах,
 x_3 - число слогов на 100 слов текста.

В учебнике - 50 параграфов, состоящих в большинстве случаев из текста А и текста Б. Как можно увидеть из таблицы I, средний объем текстов А - 2847, текстов Б - 1623 печатных знаков.

Средняя читабельность текстов А по формуле Флеша составляет 27,7, текстов Б - 36,9.

Таким образом, средняя читабельность текстов учебника является эффективной, так как хорошими считаются тексты, читабельность которых по формуле Флеша 15-20 или выше. Среди текстов А таких 37 или 74% из всех текстов А, среди текстов Б - 24 или 85,7% из всех текстов Б. Сверхтрудными считаются тексты, читабельность которых ниже 5. Таких в учебнике 7.

В определении трудности текста по проценту незнакомых слов принимали участие около 260 студентов I и II курсов строительного и механического факультетов в течение двух лет. Оказалось, что средний % незнакомых слов в тексте А составляет 10,3%, а в тексте Б - 10,7% (см. табл. I).

Оптимально трудным считают текст, % незнакомых слов которого не превышает 3,6% всех слов в тексте (Кондратьева В.А., 1973). По мнению Клычковой З.И., можно понять текст, где незнакомые слова составляют 8-10 процентов всех слов текста (Клычкова З.И., 1973).

В данном учебнике только I текст, в котором % незнакомых слов - 3,6% и меньше (текст I2 Б "Ein Gespräch während der deutschen Stunde").

Таких текстов, где % незнакомых слов составляет 8-10%, в учебнике 37 или 47,4%.

В настоящее время проведен целый ряд исследований, свидетельствующих о специфике употребления грамматических структур научного и художественного стилей (Закжевская Л., М., 1968; Витлин Е., Л., 1978).

Упражнения должны служить развитию языковых умений, помочь лучше понять иноязычный текст. Так как авторы данного учебника ставили основной целью подготовку студентов к чтению трудных общественно-политических и научных текстов, то важно, чтобы в упражнениях особое внимание уделялось усвоению самых частотных грамматических конструкций. Опираясь на исследования Витлина Е.Л. и Закжевской Л.М., мы составили таблицу 2. В таблице приведены самые частотные грамматические конструкции и число упражнений на эти конструкции.

Из общего числа упражнений (их в учебнике 645) упражнения на самые частотные грамматические конструкции составляют

Таблица I

Степень трудности текстов учебника по формуле читабельности
Р. Флеша и по проценту незнакомых слов

Тексты А

№ текота	Заглавие	Объем в печ. зн.	Объем в словах	Объем в предложениях	Читабельность текста	Число незнакомых слов	% незнакомых слов
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Ein Brief	2736	427	38	17,4	18	4,2
2	In der Studentenbaubrigade	1980	335	37	54,3	23	6,9
3	Unser Studium	3135	466	26	3,8	34	7,3
4	Sofia Kovalevskaja	2365	406	36	33,4	36	8,9
5	Arbeit und Erholung	2310	370	30	27,6	63	17,0
6	Mehr Freizeit— aber was damit anfangen	2915	516	35	45,1	69	13,3
7	Demosthenes	2145	391	24	41,0	61	15,6
8	Bei Freunden zu Gast	3300	630	44	49,8	35	5,6

I :	2	:	3	:	4	:	5	:	6	:	7	:	8
9	Hausfrau in Hosen		1375		240		13		25,6		28		11,67
10	Die wissenschaftliche Uni- versitätsbibliothek zu Tartu		4675		756		47		7,8		73		9,7
11	Die Volksbildung in der DDR		2530		373		24		5,4		48		12,9
12	Die beiden deutschen Staaten		3245		532		33		37,8		43		8,0
13	Tallinn		4370		686		36		2,2		49		7,1
14	Was ein fester Wille mag		2475		436		26		22,8		52		11,9
15	Ein Leben für die Wahrheit, Menschlichkeit und Frieden		2145		337		20		19,3		46		13,6
16	Mozart und sein Requiem		1880		319		15		19,1		61		19,1
17	Die Macht der Musik		3600		625		55		54,5		39		6,2
18	Eine Reise durch die DDR I		3300		580		42		43,6		68		11,7
19	Eine Reise durch die DDR II		2225		435		32		37,8		51		11,7

Продолжение таблицы I

I :	2	:	3	:	4	:	5	:	6	:	7	:	8
20	Das Wetter in der DDR		2850		483		36		55,8		96		19,9
21	Der Strauß für Tante Emma		1540		309		21		73,1		22		7,1
22	Jugendgesetz der DDR		2390		386		17		-6,1		52		13,5
23	Alte deutsche Silvester- und Neujahrsbräuche		1925		317		24		28,1		62		19,6
24	Die Sowjetunion und die natio- nale Befreiungsbewegung		2090		336		18		-1,9		43		12,8
25	Die Frau und der Staat		2915		453		29		18,9		52		11,5
26	Ein Knäuel von vielen Sprachen		3465		512		27		-2,3		63		13,8
27	Rudolf Diesel		2750		432		32		2,4		23		5,3
28	Die Olympischen Spiele im Altertum		2230		395		24		8,3		72		18,2
29	Das Theater ist unvergänglich		3740		607		33		33,8		75		12,3
30	Die charmanteste Großmutter der Welt		3300		596		43		27,4		25		4,2

Продолжение таблицы I

I :	2	:	3	:	4	:	5	:	6	:	7	:	8
31	Francesca aus Turin		4800		830		46		46,9		69		7,8
32	Tartu		5320		861		58		39,9		46		5,3
33	Träume, Pläne, Chancen		4650		854		50		28,4		89		10,6
34	Der erste Versuch		2940		664		37		47,8		66		9,9
35	Streit im Dienstabteil		2300		355		27		41,7		52		14,7
36	Plaste-Werkstoffe der Zukunft		2225		322		30		26,4		56		17,4
37	Aus der Geschichte unserer Universität I		3630		593		31		26,3		42		7,1
38	Aus der Geschichte unserer Universität II		2940		476		29		20,6		64		13,4
39	Ostseewoche		3105		473		28		20,1		40		8,5
40	Ausländerstudium an den Universitäten der DDR		4780		837		71		56,6		102		12,2
41	Beihungen auf Literatur		2225		387		20		13,4		26		6,7

Продолжение таблицы I

I :	2	:	3	:	4	:	5	:	6	:	7	:	8
42	Der betrogene Betrüger		2100		355		27		57,7		33		9,3
43	Gedanken zur Berufswahl		3260		441		24		8,5		47		10,7
44	Baum und Mensch		2255		368		17		25,5		31		8,4
45	Die Menschheit wächst - nicht das Brot		3220		559		37		13,5		67		11,9
46	800 Jahre Leipziger Messe		2405		424		25		25,1		23		5,4
47	Die wirtschaftliche Zusammenarbeit der sozia- listischen Länder		2145		333		18		-3,4		32		9,6
48	Ist Malerei ein Buch mit sieben Siegeln?		3215		607		34		35,2		77		12,7
49	Käthe Kollwitz und ihr Schaffen		2420		404		19		47,8		48		11,9
50	Medizin als Geschäft		4550		819		89		68,6		52		6,3
В среднем			2847		492,9		32,6		27,7		50,8		10,3

1 :	2	3	4	5	6	7	8
I	Studenten eines Chemie- studenten in der DDR	2225	35I	28	27,96	36	10,26
2	Die Möglichkeiten der Feriengestaltung	1219	186	14	30,58	36	19,35
3	Durchgefallen	143I	269	17	42,38	28	10,40
4	Zwei Schulfreunde treffen sich wieder	1749	308	41	55,89	19	6,17
5	Ein Gespräch	954	169	18	59,07	12	7,10
6	Unsere Hobbys	2703	468	41	42,63	78	16,67
9	Mariannes neue Wohnung	1855	323	43	53,35	21	6,50
10	An der Bücherausgabe	1213	200	23	31	14	7,0
12	Ein Gespräch während der deutschen Stunde	1325	208	17	7,11	6	2,88
13	Olympiastadt Tallinn	2130	369	23	28,62	61	16,53

Продолжение таблицы I

I :	2	:	3	:	4	:	5	:	6	:	7	:	8
I4	Das wird Sie interessieren	:	2014	:	335	:	31	:	28,96	:	35	:	10,45
I6	Einiges über die Entwicklung besonderer Talente und Fähigkeiten	:	1484	:	260	:	21	:	58,56	:	23	:	8,85
I7	Anekdoten über berühmte Komponisten	:	1166	:	226	:	15	:	54,15	:	18	:	7,96
I8	Im Hotel	:	1378	:	267	:	42	:	13,99	:	15	:	5,62
I9	Treffpunkt Berlin	:	1431	:	236	:	18	:	13,83	:	28	:	11,86
20	Wasser für die Wüstenrepublik	:	1749	:	290	:	19	:	15,04	:	47	:	16,20
21	Im Reisebüro	:	1378	:	256	:	31	:	69,52	:	21	:	8,20
23	Silvester und das Neujahrsfest	:	2067	:	344	:	23	:	34,8	:	58	:	16,86
24	Frauen in Afrika	:	2120	:	357	:	23	:	17,3	:	67	:	18,77
28	Sport in der DDR	:	2650	:	420	:	31	:	18,33	:	62	:	14,76
29	Im Theater	:	1870	:	259	:	30	:	56,45	:	38	:	14,67

Продолжение таблицы I

I :	2	:	3	:	4	:	5	:	6	:	7	:	8
30	Was wissen Sie vom Kino		954		196		30		61,12		12		6,12
34	Dialog		1170		202		27		33,98		18		8,91
38	Bildung und Beruf		954		174		19		33,08		9		5,172
40	Die Prüfung		1100		194		36		54,67		13		6,70
41	In der Buchhandlung		1970		349		32		49,07		52		14,89
46	Im Warenhaus		2226		408		43		51,35		53		12,99
49	Albrecht Dürer		960		156		11		1,64		32		20,5
			45445		7780		719		1034,1		879,6		302,18
	В среднем		1623,03		277,85		25,67		36,92		31,41		10,79

Таблица 2

Число упражнений на самые частотные грамматические конструкции

[illegible]

[illegible]

16,4%. Затруднительным обстоятельством является невязанность лексики текста с лексикой упражнений (Hellmich, H., 1978; Reinhardt, W., 1968).

Рационализация учебного процесса при ограниченном количестве часов по иностранному языку должна заключаться в правильном отборе лексического материала, необходимого для обучения чтению литературы по специальности и в правильном выборе грамматических упражнений, помогающих разбираться в трудных грамматических конструкциях текстов.

Л и т е р а т у р а

Закжевская Л.М. Обучение типичным синтагматическим конструкциям для чтения литературы по специальности в техническом вузе. Автореф. канд. дис. М., 1968.

Ключникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.

Кондратьева В.А. Оптимизации лексики иностранного языка. М., 1973.

Тулдава И. Об измерении трудности текста. - Тарту, 1975. (Учен. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 385).

Hellmich, H. Die Übung im Fremdsprachenunterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1978, Nr. 5.

Reinhardt, W. Zu einigen Problemen des fachspezifischen Lehrbuches. - Deutsch als Fremdsprache, 1968, Nr. 1.

Reiksaar, T. Saksakeelsete õppetekstide raskuse mõõtmisest. Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleemid. - Тн., 1979.

Vitlin, Z.L. Linguastatistik und grammatisches Minimum in der Erwachsenenbildung. - Deutsch als Fremdsprache, 1978, Nr. 3.

SCHWIERIGKEIT DER TEXTE UND AUSWAHL GRAMMATISCHER ÜBUNGEN
IM LEHRBUCH "DEUTSCH FÜR DIE HOCHSCHULEN DER ESSR"
(VON F. KIBBERMANN, V. LIIV, E. MAURING)

M. Lepp

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

Im Artikel wird der Lesbarkeitsindex von R. Flesh der Texte des Lehrbuches "Deutsch für die Hochschulen der ESSR" (Tallinn, 1980) errechnet. Zum Vergleich wird auch die Schwierigkeit der Texte auf Grund der Anzahl der unbekannten Wörter bestimmt. Die Resultats stimmen nicht immer überein (siehe Tab. I). Ausserdem vergleicht man die Auswahl der grammatischen Übungen mit dem von L. Zakzevskaja und Z. Vitlin bestimmten grammatischen Minimum. Die Resultats sind in Tab. 2 angeführt.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ РЕБЕНКА

Н. Лепская

Московский государственный университет

В настоящее время вряд ли кто станет отрицать ведущую роль языка в процессе формирования человеческого мышления. Общеизвестно, что только с помощью языка человек оказывается в состоянии перейти от познания единичных предметов к обобщающим представлениям и понятиям.

Только что родившийся ребенок не обладает даже зачатками логического мышления, которое формируется постепенно в процессе его онтогенетического развития. Однако если ребенок поставлен в такие условия, что растет и развивается вне соприкосновения с теми языковыми формами, в которых наличествует человеческая логика, и без общения с людьми, то логическое мышление его так и останется несформированным, хотя в своей практической деятельности ребенок будет неоднократно сталкиваться с ситуациями, которые требуют от него формирования именно этой способности. (Леонтьев А.Н., 1963).

Во многих работах, посвященных становлению мышления и речи у детей, отмечалось постепенное, эволюционное развитие представлений ребенка от конкретного к абстрактному, от частного к общему, от глобального, диффузного к расчлененному и дифференцированному. (Выготский Л.С., 1972; Лурия А.Р., 1958; Лурия А.Р., Кдович Ф.Я., 1956; Пиаже Ж., 1969; Якобсон Р.О., 1971 и т.д.).

Задача настоящей статьи заключается в том, чтобы показать справедливость этого положения на материале усвоения детьми логико-грамматических отношений в языке.

На первой стадии развития ребенок, пытаясь выразить свои потребности, использует в основном жестовые и мимические формы общения, сопровождаемые различными звуковыми комплексами (в одних случаях эти звуковые комплексы могут являться остатками лепетных структур, в других — собственно детскими словами типа "бух-бух", в третьих — реальными словами язы-

ка). Первые детские высказывания — это голофразы, т.е. "слова", эквивалентные целому высказыванию. Известно, что довольно длительный период (более полугода) ребенок удовлетворяет свои потребности, используя голофразы. Это ему вполне удается, так как потребности его немногочисленны и несложны и тесно связаны с окружающими его предметами. По мнению В. Штерн, "продуктивность однословного предложения так велика, что ребенок долгое время не чувствует потребности расширять пределы выражений посредством связывания двух слов". (Штерн В., 1922, с. 240). Эту точку зрения разделяют: Леопольд В., 1949; Гвоздев А.Н., 1961; Мак-Нейл Д., 1964; Шахнарович А.М., 1979.

Наличие голофраз отражает важную особенность языкового развития ребенка: его первые речевые единицы суть высказывания, даже если они однословны. В голофразах недостающие элементы грамматической схемы свернуты и заданы ситуацией общения, поэтому значение таких высказываний может меняться в зависимости от ситуации. Например: голофраза "Кукла"[‡] может означать, что кукла очень красивая, или что она сломалась, или просьбу дать куклу, или требование эту куклу убрать и т.д. Ситуация, в которой происходит общение, а также сопровождающие высказывания мимика и жесты способствуют правильному пониманию (возраст 0.10-1.2).

Активное мыслительное развитие ребенка начинается с того момента, когда от жестово-мимической формы общения он переходит к символической. Представления, обретенные в процессе оперирования с предметами, облачаются теперь в языковую форму и появляются первые двусловные высказывания. Однако в первых двусловных высказываниях дети еще не могут установить зависимости между отдельными их компонентами. Так, детское высказывание "коляска большой" имеет иное семантическое наполнение, чем в речи взрослых. Взрослые обладают сведениями о том, что коляски бывают разных размеров, и что данная коляска относится к разряду больших. Ребенок в этом возрасте не только не умеет сравнивать предметы по величине, но и не в состоянии отделить свойство от объекта, который этим свойством наделен. В устах полуторагодовалого ребенка данное высказывание означает лишь то, что размеры коляски привлекли

[‡] Для удобства чтения здесь и далее примеры приводятся без фонетических искажений, присущих детям младшего и среднего дошкольного возраста.

его внимание. С равным успехом вместо "большой" он может использовать любую другую лексему, никак, казалось бы, не связанную в смысловом отношении с предметом речи. "Коляска - ух-ух. Коляска дом" и т.д. Однако интонация и дальнейшие действия малыша свидетельствуют о том, что ребенка привлекли именно размеры коляски. С точки зрения связи между компонентами высказывания - перед нами простое соположение слов, что проявляется как в самостоятельных высказываниях детей, так и при имитации ими речи взрослых.

Мать. Скажи; коляска большая.

Ребенок. Коляска слоник (произносит все утрированно низким голосом и пытается ручками измерить коляску с обеих сторон). Такие детские высказывания ситуативны и не структурированы, поэтому трудны для восприятия и понимания окружающими (возраст 1.4-1.8).*

Потребность ребенка быть понятным не только в конкретной ситуации, дифференциация представлений о действительности в его сознании, а также увеличения словарного запаса дают ему возможность со временем конструировать речевые единицы более расчлененные, в которых появляется предикативная основа.

Ребенок уясняет, что высказывания не строятся путем простого сцепления слов, и начинает образовывать такие высказывания, в которых устанавливает связи между частями. Об этом свидетельствует отсутствие пауз между компонентами высказывания и его особое интонационное оформление: объединение слов между собой теперь выражает осознание определенных отношений. Первые детские двусловные выражения строятся по схеме: опорное слово плюс слово, обозначающее предмет, на который направлено действие (первоначально опорными бывают слова со значением субъективной модальности). Так возникает языковое выражение объектных отношений. Например: "Хочу би-би. Дай галя-галя". О том, что это целостное высказывание, а не простое соположение слов, свидетельствует отсутствие паузы между компонентами и интонация завершенности. Постепенно в качестве опорных начинают использоваться ребенком и

* Д. Слобин считает, что высказывания, аналогичные приведенным, передают различные глубинные семантические отношения. (Слобин Д., 1976, с. 95). Однако с этим вряд ли можно согласиться. Думается, что различные семантические отношения могут возникнуть лишь на том этапе, когда высказывания детей не будут целиком обусловлены ситуацией и когда возникнет хотя бы простейшая связь между компонентами.

другие категории слов, например: "Кушаю кашку". Когда ребенок перестает ощущать только себя, свои потребности и желания основой любой ситуации общения и переключает внимание на действия и состояния окружающих его людей и предметов, появляются высказывания следующего типа: "Машина библикает. Зайчик прыг-прыг". Развитие двусловных высказываний идет сначала медленно, а потом стремительно ускоряется, о чем свидетельствуют приводимые ниже цифры о росте числа двусловных высказываний каждый месяц с момента их появления: 14, 24, 54, 89, 350, 1400, 2500. (возраст 1.2-1.8).

С момента появления высказываний в три и более слов можно говорить об иерархической организации их структур (Слобин Д., 1976). К этому времени ребенок полностью осваивает наименования предметов, их действий и признаков (Лепская Н.И. В печати). Первые детские трехсловные высказывания строятся таким образом, что создается впечатление, будто ребенок "выдал" сначала двусловное высказывание, а затем, подумав, присоединил к нему третий компонент. Например: "Села скамейка/ большая. Платице надела/ красивое. Птичка летит/ красивая". Постепенно пауза исчезает, и ребенок формирует полноценные трехсловные высказывания, компоненты которого связаны между собой как объектными, так и определенными отношениями. Определительные отношения выражаются таким образом, что слово, характеризующее признак или качество, всегда стоит в подпозиции по отношению к тому главному слову, которое оно характеризует. Главное слово является как бы стержнем, опираясь на который ребенок в состоянии назвать признак или свойство объекта (возраст 1.8.-2.3.).

Формирование объектных и определительных отношений активизирует речь детей и стимулирует изменение ее характера. Теперь ребенок стремится максимально конкретизировать отдельные объекты ситуаций, подмечая все новые и новые признаки окружающих предметов. Например: "Птичка серенькая, большая, с клювиком прыг-прыг. Коврик красный, с цветочками и листочками висит". Данные примеры позволяют утверждать, что ребенок делает первые попытки в освоении **с о ч и н и т е л ь н о й** связи. Первоначально эта связь проявляется в таких рядах словоформ, которые указывают на характеристику свойств или признаков какого-либо одного объекта, или же на конкретное место, где протекало действие.

Взрослый. Где ты ловишь бабочек?

Ребенок. Там, тут.

Взрослый. Где там?

Ребенок. Ловлю в лесу, поле, садике.

Затем таким же способом ребенок начинает соединять наименования разных объектов конкретной ситуации. Например: "Папа, мама пришли. Киса, гавка гуляют". В последнюю очередь осознает, что объект наглядно представленной ситуации может одновременно совершать несколько действий. Например: "Птичка прыгает, клвет жучков. Киса сидит, мнугает".

В этот период наблюдаются первые попытки детей передать информацию о нескольких ситуациях и уяснить отношения между ними. Наиболее простым и доступным является сообщение о двух или более равноправных ситуациях, не содержащих общих смысловых элементов. Например: "Солнышко в окнах блистит, из трубы белый дым идет, небо голубое". Данное высказывание представляет собой интонационное единство, части которого связаны между собой интонацией перечисления, а конец характеризуется интонацией завершения. Именно такое интонационное оформление позволяет трактовать данное высказывание как единое целое, а не сочетание нескольких простых. Довольно быстро к чисто интонационному способу соединения добавляется союзный. Союз "и" долго остается единственным, выражая не только собственно соединительные, но также противительные и сопоставительные отношения. В этот период с одинаковой вероятностью появляются в речи детей следующие высказывания: "Дима покушает, и мама с Димой пойдут в "Детский мир" (соединительные отношения). Солнышко вышло, и гулять мы не идем. (противительные отношения). Пересказ басни И.А. Крылова "Кот и повар". Дядя ругается, и кот Васька есть (сопоставительные отношения). (Возраст 2.2.-2.7.).

Необходимость передавать главенство и подчиненность действий разных ситуаций требует от ребенка осознания более расчленинных и дифференцированных отношений между частями сложного высказывания, чем на предыдущем этапе. Поэтому он начинает осваивать различные подчинительные связи, передающие эти отношения. Подчинительные связи образуют сложную структуру с иерархически организованными уровнями. Из этой структуры раньше всего осознаются и воплощаются в речи детей те связи, которые соединяют части высказывания таким образом, что суждение, выраженное в одной из его частей, уточняется и конкретизируется с разных сторон в другой (атрибутивные и пространственные отношения). Осмысление и реализация их в речи происходит с опорой на конкретные представления

ребенка. Уточняются наглядные свойства известных объектов. Например: "Собака лает, которая с бантиком. Дай лопатку, которой песок кладу. А вот магазин, в который мы идем". Пространственные отношения ограничены "ближайшей" действительностью. Например: "Давай играть там, где песочек. Вася тут, где скамейка стоит". (Возраст 2.7.-3.0).

Наиболее сложными, а потому позднее формирующимися оказываются связи, передающие временные соотношения ситуаций, а также обусловленность одной ситуации фактами другой.

