

ISSN 0494-7304 0234-7970

UNIVERSITAS TARTUENSIS

METHODICA

TARTU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
Alustatud 1893.a. VIHK 873 ВПУСК Основаны в 1893.г.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

M E T H O D I C A

ТАРТУ 1989

Teimetuskolleegium:

H. Liiv (vastutav toimetaja), A. All, V. Kukkots, K. Lepa
P. Rajamäe, H. Saal, J. Tuldeva

Редакционная коллегия:

Х. Лиив (ответственный редактор), А. Алл, В. Куккота, К. Лепе,
П. Раямяэ, Э. Сау, Ю. Туудева

A. AABEP. Обучение английскому определенному артиклю как коннектору элементов текста	5
A. AAVER. On teaching the English definite article as a connector of textual elements. S u m m a r y	10
A. ALL. Konferenz über linguistische und metodische Probleme der fachsprachlichen Ausbildung	11
A. AJЛ. Конференция по лингвистическим и методическим проблемам обучения языку специальности. Р е з ю м е	15
L. HONE. The role of error analysis in the improvement of students' foreign language competence. . .	16
Л. ХОВН. Роль анализа ошибок студентов в совершенствовании обладания иностранным языком. Р е з ю м е	23
M.-E. ILJA. Teaching English with video	24
M.-Э. ИЛЪЯ. Преподавание английского языка с помощью видео. Р е з ю м е	30
L. KOSTAVI. On teaching foreign languages to adult learners	31
Л. КОСТАБИ. Об обучении взрослых иностранным языкам. Р е з ю м е	34
О.П. КРЮКОВА, Ю.И. ЛОБАЦОВ. Об использовании ЭВМ в обучении для формирования речевых навыков на иностранном языке	35
О.Р. КРЮКОВА, Y.I. LOBANOV. Towards the problem of communication - oriented teaching in CALL. S u m m a r y	42
M. LAAR. Textoобразующая роль стиливой грамматики. . .	43
M. LAAR. The text-building role of stylistic grammar. S u m m a r y	45
K. LEPA. Sprachlicher Ausdruck von Emotionen und Fremdsprachenunterricht	46
К. ЛЕПА. Языковое выражение эмоций и преподавание иностранных языков. Р е з ю м е	53
S. MÜLLER. Neue Lehrmittel für den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht Bei bei Fortgeschrittenen in der UdSSR und in der DDR	54
C. МЮЛЛЕР. Новые учебные пособия коммуникативной направленности для лиц, изучающих немецкий язык в качестве иностранного на продвинутом этапе обучения в СССР и ГДР. Р е з ю м е	69

Э. РАХИ. Методы анализа школьных учебников в зарубежной методической литературе	70
E. RAHI. Methods of textbook analysis and evaluation in foreign language teaching methodology abroad. Summary	81
M. REBANE. Über die Arbeit im Unterricht und im Selbststudium auf den Hochschulvorkursen (auf Grund des Lehrbuches)	82
М. РЕБАНЕ. Аудиторная и внеаудиторная работа учащихся, изучающих немецкий язык на подготовительных курсах. Р е з ю м е	87
Э. САУ. Способ контроля самостоятельной работы аспирантов-нефилологов	88
E. SAU. Checking of independent studies by post-graduates of agricultural sciences. Summary	94
К. СОМЕРЕ. О путях к повышению валидности (адекватности) теста восстановления	95
K. SOOMERE. Ways of increasing the validity of cloze tests. Summary	105
Н. ТООТС. О некоторых особенностях ролевых игр	106
N. TOOTS. On some peculiarities of role play. Summary	110
Ü. TÜRK. ESP courses and their relevance to teaching foreign languages at our universities	111
Ю. ТЮРК. Опыт профессионально-ориентированных курсов иностранного языка за рубежом и его значение для наших вузов. Р е з ю м е	117
R. VESKIMEISTER, E. ADELBERT. Dialog in den Deutschlehrbüchern der ESSR	118
Р. ВЕСКИМЕЙСТЕР, Э. АДЕЛБЕРТ. Диалог в учебниках немецкого языка Эстонской ССР. Р е з ю м е	125
J. TULDAVA. Ein neues Lehrbuch der deutschen Phraseologie. Rezension zu: Barbara Wotjak und Manfred Richter. Deutsche Phraseologismen. Ein Übungsbuch für Ausländer.	126
Ю. ТУЛДАВА. Новый учебник немецкой филологии. Р е з ю м е	129

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ОПРЕДЕЛЕННОМУ
АРТИКЛЮ КАК КОННЕКТОРУ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕКСТА

А. Аавер

Тартуский государственный университет

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку, позволяя разъяснять многие языковые явления в рамках более широкого, иногда непривычного контекста, несомненно, открывает новые перспективы в учебном процессе. В то же время коммуникативный подход предъявляет новые требования как учителю, так и ученику, поскольку при этом подходе должна создаваться более совершенная и, следовательно, более сложная картина языка обучения.