Ребенок улавливает, что действия в разных ситуациях происходят не одновременно, а в какой-то последовательности, но он еще не в состоянии осознать и различить временное предшествование и временное следование. Поэтому для выражения временных соотношений он объединяет части высказывания отношением простого временного следования, а формальным объединяющим звеном служит наречие "потом". Например: "Мама пришла, потом Коля пошел делать уроки. (временное следование). Воробышек испугался ребят, потом он прыгал и весело чирикал. (временное предшествование). Постепенно дети научаются разграничивать отношения временного предшествования и временного следования. Однако пока время не мыслится еще ребенком как абстрактная категория. Он стремится наполнить его чувственными образами и с их помощью осознать абстрактные понятия "прошлое, настоящее, будущее", которые представляет в виде реальных фактов, или имевших место до момента речи, или, напротив, совершающихся позднее. Поэтому в детских высказываниях, выражающих соотношенность временных понятий, обязательно присутствуют такие слова, как "давно, недавно, уже, раньше" и т.д. Например: "Витя пришел, когда Вася уже спал. Я убежал давно, раньше того, когда дождь пошел".

Среди отношений обусловленности первыми начинают осознаваться собственно причинные, языковое выражение которых проходит несколько этапов. Причинность первоначально и, вероятно, еще очень неполно осознается и выражается в речи объединением нескольких разнородных ситуаций, грамматически связанных, как и при временном следовании, наречием "потом". Например: "Вот кран и потом он повернут, и потом вода течет в миску". Отношение, выраженное с помощью "и потом", внешне близко к отношению простого временного следования, хотя на самом деле таковым и не является: ребенок не просто правильно подмечает порядок следования фактов, но и фиксирует зависимость одного состояния и действия от другого. Об этом сви-

детельствуют и ответы ребенка на вопросы взрослого. Так на вопрос, будет ли течь вода, если кран закрыть, ребенок отвечает отрицательно.

Довольно скоро дети начинают выражать этот тип отношений такой смысловой последовательностью, которая однозначно передает обусловленность одного действия или состояния другим. Например: "Новую лопатку надо, старая плохая стала". В подобных высказываниях причинная связь подчеркивается и тем, что части их, характеризующие причину и следствие, по-разному соотносятся с моментом речи: действие или состояние объекта, указывающие причину явления, относятся к прошлому, а результат этого действия непосредственно к моменту речи. "Нога болит, вчера с велосипеда упал. Гулять не хочу идти, побили меня". (возраст 3.7-3.10). И, наконец, ребенок начинает оформлять причинные отношения, используя союз "потому что". Однако очень часто, особенно вначале, этот союз употребляется в той части высказывания, которая является не причиной какого-либо события, а его логическим следствием. Например: "Потому что вода течет, трубка лежит". Несмотря на неправильное, с точки зрения нормативной грамматики, употребление союза, мы вправе говорить об осознанности данного типа отношений, хотя недостаточный опыт затрудняет процесс их языкового выражения (возраст 3.10-4.8). Отдельные случаи такого употребления "потому что" встречаются до семи - семи с половиной лет.

Усвоение причинных отношений приводит как бы к абсолютизации причинности в детском сознании. Ребенок не ограничивается констатацией какого-либо факта, а стремится узнать причину его возникновения. Бесчисленные детские "почему?" - это следствие твердого убеждения детей, что все имеет свою причину и поддается простому и однозначному объяснению (непонимание ребенком случайности и неприятие аксиом). Весьма типичен следующий диалог:

Взрослый: Земля не стоит на месте, она вертится.

Ребенок: Почему?

Взрослый: Что значит "почему?" Вертится, и все.

Ребенок: Так не бывает, обязательно должно быть почему.

Довольно долго в высказываниях ребенка причинные отношения появляются там, где в речи взрослых имеют место отношения условия и цели. (Потому что будет дождь, мы гулять не пойдем).

Постепенно в сознании ребенка каузальные отношения начи-

нают дифференцироваться. Появляются высказывания с осознанной и грамматически оформленной причинно-следственной, целевой и условной связями (возраст 4.8-6 лет).

Формирование целевых отношений происходит с опорой на уже сложившиеся отношения причинности. Поначалу эти две группы трудно дифференцировать. Например: "Я в школу пойду, потому что там учиться. Вова звонит, потому что гулять идти". Несмотря на наличие причинного союза "потому что" в данных высказываниях ясно просматривается целевая установка ребенка. Он пытается сообщить о двух ситуациях, из которых одна содержит предпосылку к осуществлению другой (Я в школу пойду; Вова звонит), а вторая, в свою очередь, стимулирует действие первой (потому что там учиться; потому что гулять идти). Такие высказывания можно трактовать как целевые, поскольку они заключают в себе элементы взаимонаправленной обусловленности.^{*} Использование причинного союза "потому что" свидетельствует лишь о том, что на ранних этапах развития процесс освоения языковых средств отстает от развивающегося процесса мышления ребенка.

Таким образом, из приведенного материала видно, что первоначально дети фиксируют не причинную зависимость, а простую последовательность действий. Затем ребенок пытается поставить в причинную связь два единичных факта наглядной ситуации. Как отмечает А.Г. Спиркин, ребенок идет от восприятия и представления о причине к осознанию причинности (Спиркин А.Г., 1960). В самую последнюю очередь ребенок осваивает условные и уступительные отношения. Это вполне закономерно. Высказывания с условной связью всегда содержат элемент предположительности, что для пятилетнего ребенка, который в своем мыслительном опыте еще в значительной степени "привязан" к определенным ситуациям наглядной действительности, чрезвычайно сложно. Первоначально для выражения условных отношений ребенок использует ту же стратегию, что и для выражения причинных отношений. Формально он заменяет эту связь простым соположением частей высказывания, однако, строго соблюдая определенный порядок: та часть высказывания, которая содержит условие, всегда предшествует той части, которая содержит следствие. Например: "Мама пришла, пойдем гу-

^{*} Взаимонаправленная обусловленности считается в Грамматике 80 одним из главных признаков условных предложений.

лять. Найдем лопатку, сделаем куличики". В дошкольный период ребенок осваивает высказывания, содержащие только реальные условия, и начинает связывать части высказывания союзом "если". (возраст 6.5-7).

Освоение уступительных отношений требует от ребенка навыков абстрагирования. Если сравнить два высказывания

1) Щепка плавает, потому что она легкая.

2) Щепка утонула, хотя она и легкая -

то совершенно очевидно, что шестилетний ребенок отдаст предпочтение первому. Это вполне понятно. Для того, чтобы уяснить первое высказывание, ребенку достаточно наблюдать два частных факта и увидеть, что они связаны причинной связью. Чтобы осмыслить второе высказывание, необходимо понимание "исключения", а так как не бывает исключений без правил, то необходимо еще и знание общего закона о том, что легкие тела плавают. Естественно, что умение оперировать связями второго типа требует от детей значительно больших знаний о мире, а также умения пользоваться основными положениями дедукции. Значительные трудности представляет и осознание союзов "хотя" и "несмотря на", омонимичных с соответствующими деепричастиями. Именно таковыми и воспринимает их ребенок, наполняя конкретным лексическим содержанием.

Взрослый: Несмотря на то, что ты плохо вел себя, мы все-таки пойдем в кино.

Ребенок. Правильно, не смотря на это, и смотреть не хочется.

Взрослый: Мы пойдем гулять, хотя погода плохая.

Ребенок: Почему ты хочешь плохую погоду?

Проходит довольно длительный период, прежде чем ребенок постигает природу противоречия, начинает понимать, что существуют взаимно несогласованные явления, правила и исключения из них. Все это является необходимым условием осознания уступительных отношений, а само осознание, по-видимому, свидетельствует о появлении навыков дедукции (возраст 7.6-8 лет).

Таким образом, различные типы логико-грамматических отношений обладают разной мерой соотносительности с ситуацией действительности, а потому в разное время и с разной мерой трудности осваиваются детьми: более конкретные (атрибутивные, пространственно-уточнительные) усваиваются раньше других, затем следуют временные, и в последнюю очередь связи, обладающие значением обусловленности.

Среди них наиболее доступными оказываются причинные и

целевые, более трудными – условные и уступительные.

Овладение грамматических способов выражения связей отстает от мыслительного развития ребенка. Поэтому на ранних этапах своего языкового развития он выражает разные типы связей одинаковыми грамматическими средствами.

Вначале ребенок пытается просто фиксировать наличие связи между двумя неравноправными ситуациями безотносительно к выявлению ее функции, ограничиваясь, по терминологии Ж. Пиаже, простым чувством связи. Поэтому первоначально между выражением временных, причинных и целевых отношений не существует специальных грамматических различий в виде употребления определенных союзов слов и соотносительных местоимений. Ребенок использует те же способы, что и для выражения сочинительной связи. Грамматическое оформление подчинительных связей как более сложных и дифференцированных возникает позднее.

Этот факт, наблюдаемый в онтогенезе, представляет собой языковую универсалию, так как характерен почти для всех языков самых разных языковых систем (Масльева О.В., 1980). Существует и параллель с историческим развитием русского языка. Как отмечал Л.П. Якубинский, отношения подчинения (гипотаксис) "имеет в русском языке недавнее по сравнению с сочинением (паратаксисом) происхождение и развитие". (Якубинский Л.П., 1953, стр. 266). Им же было отмечено, что первоначально один и тот же союз присоединял как причинные, так и временные придаточные предложения; наблюдалась тесная связь между словами, выражающими как причинные, так и целевые отношения. Отмеченные параллели позволяют согласиться с точкой зрения Холлидея, который считал, что изучение процесса мыслительно-языкового развития ребенка дает возможность познать внутреннюю природу лингвистической системы, а также понять, как эта система эволюционирует. (Halliday, K., 1974, с. 100).

Литература

- Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития. – Вопросы психологии, 1972, № 2.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Леонтьев А.Н., Тихомиров О.К. Послесловие к кн. Ж. Пиаже "Генезис элементарных логических структур". М., 1963.

- Лейская Н.И. Языковая номинация и процесс ее становления (на материале детских высказываний). В печати.
- Лурия А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка. -- Вопросы психологии, 1958, № 5.
- Лурия А.Р., Юсич Ф.А. Речь и развитие психических процессов ребенка. М., 1956.
- Масльева О.В. Становление категории причинности. Л., 1980.
- Пиже Ж. Психология интеллекта. -- В кн.: Избранные психологические труды. М., 1969.
- Русская грамматика. М., 1980, т. 2.
- Слюбин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. М., 1976.
- Спиркин А.Г. Происхождение сознания. М., 1960.
- Шахнерович А.М. Психоллингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе. -- В кн.: Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1978.
- Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Петроград, 1922.
- Якубинский Л.П. История древнерусского языка. М., 1953.
- Halliday, K. In: *Discussing Language*, ed. by H. Parrot, Mouton, 1974.
- Jakobson, R.O. *Studies in Child Language and Aphasia*. Mouton, 1971.
- Leopold, W. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguistic Record*, vol. 4. Evanston, 1949.
- McNeil, D. *The Acquisition of Language*. N.Y., 1970.

THE LOGICAL-GRAMMATICAL RELATIONS IN CHILD LANGUAGE

N.I. Lepekaya

S u m m a r y

Different types of logical-grammatical relations correlate with the real situation in different ways and it takes children a considerable time to comprehend the former. Their comprehension in its turn depends on their age and the level of their development. The mental development of children is quicker than their learning of the grammatical means which express these logical-grammatical relations. At the early stage of language acquisition children express different types of logical relations by using coordination as the

easiest and the most universal type of connection. Subordination being more differentiated in its structure is somewhat complicated for children to understand, which explains why they assimilate this kind of connection at later stages.

RECENT SHIFTS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN BRITAIN

O. Mutt

Tartu State University

The decades since the Second World War have seen the establishment of at least two varieties of English as recognized alternatives to Standard (or General) British English in foreign language teaching (FLT). These alternatives are American English and Australian English (the latter confined to Southeast Asia and the South Pacific region). The selection of one or another teaching model of English is influenced by economic, political and cultural factors. Despite the spread of American English in our time, Standard British English with its Received Pronunciation (RP) remains the teaching model or norm in most countries, including the Soviet Union, where English is taught as a foreign language.

The question may well be asked why Standard British English, which is spoken nowadays in unmodified form by probably under 1 per cent of the total of some 300 million native speakers of English in the world (Bailey, R. W. & Görlach, K., 1982, p. vii), should have retained its standing among teachers of English. The principal reasons for the continuing prestige of Standard British English in FLT can briefly be summed up as follows: (1) it enjoys the historical (and emotive) advantage of being the accepted form of the language in the country where English originated and developed over the centuries; (2) until quite recently it was the most thoroughly investigated variety of English (e.g. the British English based classical grammars of Sweet, Poutsma, Kruisinga, Jespersen; the works of D. Jones, etc.); (3) it is more extensively regulated than any other variety of English (i.e. there are fewer moot points in British English grammatical usage and pronunciation); (4) it is, as a rule, more easily comprehensible to all native and foreign speakers of English (whereas, e.g. speakers of American, Scottish, South African English, etc. may encounter considerable difficulties in communication).

In short, Britain has long been and remains a major provider of native teachers of English and a base for the training of foreign teachers of the language. In former days this was done largely through the educational systems of the countries of the British Empire and later the Commonwealth. More recently many British teachers of English have worked in non-English-speaking countries and large numbers of learners have come to Britain for the purpose of receiving organized instruction in English as a foreign language (EFL). The annual influx of overseas students of English at present has been estimated as perhaps 250,000 per year and it has been described as tidal, i.e. the students return home after a few weeks or months (Stevens, P., 1983, p. 10). During the relatively short period of their stay in Britain the foreign students learn English through an intensive regime of classes (28 classes per week is a common norm). It goes without saying that a good knowledge of English is particularly essential for those who intend to acquire a higher education in Britain. A student must be able to follow lectures in English spoken at a pace to which he may not be accustomed, and to take part in discussions with his teachers and fellow students. To meet these requirements the overseas student is recommended to take a course in English either before he leaves his own country or to go to Britain well before his higher studies are due to begin in order to take an intensive course in the language. The English usually taught today to prospective university or college students from overseas is a variety of English for Specific Purposes called English for Academic Purposes (see below, p. 76).

Owing to the extraordinary spread of English as a foreign language since the Second World War there has been a steadily growing need in Britain for schools providing tuition in EFL and for adequate professional training for English teachers working with foreign learners. The exact number of EFL schools (most of them privately run) is not certain as no licence or registration is required in order to set up an EFL school for post-school age pupils in Britain. Professor P. E. Stevens has estimated the number of such schools as around 100 in 1965 and 750 in 1983 (Stevens, P., 1983, p. 11). The

rapid increase in the number of EFL schools coupled with the wave of advanced research in applied linguistics at British universities beginning with the 1960s, has led to several interesting developments such as the communicative (functional) approach to language teaching, an impressive range of new syllabuses, textbooks, software for the language laboratory, etc., and some significant changes in the organization of the teaching of English to foreigners and also in teacher training.

As the shift in orientation from the formal to the communicative properties of language in ELT methodology in Britain has been dealt with to some extent in earlier issues of "Acta et Commentationes Universitatis Tartuensis" (see, e.g. the contributions of H. Liiv and O. Mutt in ACUT, fascicle 415, Tartu 1977; also N. Toots's article in the present issue, pp.152ff.), I shall limit myself in the following to a brief account of some recent changes in the preparation of British teachers of English as a foreign language.

Until some 20-25 years ago the usual qualification required of teachers of EFL was that they should be native speakers of English and should preferably have obtained a degree (B. Litt.) in English literature. As a rule, they were educated within the established university and training college systems of teacher training. The courses they were capable of teaching were usually undifferentiated and unsophisticated courses in what was known as 'General English', mainly in reading, writing essays, and conversation, with marked elements of 'British Life and Institutions', including some acquaintance with Shakespeare and other classics of English literature (Strevens, P., 1983, p. 4). With the spectacular growth of the number of EFL schools and the advances in applied linguistics in the 1960s, the relative inadequacy of professional training and qualifications among the majority of EFL teachers started to become apparent. In addition to several modifications of teacher training syllabuses at the academic level, training courses with examinations and certificates to match began to be organized by various official and private institutions. The British Council, which was already deeply involved in promoting the learning and teaching of English abroad, started taking more interest in the work of EFL schools in Britain, in foreign learners' needs.

for English, in their starting level and achievement level, and in what they intended to do with the language. The British Council has inspected the work of EFL schools and runs various courses, summer schools, etc. of its own.

Alongside the British Council, which is a government-supported institution, several other semi-official or private bodies began to take an interest in the professional quality of EFL teaching in Britain. The most important of these is a small but influential learned society, the Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (RSA), which in 1967 established a Certificate in the Teaching of English as a Foreign Language (Cert. TEFL) intended for existing teachers who had no officially recognized qualifications and could not realistically be expected to find the time to take a university course (period of tuition usually a full academic year). The Cert. TEFL can be achieved by passing an RSA examination before a public examination board after following a course of at least 100 hours of study at an approved centre. The aim of the Certificate as stated in the RSA's Regulations is "... (a) to encourage the provision of specialized training of teachers of EFL; (b) to increase the competence of those engaged in the profession of teaching EFL to adults, i.e. those over 16". The Regulations also specify that candidates are expected to be graduates of an academic institution and to have experience of teaching in EFL (Strevens, P., 1983, p. 6). In 1980 the RSA introduced a Preparatory Certificate for the Teaching of English as a Foreign Language to Adults. This was meant to provide entry into the profession for those without any experience or previous training in teaching EFL. Both certificates are also available to overseas teachers.

As a rule, the Cert. TEFL course is spread over an academic year, part-time (usually by evening classes) or more rarely 9 or 10 weeks full-time. The Preparatory Certificate invariably requires a 4-week intensive, full-time course. Both courses require successful evaluation of practical classroom teaching, the assessment of the candidate's practical ability in preparing and teaching a lesson is regarded as of prime importance. The RSA Examination Board has awarded 3888 Certificates in TEFL since 1967, and 4136 Preparatory Certificates since 1980 (Strevens, P., 1983, p.8). It is now rare for a teacher of EFL in Britain to be newly

employed in the profession without at least a Preparatory Certificate from the RSA and a commitment to take a Cert. TEFL in the future.

A result of these efforts to raise the level of EFL was that attention came to be increasingly concentrated on the learner, his requirements and motivation, language teaching became more and more learner-centred or individualized, and a variety of specially designed courses began to be produced. EFL schools all over the country gradually gave up teaching the often rather vague and unwieldy subject known as 'General English' and began to provide tuition in so-called English for Specific (or special) Purposes (ESP), that is, a carefully selected core of linguistic material common to all learners (General or Social English) plus a body of material which, while marginal or irrelevant for some other group of learners having different aims, is central to the needs of the particular group. This professionally essential material (English for Occupational Purposes) varies with the individual needs of, e.g. businessmen, doctors, chemists, architects, air hostesses, etc. (see, e.g. Pit Corder, S., 1973, pp. 205, 317; Wilkins, D., 1977, pp. 5-7; Kerr, L., 1979, pp. 11-12; Lee, W. R., 1983).

A variety of ESP known as English for Academic Purposes has been designed to meet the needs of foreigners intending to study at a British (or other English-language) university or polytechnic. English for Academic Purposes consists of a core of Social English (which the prospective student will need to be able to go shopping, to have conversations with other people at an informal level and about trivial matters, to go to and from college, and so on), a core of language which is common to both the English of the arts and social sciences and the English of science and technology (e.g. statements of general truths, descriptions of processes, properties and functions, the wording of deductions and hypotheses, etc.), and various study skills (either linguistic or non-linguistic; e. g. the skill of listening to and understanding lectures, of extracting what is essential from the mass of supporting verbiage, the ability to take notes either from a book or a lecture, the skills necessary for participation in se-

minars and discussions, the ability to use libraries, dictionaries, to follow up references, etc.).

+ + +++ + +

As a result of the various projects and other activities of the academic, governmental and private institutions dealt with briefly in this survey, there has been a marked improvement over the last 10-15 years in the training and qualifications of the majority of EFL teachers in Britain. Many of the syllabuses and study materials (notably in ESP) devised and produced are of considerable interest to us in the Soviet Union despite differences in ideology, social setting and aims. As I have pointed out in an earlier paper (1977, p. 109), recent and current British work in the field of English language teaching methods and materials, including the training of teachers, deserves to be closely and critically watched.

R e f e r e n c e s

- Bailey, W.R. & Görlach, M. (Editors) English as a World Language. - Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1982.
- Kerr, L. English for special purposes. - In: English for Specific Purposes/Edited by S. Holden. - London: Modern English Publications Ltd., 1979, p. 11-12.
- Lee, W.R. A study Dictionary of Social English. - Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Liiv, H. Tõid võõrkeelte õpetamise metoodika alalt. Methodica, VI. Tartu, 1977, lk. 132-135.
- Review of: Leach, G., Svartvik, J. A Communicative Grammar of English. - London: 1975.
- Mutt, O. Some basic assumptions and trends concerning foreign language teaching in Britain today. - In: Tõid võõrkeelte õpetamise metoodika alalt. Methodica, VI, Tartu, 1977, pp. 03-110.
- Pit Corder, S. Introducing Applied Linguistics. - Harmondsworth: Penguin Books, 1973.
- Stevens, P. Teacher training and changes in society. Preprint of a paper delivered at the Georgetown University Round Table, Washington, D.C., March, 1983.

Wilkins, D. Current developments in the teaching of English as a foreign language. - In: English for Specific Purposes/Edited by S. Holden. - London: Modern English Publications Ltd., 1979, pp.5-7.

**О НЕКОТОРЫХ НЕДАВНИХ СДВИГАХ В ПОДГОТОВКЕ
УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В АНГЛИИ**

О. Мутт

Р е з ю м е

В связи с увеличением объема преподавания английского как иностранного языка в Англии, за последние 15-20 лет произошли некоторые сдвиги в подготовке соответствующих педагогических кадров. В статье рассмотрена существующая система подготовки и повышения квалификации учителей английского языка в Англии. Критически рассмотрены и некоторые распространенные учебные материалы, в частности пособия к курсам типа "Английский язык для специфических целей" (English for Specific Purposes).

АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА МЕДИЦИНСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ТГУ

3. Раки

Тартуский государственный университет

В программе по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений (1983) определяются основные положения вузовского курса по иностранному языку, так как практическое владение иностранным языком является неотъемлемым компонентом современной подготовки специалистов высшими учебными заведениями. В программе предусматривается преемственность вузовского и школьного курсов обучения английскому языку и отражается специфика вузовского курса, который является самостоятельным и законченным, имеющим свое содержание и структуру. Отсюда вытекают особенности отбора языкового и речевого материала и его организация в учебно-методических комплексах (Программа, 1983, с. 2).

На всех трех этапах обучения английскому языку производится обучение всем взаимосвязанным видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию и письму). Исходя из целей и задач обучения иностранному языку, большое количество времени отводится обучению чтению: на I этапе - 50%, на II этапе - 65% и на III этапе - 70% (Программа, 1983, с. 4). Задачей вузовского курса по иностранному языку в обучении чтению является самостоятельное чтение текстов с варьируемой целью: ознакомления, поиска требуемой информации, просмотра и углубленного изучения (Программа, 1983, с. 12).

Целью данного исследования является анализ языкового и речевого материала в учебниках и учебных пособиях, используемых на лечебном отделении медицинского факультета Тартуского государственного университета в течение обязательного курса (4 семестра) обучения английскому языку. Используются следующие учебники и учебные пособия для аудиторных занятий, а также для самостоятельного внеаудиторного чтения: Н. Susi, *Texts and Exercises for Medical Students*, Tartu, 1980; Н. Susi, *Reader for Medical Students*, Tartu, 1975; Л.И. Щего-

лев и др. Учебное пособие по английскому языку для медицинских вузов, Ленинград, 1962.

Характер речевого материала в вышеуказанных учебниках соответствовал требованиям: используемые тексты композиционно, структурно и содержательно завершены, все тексты были на медицинскую тематику, содержащаяся в них смысловая информация соответствовала уровню знаний студентов по специальным дисциплинам.

Из лексического материала учебников были проанализированы глаголы, так как глагол представляет наибольшую трудность в понимании для студентов. Целью нашего исследования являлась оценка отбора глаголов в учебниках по сравнению с встречаемостью и частотностью этих глаголов в английских и американских монографиях на медицинскую тематику 60-х и 70-х годов издания.

Первым этапом работы было составление списков глаголов в 40 монографиях подязыка медицины и в учебниках, используемых на медицинском факультете ТГУ. Выборочные данные были получены из 40 монографий по десяти различным отраслям медицины (I - физиология, II - анатомия, III - гистология, IV - внутренние болезни, V - акушерство и гинекология, VI - гигиена, VII - психиатрия, VIII - хирургия, IX - микробиология, X - фармакология) по 1000 глаголов (100 глаголов подряд) из каждой отрасли медицины. Тотальный объем выборки составил 10000 глаголов (5000 из английских и 5000 из американских монографий). В результате подсчетов было установлено, что общее количество употребленных глаголов - 1241, из которых 32 глагола встречались во всех 10 выборках и составляли 41,3% из всех употреблений глагола в проанализированном материале, 30 - в 9 выборках (10,3%), 34 - в 8 выборках (7,0%), 27 - в 7 выборках (4,2%), 40 - в 6 выборках (5,3%), 56 - в 5 выборках (5,2%), 88 - в 4 выборках (6,3%), 115 - в 3 выборках (5,6%), 252 - в 2 выборках (7,3%) и 567 - только в одной выборке (7,5%) (Рахи, 1983). В списке глаголы ранжированы по убыванию их частот. При определении порядкового частотного номера (ранга) была использована методика И.А. Киссея (1972), и глаголы были расположены в списке по их так называемой "уточненной частоте", в которой учитывается не только абсолютная частота, но и число выборок, в которых данный глагол встречается.

В список глаголов в учебниках были включены все глаголы, которые встречаются в вышеуказанных учебниках. Все глаголы

(всего 789) были ранжированы по убыванию их абсолютных частот.

Анализ нашего материала (т.е. списки глаголов в монографиях и учебниках) показал, что 589 глаголов встречались и в монографиях, и в учебниках. Число глаголов, употребленных только в монографиях, было 652; 200 глаголов встречалось только в учебниках.

92 самых частотных глагола в монографиях были употреблены и в учебниках. Из 300 самых частотных глаголов в монографиях 36 отсутствовали в учебниках; по убыванию их частоты эти глаголы были: underlie, monitor, correlate, term, attempt, characterize, illustrate, terminate, synthesize, confirm, elevate, emphasize, ascribe, damage, exceed, insert, review, express, lack, decrease, drain, permit, possess, participate, afford, confuse, display, empty, accept, correct, designate, document, label, manifest, precede, anticipate.

36 глаголов встречались лишь один раз в учебниках (tend, add, limit, mark, represent, reflect, justify, utilize, contribute, range, realize, refer, flatten, derive, walk, retain, assess, yield, exhibit, fit, serve, view, adjust, suspect, confine, exert, inhibit, appreciate, cross, react, round, calculate, persist, recover, undertake, attain).

82 самых частотных глагола из учебников встречались и в монографиях. Из 300 самых частотных глаголов в учебниках 27 не были употреблены в монографиях: vaccinate, discharge, practice, equip, win, prescribe, head, solve, transplant, wait, accelerate, amount, award, clean, double, entitle, float, fracture, lecture, neglect, paint, perish, please, shiver, subject, substitute, suppress.

Также был проведен корреляционный анализ совпадающих 589 глаголов в монографиях и учебниках с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ) как более подходящего для сравнения двух частотных списков (Tuldaeva, 1974, с. 208). Коэффициент ранговой корреляции вычисляется по формуле:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где n - число пар наблюдений;

$\sum d^2$ - сумма квадратов ранговых разностей между значениями рангов для каждой из пар (Вассоевич, 1980, с. 9). Для наших данных коэффициент Спирмена $\rho = +0,642$.

Так как в обоих списках имеются глаголы с одной и той же частотностью, их ранги объединены, и значение коэффициента уточняется при помощи корреляционных факторов T_x (за счет объединения рангов в списке глаголов в монографиях) и T_y (за счет объединения рангов в списке глаголов в учебниках) (Mesteste, 1975, с. 394). Для нашего материала уточненный коэффициент ранговой корреляции Спирмена $\rho = +0,6099$.

Полученный коэффициент ранговой корреляции был сравнен с критическим значением F - распределения. В результате было установлено, что имеется статистическая связь на уровне значимости 0,05 между двумя совокупностями (т.е. глаголы в монографиях и в учебниках) нашего материала.

Результатом нашего исследования явилось выявление более частотных глаголов подъязыка медицины (на материале монографий) и их встречаемость в учебниках, используемых на медицинском факультете. В результате статистического исследования глаголов в учебниках по сравнению с монографиями на медицинскую тематику было установлено наличие статистической связи между ними. Список более частотных глаголов подъязыка медицины, которые не встречались в учебниках, может быть использован в подготовке новых изданий учебников. Анализ форм глаголов в учебниках по тем же методам также представлял бы большой интерес, но это не было целью данного исследования.

Л и т е р а т у р а

- Программа по английскому языку. Для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1983.
- Вассоевич Н.Б., Кузнецова Н.Г., Наговицына О.И. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена. М., 1980.
- Киссен И.А. Словарь наиболее употребительных слов современного узбекского литературного языка (высокочастотная лексика подъязыка художественной прозы). Ташкент, 1972.
- Рахи Э. О понимании глаголов в докладах на медицинскую тематику (на материале английского языка). - *Methodica*, XII. Tartu, 1983, с. 78-82.

Щеголев Л.И. и др. Учебное пособие по английскому языку для медицинских вузов. Л., 1962.

Mereste, U. Statistika üldteooria. Tallinn, 1975.

Susi, H. Reader for Medical Students. Tartu, 1975.

Susi, H. Texts and Exercises for Medical Students. Tartu, 1980.

Tuldava, J. Korrelatsioonanalüüs keeleteaduses (2). - Linguistica, V. Tartu, 1974, lk. 208-223.

ANALYSIS OF THE VERB IN THE TEXTBOOKS FOR STUDENTS
OF MEDICINE AT TARTU STATE UNIVERSITY

E. Rahi

S u m m a r y

In the present article an attempt is made to analyse the occurrence of different verbs in the three textbooks used at the Medical Faculty of Tartu State University during the 2-year compulsory course of English. Spearman's rank correlation coefficient has been applied to compare the lists of more frequent verbs in monographs and the textbooks.

О ТИПОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПОИСКОВЫХ ЗАДАЧ

В. Сафонова

Воронежский государственный университет

Современные ориентации преподавателей иностранных языков на целенаправленное развитие интеллекта и творческих способностей обучаемых в процессе овладения программным комплексом знаний, навыков и умений предполагают внедрение творческих видов работ на занятиях в языковых вузах и языковых факультетах университетов, в частности, интенсифицированное использование различных типов поисковых задач и заданий, при выполнении которых коммуникативная практика студентов скрепляется с другими видами человеческой деятельности, например, познавательной или ценностно-ориентационной (Каган М.С., 1974). Анализ советских и зарубежных методических исследований в данной области позволяет условно выделить три класса иноязычных поисковых задач, систематическое использование которых в практике преподавания иностранных языков создает предпосылки для "психологической интенсификации обучения иностранным языкам" (Леонтьев А.А., 1982) в вузе. К ним относятся:

- 1) псевдо-поисковые игровые задачи (см., например, Dublin, F., Olshtain, E., 1977, pp. 202-210; Maley, A., 1981; Littlewood, W., 1981, pp. 25-42);
- 2) коммуникативно-ориентированные поисковые (см., например, Byrne, D., 1977, pp. 71-76; Revell, J., 1979, pp. 50-59; Sturtridge, G., 1981; Маслыко Е.А., 1972, Сафонова В.В., 1981, 1982) и познавательно-поисковые задачи (см., например, Сафонова В.В., 1981);
- 3) профессионально-ориентированные познавательно-поисковые задачи (см., например, Laird, E., 1977; Ляховицкий М.В., Емельянова А.А., 1977).

В основе псевдо-поисковых игровых задач лежат психологические тесты, которые методически реконструированы в соответствии с практическими задачами определенного этапа обучения иностранным языкам (см., например, Granger C., 1980). В

результате подобного реконструирования и соответственно "методического превращения" различных видов психологических тестов в речевые упражнения создаются предпосылки для создания качественно иных типов иноязычных упражнений, полифункциональных по своей сути. Данные упражнения, с одной стороны, выступают как средство совершенствования речевых умений, а с другой — служат средством развития определенных свойств и качеств восприятия, памяти, воображения и мышления, существенных для успешного овладения студентами иностранным языком в психолого-личностном плане (Сосенко Э.К., Протопопова И.А., 1977).

Предполагается, что традиционные системы упражнений, предназначенные для развития умений аудирования, говорения, чтения и письма на иностранном языке, должны в качестве подсистемы включать иноязычные развивающие упражнения, целенаправленно ориентированные на развитие а) быстроты, правильности и объема восприятия, остроты наблюдательности (см., например, Jones, L., 1979; Granger, C., 1981 б), объема, быстроты, точности и длительности слуховой, зрительной, словесно-логической и эмоциональной памяти (см., например, Wright, A., Betteridge, M., Michael, B., 1979), в) воссоздающего и творческого воображения (см., например, Maley, A., Duff, A., Grellet, F., 1980), г) различных видов мышления (см., например, Jones, L., 1980; 1981; Maley, A., Grellet, F., 1976).

Когнитивная деятельность обучаемых при выполнении указанных выше развивающих упражнений представляет собой не что иное как своеобразный психологический тренинг, подготавливающий студентов к осуществлению более сложной собственно поисковой деятельности при решении различного рода профессиональных задач.

Целевым назначением коммуникативно-ориентированных поисковых задач является развитие у студентов "языковой и коммуникативной компетенции" (Нунес, Д., 1972), включая в отдельных случаях и "поведенческую компетенцию" (Мустаюки А., 1982) относительно норм вербального и невербального поведения, характерных для определенных сфер иноязычного общения. При этом, среди задач данного класса можно выделять, во-первых, психолингвистические и социокультурные познавательно-поисковые задачи по выделению "ориентировочной основы действий" (Гальперин П.Я., 1968) говорящего при выборе и употреблении вербальных и невербальных средств коммуникации в изучаемых сферах общения (см., например, Сафонова В.В., 1980,

с. 50-86; 1981, с. 15-18), во-вторых, учебно-коммуникативные задачи по выбору и реализации определенной стратегии и тактики иноязычного общения с учетом целей, задач и условий коммуникации (см., например, Бугна, D., 1977; Jones, L., 1977; Revell, J., 1979, pp. 27-30, pp. 50-59; Sturtridge, G., 1981; Holden, S., 1981; Маслыко Е.А., 1972; Сафонова В.В., 1981, 1982).

При решении цикла познавательных-поисковых задач данного класса студент выступает исследователем определенной лингвистической, психолингвистической или социокультурной мини-проблемы и таким образом как бы "открывает" а) правила лексико-грамматического и интонационно-синтаксического построения речи на изучаемом языке в соответствии с коммуникативным значением и назначением речевых произведений говорящего и с учетом условий коммуникации, б) правила использования невербальных средств коммуникации при реализации определенных коммуникативных намерений говорящего в условиях иноязычного общения, а также в) тенденции и закономерности в выборе определенной стратегии и тактики иноязычного общения в соответствии с социокультурными нормами вербального и невербального поведения носителей языка в изучаемых сферах общения.

В качестве "данного" в познавательных-поисковых задачах выступают факты языкового, речевого или соматического поведения носителей языка, специально подобранные и определенным образом представленные перед обучаемым, так, чтобы его внимание было сконцентрировано на тех "функционально-целевых факторах общения" (Леонтьев А.А., 1974), которые предопределяют выбор изучаемых средств вербальной и невербальной коммуникации (как способов реализации определенных типов коммуникативных намерений говорящего) в процессе осуществления различных видов человеческой деятельности.

Если в задачах используются элементы тестовой методики построения заданий, то в их условии могут вводиться или гипотетические суждения-предположения о существовании определенных социолингвистических и социокультурных правил оперирования средствами вербальной и невербальной коммуникации при общении на конкретном языке, или экспериментальные данные об интерпретации информантами психолингвистического и социокультурного портрета говорящего, использующего изучаемые средства вербальной и невербальной коммуникации в наблюдаемых ситуациях общения.

В качестве "искомого" в данных задачах выступает суж-

ность взаимосвязи между функционально-целевыми факторами общения и выбором носителем языка строго определенных средств коммуникации при осуществлении последней на изучаемом языке.

В качестве "требования задачи" могут выступать такие учебно-методические установки как а) доказать правильность или опровергнуть некоторые гипотетические суждения из ряда данных о предполагаемой коммуникативной значимости выбора тех или иных изучаемых средств вербальной и невербальной коммуникации при реализации определенных типов интенций говорящего в процессе общения; б) выдвинуть гипотезу о тех функционально-целевых факторах общения, которые обуславливают выбор носителем языка определенной модели вербального и невербального поведения в изучаемых сферах иноязычного общения; в) вывести правила-рекомендации относительно норм употребления изучаемых языковых средств в речи в условиях бытового или социально-значимого общения; г) дать алгоритмизированное описание социолингвистических и социокультурных норм поведения говорящего при реализации определенных типов коммуникативных намерений коммуникантов в процессе общения на изучаемом языке; д) определить тенденции и закономерности в выборе носителем языка определенной стратегии, тактики и соответственно модели речевого поведения, исходя из целей, задач, условий коммуникации и с учетом социокультурных особенностей общения на изучаемом языке.

Таким образом, познавательные-поисковые задачи лингвистической, психолингвистической и социокультурной направленности могут быть, с одной стороны, средством формирования и усвоения иноязычных знаний, необходимых и достаточных для формирования полной и обобщенной ориентировочной основы действий говорящего по выработке оптимальной стратегии и тактики общения (при заданных целях, задачах и условиях коммуникации), а, с другой стороны, средством развития и обогащения интеллектуальных способностей студентов, так как они включают элементы учебно-исследовательской работы.

Предполагается, что коммуникативно-ориентированные познавательные-поисковые задачи в процессе обучения иностранным языкам в вузе должны выступать в комплексе с учебно-коммуникативными поисковыми задачами, целенаправленно ориентированными на формирование комплекса иноязычных навыков и умений, обеспечивающих правильность выбора коммуникативно и стилистически целесообразной модели речевого поведения говорящего в изучаемых сферах общения и корректность ее употребления с

точки зрения норм построения иноязычной речи и социокультурных норм поведения коммуникантов в соответствующих сферах общения.

К вышеупомянутому типу задач можно отнести следующие: а) задачи на прогнозирование формы речевого произведения, исходя из предполагаемых коммуникативных намерений говорящего, обусловленных, в свою очередь, функционально-целевыми факторами общения; б) задачи на варьирование формы речевого произведения в соответствии с изменяющимися целями, задачами и условиями коммуникации; в) задачи на коррекцию неадекватных моделей речевого или соматического поведения коммуникантов, исходя из норм построения речи на конкретном языке и социокультурных норм поведения коммуникантов в соответствующих сферах иноязычного общения; г) задачи на выбор оптимальной тактики общения, исходя из целей, задач и условий коммуникации и соответственно выбор коммуникативно и стилистически адекватной модели вербального и невербального поведения.

Если целевым назначением описанных выше коммуникативно-ориентировочных задач является формирование у обучаемых языковой, коммуникативной и поведенческой компетенции относительно социолингвистических и социокультурных норм поведения в условиях иноязычного общения, то целевым назначением профессионально-ориентированных познавательных-поисковых задач и учебно-исследовательских заданий является развитие предметной компетенции (Присяжник Н.К., 1983) у студентов языковых вузов при изучении специальных дисциплин с ориентацией на квалификационные характеристики по приобретаемым специальностям. Среди задач данного класса можно выделить такие, как: а) познавательные-поисковые задачи филологической, литературоведческой, страноведческой и психолого-методической направленности; б) профессионально-деловые игры (Масленко Е.А., 1972) и учебно-исследовательские задания.

Предметные познавательные-поисковые задачи включают такие типы как: а) задачи на обзор, систематизацию и комментирование фактов в определенной области знаний с целью выведения понятий, умозаключений, построение дефиниций, выдвижение гипотез и т.п., раскрывающих суть наблюдаемых явлений; б) задачи на интерпретацию аудио- и киноинформации, а также образно-схематической информации (таблиц, графиков, схем, диаграмм) с целью подтверждения или опровержения теоретических положений о сути наблюдаемых явлений, в) задачи на перекодирование вербальной информации в образно-схематическую,

г) задачи на определение корректности описанной в теоретических исследованиях экспериментальной работы по доказательству гипотез о сущности наблюдаемых явлений и процессов, д) задания по конструированию различных типов поисковых задач в области изучаемых наук.

В структурном плане познавательно-поисковые задачи, перечисленные выше, однородны и состоят из следующих элементов: 1) ввод в познавательно-поисковую проблему посредством апеллирования к имеющимся знаниям обучаемого в области данной науки или смежных областей знаний, существенных для его осознания новой системы понятий, выведение теоретических положений о сути наблюдаемых явлений, выдвижение гипотез и т.п., а также концентрация внимания студентов на новых аспектах проблемы и осознание необходимости поиска качественно нового подхода к описанию наблюдаемых явлений и процессов; 2) инструкции по использованию конкретных приемов и методов исследования при работе с дидактическим материалом; 3) дидактический материал для наблюдений, анализа и обобщения результатов наблюдений; 4) выводы и умозаключения, представленные в виде когнитивных тестов.

Систематическое использование описанных выше познавательно-поисковых задач на лекциях и семинарских занятиях по специальным дисциплинам (которые читаются на изучаемом языке) создает предпосылки как для развития профессионального мышления в определенной области знания, так и воспитания культуры мышления в целом, ибо они в миниатюре моделируют некоторые технологические стороны научно-исследовательской работы, что в дальнейшем позволяет, во-первых, перейти к более сложным учебно-исследовательским заданиям, ориентированным на обучение планированию, организации и технологии коллективной научно-исследовательской работы, во-вторых, к внедрению профессионально-деловых игр на занятиях по практике языка, а затем и к внедрению интегральных (межпредметных) учебно-исследовательских заданий на производственных и педагогических практиках.

В заключение следует отметить, что посредством систематического решения описанных выше поисковых задач, которые построены с учетом покурсовой динамики развития интеллектуальных, профессиональных и общекультурных умений обучаемых в вузе, студенты овладевают иноязычными знаниями, навыками и умениями в комплексе с навыками и умениями творческой деятельности.

Л и т е р а т у р а

- Гальперин П.Я. Основные результаты исследований проблемы "Формирование умственных действий и понятий". Автореф. докт. дис.
- Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту: Тарт. ун-т, 1974.
- Леонтьев А.А. Принципы коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. - Русский язык за рубежом, 1982, № 4, с. 48-52.
- Ляховицкий М.В., Емельянова А.А. Обучение устной иноязычной речи на основе познавательных задач по специальности. - Сб. науч. тр./ИПИИЯ им. Мориса Тореза, 1977, вып. II7, с. 113-155.
- Мисляко Е.А. Проблема активизации устного иноязычного общения на учебных занятиях. Автореф. канд. дис. Минск, 1972.
- Мустафоки А. К вопросу о месте страноведения СССР в обучении русскому языку. - Русский язык за рубежом, 1982, № 2, с. 85-87.
- Присяжний Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому как иностранному. - Русский язык за рубежом, 1983, № 2, с. 67-72.
- Сафонова В.В. Нормы синтаксической организации эмпатической речи в английском языке (в условиях социально значимого общения). Воронеж, 1981.
- Сафонова В.В. Обучение синтаксической организации на продвинутом этапе в языковом вузе (на материале английского языка). Автореф. канд. дис. Ленинград, 1981.
- Сафонова В.В. О коммуникативно-ориентированных тестах для определения уровня практического владения обучаемыми синтаксисом эмпатической речи. - В сб.: Психолингвистический аспект овладения иноязычной речью. Воронеж, 1982, с. 107-116.
- Сосенко Э.Д., Протопопова И.А. К вопросу о развитии умственных способностей школьников в процессе обучения русскому языку. - Русский язык за рубежом, 1977, № 4, с. 63-68.

- Byrne, D. Teaching Oral English. 2nd. ed. - London: Longman, 1977.
- Dubin, F., Olshstein, E. Facilitating Language Learning. - New York: McGraw-Hill International Book Company, 1977.
- Granger, C. Play Games with English. - London: Heinemann Educational Books; Book 1 - 1980, Book 2 - 1981.
- Holden, S. Drama in Language Teaching. - Harlow, Essex: Longman, 1981.
- Hymes, D. On Communicative Competence. - In: Sociolinguistics. Ed. by J.B. Pride, J. Holmes, Penguin Books, 1976.
- Jones, L. Graded English Puzzles. - Glasgow and London: Collins English Library; Book 1 - 1979, Book 2 - 1980, Books 4-6 - 1981.
- Jones, L. Notions. - Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Laird, E. English in Education. - Oxford: Oxford Univ. Press, 1977.
- Littlewood, W. Communicative Language Teaching. - Cambridge: Camb. Univ. Press, 1981.
- Maley, A., Grellet, F. Mind Matters. Activities and Puzzles for Language Learners. - Cambridge: Camb. Univ. Press, 1976.
- Maley, A., Duff, A., Grellet, F. The Mind's Eye. - Cambridge: Camb. Univ. Press, 1980.
- Maley, A. Games and Problem Solving. - In: Communication in the Classroom. Ed. by K. Johnson and K. Morrow, Longman, 1981, pp. 137-148.
- Revell, J. Teaching Techniques for Communicative English. - London: The Macmillan Press, 1979.
- Sturtridge, G. Role-play and Simulations. - In: Communication in the Classroom. Ed. by K. Johnson and K. Morrow, Longman, 1981, pp. 126-130.
- Wright, A., Betteridge, D., Buckby M. Games for Language Learning. - Cambridge: Camb. Univ. Press, 1982.

ON TYPOLOGY OF FL PROBLEM-SOLVING TASKS

V.V. Saphonova

S u m m a r y

The article examines the possibilities of using different problem-solving tasks and some other thought-provoking activities as a means of developing FL learners' cognitive powers and creative thinking at language lessons. In accordance with the teaching function of problem-solving tasks employed in FLT, all of them may be classified into the following three major classes:

- 1) pseudo-problem-solving tasks (problem-solving game activities) aimed at, on the other hand, developing learners' speech skills and habits in a close-to-natural-communication environment;
- 2) communicatively-orientated problem-solving tasks and exercises aiming at developing FL learners' communicative and behaviour competence to use a FL as a means of human intercourse;
- 3) LSP problem-solving tasks and research exercises aiming at developing research habits and skills in different subject areas.