Вышесказанное в значительной степени касается и обучения английскому артиклю, в исследовании которого на современном этапе много внимания уделяется макроконтексту, т.е. контактно расположенным предложениям, абзацу, сверхфразовым единствам, тексту /см., напр., Штелинг Д.А., 1978; Blokh M.Y., 1983, p. 74-85/. В то же время подавляющее большинство учебных материалов, в том числе и современных, не идет дальше микроконтекста, т.е. словосочетания или предложения. Между тем без учета макроконтекста проблема артикля остается не до конца решенной.

Артикль как оформитель тем и ремь, как средство сцепления компонентов текста играет важную роль в коммуникативной структуре высказывания. Настоящая статья сосредоточивается на некоторых из тех проблем употребления артикля как коннектора в тексте, на которые желательно направлять внимание учащихся, уже имеющих элементарное знание английского языка.

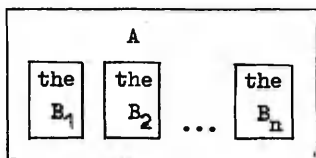
Общезвестно, что в микроконтексте при первом упоминании о предмете обычно употребляется неопределенный артикль. Хотя существует целый ряд случаев, где и при первом упоминании можно употреблять определенный артикль (например, the sun, the Netherlands, "The New York Times", The elephant is a clever animal). Они трактуются как особые случаи. Общеустановленное правило для ученика звучит следующим образом: при первом упоминании о предмете перед существительным ставится неопределенный артикль (John has a dog), при следующих упоминаниях - определенный (The dog is black).

Однако если рассматривать влияние макроконтекстного окружения, то можно заметить ряд случаев употребления опре-

деленного артикля при первом упоминании о предмете, которые не объясняются характером микроконтекста. Среди функций определенного артикля существует т.н. "способ включения объекта в число известных" /Волкова Е.И., 1984, с. 32-33/ или "ассоциативное анафорическое употребление" /Hawkins J.A., 1978, p. 123/. Этим способом пользуются в случае, когда объект составляет часть другого, уже известного объекта или его присутствие является естественным или необходимым. Конкретные типы употребления определенного артикля в данной функции постараемся выделить на примере одного абзаца художественного текста:

"In the fall of my senior year, I got into the habit of studying at the Radcliffe library. Not just to eye the cheese, although I admit that I liked to look. The place was quiet, nobody knew me, and the reserve books were less in demand. The day before one of my history hour exams, I still hadn't gotten around to reading the first book on the list, an endemic Harvard disease. I ambled over to the reserve desk to get one of the tomes that would bail me out on the morrow." /Segal E., 1971, p. 11-12/.

Тип I⁺ - объект составляет часть другого, уже известного объекта. Схематически такую ситуацию можно изобразить следующим образом:



A - уже известный объект

B - новый объект, упомянутый первый раз. Количество таких объектов не ограничено.

В нашем примере:

A = the Radcliffe library

B₁ = the cheese

B₂ = the reserve books

B₃ = the reserve desk

* В приведенном абзаце следующее обозначение:

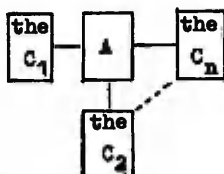
тип 1 - _____

тип 2 - _____

тип 3 -

Употребление определенного артикля в B_1, B_2, B_3 объясняется тем фактом, что B_1, B_2 и B_3 являются частями A , т.е. библиотека Редклиффа (A) предполагает существование в ней как книг (B_2) и отдела выдачи (B_3), так и красивых девушек, на которых приятно посмотреть (B_1).

Тип 2 - присутствие объекта является естественным или необходимым в данной ситуации:



A = one of my history hour exams

C = the list

Присутствие списка обязательной литературы (C) является естественным при экзамене по истории (A).

В приведенном абзаце можно найти и тип 3, который, по моему мнению, можно рассматривать как способ включения объекта в число известных. Это употребление ситуационного синонима. Анализ такого употребления определенного артикля на материале немецкого языка проведен Л.Г. Фридманом /1984, с. 96/. Сходное явление характерно и для английского языка /Kaluža H., 1977, p. 20/. Схема данного типа выглядит следующим образом:

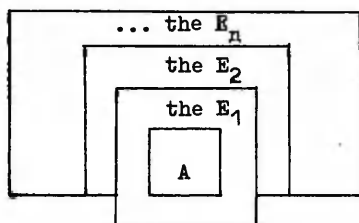


В нашем примере:

the Radcliffe library (A) = the place (D)

Подчеркнем еще раз, что при типе 3 мы имеем именно ситуационные синонимы, которые могут, но не должны быть лексическими синонимами.

Существует и четвертый тип способа включения объекта в число известных, который в приведенном абзаце не содержится. Это - оборотный вариант первого типа:



В данном случае существование части А предполагает существование целого Е. Например, существование окна (А) предполагает существование дома (Е) и, следовательно, имя существительное "дом" употребляется с определенным артиклем (the house):

I happened to glance at a broken window. Then I noticed that the nouse was deserted.

В настоящей статье приведены четыре типа способа включения объекта в число известных. Здесь целесообразно добавить некоторые замечания.

Во-первых, в приведенных примерах все четыре типа находят выражение в пределах абзаца. Для того чтобы у читателя не создалось впечатления, что рассматриваемые явления ограничиваются только абзацем, приведем мнение У. Чейфа: "...определенность может сохраняться неограниченно долго, если событийный контекст, в котором референт употребляется вновь, достаточно узок, чтобы гарантировать отождествление референта" /У. Чейф, 1982, с. 296/.

Во-вторых, из перечисленных нами типов второй (присутствие объекта в ситуации является естественным или необходимым) представляется самым спорным. Во многих случаях трудно установить, является ли присутствие объекта естественным или необходимым. Здесь многое зависит от конкретного контекста (ситуации) и возможно, что анализ данного типа выявит еще и другие, более конкретные типы.

В-третьих, при обучении данным ситуациям следует исходить из того, что определенный артикль имеет индивидуализирующий характер, если же имеется в виду "один из", то употребляется неопределенный артикль. Например, хотя ножка является частью стола, обычно употребляется "a leg", так как мы имеем в виду "одну из ножек".

Ознакомление учащихся с приведенными закономерностями,

подкрепленное соответствующими практическими упражнениями, поможет им систематизировать и усовершенствовать свои знания и умения в ситуационном употреблении английского артикля как коннектора элементов текста.

Л И Т Е Р А Т У Р А

ВОЛКОВА В.И. Английский артикль в речевых ситуациях. - М.: Просвещение, 1984.

ФРИДМАН Л.Г. Грамматические проблемы лингвистики текста. - Изд-во Ростовского университета, 1984.

ЧЕИФ У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. XI. - М.: Прогресс, 1982. - С. 277-316.

ШТЕЛИНГ Д.А. Английский артикль и его роль в грамматике текста // Иностранные языки в школе. - 1978. - № 6. - С. 3-13.

ВЛОКН М.У. A Course in Theoretical English Grammar. - М.: Vyschaja shkola, 1983.

HAWKINS J.A. Definiteness and Indefiniteness. - London: Croom Helm, 1978.

KAŁUŻA H. The Articles in English. - Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.

SEGAL E. Love Story. - London: Hodder Paperbacks, 1971.

ON TEACHING THE ENGLISH DEFINITE ARTICLE
AS A CONNECTOR OF TEXTUAL ELEMENTS

A. Aaver

S u m m a r y

There are cases in English where the use of the article cannot be motivated within the limits of the noun phrase. For example, to give reasons for the associative anaphoric use of the definite article we have to use larger units of the text. The associative anaphoric use can be divided into four types:

- the referent is a part of another, already definite object or phenomenon;
- the referent inevitably belongs to another, already defined object or phenomenon;
- the use of situational synonymy;
- the referent is the whole of another, already definite object (a reverse variant of the first given type).

KONFERENZ ÜBER LINGUISTISCHE UND METHODISCHE PROBLEME DER
FACHSPRACHLICHEN AUSBILDUNG

A. A 1 1

Staatliche Universität Tartu

Vom 6. bis 8. September 1988 fand an der Technischen Universität Dresden die VII. Internationale Konferenz zum Thema "Angewandte Sprachwissenschaft und fachsprachliche Ausbildung" statt. Die langjährige gute Tradition dieser Konferenzen wurde von der Sektion Angewandte Sprachwissenschaft der Technischen Universität Dresden in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftlichen Beirat für Fremdsprachen beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der DDR fortgesetzt.

Die Konferenz gab einen umfassenden Überblick über die internationalen Trends auf dem Fachgebiet im unmittelbaren Vergleich mit den Ergebnissen, Erfahrungen und Vorhaben in der DDR.