О ПРОВЕДЕНИИ ТЕСТОВ ПО ПОНИМАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕСЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ТЕКСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Как известно, при преподавании иностранных языков в неязыковом вузе главным является обучение чтению, в связи с чем у студентов следует развивать умение самостоятельной работы над лексикой и понимания иностранного научного текста. По новым учебным программам рекомендуется примерно следующее соотношение видов речевой деятельности:

- I этап: чтение - 50%, говорение - 20%,
аудирование - 20%, письмо - 10%;
- II этап: чтение - 65%, говорение - 20%,
аудирование - 10%, письмо - 5%;
- III этап: чтение - 70%, говорение - 15%,
аудирование - 10%, письмо - 5%.

В связи с этим необходимо изыскивать наиболее экономные и надежные способы контроля чтения. Тестирование является одним из традиционных методов измерения степени понимания прочитанного текста, а также одним из стимулов, обуславливающих интерес к иностранному языку. Можно согласиться с Ф.М. Рабиновичем и М.В. Розенкранцем в том, что: "Тестовая методика контроля особенно хорошо зарекомендовала себя в отношении рецептивных видов речевой деятельности, к которым относится и чтение. Это объясняется самими свойствами тестов, особенностью работы с ними, при которой вербальная активность обучаемых сведена к минимуму ..., а интеллектуальная активность находится на высоком уровне". (Рабинович, Розенкранц, 1977:34). Этот вид контроля результативен в работе со студентами, и особенно со старшекурсниками, поскольку для них представляет интерес контроль собственного интеллектуального уровня, сравнение результатов своего теста с аналогичными у однокурсников.

Целями тестирования являются:

- 1) определение результатов обучения чтению специальной литературы;
- 2) оценка работы того или другого факультета или группы;
- 3) размещение студентов по группам (слабые и сильные), по уровню знаний;
- 4) набор специальной литературы для отделения, а в случае необходимости также для групп.

В тесте, проведенном в Эстонской сельскохозяйственной академии (ЭСХА), проверялось:

- 1) понимание содержания прочитанного текста,
- 2) восприятие и понимание языковых единиц.

Понимание разделяют на общее и детальное. Тест ЭСХА включает детальное вычленение определенных фактов и выполнение конкретных заданий. Восприятие и понимание языковых единиц происходило на базе отдельных предложений, фраз и слов. Контроль был направлен на восприятие и понимание тех языковых средств, которые при чтении помогают ориентироваться в структуре текста.

При составлении теста по пониманию прочитанного текста отбирались с учетом их характера. Учитывался также уровень подготовленности студентов. Был избран общесельскохозяйственный текст, поскольку на первом этапе обучение ведется на основе общесельскохозяйственной лексики. Студенты должны были возможно более полно и точно понять содержащуюся в тексте информацию, фразы, отдельные слова, для чего они должны были обладать достаточно большим запасом наиболее употребительных слов по сельскохозяйственной тематике.

Методика

При составлении теста в ЭСХА пытались учитывать все требования, предъявляемые к тесту с выборочными ответами: валидность, надежность, квантифицируемость, практичность. Тест соответствовал нашей учебной микроцели, имел целенаправленность и был разделен на четыре самостоятельные части: а) 10 заданий по пониманию прочитанного текста, б) 5 заданий по пониманию фраз, в) 10 предложений на понимание значения слова в контексте, г) 5 - по определению значения отдельных слов.

При составлении теста была учтена необходимость одно-

значности результатов его выполнения. Было представлено четыре возможных ответа, лишь один из которых являлся единственно правильным. В связи с этим самооформление теста способствовало объективной количественной оценке результатов его выполнения. Требования квантифицируемости теста часто нарушаются несоблюдением принципа равновесности ошибок внутри одного задания. Если четыре варианта выборочных ответов подобраны так, что выбор одного ответа является ошибкой очень грубой по сравнению с ошибками при выборе одного из других трех ответов, то выставление одинаковой оценки за выполнение данного задания не обосновано (Володин, 1972:36).

В тесте ЭСХА отвлекающие варианты (дистракторы) выбирались по принципу равновесности ошибок и поэтому выделять грубые ошибки не понадобилось. Все отвлекающие альтернативы обуславливали избирательное отношение к информации.

Тест был составлен в соответствии с учебными целями и затрачиваемым на его выполнение временем. Все задания в тесте были понятны опрашиваемым, поскольку студенты ЭСХА уже имеют навык выполнения таких тестов.

Тест был проведен среди второкурсников в самом начале учебного года (1983/84 г.). Всего в тестировании приняли участие 77 студентов второго курса (будущие агрономы, экономисты, бухгалтеры и инженеры лесного хозяйства) и для получения сравнительных данных 8 студентов III курса отделения лесного хозяйства. Итого, всего было 30 заданий, объем общесельскохозяйственного текста — 1500 печатных знаков. Время не было ограничено. Но наши студенты не уложились в сроки, указанные в американских источниках, где говорится, что за 10 минут можно ответить примерно на 35–50 вопросов (Суворов, 1970:60). Студенты ЭСХА выполнили этот тест примерно за 25–30 минут (некоторые за 20 минут), почти одна минута на каждое задание.

Результаты

Судя по данным теста (таблица I), самой сильной группой оказались будущие агрономы (86%). Они и составляли наиболее многочисленную группу из тестируемых (32 студента). Самыми слабыми оказались будущие экономисты (69%). Как и следовало ожидать, студенты III курса отделения лесного хозяйства выполняли тест значительно лучше (90%), чем студенты II курса (78%). Студенты III курса быстро и правильно выполняли ту

часть, где определялось понимание прочитанного текста. Некоторые фразы (81%) и определение значения отдельных слов (83%) все же представляли трудности и для них, но конкретные значения определенных слов по контексту (96%) были найдены ими с легкостью. Студенты III курса имеют большой запас знаний как по иностранному языку, так и по общей подготовленности. Итак, предложение С.П. Суворова о повышении объективности и надежности средств измерения знаний позволит поднять эффективность обучения путем лучшего распределения учащихся по учебным группам (Суворов, 1970:56).

Как показывают результаты данного теста, в ЭСХА нет необходимости перегруппировывать студентов, поскольку уровень знаний по отделениям довольно однороден (69% ... 86%). Выявлены и те вопросы, которым следует уделять больше внимания (таблица 2). Например, больше надо заниматься фразами на отделении экономики (42%), бухгалтерии (65%), лесоводства (64%). Больше внимания надо уделять определению значения слов (экономисты - 62%, лесники - 67%, бухгалтеры - 72%). Для студентов ЭСХА общее понимание прочитанного текста (93%) и определение значения слов в контексте (84%) особых трудностей не представляет. Если бы время для выполнения текста было ограничено, то результаты были бы другими.

Выводы

1. Проверка понимания прочитанного текста по тестированию - одно из эффективных и экономных форм контроля, поскольку в течение короткого времени можно проверить знания в области большого количества языковых фактов, содержащихся в довольно большом объеме текста.

2. При помощи тестов можно проверить усвоение материала у всех студентов и обеспечить полную надежность результатов.

3. Можно выработать набор научных текстов для данной группы. Например, для будущих экономистов (69%) текст должен быть легче, но для агрономов (86%) значительно сложнее.

4. При подведении итогов по такому тесту можно подсчитать число правильных ответов не только по каждому отделению, но и индивидуально объяснить каждому студенту его ошибки.

5. Исходя из уровня группы студентов, следует отметить, что тест мог бы включать английский научный стиль, а также еще некоторое количество выражений, поскольку последние

Таблица 1

Средние данные тестирования по специальностям

Способы измерения		Специальность, количество студентов					Ш к.
		Бухгалтерия 12	Экономика 10	Агрономия 32	Лесное хоз-во 23	Лесное хоз-во 8	
Языковые единицы Определение значения слов	Понимание текста %	96	93	94	90	98	
	Понимание фраз %	65	42	80	64	81	
	в контексте %	82	79	86	90	96	
	отдельные слова %	72	62	86	67	83	
	Средняя:	79	69	86	78	90	(78)

Таблица 2

Средние данные по способам измерения

Специальность	Количество студентов	Понимание текста %	Языковые единицы		
			Понимание фраз %	определение значения слов	
				в контексте %	отдельные слова %
1. Бухгалтерия	12	96	65	82	72
2. Экономика	10	93	42	79	62
3. Агрономия	32	94	80	86	86
4. Лесное хоз-во	23	90	64	90	67
Средняя:	77	93	63	84	72

представляют наибольшие трудности для студентов.

6. Время для выполнения теста должно быть ограниченным.

7. Выполнение тестов обуславливает интерес студентов к иностранному языку.

Л и т е р а т у р а

Володин Н.В. К методике составления тестов. - Иностранные языки в школе, 1972, № I, с. 36-43.

Программа по английскому языку. Для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1983.

Рабинович Ф.М., Розенкранц М.В. О составлении тестов для контроля понимания в процессе чтения. - Иностранные языки в школе, 1977, № 3, с. 34-40.

Суворов С.П. Педагогические тесты: практика их составления и использования в США. - В сб.: Пути улучшения преподавания иностранных языков. М., 1970.

ABOUT TESTING READING COMPREHENSION OF AN ENGLISH AGRICULTURAL TEXT

E. Sau

S u m m a r y

In the autumn of 1983 a test (30 items) was carried out at the Estonian Agricultural Academy to clarify the reading comprehension and knowledge of lexical units of the second-year students (77) of agriculture. To make a comparison between the results of the second- and third-year students, 8 third-year students of forestry had also been subjected to testing. The test consisted of 4 parts: comprehension of reading, phrases, vocabulary - words in context and single words.

There was a difference between the results of the second- (78 %) and third-year students (90 %). Reading comprehension (93 %) and understanding of words in context (84 %) did not present difficulties to the students, but more attention must be paid to their knowledge of phrases (63 %) and single words (72 %).

Due to their objectivity and efficiency tests are of great importance in checking the students reading comprehension. All the mistakes made by students can be explained to them at once. Last but not least, tests enhance the students' interest in learning foreign languages.

ПРОБЛЕМЫ ОБОСНОВАНИЯ ПРИВЕРЖИМОСТИ ТЕСТОВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ (II)

К. Соомере

Тартуский государственный университет

Задачей второй статьи настоящей серии (первую статью см.: об. Methodica, Учен. зап./Тартуский гос. ун-т, 1983, вып. 650) является разработка более правильного, чем имеющиеся, обоснования теста восстановления, т.е. такой модели, которая позволила бы более правильно прогнозировать валидность этого теста в разных ситуациях измерения.

Валидность теста состоит в правильности истолкования ответов испытуемого, которая предполагает возможность их однозначного истолкования. Последняя означает, что вся совокупность возможных ответов испытуемого на данное тестовое задание распадается на две части: ответы, для возникновения любого из которых необходимо наличие протекания измеряемого процесса, и ответы, для возникновения любого из которых необходимо отсутствие протекания того же процесса.¹

Наличие (соответственно, отсутствие) протекания процесса необходимо для того или иного ответа, если и только если оно логически следует из возникновения этого ответа в данной ситуации тестирования, но не следует из (т.е. не может быть установлено на основе) только последней. Из сказанного вытекает, что необходимый для того или иного ответа процесс (отсутствие процесса) определяется ситуацией тестирования и, следовательно, построение обоснования должно начинаться с ее моделирования.

I. Ситуация тестирования (M) описывается формулой $(A/T^*A/I)$, где A — инвариант теста, T* — его вариативные признаки и I — испытуемый, или эквивалентной ей формулой $(T/A/I)$, где T — конкретная форма теста. Итак, моделирование

¹ Тогда для ответов первой части наличие протекания измеряемого процесса является необходимым и достаточным.

(М) равняется моделированию двух систем: теста² (Т) и испытуемого (И).

I.I. Опнием первую из этих систем (Т) сначала по ее инвариантным (А) и вслед за тем - вариативным (Т') признакам.

I.I.I. Любой конкретный тест, соответствующий инварианту теста восстановления, представляет собой текст с опущенными элементами, предлагаемый испытуемому вместе с понятной ему просьбой их восстановить.

Как известно, любой текст представляет собой: а) сложную иерархическую систему, величину уровни языковой формы, значений и смысла, и имеющую свой б) материальный носитель. Как языковая форма, так и значения и смысл суть объективные идеальные явления, требующие для своего существования наличия человеческой психики. В отличие от них, материальный носитель текста, т.е. совокупность последовательных материальных сигналов (световых или звуковых волн), имеет существование, не зависящее от наличия человеческой психики.

К ситуации тестирования с помощью теста восстановления принадлежат: а) текст как система, существующая в виде процессов психики тестирующего, и б) факт предложения материального носителя этого текста испытуемому. Что же касается процессов, побуждаемых этим носителем в психике испытуемого, то они составляют предмет прогнозирования на основе ситуации тестирования (и ответа испытуемого).

Отсутствие (опущение) части элементов текста в ситуации тестирования с помощью теста восстановления, соответственно, означает а) отсутствие части элементов языковой формы в "тексте тестирующего" и б) отсутствие соответствующих сигналов в материальном носителе, предложенном испытуемому.

Сами опущенные (отсутствующие) элементы текста к тесту и, следовательно, к ситуации тестирования не принадлежат. Они могут (хотя в принципе не должны) принадлежать к ключу.

Просьба восстановить опущенные элементы текста согласно инварианту принадлежит к ситуации тестирования как понятая испытуемым. Это означает, что обеспечение понимания испытуемым цели своей деятельности входит в процесс создания ситуации тестирования, и, следовательно, при прогнозировании на основе последней это понимание может быть предположено.

I.I.2. Вариативные признаки (Т') теста восстановления - это конкретные признаки разграниченных инвариантом состав-

² В данном случае: теста восстановления.

линии теста, т.е. признаки, определяющие конкретный:

- 1) характер неопущенной части текста,
- 2) характер предложения (подачи) неопущенной части текста испытуемому,
- 3) характер требуемой от испытуемого выдачи ответа.

1.2. Опшем теперь вторую из названных систем - поиску конкретного испытуемого (И) в том же порядке: сначала по ее инвариантным (Ик), затем по вариативным (И^в) признакам.

1.2.1. Поиску любого человека (Ик) можно моделировать как систему элементов, из которых один или несколько в каждый конкретный момент являются активированными. В этой системе от любого элемента к любому элементу может вест связь. Обозначим состояние потенциальной связи "от элемента X к элементу Y" как R_{XY}^3 . Тогда наличие и отсутствие связей "от X к Y" можно представить как имеющие у R_{XY} значения, соответственно, 1 и 0. Наличие связи "от X к Y" (т.е. $R_{XY} = 1$) означает, что состояние активированности X непосредственно вызывает активацию Y, т.е. на основе активированности X можно прогнозировать активацию Y независимо от состояния остальных элементов. Отсутствие связи (т.е. $R_{XY} = 0$), соответственно, означает, что состояние активированности X непосредственно не вызывает активации Y, т.е. на основе активированности X нельзя прогнозировать активации Y (и, следовательно, если нет других оснований ее прогнозировать, то следует прогнозировать ее отсутствие).

На рис. 1 изображена одна из таких систем, состоящая в данном случае из трех элементов. Элементы обозначены прописными латинскими буквами (F, G, I), потенциальные связи - стрелками, сопровождающимися p с соответствующими индексами.

С помощью этой системы легко показать, как знание а) значений R и б) начального состояния системы (т.е. того, какие элементы являются активированными) позволяет в отношении любого элемента прогнозировать, будет ли он активирован или нет. Предположим в качестве примера а) значения потенциальных связей $R_{FG}=0$, $R_{GF}=1$, $R_{FI}=0$, $R_{IF}=0$, $R_{IG}=1$, $R_{GI}=1$ и б) начальное состояние $F = 1$, $G = 0$ и $I = 0$ (т.е. активирован только F). Поскольку $R_{FG} = 0$ и $R_{FI} = 1$, то данное на-

³ В дальнейшем R_{XY} будет, ради краткости изложения, обозначать и саму потенциальную связь "от элемента X к элементу Y". С другой стороны, "значение R_{XY} " (т.е. "значение состояния потенциальной связи от X к Y") будет заменено более коротким выражением "значение связи".

чальное состояние непосредственно вызывает активацию только I. Однако поскольку $P_{IG} = I$, то активированность I, в свою очередь, вызывает активацию G. Итак, в данном примере следует в отношении как G, так и I прогнозировать активацию.

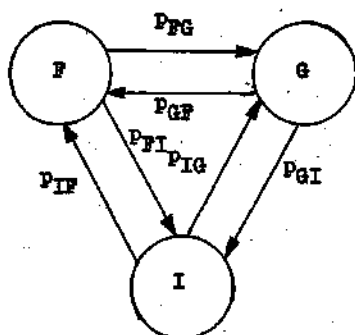


Рис. I.

На основе приведенного примера нетрудно увидеть главные принципы функционирования любой системы такого рода.

I. От любого элемента к любому элементу ведет несколько альтернативных путей. (В данной системе их число 2, например, от F к G ведут прямой путь и путь через I).

II. Пути соотносены между собой дизъюнктивно: элемент активируется, если и только если активируется по меньшей мере один из ведущих к нему путей. (Так, элемент G в данном примере активируется потому, что активируется путь "от F через I к G").

III. Поскольку пути соотносены дизъюнктивно, то зависимость активации любого элемента X от активации ведущих к нему путей выражается следующей формулой:

$$P_X = 1 - (1 - P_{w1}) \times (1 - P_{w2}) \dots (1 - P_{wn}) \quad (I)$$

где P_X - состояние элемента X,

P_{wk} - состояние k-ого пути ($k = 1, 2, \dots, n$),

n - число путей, и при любом p приобретенное им значение 1 означает активацию, 0 - отсутствие активации.

Для системы, где $n = 2$, эта формула имеет вид

$$P_X = I - (I - P_{W1}) \times (I - P_{W2})$$

или

$$P_X = P_{W1} + P_{W2} - P_{W1} \times P_{W2}.$$

Так, в приведенном примере $P_G = P_{W1} + P_{W2} - P_{W1} \times P_{W2}$;

где P_{W1} — прямой путь от F к G;

P_{W2} — путь от F через I к G;

поскольку $P_{W1} = 0$ и $P_{W2} = I$, то $P_G = 0 + I - 0 \times I = I$.

IV. Все ведущие от элемента к элементу пути, кроме прямого, состоят из более чем одного звена, каждому из которых соответствует одна потенциальная связь. (Например, путь от элемента F через I к G состоит из двух звеньев: P_{FI} и P_{IG}).

V. Звенья одного пути соотносены между собой конъюнктивно: путь активируется, если и только если активируются все его звенья⁴, что предполагает значение I всех соответствующих потенциальных связей. (Например, путь от F через I к G активируется потому, что $P_{FI} = I$ и $P_{IG} = I$).

VI. Поскольку звенья одного пути соотносены конъюнктивно, то зависимость активации пути от активации его звеньев выражается следующей общей формулой:

$$P_W = P_{c1} \times P_{c2} \times \dots \times P_{cn} \quad (2)$$

где P_W — состояние пути,

P_{ck} — состояние k-го звена, в сущности равняющееся значению k-ой потенциальной связи, и

n — число звеньев на данном пути.

(Так, в приведенном примере $P_{W2} = P_{FI} \times P_{IG} = I \times I = I$).

На основе изложенного можно сформулировать правило прогнозирования состояния того или иного элемента при данном начальном состоянии: элемент активируется, 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 I. Эквивалентная этому правилу формула имеет вид:

⁴ Активации звена, которому соответствует связь P_{YU} , означает активированность X и непосредственно вызываемую ею активацию Y.

$$\begin{aligned}
 P_X &= I - (I - P_{w1}) \times (I - P_{w2}) \times \dots \times (I - P_{wn}) = \\
 &= I - (I - P(c1)1 \times P(c2)1 \times \dots \times P(cs)1) \times \\
 &\times (I - P(c1)2 \times P(c2)2 \times \dots \times P(cs)2) \times \dots \times \\
 &\times (I - P(c1)n \times P(c2)n \times \dots \times P(ct)n)
 \end{aligned} \quad (3)$$

где s - число звеньев на 2-ом пути,

t - число звеньев на n -ом пути.

(В частности, в применении к приведенному примеру формула выглядит следующим образом:

$$P_G = I - (I - P_{FG}) \times (I - P_{FI} \times P_{IG}) \text{ и,}$$

следовательно,

$$P_G = I - (I - 0) \times (I - I) = I - I \times 0 = I).$$

Для дальнейшего анализа существенно, что приведенное правило (соответственно, приведенная формула) позволяет не только установить значение P_X при данном начальном состоянии и данных значениях потенциальных связей, но и осуществить обратную операцию: выявить все те комбинации значений потенциальных связей, при которых данное начальное состояние ведет к а) активации ($P_X = I$) и б) отсутствию активации ($P_X = 0$) данного элемента. Например, в приведенной системе начальное состояние $F = I, G = 0, I = 0$ ведет к активации G ($P_G = I$) при комбинациях значений потенциальных связей $P_{FG} = 1, P_{FI} = 1, P_{IG} = 1; P_{FG} = 1, P_{FI} = 1, P_{IG} = 0; P_{FG} = 1, P_{FI} = 0, P_{IG} = 1; P_{FG} = 1, P_{FI} = 0, P_{IG} = 0; P_{FG} = 0, P_{FI} = 1, P_{IG} = 1$, и к отсутствию активации G ($P_G = 0$) при комбинациях $P_{FG} = 0, P_{FI} = 1, P_{IG} = 0; P_{FG} = 0, P_{FI} = 0, P_{IG} = 1; P_{FG} = 0, P_{FI} = 0, P_{IG} = 0$.

Необходимо также подчеркнуть, что если значение одного или нескольких связей известно, то число комбинаций, при которых данное начальное состояние ведет к $P_X = I$ (или $P_X = 0$), естественно, сокращается. Например, если о приведенной системе известно, что в ней $P_{FI} = 0$, то начальное состояние $F = I, G = 0, I = 0$ ведет к $P_G = I$ при комбинациях $P_{FG} = I, P_{IG} = I$ и $P_{FG} = I, P_{IG} = 0$, а к $P_G = 0$ - при комбинациях $P_{FG} = 0, P_{IG} = I$ и $P_{FG} = 0, P_{IG} = 0$.

⁵ Выражение "при таких-то комбинациях значений связей данное начальное состояние ведет к данному состоянию элемента" равнозначно выражению "из данного состояния элемента при данном начальном состоянии логически следует существование одной (любой) из таких-то комбинаций значений связей".

То или иное значение некоторой связи необходимо для данного состояния элемента, если и только если оно встречается во всех возможных комбинациях значений связей, при которых данное начальное состояние ведет к этому состоянию элемента. Так, в последнем примере значение $r_{FG} = 1$ необходимо для $p_G = 1$ и значение $r_{FG} = 0$ необходимо для $p_G = 0$. В предпоследнем примере же $r_{FG} = 0$ необходимо для $p_G = 0$, в то время как для $p_G = 1$ ни одно значение связей не является необходимым.

Число элементов системы человеческой психики, разумеется, несравненно больше трех. К тому же сами связи в человеческой психике могут рассматриваться как элементы, активизируемые (включаемые) элементами высшего порядка, отчего система приобретает иерархический характер. Тем не менее, все описанные основные принципы останутся в силе и в этой сложной системе.

1.2.2. Различные признаки рассматриваемой системы (И') в сущности представляют собой конкретные значения связей, изменяющиеся не только от человека к человеку, но и в течение времени у одного и того же человека под воздействием воспринятой им внешней информации.

К ситуации тестирования психики испытуемого принадлежит с теми значениями связей, которые характеризуют ее в момент непосредственно после получения всей релевантной для ответа внешней информации, кроме самого теста. Это означает, что все дополнительные сведения о природе ожидаемого ответа, даваемые испытуемому в течение периода тестирования, в ситуации тестирования уже составляют признаки психики испытуемого (т.е. И'). Эти сведения могут касаться а) звуковой (буквенной) оболочки ответа, а также его б) структурных или в) семантических характеристик. К первой группе относится подсказка (выборочные ответы). Примером информации второй группы может служить сообщение испытуемому о том, что каждый пропуск требует восстановления одного и только одного слова. К третьей группе принадлежит, например, предлагаемая испытуемому картина (или серия картинок), в которой изображается то, что описывается в восстанавливаемом тексте.

Заканчивая рассмотрение систем, из которых складывается ситуация тестирования, следует отметить, что их признаки, разумеется, входят в состав последней лишь постольку, поскольку они известны тестирующему. Это означает, в частности, что ряд связей психики испытуемого в ситуации тестирования может

иметь значение "либо 1, либо 0" (последнее, в сущности, равняется констатации неизвестности действительного значения связи тестируемому).

2. Обратимся теперь к рассмотрению вопроса о том, как описанная модель позволяет установить процессы, необходимые для данного ответа в данной ситуации тестирования. В качестве примера возьмем ответ, состоящий в английском слове "twinkle" ("мерцать"), и следующую ситуацию тестирования: 1) Т - предлагаемые испытуемому в письменном виде и имеющиеся у него в течение неограниченного времени неопущенная часть текста "Stars ..." и понятие испытуемым требование письменно заполнить пропуск недостающей частью текста; 2) И - попытка испытуемого, изучающего английский язык как иностранный; релевантная для ответа часть этой попытки изображена на рис. 2, где S, Tw, З и Me - элементы (S - языковая форма слова "stars", Tw - языковая форма слова "twinkle", З - значение "stars" ("звезды"), Me - значение "twinkle" ("мерцать"), а р о соответствующих индексах - те связи между ними, которые включаются при восприятии испытуемым теста, если ему дополнительно известно, что ответ должен представить собой единичное слово; p_{SMe} ; $p_{TЗ}$; p_{MeS} и $p_{ЗTw}$ имеют значение 0, все остальные из изображенных связей - значение "либо 1, либо 0".

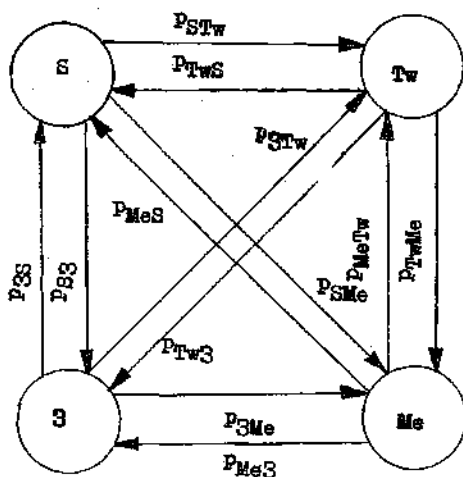


Рис. 2.

2.1. Тестом определяется начальное состояние системы поиска ищущего. В отношении приведенного примера это означает активацию элемента S (элемент непременно активируется, поскольку не ограничено время восприятия теста).

Тестом и дополнительными сведениями определяется также набор включаемых связей. В приведенном примере это те связи, которые включает цель восстановить опущенный элемент текста при знании его местонахождения относительно остальных элементов (конкретно, после слова "Stars") и при дополнительном знании того, что ответом должно быть одно и только одно слово.

Если пренебрегать возможными помехами в выражении ответа (в данном примере - написании), то ответ можно моделировать как состояние активированности соответствующего элемента (в данном примере - элемента Tw).

2.2.1. Процесс, необходимый для того или иного ответа, - это активация того звена, у которого значение 1 соответствующей связи необходимо для активации элемента, составляющего этот ответ. Комбинации значений связей, при которых в приведенном примере ситуации тестирования активируется Tw⁶, даны в таблице I (звездочка в таблице означает, что связь может иметь как значение 1, так и значение 0, т.е. на одной строке сведены две комбинации). Из таблицы I видно, что в данной ситуации тестирования значение 1 ни одной связи не является необходимым для активации Tw, т.е. нет процесса, который был бы необходим для ответа "twinkle".

Поскольку в приведенном примере представлена типичная ситуация тестирования с помощью теста восстановления и типичный считаемый правильным ответ⁷, на смысле таблицы I целесообразно остановиться несколько подробнее.

Строки 1 и 3 таблицы I означают, что 1) испытуемый умеет перейти от языковой формы слова к его значению, 2) у него

⁶ Т.е. комбинации, которые (точнее, существование одной (любой) из которых) логически следуют из ответа "twinkle" в этой ситуации тестирования.

⁷ Подчеркнем, что приведенный пример является типичным лишь в отношении, релевантных для анализа валидности. Ряд других признаков у типичной ситуации тестирования с помощью теста восстановления, разумеется, отличается. Во-первых, неопущенная часть текста в ней гораздо длиннее одного слова. Во-вторых, количество пропусков значительно превышает одного. Эти признаки, однако, несущественны для анализа валидности, поскольку 1) в типичной ситуации тестирования, несмотря на более длинный кон-

значение этого слова ассоциируется со значением "мерцает" и 3) он умеет перейти от значения слова "twinkle" ("мерцает") к его языковой форме. Соответственно, ответ "twinkle" достигается путем понимания неопущенной части текста, когдаки о значении опущенной части текста и ее порождения, исходя из ее значения.

Строки 2, 4, 5, 6, 7, 8 и 9 означают, что описанный путь достижения ответа невозможен, но зато форма "stars" у испытуемого вызывает непосредственную ассоциацию с формой "twinkle". Соответственно ответ достигается путем прямого перехода от формы "stars" к форме "twinkle".

Строки 2, 4 и 6 имеют тенденцию при выполнении испытуемым тестового задания превратиться в строку I. Например, если у испытуемого нет умения перейти от значения "мерцает" к форме "twinkle", но он в то же время способен понимать слово "stars", связывать его значение со значением "мерцает", а также ассоциировать форму "stars" с формой "twinkle" (строка 2), то весьма вероятно, что в ходе выполнения тестового задания упомянутое умение у него формируется (т.е. $r_{MeTw} = 0$ превращается в $r_{MeTw} = 1$ и, следовательно, строка 2 в строку I).

Строки 5, 7, 8 и 9 могут превратиться в строку I лишь при некоторых комбинациях значений звездочек (например, строка 5 в виде I и 0 или IOI). Эти строки означают, что испытуемый дает ответ "twinkle", хотя не умеет либо породить это слово, исходя из его значения (строка 5), либо понять слово "stars" (строка 8), либо ни того, ни другого (строка 7 и 9). В частности, строка 9 может иметь вид 00000IOO. Это означает, что даже если значения всех связей, кроме r_{MeTw} , равняются нулю (т.е. испытуемый совсем не в состоянии понять текст "Stars twinkle" и тем более породить его, исходя из его значения), то испытуемый все же даст ответ "twinkle".

Восстановление испытуемым текста, которого он не способен породить, исходя из значения, или даже понять, возможно в следующих основных случаях.

I. Испытуемый усвоил текст (или встречающиеся в нем выражения - последнее, конечно, предполагает более длинный

текст, все же возможны все строки таблицы I и 2) существование более чем одного пропуска означает, что мы имеем дело со сложным тестом (каждый пропуск представляет собой отдельное тестовое задание), а анализ валидности сложного теста складывается из анализов валидности составляющих его тестовых заданий.

текст, чем в приведенном примере) путем механического за-
поминания. Этот случай, в частности, весьма вероятен, если
тест составляется по тексту учебника, которым испытуемый
пользовался, особенно если использование в процессе обуча-
ния методические приемы и средства контроля способствовали
механическому заучиванию.

В данной связи следует подчеркнуть, что тест восстано-
вления сам является одним из средств контроля, способствующих
увеличению роли механического заучивания материала, ибо по-
следнее обеспечивает для испытуемого более прямой и, тем
самым, более надежный путь достижения желаемого результата.
Поэтому эффект приопосабливания к этому тесту, появившийся
при его становлении частым и/или преобладающим средством те-
кущего контроля, состоит именно в том, что учащиеся будут
прибегать преимущественно к механическому заучиванию мате-
риала. Например, если учащийся знает, что как понимание тек-
ста "Stars twinkle", так и умение использовать слова "stars"
и "twinkle" в продуктивных видах речевой деятельности будет
проверяться только с помощью теста восстановления, то вполне
вероятно, что он просто выучит текст наизусть, не обращая
внимания на его содержание.

II. Испытуемый наблюдает в языковой форме текста, по ко-
торому составлен тест, некоторые регулярности.⁸ Обычно это
предполагает наличие у испытуемого определенных грамматиче-
ских знаний и умений, т.е. (частичное) воссоздание в его
поиске грамматической структуры текста, хотя в отдельных
редких случаях последнее и не требуется. Примерами могут
служить, соответственно, тесты "Stars ... Why do they
twinkle?" ""Stars twinkle, stars ..., stars twinkle", he
repeated senselessly".

В итоге, анализ показывает, что невозможность найти про-
цессом, необходимые для ответа, обусловлена наличием альтер-
нативных ведущих к нему путей с неизвестными значениями свя-
зей,⁹ т.е. дизъюнкцией. Так, в данном конкретном примере мы
имеем дело с дизъюнкцией прямого пути от формы "stars" к
форме "twinkle" и пути через значения этих слов.

⁸ Текст в этом случае, разумеется, должен быть длиннее,
чем в приведенном примере.

⁹ Точнее: путей, все связи каждого из которых либо могут
иметь либо имеют значение I (или, иначе говоря,
имеют значение I или "либо I, либо O").

2.2.2. Обратимся теперь к случаю, в котором языки отсутствует и, следовательно, имеются процессы, необходимые для ответа. В качестве примера возьмем ту же ситуацию тестирования и ответ "shine". Релевантная часть помехи компьютерного изображения на рис. 3 (Сш - значение "сияет", Sh - форма "shine"), комбинации значений связей, при которых $p_{Sh} = 1$ или $p_{Sh} = 0$ - в таблице 2 (p_{SSh} не включено в таблицу, но тестирующему известно, что оно имеет значение 0).

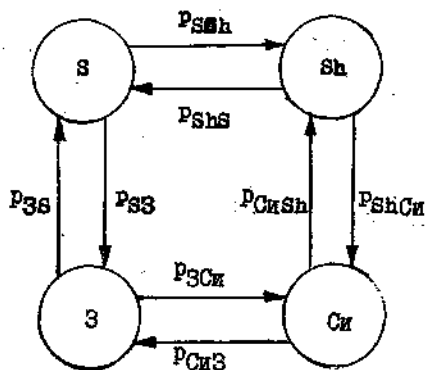


Рис. 3.

Из таблицы 2 видно, как и следовало ожидать, что для $p_{Sh} = 1$ необходимы значения $p_{SЗ} = 1$, $p_{Си} = 1$ и $p_{СиSh} = 1$. Иными словами, если тестирующий знает, что испытуемый не мог усвоить фразу "stars shine" путем механического заучивания (например, потому, что в тексте учебника "stars" сочетался только с "twinkle"), то напрашивается вывод, что ответ был получен путем понимания "stars", ассоциирования значений "звезды" и "сияет" и порождения "shine", исходя из его значения.

Между тем, на основе таблицы 2 можно также установить, что в данной ситуации тестирования значение 0 ни одной связи не является необходимым для отсутствия активации Sh. Следовательно, нет процесса, отсутствие протекания которого было бы необходимо для отсутствия ответа "shine".

Проанализируем таблицу 2 несколько подробнее. Строка 2 означает, что 1) испытуемый умеет перейти от языковой формы слова "stars" к его значению, 2) у него значение этого слова

ассоциируется со значением "сияют", но 3) он не умеет перейти от значения "сияют" к форме "shine". Соответственно, ответ "shine" отсутствует, хотя испытуемый понял неопущенную часть текста и догадался о соответствующем значении опущенной части.

Строка 3 означает, что 1) испытуемый умеет перейти от формы "stars" к значению "звезды" и 2) от значения "сияют" к форме "shine" но 3) он не ассоциирует значений "звезды" и "сияют". Другими словами, у испытуемого имеются языковые знания и речевые умения, обеспечивающие понимание "stars" и говорение "shine" но он не дает ответа "shine", потому что просто не догадывается о том, что неопущенная часть текста может иметь значение "сияют".

Строка 4 означает, что 1) испытуемый умеет перейти от формы "stars" к его значению, но 2) не ассоциирует значений "звезды" и "сияют" и 3) не умеет перейти от значения "сияют" к форме "shine". Иначе говоря, отсутствие ответа обусловлено комбинацией причин, представленных в предыдущих строках.

Строки 5, 6, 7, 8 означают, что испытуемый не умеет перейти от формы "stars" к его значению. Другими словами, он не понимает неопущенной части текста, что и ведет к отсутствию ответа "shine". При этом уже несущественно, умеет ли он перейти от значения "сияют" к форме "shine" (как в строках 5 и 7) или нет (как в строках 6 и 8), ассоциирует ли он значение "звезды" со значением "сияют" (строки 5 и 6) или нет (строки 7 и 8).

В итоге, анализ показывает, что невозможность найти процесс, отсутствие которых было бы необходимо для отсутствия ответа, обусловлена наличием нескольких последовательных звеньев с неизвестными значениями связей¹⁰ на пути, ведущем к этому ответу, т.е. конъюнкцией. В данном конкретном примере мы имеем дело с конъюнкцией звеньев, которым соответствуют потенциальные связи "от З к З", "от З - Ся" и "от Ся к Sh".

3. Напомним, что однозначность истолкования требует, чтобы все возможные ответы на данное тестовое задание распались на две части, т.е. составляли бы два (и только два) класса: 1) те, для которых необходимо наличие того или иного процесса и 2) те, для которых необходимо отсутствие того же

¹⁰ Точнее: звеньев, у которых значения соответствующих им связей либо могут равняться либо равняются нулю.

процесса. На основе таблицы I и 2 можно сказать, что в рассматриваемой ситуации тестирования "twinkle" вообще не может принадлежать к первому классу ответов, а "shine" может быть его членом только при условии, что этот класс содержит больше одного члена. Например, если тестирующему известно, что при строках 2-4 таблицы 2 испытуемый непременно дал бы ответ "fall", а при строках 5-8 - любой из других возможных ответов, то "shine" и "fall" составили бы первый класс для процесса "понимание слова "stars"".¹¹

Следует подчеркнуть, что первый класс может состоять из более чем одного члена лишь при совершенно определенной взаимозависимости значений связей посылки испытуемого в данной ситуации тестирования. Пример такой взаимозависимости представлен в таблице 3 без строк 8, 12, 16, 18, 22, 24, 26 и 27¹². (На - значение "падает", Pa - форма "fall", I - любой ответ кроме "shine", "twinkle" и "fall"). Исключение этих строк из таблицы означает, что хотя тестирующий не знает конкретных значений приведенных в ней связей, ему все же известно, что при $P_{23} = I$ по меньшей мере одно из умножений $P_{23} \times P_{25} \text{ или } P_{23} \times P_{26}$ или $P_{23} \times P_{27}$ или $P_{23} \times P_{28}$ равноется единице. Иными словами, тестирующий уверен, что если испытуемый понял слово "stars", то он обязательно сумеет дать по меньшей мере один из ответов "shine", "twinkle" или "fall". Соответственно, эти ответы составляет первый, а все остальные ответы - второй класс с точки зрения процесса "понимание слова "stars"".

Последний пример показывает, что хотя в ситуации тестирования, допускающей однозначное истолкование всех ответов, к отдельному ответу первого класса может вести путь, состоящий из нескольких конъюнктивно соотносительных звеньев, у которых значения соответствующих им связей могут равняться (или

II Подчеркнем, однако, что таблица I исключает такое решение, ибо согласно ей "twinkle" возможен как при $P_{53} = I$ (т.е. при строках 2-4 таблицы 2), так и при $P_{53} = 0$ (т.е. при строках 5-8 таблицы 2).

12 В отличие от посылки испытуемого, представленной в таблице I, об I таблицы 3 тестирующему известно, что в ней $P_{27} = 0$, т.е. к каждому из ответов "shine", "twinkle" и "fall" ведет только один путь, все связи которого могут иметь значение I, т.е. логическим отсутствует в случае каждого из этих ответов.

равняется) нулю, на пути¹³ к первому классу как целому такая конъюнкция обязательно отсутствует. Так, путь к классу "shine" "twinkle" или "fall" состоит из одного звена с неизвестным значением — понимания слова "stars", поскольку тестируемому известно, что второе звено ("P₂₃ и P₂₁ или P₂₁ и P₂₃ или P₂₁ и P₂₃") всегда имеет значение 1.

Между тем, следует подчеркнуть, что последний пример не представляет собой типичную ситуацию тестирования с помощью теста восстановления. Обычно тестируемый не может быть уверен, что испытуемый, поняв неопущенную часть текста, тем самым заполнит пропуск каким-нибудь по меньшей мере контекстуально подходящим словом. Вполне возможно, например, что ему вообще не удастся его заполнить. В этом отношении, в частности, instructive строка 12 таблицы 3 (особенно в виде III0001): испытуемый думает, что в пропуске должно стоять слово со значением "сияет" или "мерцает", но не знает их формы в английском языке. Одновременно ему не приходит в голову мысль, что опущенное слово могло бы иметь и значение "падает", хотя он умеет пользоваться этим словом при говорении на английском языке.

Изложенное позволяет сформулировать следующее общее правило: однозначное истолкование любого ответа испытуемого на тестовое задание с точки зрения того или иного процесса возможно в такой (и только такой) ситуации тестирования, в которой этот процесс без двизинкции и конъюнкции ведет к некоторому классу возможных ответов.

Анализ в свете этого правила типичной ситуации тестирования с помощью теста восстановления показывает, что в ней возможны только ответы следующих трех типов: 1) ответы, к каждому из которых ведет путь с конъюнкцией звеньев, у которых значения соответствующих им связей не зависят от значений других связей (пример: таблица 3 со всеми строками), 2) ответы, к каждому из которых ведет двизинкция двух путей (пример: таблица 1), 3) ответы, к каждому из которых ведет двизинкция более чем двух путей (сюда относятся все контекстуально неподходящие и бессмысленные ответы, а также "нулевой" ответ, т.е. отсутствие ответа).

¹³ Термин "путь" здесь употребляется несколько условно, поскольку речь идет не об отдельном конкретном ответе, а о классе ответов, вследствие чего путь имеет разветвленную форму.

Изложенное приводит к выводу, что в типичной ситуации тестирования с помощью теста восстановления невозможно найти ответ или класс ответов, к которому какой-нибудь процесс вел бы без дизъюнкции и конъюнкции. Следовательно, в этой ситуации тестирования ответы не могут быть однозначно истолкованы с точки зрения ни одного процесса.

4. В свете изложенного нетрудно увидеть, что валидность (соответственно, отсутствие валидности) характеризует не тест как таковой, а тест в той или иной ситуации измерения.

Ситуация измерения складывается из 1) ситуации тестирования, 2) определения объекта измерения (измеряемого процесса) ($0'$) и 3) ключа (т.е. списка ответов на тестовое задание, которые считаются правильными) (Π'). Итак, ситуация измерения описывается формулой $T \wedge I \wedge 0' \wedge \Pi'$. Примером одной из типичных ситуаций измерения с помощью теста восстановления может служить следующая: ($T \wedge I$) — приведенная выше типичная ситуация тестирования, $0'$ — понимание текста, по которому составился тест, Π' — (для каждого пропуска) опущенное слово и только оно. В другой, также довольно распространенной, ситуации измерения Π' — все контекстуально подходящие к данному пропуску слова.

Тест валиден, т.е. любой ответ испытуемого будет правильным, если и только если ситуация измерения отвечает всем из следующих трех требований: а) в ситуации тестирования существует процесс (или класс процессов), с точки зрения которого (любого из которых) любой возможный ответ испытуемого на тестовое задание может быть однозначно истолкован, б) этот процесс (один из этих процессов) определяется ($0'$) как объект измерения (0) и в) правильными ответами в ключе (Π') считаются все те ответы (Π) (и только они), которые с точки зрения измеряемого процесса (0) составляют первый класс (т.е. класс, к которому ведет 0 без дизъюнкции и конъюнкции или, выразась иначе, класс, для которого протекание 0 необходимо и достаточно). Приведенный в конце раздела 3 вывод о типичной ситуации тестирования с помощью теста восстановления означает, что типичная ситуация измерения с помощью этого теста не отвечает требованию а). Тем самым, тест в этой ситуации не может быть валидным, какими бы ни были определение объекта измерения и ключ.

Подчеркнем, наконец, что выражение "тест в данной ситуации измерения валиден" равнозначно выражению "тест в данной ситуации измерения всегда измеряет правильно". Между тем,

выражение "тест в данной ситуации измерения невалиден" равносильно не выражению "тест в данной ситуации измерения всегда измеряет неправильно (т.е. никогда не измеряет правильно)"⁴, а выражению "тест в данной ситуации измерения иногда измеряет правильно, иногда - неправильно (т.е. ответ испытуемого иногда истолковывается правильно, иногда - неправильно)". Например, в ситуации измерения, где 0' - "понимание слова "stars" 4 Т - "Stars ...", П' - "shine", "twinkle", "fall" и И оплошывается таблицей 3, тест измеряет неправильно при строках 8, 12, 16, 18, 22, 24, 26, 27 этой таблицы (и правильно при всех остальных строках). Если же П' - только "twinkle", то тест измеряет неправильно при строках 3, 4, 7, 8, 10, 12-18, 21, 22, 24-27 (и правильно при всех остальных строках).

Вместе с тем тестируемому в рамках самой ситуации измерения неизвестно, какая именно строка оплошывает действительную комбинацию значений связей психики испытуемого - все строки таблицы в этом отношении одинаково возможны. Поэтому измерение с помощью невалидного теста всегда недостовечно. Например, "нулевой" ответ (т.е. отсутствию ответа) в приведенных ситуациях измерения может, но не должен означать, что испытуемый не понял слово "stars".

Следует, наконец, отметить, что хотя все строки таблицы одинаково возможны, они необязательно являются одинаково вероятными. Поэтому вероятность правильного измерения (равняющаяся сумме вероятностей строк, его обеспечивающих) может при одной и той же ситуации измерения иметь весьма различающиеся между собой значения. В частности, хотя при приведенных 0', Т и И ключ "shine", "twinkle", "fall" в принципе всегда дает более высокую вероятность правильного измерения, чем ключ "twinkle", эта разница может быть как большой, так и незначительной в зависимости от значений вероятностей строк таблицы 3.

Итак, невалидный тест может быть все же применимым, если а) вероятность правильного измерения является достаточно высокой и б) тестируемому ее значение известно. Конкретные способы выяснения значения вероятности правильного измерения будут описаны в следующей статье настоящей серии. В ней же будет дан анализ некоторых других распространенных ситуаций измерения с помощью теста восстановления, а также экспериментальные данные, подтверждающие предложенную нами модель.