Als Gäste konnten Sprachwissenschaftler und Methodiker des Fremdsprachenunterrichts aus acht Ländern (BRD, ČSSR, SPR Jugoslawien, UdSSR/ESSR, Ungarische VR, VR Bulgarien, VR Polen) begrüßt werden.

Im einleitenden Beitrag "Zur Sprache in unserer Zeit - aktuelle Aufgaben der angewandten Sprachwissenschaft und fachsprachlichen Fremdsprachenausbildung" gab Prof. E. Baumann (Direktor der Sektion Angewandte Sprachwissenschaft der TU Dresden) einen Überblick über die Lage der Untersuchungen der Fachsprachen. Er betonte, daß der Fachmann zum "Sprachschöpfer Nummer 1" wird, denn der modernste Wortschatz veraltet am schnellsten. Vom unterrichtsmethodischen Standpunkt aus vertrat er die Meinung, daß zweisprachige Übungen auch Information enthalten müssen.

In seinem Plenarvortrag "Das Fachwort zwischen lexikalisch-semanticem Subsystem und Text" ging der bekannte Fachsprachenforscher der DDR Prof. L. Hoffmann näher auf die kumulative Fachtextanalyse und die Explikation des Denotats darin ein.

Prof. H. Klaverkämper (München, BRD) erinnerte in seinem Plenarvortrag "Merkmale eines europäischen "Fach" - Begriffs" daran, daß in Europa 25 Jahre Fachsprachenforschung betrieben worden ist und hob an Beispielen die Vielfalt der Merkmale der Fachbegriffe hervor.

Prof. H. Wüsteneck (HU Berlin) sprach über das Problem

der Progression in fachbezogenen Fremdsprachenlehrbüchern. Die Reihenfolge von Lehr- und Lerninhalten hängt von vielen Faktoren ab; unterschiedlich sind die Progressionsmodelle für Anfänger und Fortgeschrittene, für Philologen und Nichtphilologen, für verschiedene Stufen der Sprachkundigenausbildung usw. Die Hauptprinzipien sind vom Einfachen zum Komplizierteren, vom stark Orientierten zum schwach Orientierten. Besonders zu beachten ist das Niveau der Informiertheit der Lerner.

Prof. W. Reinecke (KMU Leipzig) sprach "Zur Bestimmung der Mehrdimensionalität von Fremdspracherwerb".

Weiter tagte die Konferenz in 3 Sektionen, 2 Subsektionen und 6 Rundtischgesprächen, in denen die Probleme der Fachsprachenlinguistik und Fremdsprachendidaktik erörtert wurden. An dieser Stelle seien nur einige genannt.

In vielen Vorträgen wurden Resultate linguistischer Untersuchungen verschiedener Fachtexte in Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch dargelegt.

Es sind verschiedene Fachgebiete hinsichtlich ihrer Besonderheiten auf den einzelnen sprachlichen Ebenen untersucht worden (K.L. Richter, TU Dresden, I. Röder, PH Köthen, A. Rust, PH Zwickau u.a.). Die Textstrukturierung mit ihren pragmatischen, semantischen und syntaktischen Aspekten wurde von sehr unterschiedlichen Positionen dargelegt (J. Arendt, Hochschule für LPG Meißen, G. Frass, TU Ilmenau, I. Hofman, EMAU Greifswald, J. Karličkova, Pilsen/ČSSR, S. Selle, KMU Leipzig, V. Vapordshiev, Sofia VR Bulgarien u.a.). Eindeutig wurde hervorgehoben, daß bei linguistischen Untersuchungen auch die Anwendung berücksichtigt werden muß (A. All, Tartu/ESSR, I.-A. Busch-Lauer, KMU Leipzig, E. Mayer, TU Karl-Marx-Stadt, L. Tittel, Wittenberg u.a.).

Von besonderem Interesse war der Vortrag vom Prof. I.T. Piirainen (Universität Münster, BRD). Er legte die Resultate der Untersuchungen der Zeitungen und Zeitschriften aus allen deutschsprachigen Ländern dar, die von der von ihm geleiteten Forschungsgruppe an der Universität Vaasa in Finnland durchgeführt worden waren. Als Ergebnisse liegen 5 Monographien vor, die die Pressesprache in bezug auf die Lexik beschreiben. Näher ging Prof. I.T. Piirainen auf die Phraseologie ein. Dabei stellte er fest, daß pro 100 laufenden Wörter durchschnittlich 1,50 - 1,70 Phraseologismen auf-

treten. Die vorliegenden Wörterbücher umfassen aber nur einen kleinen Teil davon. Näher kann man sich darüber in "Untersuchungen zur Phraseologie in Zeitungstexten der deutschsprachigen Länder" (Vaasan Korkeakoulun Julkaisuja, Tutkimusta No 108, Philologie. - Vaasa, 1985) informieren.