Таблица I

Строка №	Состояние потен- циальной связи	P ₃₃	P ₂₃	P ₃₂	P ₂₂	P _{ме3}	P ₁₂₃	P ₂₁₂	P _{ме2}	P ₁₂₁	P ₁₁₁	P ₁₂
1)		I	ж		I	ж	ж	I	ж	ж	ж	I
2)		I	ж		I	ж	ж	I	ж	ж	ж	I
3)		I	ж		I	ж	ж	0	ж	ж	ж	I
4)		I	ж		0	ж	ж	I	ж	ж	ж	I
5)		I	ж		0	ж	ж	I	ж	ж	ж	I
6)		0	ж		I	ж	ж	I	ж	ж	ж	I
7)		0	ж		I	ж	ж	I	ж	ж	ж	I
8)		0	ж		0	ж	ж	I	ж	ж	ж	I
9)		0	ж		0	ж	ж	I	ж	ж	ж	I

Таблица 2

Строка №	Состояние по- тенциальной связи										
		Р _{БЗ}	Р _{2Б}	Р _{30и}	Р _{0и3}	Р _{Бв3}	Р _{0иВ3}	Р _{0иВ3}	Р _{0иВ3}	Р _{ВВ3}	Р _{ВВ3}
1)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3)		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
4)		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
5)		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6)		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7)		0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
8)		0	1	0	1	1	1	1	1	1	1

Таблица 3

Состояние по- тепловой обвязи		P _{гс}	P _{зсн}	P _{ме}	P _{па}	P _{онш}	P _{метв}	P _{таба}	P _ш	P _{тв}	P _{ра}	P _л
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	II	III	IV
1)	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	0
2)	I	I	I	I	I	I	0	I	I	0	0	0
3)	I	I	I	I	I	0	0	I	0	I	0	0
4)	I	I	I	I	I	0	0	I	0	0	0	0
5)	I	I	I	I	I	I	I	0	I	I	0	0
6)	I	I	I	I	I	0	0	0	I	0	0	0
7)	I	I	I	I	I	0	0	0	0	I	0	0
8)	I	I	I	I	I	0	0	0	0	0	0	0
9)	I	I	I	I	0	I	0	I	I	0	0	0
10)	I	I	I	I	0	0	0	I	0	0	0	0
11)	I	I	I	I	0	I	0	I	0	0	0	0
12)	I	I	I	I	0	0	0	0	0	0	0	0
13)	I	I	I	0	I	I	I	I	0	I	0	0
14)	I	I	0	0	I	I	0	I	0	0	0	0
15)	I	I	0	I	I	I	I	0	0	I	I	0

Продолжение табл. 3

I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
16)	I	I	0	I	0	0	0	0	0	0	0
17)	I	I	0	0	I	0	0	I	0	0	0
18)	I	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19)	I	0	I	I	0	I	I	0	I	I	0
20)	I	0	I	I	0	I	0	0	I	0	0
21)	I	0	I	I	0	0	I	0	0	I	0
22)	I	0	I	I	0	0	0	0	0	0	0
23)	I	0	I	0	0	I	0	0	I	0	0
24)	I	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0
25)	I	0	0	I	0	0	0	0	0	I	0
26)	I	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0
27)	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

ON THE PROBLEM OF THE VALIDITY OF CLOZE TESTS (2)

K. Soomere

S u m m a r y

The article, the second in a series devoted to the problem, presents a new model for predicting the validity of cloze tests.

The validity of a test item is defined as the correct interpretation of any response of the testee, and is shown to presuppose the possibility of unambiguous interpretation, i.e. distribution of all the possible responses between two classes so, that for any response of the first class the presence and for any response of the second class the absence of the process to be measured is necessary. The processes, the presence (or absence) of which is necessary for a given response, are determined by the testing situation, made up of the known parameters of two systems: the test item and the mind of the testee. The latter can be described as a system of elements, one or several of which are activated at any given moment. From any element to any element there leads a potential connection, the condition of which (p_{xy}) can have the values 1 and 0 (= existence and absence of connection, respectively). A simplified example of such a system is presented in Fig. 1. On the basis of the conditions of elements (p_x) in the initial state of the system and the values of p_{xy} -s it is possible to predict the condition of any element (i.e. the value of p_x for any X). Prediction is guided by the following principles: from any element to any element there lead several disjunctively related paths, every one of which (with the exception of the direct one) consists of several conjunctively related potential connections. The dependence of the condition of an element (p_x) on the condition of the paths leading to it (p_{pk}) is expressed by Formula 1, the dependence of the condition of a path on that of its component connections (p_{ck} , i.e. p_{xy}) by Formula 2. Formula 3 is equivalent to the general rule of prediction in the system: an element is activated, iff at least one path on which all the potential connections have the value 1 leads to it from at least one of the elements activated in the initial state. The formula (alternatively, the rule) makes it possible to establish all the combinations of the values of potential connections in case of which a given ini-

tial state leads to a given value of p_X , i.e. to a given condition of a given element. If the value of some connections is known, the number of combinations will be accordingly reduced. A particular value of a potential connection is necessary for a certain condition of an element, if it recurs in all the pertinent combinations.

In testing, the initial state of the mind of the testee is determined by the test item, while any response can be described as the activation of the corresponding element (i.e. $p_X=1$) in the final state. The number of the combinations of p_{XY} -s in the case of which the initial state leads to the final state is reduced in accordance with the values of p_{XY} -s known to the tester. Processes, the presence (or the absence) of which is necessary for the response, consist in the activation of potential connections with the necessary value of 1 (or 0, respectively).

Three examples of testing situations are analysed. In all cases the test item has the form "Stars ...", where the testee has to fill in the blank. The responses under consideration are "twinkle" for the first situation and "twinkle", "shine" and "fall" for the second and the third. The relevant parts of the mind of the testee are represented in Fig. 2 and Fig. 3 (the responses "twinkle" and "shine", respectively; elements marked with Russian letters stand for the meanings of the words). The pertinent combinations of p_{XY} -s are given in Table 1 (the first testing situation), Tables 2 and 3 (the second situation) and Table 3 without the lines 8, 12, 16, 18, 22, 24, 26, 27 (the third situation). The conclusion is drawn that only in the third case are the conditions of the possibility of unambiguous interpretation fulfilled (and that only for the process "comprehension of the word "stars"", i.e. p_{g3}).

The validity of a test item is shown to be determined by the measuring situation, consisting of the testing situation, the key and the definition of the object of measurement. The item is valid, iff the testing situation fulfills the conditions of the possibility of unambiguous interpretation for at least one process, this process is chosen as the object of measurement and the key lists as correct all the responses for which the process is necessary. The cloze test is proved non-valid in some of the measuring situations most typical of foreign language testing. However, validity

as defined above is not synonymous with applicability. The clarification of the latter notion will be the subject of the next article of the series.

ОБ ОТБОРЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА СИНТАКСИЧЕСКОМ
УРОВНЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЧТЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ НАУЧНЫХ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

М. Тамм

Тартуский государственный университет

Основная цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе или на факультете состоит в том, чтобы научить студентов читать и реферировать литературу по специальности. Наблюдение за работой студентов математического факультета ТГУ в учебном процессе показало, что, приступая к чтению научных текстов на английском языке, студенты встречают целый ряд трудностей.

Трудности научно-технического стиля заключаются не только в обилии терминов и специальных понятий, составляющих лексические особенности текста, но и в его структурно-грамматических особенностях. Большую трудность для понимания читаемых научно-технических текстов представляет их грамматическое, и прежде всего, синтаксическое оформление. Наиболее ярко особенности научно-технического стиля проявляются на синтаксическом уровне, где минимальным отрезком речи является предложение. Научная речь тяготеет к сложным предложениям, которые адекватно передают научную информацию. Нельзя не упомянуть о тенденции увеличения размера предложений в научных текстах, что и отразится на их структурном построении. Принято считать, что синтаксис научной речи отличается большой сложностью и разветвленностью подчинительных связей. Однако О.Д. Митрофанова справедливо говорит "не о сложности, а о сложносоставности синтаксиса научной речи, когда предложения не соподчиняются, а скорее "нализываются" и как бы блокируются, благодаря чему создаются синтаксические построения, несвойственные или почти несвойственные другим функциональным стилям, обеспечивающие четкость синтаксических связей и достаточную ясность структурной организации". (Митрофанова О.Д., 1976).

Умение студентов ориентироваться в структуре предложений

дает им возможность не только правильно опознать и понять эти конструкции в тексте, но и понять содержание читаемого текста.

При ограниченной сетке занятий возникает вопрос, как достичь этих умений и навыков. Интенсификация учебного процесса требует прежде всего внимательного отбора грамматического минимума для чтения научных текстов. При дифференцированном подходе к отбору материала в зависимости от целей обучения мы можем выделить активный и пассивный запас. Активные средства обслуживают в основном устное общение, пассивные — в большей степени чтение. При отборе пассивного грамматического минимума обычно руководствуются частотностью употребления грамматического явления в научной литературе, его необходимостью при чтении.

В процессе преподавания чтения научной литературы на иностранном языке перед преподавателем стоит задача помочь студенту усвоить грамматический минимум на синтаксическом уровне. Отбор минимума — это одно из ключевых проблем преподавания студентам на продвинутом этапе.

В связи с тем, что основным принципом отбора грамматического минимума для обучения чтению является распространенность грамматических явлений в читаемых текстах, первый этап работы был посвящен лингвостатистическому анализу строя предложения английского оригинального научного текста по широкому профилю математического факультета. Всего для исследования было отобрано 10 000 предложений из разных американских и английских научных журналов, имеющихся в библиотеках TTY и используемых студентами на продвинутом этапе.

Материал для анализа взят из статей, вышедших в 60-х и 70-х годах в журналах по 29 наименованиям.

Например, "Applied Statistics", "Communications of the ACM", "Datamation", "Educational Studies of Mathematics", "Journal of Algebra", "Journal of the American Statistical Association", "Journal of Mathematical Physics", "Journal of the London Mathematical Society", "The American Mathematical Monthly", "The Mathematics Teacher" и др.

Тотальным объемом выборки 10 000 предложений представлены 10 областей математики, по 1000 предложений в каждой:

- 1) элементарная математика,
- 2) алгебра,
- 3) геометрия,
- 4) топология,

- 5) математический анализ,
- 6) прикладная математика,
- 7) статистика и теория вероятностей,
- 8) математическая логика,
- 9) математическая физика,
- 10) история математики и методика преподавания.

1. Все предложения были разделены на 1) вопросительные, 2) повелительные и 3) повествовательные:

вопрос.	95	0,95%
повелит.	905	9,05%
повеств.	9000	90,00%
	10000	100,00%

Так как статьи были в основном описательного и объяснительного характера, малое количество вопросительных предложений оправдано, в текстах-задачах повелительные предложения нередки.

2. Повествовательные предложения были разделены на 1) простые и 2) сложные:

простые	4169	46,32%
сложные	4831	53,68%
	9000	100,00%

Из общего объема выборки простые предложения (все вопросительные и повелительные включительно) составляют 5169 (51,69%), сложные предложения - 4831 (48,31%).

3. Простые повествовательные предложения были разделены на 1) одночленные, 2) нераспространенные, 3) распространенные и 4) распространенные с однородными членами:

одночл.	629	15,10%
нераспростр.	90	2,15%
распростр.	3227	77,40%
распростр. с однород. чл.	223	5,35%
	4169	100,00%

Из общего объема выборки распространенные повествовательные предложения составляют 3450 (34,50%).

4. Сложные предложения разделены на 1) сложносочиненные, 2) сложноподчиненные, 3) сочиненно-подчиненные (подчиненно-сочиненные) и 4) предложения с инфинитивными или причастными оборотами:

сочин.	641	13,27%
подчин.	3601	74,54%
соч.-подч.	107	2,21%
инф. и прич.		
обороты	482	9,98%
	4831	100,00%

Из общего объема выборки сложноподчиненные предложения составляют 3601 (36,01%); сочиненно-подчиненных предложений - 107 (1,07%). 1,07% - количество незначительное, но предложения этого типа сложны по своей структуре и представляют наибольшую трудность для понимания. Например:

If we control the X_1 , then we must decide what we mean by a good predictive fit, and one possible interpretation, influenced by the above development, is to replace our notion of a prior distribution for the X_1 by a joint distribution for the X_1 which represents our subjective opinion as to frequencies with which we feel that the X_1 values will be used in future situations, and to evaluate (3), (5) and (6) against our posterior joint distribution for X_1 and Y given the data, so that we are most concerned that the fit be good for those X_1 values which we are likely to require most frequently". ("The Annals of Statistics", Volume 4, No 4, 1976).

5. Сложноподчиненные предложения разделены на предложения, имеющие придаточные предложения 1) субъектные, 2) предикативные, 3) объектные, 4) определительные, 5) обстоятельственные и 6) сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями второй, третьей степени:

субъектн.	116	3,22%
предикат.	22	0,61%
объектн.	522	14,50%
определят.	793	22,02%
обстоятельств.	1410	39,15%
придат. 2-ой, 3-ей степени	738	20,50%
	3601	100,00%

Из общего объема выборки сложноподчиненные предложения с обстоятельственными придаточными предложениями составляют 1410 (14,10%).

6. Обстоятельственные придаточные предложения разделены на предложения 1) времени, 2) места, 3) причины, 4) цели, 5) условия, 6) следствия, 8) образа действия и 9) сравнения:

времени	162	11,50%
места	196	13,90%
причины	238	16,88%
цели	49	3,47%
условия	555	39,36%
уступки	69	4,90%
следствия	41	2,91%
обр. действия	29	2,05%
сравнения	71	5,03%
	1410	100,00%

Подсчет предложений и полученные данные анализа текстов широкого математического профиля позволяют сделать выводы, касающиеся частотности употребления того или иного типа предложений, и руководствоваться ними при отборе грамматического материала для преподавания.

I. Простые (46,32%) и сложные (53,68%) предложения распределяются в научных математических текстах почти равномерно, следовательно при преподавании мы не можем пренебрегать ни простыми, ни сложными предложениями.

Согласно программе по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений 1983 года, на первом этапе обучения овладение признаками строя предложения на уровне автоматизированного его восприятия является грамматическим минимумом на синтаксическом уровне. Студенты должны знать относительное место члена предложения: группа обстоятельство, предшествующая подлежащему, группа подлежащего, группа сказуемого, группа дополнения, группа обстоятельства, завершающего предложение, левые и правые определения. В грамматический минимум на первом этапе входят также признаки и значения придаточных предложений, признаки союзного и бессоюзного подчинения. На третьем этапе обучения, когда студенты занимаются оригинальной литературой по специальности, пройденный грамматический материал закрепляется.

2. Именно на третьем этапе обучения перед преподавателем стоит задача заниматься отбором синтаксического материала. Основное значение следует придавать рассмотрению сложноподчиненного предложения (74,54%).

3. Путь к пониманию сложноподчиненного предложения идет через повторение материала простого распространенного и сложносочиненного предложения. Умение студентов ориентироваться в структуре сложноподчиненных предложений должно подго-

тавливаться специальными упражнениями анализа предложения, в первую очередь анализа простого предложения.

4. Необходимо научить студентов видеть в любом предложении не простую цепочку слов, а воспринимать его как грамматическую структуру, имеющую определенное синтаксическое ядро. Для понимания структурных особенностей важную роль играет умение вычленить субъектно-предикативную группу. Задачей преподавателя является научить студентов отыскивать главные элементы предложения. Анализ предложения надо начинать с отыскания в нем сказуемого, поскольку оно является ключом к пониманию структурного построения предложения, а обнаружение подлежащего сводится к нахождению опорного слова в группе подлежащего. Далее рассматривают, как субъектно-предикативная группа распространяется дополнительной, определительной и обстоятельственной группами.

5. От понимания механизма распространения – сочинения и подчинения – студенты легко идут к пониманию структуры сложного предложения. Н.Н. Бодмановой "сочинение рассматривается как процесс объединения двух или более структур или двух или более равноправных членов внутри одной структуры; подчинение рассматривается как процесс включения новой субъектно-предикативной группы внутри ядерной структуры" (Бодманова Н.Н., 1970).

6. Студенты должны хорошо знать сочинительные и подчинительные союзы. При распознавании союзов подчинения важно соотносить придаточное предложение с тем членом главного, к которому оно относится.

7. Преподаватель и студенты готовят таблицы с подчинительными союзами всех типов придаточных предложений, выполняют упражнения для их закрепления. Определительные (22,02%) и обстоятельные (39,15%) как самые частотные придаточные предложения рассматриваются подробнее, особое внимание уделяется условным предложениям (39,36%).

8. Сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями второй и третьей степени заслуживают особого внимания. Хотя частотность у них невелика, даже одно предложение в тексте может быть источником затруднений. Из тотального объема выборки они составляют 7,38%, из всех придаточных предложений – 20,5%. То же самое можно сказать и о сочиненно-подчиненных предложениях, которые составляют 1,07% из тотального объема выборки.

Рассмотрение сложноподчиненных предложений с придаточными

ми предложениями второй и третьей степени и сочиненно-подчиненных предложений показывает, как студенты усвоили предыдущий материал, какие моменты необходимо повторять и углублять. Понимание сложной структуры предложения развивается именно на этом этапе, здесь мы не можем руководствоваться частотностью употребления.

В заключение можно сказать, что при отборе грамматического минимума на синтаксическом уровне при преподавании английского языка студентам математического факультета руководствовались потребностями чтения научных оригинальных текстов на третьем продвинутом этапе обучения.

данные подсчета предложений еще раз подтвердили правильность выбора грамматического минимума в программу по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений 1983 года. Дальнейшая лингвостатистическая обработка данных не являлась целью этой статьи.

Л и т е р а т у р а

Али А. О роли отбора учебного материала при повышении эффективности обучения иностранным языкам в вузе. - *Methodica*, IV. Tartu, 1975, с. 7-18.

Багрова А.Я. К вопросу о снятии синтаксических трудностей, возникающих при чтении текстов научно-технического характера. - *Сб. научных трудов МПИИЯ им. Мориса Тореза*, 1976, вып. 167.

Бархударов Л.С., Штейнберг Д.А. Грамматика английского языка. М., 1973.

Белова Н.А. Методическая классификация сложноподчиненных предложений и ее использования при обучении чтению. - *Сб. научных трудов МПИИЯ им. Мориса Тореза*, 1974, вып. 85.

Боголюбова М.В. К вопросу о системе упражнений для обучения монологическому высказыванию научного стиля в учебнике иностранного языка для неязыкового вуза. - *Сб. научных трудов МПИИЯ им. Мориса Тореза*, 1977, вып. 120.

Бондарева Н.Н. Применение данных статистического анализа некоторых структурных характеристик английского предложения при обучении чтению. - Тезисы I-ой Всесоюзной научно-методической конференции. МГУ, 1970.

Требцова С.В. и др. Об итогах отбора синтаксических явлений немецкого языка для обучения чтению экономических текстов. - В об.: Вопросы анализа специального текста. Уфа, 1980.

Долгова О.В. Синтаксис как наука о построении речи. М., 1980.

Митронова В.Д. Некоторые вопросы синтаксиса речевого жанра научно-технического реферата. - Сб. научных трудов МПНИИ им. Мориса Тореза, 1973, вып. 86.

Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976.

Наместникова Н.С. Некоторые принципы отбора и организации грамматического материала учебника по иностранному языку для неязыкового вуза. - Сб. научных трудов МПНИИ им. Мориса Тореза, 1974, вып. 87.

Отрадинская Л.Б. О способах изложения материала в научных текстах и их организации на синтаксическом уровне. - Тезисы докладов, кафедра иностранного языка АН СССР. М., 1980.

Программа по английскому языку. Для неязыковых специальностей высших учебных заведений. Минвуз СССР. М., 1983.

Соколова Н.Б. Методическая типология грамматического материала. - Сб. научных трудов МПНИИ им. Мориса Тореза, 1977, вып. II7.

ON SELECTION OF GRAMMAR MATERIAL (SYNTAX LEVEL) WITH
THE PURPOSE OF TEACHING READING OF ENGLISH
SCIENTIFIC MATHEMATICAL TEXTS

M. Tamm

S u m m a r y

The article deals with the problems of teaching syntax to students of mathematics at the tertiary level. Scientific texts from British and American mathematical journals have been analysed with the purpose of determining the frequency of occurrence of different types of sentences. On the basis of the results obtained the selection of minimum grammar material for teaching syntax has been made.

ОБЗОР НОВЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В МЕТОДИЧЕСКОМ КАБИНЕТЕ ПРИ КАФЕДРЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ТТУ

В. Тамм, Э. Таммело

Тартуский государственный университет

Методический кабинет при кафедре иностранных языков ТТУ был создан в 1972 году с целью сконцентрировать методическую и учебную литературу по обучению иностранным языкам и оказывать постоянную помощь преподавателям иностранных языков при выборе текстов, упражнений и методической стратегии.

Кабинет оснащается литературой путем депонирования из Научной библиотеки ТТУ, из фондов Научно-методического кабинета при Министерстве высшего и среднего специального образования ЭССР и личных сборов. В настоящее время фонд кабинета насчитывает 680 наименований, в их числе 9 периодических изданий, из которых наиболее значительными являются журналы "Deutsch als Fremdsprache", "Fremdsprachenunterricht", "Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik", а также "Contemporary Higher Education".

Кабинет создает благоприятные условия для индивидуального совершенствования знаний и активизации научной работы преподавателей иностранных языков. В кабинете систематически организуются выставки-обзоры новинок литературы, учебных пособий, используемых на отдельных факультетах, учебных пособий составленных преподавателями кафедры иностранных языков, с целью ознакомления с новыми исследованиями и проблемами педагогики высшей и средней ступени. Немаловажное значение приобретают изданные в других вузах республики учебники и учебные пособия, которые преподаватели могут сравнивать с опубликованными в нашем вузе материалами, чтобы обеспечить учебный процесс дополнительными учебными пособиями и разнообразить методику обучения. Целью настоящей статьи является ознакомление в виде обзора с некоторыми новыми учебными пособиями из фонда кабинета, составленными для студентов вузов ЭССР по немецкому и английскому языкам как общим предметам.

В условиях быстрого развития современной науки и техники

каждый специалист с высшим образованием в своей профессиональной работе должен овладеть умением извлекать информацию из иностранных журналов по специальности. От этого умения зависит его как специалиста развитие и престиж. Следовательно, важнейшая цель при обучении иностранному языку студентов-нефилологов заключается в развитии умения читать для получения нужной информации. Из этого основного требования исходит большинство составителей учебных пособий для студентов вузов СССР. К сожалению, наряду с методически продуманными учебными пособиями издаются еще и такие сборники, которые состоят лишь из текстов без каких-либо упражнений и заданий, направленных на активизацию и закрепление изучаемого материала. Тексты нетрудно подобрать из специальных журналов и самостоятельно, учебное же пособие должно формировать умение работать с текстом. Одним из удачных примеров того, как составлять учебные пособия, развивающие умение читать, является пособие А. Алл "Informierendes Lesen medizinischer Fachtexte" Тарту, 1982, которое предназначено для студентов II и III курсов медицинского факультета ТТУ. При составлении пособия автор исходил из разных видов чтения:

1) детальное ознакомление с содержанием текста - изучающее чтение (*detailliertes Lesen, study reading*);

2) чтение с общим охватом содержания прочитанного - просмотровое чтение (*wesentlich erfassendes Lesen, average reading*);

3) ознакомительное или ориентировочное чтение (*orientierendes Lesen, skimming*); (А. Алл, 1982, с. 3).

В соответствии с указанными видами чтения сборник разделен на три части, состоящие из текстов и разработанных к ним упражнений.

При ознакомительном чтении перед текстом приводятся вопросы с тем, чтобы обучающийся знал, на что следует обратить внимание. В некоторых случаях время, отводимое на чтение, ограничивается с целью повышения темпа чтения. При этом вырабатывается умение быстрого просматривания текста для извлечения из него существенной информации.

При обучении просмотровому (поисковому) чтению перед текстом и после него даются вопросы. Задачей первых, как и при ознакомительном чтении, является сокращение времени на раскрытие содержания текста. Послетекстовые вопросы служат для проверки понимания текста. Кроме вопросов после текста приводятся еще несколько видов упражнений, как, например,

составление плана или пересказ по нему, — т.н. диспозиционные упражнения (Buscha H.-J., Sprech E., 1970, с. 174), составление аннотаций или письменного конспекта, т.е. резюмирующие упражнения Buscha H.-J., Sprech E., 1970, с. 175). В некоторых случаях для проверки понимания содержания текста используются упражнения с пропусками. В современной методике обучения иностранным языкам большое значение придается обучению словообразованию, что дает возможность раскрывать значение слов без словаря. В рассматриваемом учебном пособии текстам предшествуют упражнения на словообразование, которые облегчают понимание текста. Имеются также упражнения, снимающие встречающиеся в тексте лексико-грамматические трудности путем объяснения при помощи синонимов или контекста. Для проверки более полного понимания текста приводятся упражнения другого вида — перевод на родной язык более трудных отрывков с использованием словаря, пересказ текста и подведение итогов. Такие упражнения, направленные на развитие речи, способствуют совершенствованию репродуктивных умений на иностранном языке.

Таким образом, можно отметить, что учебное пособие, составленное А. Алл, дает необходимые сведения о композиционной структуре текстов по специальности и обеспечивает рациональные приемы для работы с ними, обучая извлекать нужную информацию из иностранных текстов.

Для работы со студентами технических специальностей на I и II этапе курса обучения иностранному языку, т.е. в течение первых трех семестров, когда происходит переход от методов обучения в средней школе к методам высшей школы и когда тренируются в самостоятельной работе с материалом на иностранном языке, составлен учебник "English for Students of Engineering", Таллин, 1983, авторами которого являются преподаватели ТПИ под руководством В. Коккота. Учебный материал разделен на три части: тексты первых двух семестров, более общие по тематике, пригодны для обучения студентов всех технических специальностей. Однако преподаватель может по своему усмотрению в зависимости от конкретной специальности студентов, уровня их языковых знаний и количества часов, отводимых на преподавание иностранных языков, отобрать наиболее целесообразные тексты. Тексты третьего семестра, более специфические по содержанию, сгруппированы по отдельным специальностям. Учебные тексты снабжены различными лексическими упражнениями, предусматривающими либо заполнение пропуска

подходящим по смыслу словом из текста, либо составление предложений на основе данных слов, нахождение синонимов и антонимов, ответы на вопросы и другие. Их цель — подготовить обучающихся к репродуцированию текста. Грамматический материал представлен в конце книги самостоятельным разделом, он охватывает 15% от всего объема учебника. Учебник снабжен словарем, насчитывающим около 2300 слов и словосочетаний на английском, эстонском и русском языках, и пояснениями для чтения математических символов.

Авторы рассматриваемого учебника не стремились к новаторству. В результате продолжительной работы, проведенных исследований и экспериментирования они нашли, что именно традиционный подход к обучению языку является в данных условиях наилучшим для реализации поставленных целей. Тексты оптимальной длины, приблизительно 1800–2200 печатных знаков, довольно простые по содержанию, легко репродуцируемые после соответствующей подготовки; разнообразны упражнения, выделяющие принципы от простого к сложному, в которых к концу книги все больше вводятся элементы самостоятельной работы, распространенные в высшей школе: аннотирование, парафразирование, диспозиционные упражнения.

К сожалению, в данном учебнике полностью отсутствует коррективный курс фонетики, столь необходимый на I курсе. Также отсутствует перевод с родного языка на иностранный. Это обстоятельство авторы во введении объясняют адресованностью учебника студентам как эстонской, так и русской национальности. На наш взгляд, такой подход не должен служить причиной отказа от подобных упражнений, ведь включение их на обоих языках не привело бы к значительному увеличению объема учебника. Вместе с тем следует согласиться с некоторыми авторами, которые перевод с иностранного языка на родной, как ни парадоксально это звучит, считают недостаточным для понимания текста. Так, М. Цвиллинг (Цвиллинг, 1978, с. 32) утверждает, что перевод с иностранного языка на родной проявляется лишь на лексическом уровне и текст остается непонятным до конца. И. Берман, однако, считает, что переводить с родного на иностранный можно лишь тогда, когда содержание текста полностью понятно (Берман И.М., 1970, с. 85). Э. Хандрих призывает в прямом смысле вернуться к переводу с родного языка на иностранный, незаслуженно отвергнутому (Хандрих Э., 1976, с. 437).

Частично этот учебник можно использовать и в университе-

те на математическом, физико-химическом и экономическом факультетах. Особенно весомое дополнение к имеющимся учебным материалам содержится в грамматической части, которая может быть использована на занятиях со всеми студентами, изучающими английский язык как общий предмет.

"Everyday topics and texts for home reading", составленный А. Аява (Таллин, 1982), предусмотрен для формирования разговорных навыков. Одновременно в этой книге делается попытка дать представление о важнейших англоговорящих странах и о месте английского языка среди языков мира. В сборнике приведен словесник по повседневным темам, таким как "Семья", "Увлечения", "Путешествия", "Магазины" и др. Даются также краткие описания правила поведения и формулы вежливости. При простых темах образцы-рассказы не приводятся, для направления бесед предлагаются лишь вопросы. При темах, требующих более глубоких знаний, таких как "Советский Союз", "Объединенное Королевство", "США", кроме текстов-образцов приводятся еще интересные фактические данные, которые можно использовать при беседе на соответствующую тему. Достоинством книги является прежде всего интересный текстовый материал, недостатком - небольшое количество упражнений, закрепляющих лексику. Основным методическим приемом - доказавший свою жизнеспособность устный пересказ (*oral paraphrase*) (None, L., 1975, с. 19-25).

Сборник предусмотрен для студентов консерватории, но с успехом может использоваться на занятиях со студентами I и II курсов других вузов республики.

"English Tense Forms" (Active Voice), составленный М. Кививяли (Таллин, 1983), может использоваться во всех вузах республики, несмотря на то, что непосредственно адресован студентам музыкального отделения. Универсальным он может считаться потому, что наряду с лексикой из области музыки в нем приводятся бытовая лексика и фразеология. В сборнике объясняется образование каждой временной формы и даются правила ее употребления, затем для усвоения теоретических сведений приводится множество тренировочных и закрепляющих упражнений. Необходимо указать как на многочисленность упражнений, так и на их методическое разнообразие. Пособие, несмотря на небольшой объем, академически выдержано. Рассматриваются 16 активных временных форм, причем как в теоретической, так и практической части в сравнении друг с другом с указанием прежде всего на употребление. Наряду с традицион-

ными трансформационными упражнениями, в сборнике широко представлены упражнения, стимулирующие речевую деятельность. Акцентируется внимание на повторение однотипных заданий в разных вариантах, что предоставляет материал для весьма разнообразной работы.

Всем изучающим немецкий язык можно порекомендовать учебное пособие Я. Соонвальда, изданное на ротаципите ТГУ в 1983 г., "*Saksa keele spetsiifilisi taskusi eestlastele*". Автор при составлении пособия исходил из психолингвистического анализа грамматических ошибок, допущенных студентами I курса немецкой филологии. Содержанием упражнений являются конструкции, усвоение которых представляет определенные трудности для студентов-эстонцев. Объяснение начинается с определения закономерностей их употребления, т.е. с правила, затем приводится сравнение с родным языком и отмечается различие. Второе сопоставление происходит между изучаемой конструкцией и той, которую студенты предпочитают употреблять вместо нее. В некоторых случаях обучающиеся должны сами сформулировать правило. Из вышеприведенного следует, что автор опирается на принцип сознательности в обучении. В отличие от обучения учащихся, такой подход можно признать правомерным, так как у взрослых, по сравнению с детьми, довольно развита способность к абстракции. Отталкиваясь от специфических трудностей, было бы необоснованно не учитывать принципа сознательности, ибо только тренировочные упражнения (*drill*) здесь были бы нецелесообразны. Анализ в данном случае не может оставаться самоцелью, он должен опираться на упражнения, закрепляющие знания. В сборнике приводятся упражнения нескольких видов (учебно-аналитические, условно-речевые и др.).

В конце большинства разделов даются образцы, где рассматриваемая конструкция употреблена в структуре предложения или является составной частью устойчивых словосочетаний, которые можно использовать в ситуациях повседневной жизни. По Buscha/Sprecht, работа с образцами речи охватывает два вида обучения - сознательное и бессознательное (Buscha H.-J., Sprecht E., 1970, с. 173). В пособии Я. Соонвальда эти два подхода находятся во взаимодействии: сознательно отрабатывается определенная конструкция и бессознательно автоматизируется соответствующая структурная модель. Большое значение последнему придает также К. Эгерер-Меслейн (1983, с. 33), который, исследуя процессы антиципации при изучении иностр-

ранного языка, считает структурные модели необходимыми при усвоении статистической системы языка. Сам автор называет эти упражнения коммуникативными. Они повышают интерес обучающихся к усвоению языковых знаний, так как их ценность определяется включением в акт коммуникации.

Хотя все рассмотренные учебные пособия составлены с учетом потребностей одного вуза, используемый в них материал и методические приемы можно приспособить для работы со студентами других вузов ЭССР.

Л и т е р а т у р а

- Берман И.М. Методика обучения английскому языку. М., 1970.
- Хандрик Э. Необходимо учить переводу. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976, т. II.
- Пивилинг М.Я. О двойной функции родного языка при обучении чтению и переводу иноязычного текста. - В сб.: Иностранный язык для научных работников. М., 1978.
- All, A. Informierendes Lesen medizinischer Fachtexte. Tartu, 1982.
- Buscha, H.-J., Specht, E. Zur Arbeit mit Sprachmustern bei Fortgeschrittenen. - In: Deutsch als Fremdsprache, 1970, H. 3, S. 171-179.
- Egger-Möslein, K. Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption. - In: Deutsch als Fremdsprache, 1983, H. 1, S. 29-33.
- Hone, L. Oral Paraphrase - An effective means of raising the foreign language student's oral proficiency. - In: Methodica IV, Tartu, 1975, pp. 19-25.

A REVIEW OF SOME RECENT TEXTBOOKS IN THE COLLECTION OF
THE TSU METHODOLOGICAL CENTRE OF LANGUAGE TEACHING

V. Tamm, E. Tammelo

S u m m a r y

The present article outlines the work of the Tartu State University Methodological Centre of Language Teaching and reviews some of the newest German and English textbooks prepared by different Estonian institutions of higher learning for teaching the two languages as a general subject.

СТРУКТУРНО-ОБУСЛОВЛЕННОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРЕТЕРИТО-ПРЕЗЕНТНЫХ ГЛАГОЛОВ "MUGEN" И "MOWEN" В ГРАММАТИЧЕСКОЙ ФОРМЕ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В СРЕДНЕВЕРХНЕ-МЕДНОМ И СРЕДНЕАНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

З. Тейхман

Московский государственный университет

Как известно, для того, чтобы выяснить причины развития, совпадения и расхождения между языками, необходимо прежде всего, установить самые факты совпадения и различия и правильно описать их, сопоставив действительно соответствующие друг другу факты. Для этого сравнительно-историческое изучение должно воспользоваться сопоставительным методом. Сравнительно-сопоставительное изучение исходит из предположения, что близкородственные языки, отличаясь материальной общностью, должны обнаружить и определенное сходство. Но при всех чисто внешних совпадениях те или иные грамматические категории обычно функционируют в близкородственных языках "чуть-чуть неодинаково" /Будагов, 1976:4/.

В данной статье предпринята попытка показать на конкретном языковом материале как сходные, так и различные черты функционирования и употребления претерито-презентных глаголов "mugen" и "mowen" в форме сослагательного наклонения в средневерхненемецком и среднеанглийском языках в плане выражения ими грамматической модальности. Во всех германских языках на всех этапах развития выделяются как самостоятельные наклонения индикатив и сослагательное наклонение. Разнообразие модальных значений, как-то: значение желания, пожелания, допущения, предположения, возможности и нереального действия, передаваемых сослагательным наклонением, особенно контрастно выступает на фоне семантически монолитного индикатива. В противоположность сослагательному наклонению, которое как грамматическая категория в наиболее обобщенном, абстрактном виде отражает модальное отношение, модальные глаголы, как лексические единицы как объективной, так и субъективной модальности, выражают модальность конкретно, в своем собственном лексическом значении.

Как любой другой глагол в средневерхненемецком и среднеанглийском языках, глагол "muogen" средневерхненемецкого языка и глагол "mowen" среднеанглийского языка могли употребляться в формах сослагательного наклонения. Таким образом, с одной стороны на глаголы "muogen" и "mowen", которые являются по своему лексическому значению модальными, накладывается как бы вторичная модальность, сообщаящая тому или иному выражаемому ими значению дополнительные смысловые оттенки, с другой же стороны, в своих формах сослагательного наклонения, глаголы "muogen" и "mowen" с инфинитивом выступают как аналитические конструкции, способные в той или иной мере передавать грамматическую модальность. Эта особенность модальных глаголов "muogen" в средневерхненемецком и "mowen" среднеанглийском языках позволяет рассматривать их как варианты сослагательного наклонения, а соотношение их с сослагательным наклонением в других его вариантах — в флективных формах, а также в форме кондиционалиса немодальных глаголов — в плане взаимодействия их значений с категориальным значением, присущим сослагательному наклонению, представляет интерес потому, что и модальные глаголы "muogen" и "mowen" сами по себе, и сослагательное наклонение немодальных глаголов, как грамматическая категория, выражают родственные друг другу понятия (т.е. различные оттенки возможности).

Формы наклонения (индикатива и сослагательного) существенно отличаются друг от друга по своим информативным качествам при включении в высказывание. В то время как формы индикатива сами по себе обладают информативной достаточностью, словоформы сослагательного наклонения не имеют определенного значения, и, будучи включенными в то или иное синтаксическое окружение, только приобретают свое конкретное модальное содержание.

Отсюда вытекает синтаксическая обусловленность каждой данной словоформы. А синтаксическая обусловленность семантического наполнения форм сослагательного наклонения порождает связанность сослагательного наклонения с определенными моделями предложений, которые содержат элемент, вызывающий появление сослагательного наклонения.

Так, например, такими элементами, обуславливающими употребление сослагательного наклонения, могут быть союзы, которые представляют собой значимые единицы, обладающие понятийным содержанием и, следовательно, определенными связями в понятийной структуре предложения. Как в средневерхненемец-

ком, так и в среднеанглийском языке сослагательное наклонение употреблялось в двух временных формах – в презенсе и претерите. Презенс сослагательного наклонения выполнял, главным образом, оптативную функцию и служил средством выражения желания, пожелания, а также требования, допущения и предположения.

Претерит сослагательного наклонения служил в основном для выражения маловероятного или нереального действия. Сослагательное наклонение в двух своих формах употреблялось в тех же типах предложений, что и индикатив – в повествовательных и вопросительных предложениях, а по структуре как в простых (независимых) предложениях, так и в различных компонентах сложного предложения.

В синтаксической структуре простого или независимого предложения сослагательное наклонение в формах презенса и претерита передавало модальные значения предположения, неуверенность утверждения, допустимости, а также оттенки желания и упрека, императивности в условно-повелительных комплексах. Характерной чертой претерита сослагательного наклонения по сравнению с презенсом сослагательного наклонения являлось выражение отсутствия реальной связи между действием и его субъектом: действие относилось говорящим к числу неосуществляемых, нереальных.

Например,

- die cristen wol mit êren zû lande mochten kêren. -
христиане могли бы (вполне) со славой домой вернуться.
/L R, 1720./
- Fûss þû miht lākenn drihtīn godd wiþf oxe ī gde fæwes -
- таким образом ты мог бы принести в жертву богу быков....
/Ott. 2, Nom., 1244./
- Si sprach: "vil lieber bruder, ir möhtet noch bestân..." -
- говорила королева: "Брат мой, ведь могли бы здесь еще остаться..." (N, 6. 372, I).
- ... and gewaes myten listly be destruyed by counsellis... -
и царства могли бы легко быть разрушены... /W, Tr., 333, 31).
- ez wære ouch wol gefüege, daz ich ez eine trüege: möhet ir dervon gesîn. -
было бы совершенно справедливо, чтобы я переносила все это одна: только бы вас это не затронуло /Tr., 12481./

- Mitzte i seon hem tueie, For ioie i scholde deie. -

Если бы я мог их обоих увидеть, от радости я умер бы /К Н, 1369/.

- Do sprach diu vrouwe Kriemhilt: "ir möhtet mich lâzen gân." -

- Говорит Кримхильда: "Вы бы лучше меня отпустили..." /N, 14.847, I./

- Neo quaf "þu hattest níztingale, þu miztest bet hoten gaw legale, Vor þu havest to monie tale." -

Она сказала: "Тебя оловьем зовут. Ты мог бы научить птиц лучше петь; ведь у тебя так много рассказов". /O and N, 256./

В то время как у глагола "mugen" сохраняются еще отчетливо маркированные формы парадигмы сослагательного наклонения, процесс редукции безударных гласных, имевший место в среднеанглийский период, увеличили у глагола "mowen" как и в языке вообще, число омонимичных грамматических форм. Так, формы множественного числа сослагательного наклонения у "mowen" в XIV веке могли быть омонимичны соответствующим формам презенса индикатива, где кроме формы "mau" изредка встречалась также фонетическая форма "mowen". Формы I-го и 3-го лица единственного числа индикатива глагола "mowen" могли быть омонимичны соответствующим формам сослагательного наклонения презенса, где формы "mowe, maže, mawe" лишь редко встречались.

Сослагательное наклонение в претерите и претерит индикатива стали омонимичными во всех формах, кроме 2-го лица единственного числа. В связи с этим при грамматическом анализе фонетических форм глагола "mowen" приходится тщательно изучать контекст.

Глагол "mugen" в средневерхненемецком языке выступал в ряде придаточных предложений в оформлении предиката (т.е. первого члена глагольного мотального сказуемого), причем грамматическая форма сослагательного наклонения являлась отличительным признаком данной модели предложения. Прежде всего, такой синтаксической моделью было дополнительное придаточное предложение:

- leider nv enmüge wir im zv keinen staten komen. -

К сожалению мы не можем ему помочь. /A Н, 504./

- Er sah sô vil gesteines, sô.. hundred kanzwägene ez möhten niht getragen. -

Он увидел столько драгоценных камней там..., что их на ста подводах не возможно было увезти оттуда. /N, 3.92, 2./

В средневерхненемецкий период сослагательное наклонение в косвенной речи передавало субъективную, личную характеристику и служило средством передачи высказывания особого вида:

- *sû fragen was ir wêre vnde welre hande swêre sû also stille wûhte clagen...* -

Они спросили, что с ней такое и какое это горе она так в тиши оплакивает. /А Н, 485./

Форма претерита сослагательного наклонения передает оттенок неуверенности содержания косвенного вопроса:

- *der an begunde er suchen ob er iht des fûnde de mit er swere stunde wûhte senfter machen.* -

в них (т.е. в книгах) он стал искать, не найдет ли он чего-нибудь, чем бы он тяжкий час мог облегчить. /А Н, II./

Синтаксическими моделями, в которых формы сослагательного наклонения глагола "mugen" являлись структурно-обусловленными компонентами придаточной части сложноподчиненного предложения, были и придаточные предложения цели и следствия:

- *so daz ichz wûde erlâten* -

чтобы я мог. бы это отгадать. /W G, 754./

- *Dirre herre... vant einen snellen hîrz; der lif sô wêre, daz iz weder hunde noch lûte irvolgen mochten;* -

Этот господин ... нашел такого быстрого оленя, что ни собаки, ни люди его догнать не могли. /D M, 233,9/

Среди сложноподчиненных предложений обстоятельственного типа, в которых сослагательное наклонение выступало структурным элементом, выделялись условные периоды. Конструкции, включающие претерит сослагательного наклонения глагола "mugen", выражали ирреальное условие - следствие.

Исходное модальное значение возможности глагола было осложнено ирреальной семантикой условного периода:

- *vu wûhtest dv denne erw'ben dv lebestest gerner dannoch.* -
и если бы ты могла этого добиться, ты охотно бы еще жила.
/А Н, 582./

- *wûht' ich es im geweigert han, ich het iz gérne verlân.* -
Отказала бы я ему (поехать), я не была бы в пути сейчас.
/M, 7.422,4./

- *und hâte mîn bruoder sîn wâfen an der hant unt ouch ich daz mîne, sô wûhten sampte gân mit ir übermiete alle Prîn-hilde man.* -

и если бы брат мой Хаген имел при себе свое оружие, а я свое, то, пожалуй, были бы скромнее люди Брунхильды при

всем их высокомерию. /Н, 7.444,3./

Глагол "mowen" в среднеанглийском языке употреблялся в формах сослагательного наклонения в весьма ограниченном количестве в придаточных предложениях дополнения. Преимущественно это были предложения, зависящие от глагола "думать":

- þe niztingale in hire þohte at-hæold al þis, and longe þohte wat heo þar-after mi te segge; -

соловей думал и вспоминал все то (что сказала ему сова) и подумал затем, что ему сказать. /O and N, 393./

- þu þohtest tatt itt mihte wēl till mikell frame turr-
nen -

ты думаешь, что оно (т.е. священное писание) могло бы принести большую пользу. /Ott.₂, Dedic. 17./

Ограниченное употребление форм сослагательного наклонения в данном типе придаточного предложения объясняется, по-видимому, тем, что еще в древнеанглийском языке формы сослагательного наклонения в придаточных предложениях, зависящих от глаголов суждения и высказывания, не имели определенного модально-семантического содержания, что способствовало их вытеснению формами индикатива.

В синтаксической модели - в придаточных предложениях цели - глагол "mowen" подвергается десемантизации, т.к. его модальное значение возможности отличается обобщенностью и неконкретностью.

Интенциональная модальность, присущая данному типу сложноподчиненного комплекса, может иметь в качестве сознания и побудительную модальность, столь характерную для придаточного цели при императивной главной части:

- ... lete go... wiþoute any harme and lete ham bere wiþ ham al hire þinges þat þey myhte bere and cary away ... -

пусть уходят без обиды... и пусть возьмут с собой все вещи, какие только в состоянии унести... /Brut₂, II, 301./

Действие или состояние представляется в будущем с оттенком желания, когда в придаточной части употреблена форма презенса сослагательного наклонения:

- Gif me gold,/and/other fe, that I mowe riche be. -

Дай мне золото и другие ценности, чтобы мне быть богатым. /Н D, 675./

Сослагательное наклонение широко употреблялось в среднеанглийский период в условных периодах сознного и бессознательного типов.