Es wurde von mehreren Vortragenden betont, daß die zweisprachigen Wörterbücher auch Kollokationen angeben müßten (E. Baumann, TU Dresden u.a.). Bei der Behandlung des Problems "Gestaltung von Lehrmaterialien" wurde die Frage aufgestellt: Wie kann bei der Gestaltung und Verwendung von Lehrmaterialien eine günstige Synthese zwischen sprachsystem- und sprachtätigkeitsorientierter Aneignung und Anwendung von Stoff erreicht werden (G. Böhme, PH Dresden). Mit der Ausarbeitung der einzelnen Lektionen müssen die Lernziele und die Intentionen der Autoren für das später fertigzustellende Lehrerhandbuch fixiert werden, Festlegungen zu Hörtexten, des Video- und Computereinsatzes geplant werden (M. Löschmann, KMU Leipzig, M. Pudszuhn, KMU Leipzig u.a.).

Von vielen wurde betont, daß die Fremdsprachenausbildung nur dann effektiv gestaltet werden kann, wenn die spezifischen Potenzen der einzelnen Lehrmittel - einschließlich computergestützter Lehrprogramme ausgeschöpft werden (H. Petzhold, TU Dresden, W. Ziegler, TU Dresden, I. Wiegand, KMU Leipzig u.a.). Dabei ist zu betonen, daß man nur von "computergestützten Lernphasen" sprechen kann (S. Graff, KMU Leipzig), der Lehrer ist keinesfalls auszuschließen.

Eine besondere Bedeutung wurde den Fragen des Unterrichts der gesprochenen Sprache geschenkt. H.-J. Stummhöfer (TU Dresden) sprach "Zur Einheit von Rezeption und Produktion gesprochener Sprache auf fortgeschrittener Stufe im Deutschunterricht für Ausländer". Die Texte müssen inferentiell verarbeitet werden. Darunter versteht man kognitive Operationen, mit deren Hilfe der Lerner auf der Basis der im Hörtext gegebenen Informationen mit ihnen verbundene fortschreitend neue Information erschließt. Die Lerner entscheiden darüber, welche Informationen als unwichtig wegfallen und welche unbedingt in die reduzierte Wissensstruktur aufgenommen werden müssen. Solche Übungen werden vorwiegend im Rahmen lernergeleiteter Diskussionen durchgeführt. Die Hauptpunkte sind: Themenerweiterung, Themenvariation, Themenausbau.

Ein wichtiges Problem der Methodik ist die Leistungsbewertung. Darüber sprachen mehrere Konferenzteilnehmer, unter ihnen auch J. Steiger (TU Dresden). Er betonte die Notwendigkeit stärkerer Berücksichtigung der kommunikativen Praxis durch eine simulierte (möglichst spontan ausgeführte) Vorlesung im Umfang von ca. 5000 DZ in 15 Minuten (verstehendes Hören), verstehendes Lesen eines unbekanntem Originaltextes im Umfang von 5000 DZ in 30 Minuten, wobei die Kontrolle mündlich als Kurzvortrag erfolgt. Auch Schreiben dürfe man nicht außer acht lassen. Für unsere Leser könnten auch die Resultate von Tests zu Prüfungsformen in Brno von Interesse sein, die von D. Josen (TU Brno, ČSSR) dargelegt wurden. Eine Auswertung der erhaltenen statistischen Werte ergab folgende Rangordnung von Prüfungsformen:

1. die gesteuerte Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache (67%)
2. die durch den Schlüssel gesteuerte Übersetzung aus der Fremdsprache (63%)
3. die Ablehnung der Lehrerthese durch drei Argumente (62%)
4. Rekonstruktion einer falschen Wortfolge (57%)
5. Suchen von Antonymen (57%)
6. Diktatkorrektur durch den Lehrer (56%)
7. Permutations- und Substitutionstest (56%)
8. Reagieren durch Einwand (55%)
9. Diktat mit Selbstkorrektur (55%)
10. Aufsatz (54%).

Negative Ergebnisse:

39. traditionelle Vokabelüberprüfung (35%)
38. "Matching test" (35%).

Man kann schlußfolgern, daß jene Prüfungsformen erfolgreich waren, bei denen die Meinung der Testpersonen konträr zur Meinung des Lehrers stand.