Глагол "mowen" выступал в оформлении предикативной линии

в данном сложноподчиненном комплексе в своих модальных значениях и выражал, соответственно, значения возможности, вероятности, разрешения, независимо от позиции в структуре сложноподчиненного предложения:

- *If heo ȝit elles understode, if heo kure ȝit bute siȝe, þæt mihte helpe to ofer siȝe.* -

если бы она что-нибудь понимала и что-нибудь да знала кроме как петь, она могла бы помочь в других делах. /O and N, 664./

- *If I late him liues go, He nichte me wircan nichel wo.* -
Если я отпущу его живым, он мог бы причинить мне много неприятностей. /N D, 510./

- *... if I mihte scape fro prison, Than had I been in joy and raffit hele ...* -

если бы я смог выйти из темницы, ждали бы меня веселье и улады. /Ch., Kn.T, 412./

Возникший в эпоху глубокой древности процесс развития аналитизма получает исключительное развитие в средний период английского языка. К концу этого периода в фонетической и грамматической структуре английского языка происходят большие изменения, которые прямо или косвенно привели к изменениям в системе наклонения.

Процесс редукции безударных конечных гласных, приведший к разрушению системы окончаний глагола, и исчезновение грамматического чередования гласных в системе личных форм, способствовали исчезновению формальных различий между индикативом и сослагательным наклонением. В связи с этим значительное сокращение случаев употребления синтетических форм сослагательного наклонения, в свою очередь, способствовало широкому распространению возникшей в древний период тенденции использования аналитических образований.

В английском языке в процессе развития глагольных форм новые аналитические формы сослагательного наклонения пришли не как заполнение пробела в существующей системе, а на смену старым синтетическим формам. Аналитические сочетания (варианты сослагательного наклонения) начали употребляться для выражения тех же значений, которые передавались ранее только синтетическими формами сослагательного наклонения. На данном этапе развития английского языка (т.е. в среднеанглийский период) все эти формы сосуществовали, доказательством чего являлась возможность взаимозаменяемости некоторых из них, например:

... that it shulde be filfillid... /Wycl., Mt. I, 22./

... but that the scripture be fillid... /Wycl., Jo. 13, 18./

... that Goddis sone be glorified bi it... /Wycl., Jo. II, 4./

Так например, при сравнении переводов, идентичных по содержанию текстов Вулифом (XIV в.) и Тиндейлом (XVI в.), обнаруживаем у Вулифа еще большее количество случаев употребления синтетической формы сослагательного наклонения (172:96) наряду с аналитическим оборотом (172:47).

В свою очередь, к XVI веку в большинстве случаев синтетические формы сослагательного наклонения, а также аналитические обороты, встречающиеся исключительно в сложноподчиненных комплексах цели, заменяются сочетаниями *muze/mucht* с инфинитивом (172:115)*. В средневерхненемецком языке, при сравнении переводов идентичного текста в Мюнхенской рукописи (XIV в.), Ментелем (XV в.) и Лютером (XVI в.), в данном типе придаточного предложения находим исключительно формы сослагательного наклонения немодальных глаголов, а употребление модального глагола "mugen" (в форме претерита сослагательного наклонения) носит окказиональный характер и ограничивается своим древним опативным значением, напр., в Мюнхенской рукописи (XIV в.): ... und baten in, daz sie doch die vazen ab dem samme von seinen kleidern möhten rügen. /Mt. 14, 36./ У Лютера (XVI в.): Und da er in das Schiff trat/bat in der Besessene/das er möcht bey jm sein. /Mk. 5, 18./

Подводя итоги наблюдений над функционированием и употреблением модальных глаголов "mugen" и "mowen" в форме сослагательного наклонения как его вариантов, а также над их взаимодействием с сослагательным наклонением немодальных глаголов в других его морфологических вариантах, представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Наряду с грамматическими формами индикатива глагола "mugen" в средневерхненемецком языке и "mowen" в среднеанглийском употреблялись и их формы сослагательного наклонения в различных синтаксических структурах — в паратактических и гипотактических конструкциях.

2. Формы сослагательного наклонения (презент и претерит) глаголов "mugen" и "mowen" являлись структурно-обусловленными

* Приведенные цифровые данные не являются абсолютными и основаны лишь на исследованном материале. В то же время они могут служить некоторым ориентиром.

ми компонентами определенных синтаксических структур, в которых они в той или иной степени сохраняли свои исходные лексические значения.

3. Наибольшую общность употребления в одних и тех же синтаксических структурах модальные глаголы "mugen" и "mowen" обнаруживают в оформлении предиката (т.е. первого члена глагольного модального оказуемого) в сложноподчиненных комплексах цели и условия. В сложноподчиненном комплексе дополнения глагол "mowen" в среднеанглийском языке употребляется значительно реже в формах сослагательного наклонения, чем глагол "mugen" в средневерхненемецком языке, что объясняется тенденцией, начавшейся еще в древнеанглийский период, вытеснения форм сослагательного наклонения формами индикатива в данной синтаксической структуре в среднеанглийском языке.

4. Наибольшее расхождение в употреблении форм сослагательного наклонения модальных глаголов "mugen" и "mowen" обнаруживает сложноподчиненный комплекс цели. Глагол "mowen" в данной синтаксической модели в значительной степени десемантизировался, так как его модальные значения возможности отличались обобщенностью и неконкретностью и поэтому легко переплетались с категориальным значением возможности, присущим наклонению.

Глагол "mugen" в этой синтаксической модели сохранял в той или иной степени свои исходные лексические значения модальности. В сравниваемых текстах XIV, XV и XVI веков грамматическая модальность в средневерхненемецком языке передавалась исключительно формами сослагательного наклонения немодальных глаголов, что объясняется сохранением флексивных форм сослагательного наклонения в средневерхненемецком языке.

Таким образом, в процессе исследования сравниваемых единиц в близкородственных немецком и английском языках в указанный период их развития обнаруживается несомненное граничное выражение лексической и грамматической модальности этими единицами. В зависимости от контекста, от того или иного лексического окружения, от значения той или иной синтаксической конструкции, глагол "mowen" обнаруживает колебания в степени полноты и четкости вещественного значения.

В результате ослабления лексического значения (т.е. выражения лексической модальности) создаются условия для его превращения в сочетании с инфинитивом в конструкции аналитического образа, т.е. в средство выражения грамматической модальности.

Результаты установления функционального сходства и несходства претерито-презентных глаголов "muosen" и "muowen" в средневерхненемецком и среднеанглийском языках призваны расширить представление об их многофункциональности и могут быть использованы при разработке соответствующих разделов курса лекций и семинарских занятий по истории немецкого и английского языков.

Л и т е р а т у р а

Будагов Р.А. Близкородственные языки и некоторые особенности их изучения. - В кн.: Типология сходств и различий близкородственных языков. - Казань: Издательство, 1976, с. 3-8.

Бабенко Н.С. Развитие сложноподчиненных предложений обстоятельного типа в немецком языке XVI-XVII веков. Автореф. канд. дис. М., 1975.

Гулыга Е.В. Теория сложноподчиненного предложения в современном немецком языке. - М.: Высшая школа, 1971.

Брмодяева Л.С. Типология развития систем наклонений. - В кн.: Историко-типологическая морфология германских языков. Категория глагола. - М.: Наука, 1977, с. 212-290.

Ильин Б.А. История английского языка. - М.: Высшая школа, 1968.

Филичева Н.И. История немецкого языка (курс лекций). - М.: МГУ, 1959.

Удобицкова И.Б. Сослагательное наклонение в английском языке. Калинин, 1971.

Moakalaaja, O.I. Deutsche Sprachgeschichte. Moskau: Hochschule, 1977.

Использование тексты средневерхненемецкого и среднеанглийского языков и условные сокращения их названий

1. Das Nibelungen Lied. Hrsg. von Helmut de Boor.
20. Auflage. F.A. Brockhaus. Wiesbaden, 1972. H
2. Deutsche Mystiker des vierzehnten Jahrhunderts.
Hrsg. von F. Pfeiffer. 2. unveränderte Auflage.
Band I.
Verlag Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen, 1907. D H
3. Chaucer Geoffrey. The Knight's Tale.
Cambridge University Press. Cambridge, 1976. Ch., D, H

4. Gottfried von Strassburg. *Tristan*.
Hrsg. von Reinhold Bechstein. Zweiter Theil.
Dritte Auflage. F.A. Brockhaus. Leipzig. 1891. Tr.
5. Hartmann von Aue. *Der Arme Heinrich*.
Hrsg. von Heins Mettke. VEB Bibliographisches
Institut. Leipzig. 1974. A H
6. King Horn. *Specimens of Early English*. Part I
by R. Morris. At the Clarendon Press. Ox-
ford, 1926. K H
7. *Isländische Reimchronik*.
Hrsg. von Leo Meyer. F. Schöningh. Pader-
born, 1876. L R
8. Meier Helmbrecht von Werner Gartenauer.
Чемоданов Н.С., Хрестоматия по истории немец-
кого языка. Издание второе, дополненное. М.:
Высшая школа, 1978, с. II5. W G
9. Nicholas de Guildford. *The Owl and the
Nightingale. Specimens of Early English*.
Part I by R. Morris. At the Clarendon
Press. Oxford, 1926. O and N
10. *Ormulum. Dedication*.

Ormulum. Homilies.

First Middle English Primer by H. Sweet.
At the Clarendon Press. Oxford. 1931.
Orm., Mt.,
Dedication.
Orm.,
Hom.
11. Переводы евангелий Вуклифом: от Матфея
от Марка
от Иоанна
Wycl., Mt.
Wycl., Mk.
Wycl., Jo.
12. *The Brut or the Chronicles of England*.
EETS, OS No 136. Ed. by Fr. W.D. Brie.
Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.
London, 1908. Brut 2
13. *The English Works by Wycliff*, ed. by
F.D. Matthew.
EETS, OS No 74. Trübner & Co. London, 1880. W, Tr.
14. *The story of Havelok the Dane*.
Specimens of Early English. Part I by
R. Morris.
At the Clarendon Press. Oxford, 1926. H D

THE USAGE OF THE PRETERITE-PRESENT VERBS "MUGEN" IN
MIDDLE HIGH GERMAN AND "MOWEN" IN MIDDLE ENGLISH
IN THE SUBJUNCTIVE MOOD IN VARIOUS
CONTEXTUAL CIRCUMSTANCES

E. Teichmann

S u m m a r y

The detailed analysis of the functioning and the use of the preterite-present verbs "mugen" in Middle High German (MHG) and "mowen" in Middle English (ME) shows that the process of delimiting the functions of the Subjunctive proper of the notional verbs and replacing them by periphrastic combinations including these modals was not identical in MHG and ME. Despite some common features the process reveals certain differences in various contextual circumstances in the two Germanic languages.

In Middle English this process - as compared with the parallel process in Middle High German - is marked by greater intensity due to the fact that the modal "mowen" lost its lexical meaning and became a distinctive feature of certain syntactical structures (clauses of purpose) and thus served as a means of expressing grammatical modality.

О НЕКОТОРЫХ НОВЕЙШИХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМАХ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ В ОКОТОРДЕ)

Н. Тоотс

Тартуский государственный университет

В настоящее время растет языковое общение между людьми, и необходимость владеть иностранными языками становится явной. Ведущие преподаватели иностранных языков пытаются найти новые, более совершенные и эффективные методы, чтобы как можно быстрее научить людей говорить на том или ином иностранном языке. При этом методика преподавания все больше и больше зависит от целей и нужд изучения иностранного языка. В общих чертах эти цели можно разделить следующим образом:

цель 1 — научиться читать и понимать специальную литературу (напр., по физике, химии, медицине и т.д.), или же беседовать на различные темы, связанные с данными специальностями;

цель 2 — овладеть иностранным языком в совершенстве, как это положено преподавателю языка.

Совершенно очевидно, что в мире увеличивается число людей, которым иностранный язык нужен как средство общения, т.е. изучение языка для цели 1. Цель 2 нужна лишь небольшой группе людей, которые в основном обучают (цели 1) иностранному языку. В зависимости от этого развивается и методика преподавания языка, а именно, происходит переоценка преподавателем фонетики, грамматики, стилистики и лексики изучаемого иностранного языка. Каждое языковое явление следует рассматривать (при цели 1) с точки зрения, насколько оно помогает понимать текст при чтении или при разговоре с собеседником и насколько оно помогает быть понятным собеседнику. Выясняется, что для такого изучения языка стилистике уделяется меньше внимания, самой необходимой и значительной является лексика, в какой-то мере нужна фонетика и грамматика. Все это уже зависит от специфического характера изучаемого иностранного языка.

В настоящее время чаще всего используются коммуникативные методы преподавания иностранных языков. Основными принципами этого метода являются следующие:

- 1) учить в аудитории тому, что сама жизнь подсказывает вне аудитории,
- 2) учить только коммуникативному языку,
- 3) не придавать значения языковым ошибкам, если человек понятно излагает свои мысли,
- 4) не утомлять учащегося грамматическими правилами, исправлением ошибок,
- 5) не заставлять учащегося заучивать наизусть диалоги, оторванные от жизни.

Англичане имеют более чем столетнюю практику преподавания английского языка как иностранного в своих колониях и это сказывается на их хорошо развитой методике. В настоящее время у них имеется множество учебников, составленных по коммуникативному принципу, где учитываются и разные специальности. Учебники составлены с определенной специальной направленностью; они не базируются на письменных текстах, а на живом диалоге на различные темы. Людям даются темы, их свободная беседа записывается на магнитную ленту и лишь потом переносится на бумагу. К таким диалогам составляются различные упражнения (главным образом трансформативные), вопросы (в основном начинающиеся вопросительным словом "почему?") и темы для дискуссий, обсуждений проблем и беседы. Таким образом учащийся знакомится с определенной темой по своей специальности, с нужным для этого словарным запасом и сможет сам пытаться беседовать, выражать свои мысли в дискуссии на данную тему.

С давних времен учителя пользовались доской и мелом. Недавно их значение уменьшилось, но сейчас они опять встали на почетное место, хотя и в несколько модернизированном виде. Языковые лаборатории, которые пришли на смену доске и мелу, используются теперь только для самостоятельной работы. Но работа с магнитофоном и диапроектором для слайдов или диафильмов — неотъемлемая часть урока. Все больше и больше используется телевидение, телевизионные языковые программы (видеоопенки).

Учебники нового коммуникативного типа дают много возможностей слушать иностранную речь, диалоги. Диалог обычно прослушивается, затем учащиеся воспроизводят его по памяти. Учитель не исправляет их, они должны сами при помощи дискус-

сии прийти к логическим выводам. Затем учащиеся слушают запись еще раз, исправляют свои ложные выводы. Если что-нибудь остается непонятным, то преподаватель дает объяснение новым словам, а дальше учащиеся должны догадываться сами. Диалог прослушивается еще раз и учащиеся повторяют услышанное по предложениям. Затем они составляют вопросы к прослушанному материалу (развивается навык постановки вопросов), дают подзаголовки темам, обсуждаемым в диалоге; наконец учащиеся составляют рассказы на базе диалога. Затем переходят к вопросам и проблемам, данным в учебнике.

Кроме работы с учебником имеется множество других возможностей, особенно с речью, записанной на магнитной ленте. Нередко бывает так, что учащиеся привыкают к речи своего преподавателя и понимают его речь, но не понимают речь других. Во избежание этого даются всевозможные более распространенные варианты английского языка на ленте в виде рассказов, диалогов. Часто используется целевое прослушивание, т.е. каждый учащийся слушает только то (из всего текста), что касается его узкой темы и потом высказывается на эту тему. В нейтральном стиле прослушанный рассказ можно пересказывать юмористически, трагически, с разными добавлениями, в сжатой форме и т.д. То же самое можно делать и с текстом, предназначенным для чтения.

Часто используются тематические слайды или диафильмы. Они показываются без сопровождающего текста, учащиеся сами должны озаглавить их и составить рассказ или диалог (диалоги). Наконец, просматриваются озвученные слайды или диафильмы и затем обсуждаются позы, движения, мимика людей, ситуации, которые привели учащихся к правильным или же ложным выводам.

Очень интересная работа проводится с газетным материалом. Сравниваются разные газеты (например, *The Times*, *the Guardian*, *the Daily Mirror*, *the Sun*, *the Daily Telegraph* и др.). Берется одно событие, которое отражено во всех газетах, и сравниваются:

- 1) фотоматериалы об этом событии,
- 2) словарный состав статей,
- 3) как озаглавлены статьи,
- 4) на какой странице помещена статья,
- 5) какие факты одна или другая статья считает более существенными, какие опускает.

На основании такого анализа различных статей учащиеся

должны дать характеристику газет (нейтральная, сенсационная, политическая и т.д.).

Для развития разговорного языка при помощи бесед, дискуссий успешно используются карикатуры, серии карикатур, рекламные брошюры.

Очень умело применяются различные народные и детские песенки. Прослушав песенку несколько раз и практически выучив ее, учащиеся должны написать слова ее в прозе, заменить в ней некоторые слова, не искажая ритма. На более развитом уровне владения языком преподаватель раздает темы и каждый учащийся (или группа учащихся) сочиняет новые слова (на данную ему тему) для наученной песенки и исполняет ее. Часто используются песни, составленные на самые необходимые грамматические правила. Таким образом правила запоминаются свободно, без принуждения.

Имеется очень много различных забавных языковых игр, которые увлекают не только детей, но и взрослых. Игры можно разделить на словарные, структуральные, разговорные, драматизированные; игры, составленные на правописание, особенно многочисленны, так как правописание в английском языке очень сложное.

Кроме вышеупомянутых приемов очень много других возможностей для облегчения изучения иностранных языков. В Великобритании много интересных и хорошо продуманных радиопрограмм для языка по одной или другой специальности. Имеется целый ряд телевизионных серийных программ, которые умело составлены и успешно используются для изучения английского языка за рубежом и являются в то же время хорошей рекламой для английского языка в Великобритании. Конечно, радио и телевизионные программы не зависят от рядового преподавателя, здесь нужны большие коллективы хороших преподавателей и методистов, чтобы продуманно составить их. Но все остальное вышесказанное при находчивости и добром желании преподавателей может помочь более интересному преподаванию иностранных языков.

ON SOME NEW METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

N. Toots

S u m m a r y

The importance of knowing foreign languages is constantly growing. To make the process of learning a foreign language less tedious all kinds of new methods are being tried. The aims of learning a foreign language prescribe the methods of teaching as well. If we need the language for certain purposes (for reading and understanding a specialized text or conversation on specialized topics) we have to revalue language phenomena like phonetics, grammar, vocabulary and stylistics of the foreign language. It is clear that the most important is the vocabulary; the amount of phonetics, grammar and stylistics given to students depends on the characteristics of the language one studies.

Nowadays the communicative approach seems to be the most efficient one. The article dwells on the most widely used methods of developing comprehension and speaking skills with the help of new textbooks, tape recordings, newspaper material, songs and games.

<u>A. All, S. Peiker. Отбор и презентации учебного материала для нефилологических факультетов.....</u>	3
<u>A. All, S. Peiker. Selection and presentation of study material for non-philologists. S u m m a r y.....</u>	8
<u>V. Buchbinder, A. Weiss, I. Bessonova. On the role of compression in foreign language teaching.....</u>	9
<u>В. Бухбиндер, А. Вейзе, И. Бессонова. О компрессии текста при преподавании иностранных языков. Р е з ю м е..</u>	19
<u>L. Hone. Problems of compiling English textbooks aimed at developing habits of independent work.....</u>	20
<u>Л. Хонн. Проблемы составления учебников английского языка для выработки навыков самостоятельной работы. Р е з ю м е.....</u>	30
<u>A. Jägi, V. Kaamer. 25 лет изданий Тартуского государственного университета "Texts for..." для студентов, изучающих английский язык как общий предмет.....</u>	31
<u>A. Jägi, V. Kaamer. 25 years of "Texts for..." for students learning English as a foreign language at Tartu State University. S u m m a r y.....</u>	39
<u>М. Ляар. Подбор материала в обучении различным видам чтения.....</u>	40
<u>M. Laar. Study texts for teaching various types of reading. S u m m a r y.....</u>	45
<u>М. Лепп. Читательность текстов и отбор грамматического материала учебника немецкого языка для вузов Эстонской ССР (авторы Э. Мауринг, Ф. Кибберман, В. Лийв). ..</u>	46
<u>M. Lepp. Schwierigkeit der Texte und Auswahl grammatischer Übungen im Lehrbuch "Deutsch für die Hochschulen der ESSR" (von F. Kibberman, V. Liiv, E. Mauring). Z u s a m m e n f a s s u n g.....</u>	59
<u>Н. Лепская. Формирование логико-грамматических отношений в языке ребенка.....</u>	60
<u>H. Lepskaya. The logical-grammatical relations in child language. S u m m a r y.....</u>	70
<u>O. Mutt. Recent shifts in the training of teachers of English as a foreign language in Britain.....</u>	72
<u>О. Мутт. О некоторых недавних сдвигах в подготовке учителей английского как иностранного языка в Англии. Р е з ю м е.....</u>	78
<u>Э. Рахи. Анализ глаголов в учебных пособиях, используемых на медицинском факультете ТГУ.....</u>	79
<u>E. Rahi. Analysis of the verb in the textbooks for students of medicine at Tartu State University. S u m m a r y.....</u>	83

<u>В. Сафонова.</u> О типологии иноязычных поисковых задач....	84
<u>V. Saphonova.</u> On typology of FL problem-solving tasks. S u m m a r y.....	92
<u>Э. Сав.</u> О проведении тестов по пониманию англоязычного общесельскохозяйственного текста в неязыковом вузе.....	93
<u>E. Sav.</u> About testing reading comprehension of an Eng- lish agricultural text. S u m m a r y.....	98
<u>К. Соомере.</u> Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (II).....	100
<u>K. Soomere.</u> On the problem of the validity of cloze tests (2). S u m m a r y.....	121
<u>М. Тамм.</u> Об отборе грамматического материала на син- таксическом уровне для преподавания чтения ан- глийских научных математических текстов.....	124
<u>M. Tamm.</u> On selection of grammar material (syntax level) with the purpose of teaching reading of English scientific mathematical texts. S u m - m a r y.....	131
<u>В. Тамм, Э. Таммело.</u> Обзор новых учебных пособий в ме- тодическом кабинете при кафедре иностранных язы- ков ТГУ.....	132
<u>V. Tamm, E. Tammelo.</u> A review of some recent text-books in the collection of the TSU methodological centre of language teaching. S u m m a r y.....	139
<u>Э. Тейхман.</u> Структурно-обусловленное употребление претерито-презентных глаголов "mugen" и "moven" в грамматической форме сослагательного наклоне- ния в средневерхненемецком и среднеанглийском языках.....	140
<u>E. Teichmann.</u> The usage of the preterite-present verbs "mugen" in Middle High German and "moven" in Middle English in the Subjunctive Mood in vari- ous contextual circumstances. S u m m a r y.....	151
<u>Н. Тоотс.</u> О некоторых новейших методических приемах при преподавании иностранных языков (на матери- алах языковых курсов в Оксфорде).....	152
<u>N. Toots.</u> On some new methods in teaching foreign languages. S u m m a r y.....	156

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 674.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ
ВУЗОВСКОЙ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

Методика.

На русском и английском языках.

Рецензы на английском, русском и немецком языках.

Тартуский государственный университет.

СССР, 202400, г.Тарту, ул.Линкоола, 18.

Ответственный редактор В. Мутт.

Подписано к печати 02.07.1984.

МБ 06545.

Формат 60х90/16.

Бумага писчая.

Машиннопись. Ротапринт.

Учено-издательских листов 9,3.

Печатных листов 10,0.

Тираж 500.

Заказ № 672.

Цена 1 руб. 40 коп.

Типография ТГУ, СССР, 202400, г.Тарту, ул.Линкоола, 14.