Das Ziel der Konferenz wurde weitgehend erreicht und ein weiterer Schritt getan, die Linguistik und die Methodik einander näherzubringen, denn um eine sichere praxisadäquate Kommunikationsbefähigung in einer Fremdsprache zu gewährleisten, müssen das Textmaterial und die Methoden adressatenspezifisch sein.

Die einzelnen Beiträge werden von der Technischen Universität Dresden veröffentlicht.

Als Konferenzteilnehmer ist der Verfasser dieser kurzen Übersicht von der Nützlichkeiт eines solchen Erfahrungsaustausches mit Kollegen aus der DDR und aus anderen Ländern überzeugt.

Abkürzungen

EMAU	Ernst-Moritz-Arndt-Universität
HU	Humboldt-Universität
KMU	Karl-Marx-Universität
PH	Pädagogische Hochschule
TU	Technische Universität

КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ И МЕТОДИЧЕСКИМ ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

А. Алл

Р е з ю м е

В статье дается обзор VII международной конференции в Дрезденском техническом университете (ГДР) по теме: Прикладная лингвистика и обучение языку специальности, которая состоялась с 6 по 8 сентября 1988 г. в г. Дрездене.

THE ROLE OF ERROR ANALYSIS IN THE IMPROVEMENT OF STUDENTS'
FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

L. Hone

Tartu State University

Every foreign language teacher knows that in spite of all the effort made by teachers as well as by learners faultless language mastery is very difficult to achieve. In general the nature of the learners' errors changes in the course of the process of study. As A. Etherton stresses, the errors made by pupils in their sixth year of learning are different from those made in their tenth year of learning (Etherton, A. R. B., 1977, p. 68). Still, there are also a number of mistakes that will frequently recur at different levels of proficiency.

However, F. Gorbet points out that errors should not be seen as signs of failure, but as signs of learning itself. They should not be a cause for alarm, but are tools for the teacher to help the student's progress (Gorbet, F., 1979, p. 28). Therefore, it is the teacher's task to analyse the learner's errors in order to establish their nature and, if possible, their cause.

Numerous authors distinguish between two kinds of flawed performance: errors and mistakes. According to S.P. Corder, when a student either does not have the appropriate knowledge, or has some false knowledge, we say that his interlanguage knowledge is faulty and the result is an error. However, another reason for a student getting something wrong may be a lack of processing ability. He knows the rule or word he should use, but in different operating conditions fails to do so. In this case it is not his knowledge that is at fault, but his ability to perform his competence. The result is a mistake (after Johnson, K., 1988, p. 90).

To help the students get rid of their errors and mistakes, the teacher has to make them aware of them. Mistakes are often due to insufficient practice. If learners get

enough practice, they will often be able to correct themselves as soon as they gather from the slightest reaction of the teacher or the class (a gesture, a questioning look, etc.) that they have made a slip. Usually there is no need for an explanation, for as has been pointed out, it is not the knowledge that the learner lacks here.

Errors, on the other hand, call for careful study and explanation. It is common knowledge nowadays that a large proportion of learners' errors are caused by the interference of their native language. Consequently, learners with different mother tongues will commit different errors. D. Lott defines interference errors as errors in the learner's use of the foreign language that can be traced back to the mother tongue (Lott, D., 1983, p. 256).

To establish the students' interference errors, contrastive analysis of the L1 and L2 will serve a useful purpose. There are two clearly differentiated versions of contrastive analysis: CA apriori, which is also called the predictive or strong version, and CA aposteriori, which is sometimes called the explanatory or weak version (Schachter, J., 1974, p. 205).

CA apriori helps us to discover the similarities and differences between the two languages so that we can make predictions about the points of difficulty for a speaker of L1 who is attempting to learn L2, on the assumption that similarities will be easier to learn and differences harder. CA aposteriori, on the other hand, is based on error analysis. By comparing the construction or words used in L1 with their renderings in L2 we discover why the errors occur. CA aposteriori has proved that besides interference errors many errors are caused by the strategies employed by the learner in the acquisition of the target language and also by the mutual interference of items within the target language (Schachter, J., 1974, p. 206).

As practice in teaching Estonian schoolchildren and university students has shown, at the more advanced levels the bulk of the errors committed are due to interference.

According to D. Lott's definition an error is due to interference from the native language if it fulfills one of the following criteria: 1) overextension of analogy, 2) transfer of structure, 3) interlingual/intralingual error (Lott, D., 1983, pp. 258-259).

Overextension of analogy occurs when a student misuses a vocabulary item because the item shares features whether phonological, orthographic, semantic or syntactic, with an item in the native language: e.g. a very common mistake is to use the English word 'work' in the meaning of 'job' because the Estonian word 'töö' is an equivalent for both (He has got a good work. He has done various works). There are also cases of interference from Russian: e.g. for some reasons students often use 'list' to mean 'a sheet of paper' on the phonological analogy of the corresponding Russian word 'ЛИСТ'.

Transfer of structure occurs when a student makes an error of grammar because he or she is following the rules of the native language and not the rules of the target language. A typical example is to use an object clause after the English verb 'want' instead of a complex object (He wanted that we should wait for him) on the analogy of the Estonian usage.

Transfer of structure also causes errors in case grammar. In Estonian the use of transitive verbs without a following direct object is much freer than in English, where often the object is mandatory. The result is faulty or unidiomatic constructions. E.g.: Estonian: Poiss küsib raha, kuid ema ei andnud. English: The boy asked for some money, but Mother would not give him any. ('Mother would not give' is quite impossible in English).

In Estonian nouns are often used without any determinant (no articles existing in Estonian), whereas in English often an article or a pronoun is mandatory. E.g. Estonian: Ta pani käe taskusse. English: He put his hand into his pocket.

Case grammar distinguishes between mandatory, optional and accessory (i.e. free) partners (Newmark, P., 1979, p. 98). E.g. Estonian: See artikkel käsitleb planeerimist. English: This article deals with problems of planning/or: industrial planning/or: the planning of industrial production.

Interlingual/intralingual errors occur when a student makes an error of grammar because a grammatical distinction does not exist in the native language. Several errors of this category are committed by Estonian students in the use of English tenses. As in Estonian there is no future tense, they often use the Present Indefinite instead (I only look the door, then I come with you. I think he goes there next week).

In Estonian there are no Continuous Tenses, but for some obvious reason some students often use the English Present Continuous instead of the Present Indefinite and the Past Continuous instead of the Past Indefinite (My brother is working in a factory. We were discussing the new book at the circle meeting yesterday). Instead of the Present Perfect it is common for Estonian students to use the Present Indefinite in sentences like "I know him since childhood" or "He lives here for five years".

A common example of learners not making a lexical distinction between two verbs is the confusion of 'do' and 'make' (to do mistakes, to make damage), both of which have the same Estonian equivalent 'tegema'.

H. Thomas points out that advanced students make predominantly lexical, stylistic and appropriateness errors (Thomas, H., 1984, p. 187). Also Niekel and Spalatin independently remark on the high preponderance of lexical over grammatical errors in the production of advanced learners; which suggest that early tolerance of the lexical errors will lead to their becoming indelibly entrenched (after James, C., 1977, pp. 117-118).

E. Davies calls attention to the fact that in discussing stylistic choices of expression, it is often necessary to draw contrasts between the different cultural conventions associated with English and the students' mother tongue. Politeness, for instance, is a very culture-specific phenomenon (Davies, E.E., 1985, pp. 18-19). A case in point here is the word order in such combinations as "My friend and I" or "You and me", in which it would be impolite for the speaker to place himself first. In Estonian, however, no such distinction is made or felt and "I and my friend" or "I and you" are just as acceptable and even the normal way of expression. Hence, this error of politeness is often made by Estonians and has to be specially pointed out and trained by the teacher.

C. James has experimentally studied the problem of the gravity of learners' errors. His investigations showed that non-native and native speakers have different views on the gravity of errors. The error categories most stigmatised by the non-native are those of case and lexis, whereas the natives most resent errors in tense and concord. According to

the native speakers the most serious error-types were in descending order: transformations, tense, concord, case, negation, articles, word order. The lexical errors were considered to be the least serious ones (James, C., 1977, pp. 122, 124).

What should be done to eliminate learners' errors and mistakes? That should depend on the purpose of the course. If the aim is to provide the learners with a speaking skill for everyday purposes, they should be given as much chance to talk as possible with minimum interference. The worst mistakes should be jotted down by the teacher and pointed out and corrected after the student has finished talking. However, if a more or less complete mastery of the foreign language is aimed at, more serious attention should be paid to error analysis and correction. In this case possibly all, or at least all the grave typical errors should be paid attention to. Here, again, the corrections should be made after the students have finished talking in order not to interfere with the thread of their thought. As a teacher cannot expect every learner to remember everything that has been taught and explained, revision of facts and repetition of explanations may often be called for.

To anticipate errors, different apriori contrastive analyses can be practised. When reading an English text, difficult constructions and features differing from those of the learners' mother tongue should be pointed out, translated, and compared with their equivalents in the L1. Also texts in the mother tongue can be read and discussed and compared with their possible English equivalents. Thereafter the learners may be asked to give a short rendering of the text in English, using the expressions or constructions discussed. Here attention should be focused on conveying the general idea correctly rather than reproducing every detail. (Tudor, I., 1987, p. 271).

Very fruitful approaches are translation and back-translation, first from the L2 into the L1 and then back again. Ch. Titford also recommends the teacher translating back into L1 the learners' translation into L2 in order to draw their attention to their errors. Also stylistic problems should be dealt with. These are basically of two sorts: over-translation and under-translation. The first

happens when a student's version is too 'fussy' or elaborate a translation of the original text; the second when the student's version is an over-simplified or 'reduced' translation of the original. This kind of exercise sharpens learner's perceptions about language contrasts and increases their feeling for communicative appropriateness in the L2 (Titford, Ch., 1983, pp. 55-56).

In connection with such translation exercises (of course, coherent contexts, not isolated sentences should be used) much attention should be given to the translation of synonyme (Newmark, P., 1979, p. 33) and the discussion of functional equivalents. As far as possible the teacher should try to avoid proposing his own solutions until the class members have tried out a number of their own suggestions (Tudor, I., 1987, p. 271).

H. Sopher emphasises the great importance of clarity as an aspect of style in the case of written translation. The teacher should draw the learners' attention to the following points: 1) syntactic relations, 2) notional relations and patterns of thought, 3) lexical ambiguity, 4) simplicity and economy of language, 5) concrete illustration of abstract ideas (Sopher, H., 1971, p. 20). F. Gorbet stresses that according to Varadi the learner achieves perfect communication in L2 when: 1) he is able to express his intended meaning, 2) he manages to say it in an appropriate way, and 3) his statements are well formed (Gorbet, F., 1979, p. 26).

An almost equally good technique for the development of students' skill in self-expression is paraphrase or essay writing, which gives the teacher a clear picture of how well his students are able to put their thoughts into words and what their shortcomings still are.

All the types of exercise described above continuously provide the teacher with feedback about the learners' knowledge and level of performance. Many of the possible errors can be prevented thanks to the discussions and comparisons gone through in the course of the work. Once in a while also tests can be written on the materials studied. The common errors committed by the students should be discussed and the difficult points practised immediately and thoroughly. K. Johnson lays special stress on the great importance of immediate reinforcement after the analysis of students' errors (Johnson, K., 1988, p. 94).

Thus, a teacher need not fear the errors his students make but use these to determine the degree of proficiency they have attained. This knowledge will enable him to help the learners overcome their language problems and give them a better insight into the structure of the target language by supporting them in their efforts to make their own inferences, formulating their concepts, and adjusting their hypotheses. The discussion of errors and contrastive analysis of the two languages make the pupils aware of the gaps in their knowledge. They will see that they do not yet know everything and that there is still much room for improvement. That will lead them to the understanding of the need to study hard to make progress. That in its turn will prove a powerful motivation, which is bound to yield positive results.

R e f e r e n c e s

- ETHERTON A.R.B. Error Analysis: Problems and Procedures // ELT Journal. - 1977. - Vol. 32/1. - P. 67-78.
- GORBET F. 'To Err is Human'. Error Analysis and Child Language Acquisition // ELT Journal. - 1979. - Vol. 34/1. P. 22-28.
- JAMES C. Judgements of Error Gravities // ELT Journal. - 1977. - Vol. 31/2. - P. 116-124.
- JOHNSON K. Mistake Correction // ELT Journal. - 1988. - Vol. 42/2. - P. 89-96.
- LOTT D. Analysing and Counteracting Interference Errors // ELT Journal. - 1983. - Vol. 37/3. - P. 256-261.
- NEWMARK P. Some Problems of Translation Theory and Methodology (II) // Fremdsprachen. - 1979. - N 1. - S. 33-38.
- NEWMARK P. Some Problems of Translation Theory and Methodology (III) // Fremdsprachen. - 1979. - N. 2. - S. 98-102.
- SCHACHTER J. An Error in Error Analysis // Language Learning. - 1974. - Vol. 24. - N 2. - P. 205-214.
- SOPHER H. The Elements of Clarity - An Approach to the Study of Style // ELT Journal. - 1971. - Vol. 26/1. - P. 20-31.
- THOMAS H. Developing the Stylistic and Lexical Awareness of Advanced Students // ELT Journal. - 1984. - Vol. 38/3. - P. 187-191.

- TITFORD Ch. Translation for Advanced Learners // ELT Journal.
- 1983. - Vol. 37/1. - P. 52-57.
- TUDOR I. Using Translation in ESP // ELT Journal. - 1987. -
Vol. 41/4. - P. 268-273.

РОЛЬ АНАЛИЗА ОШИБОК СТУДЕНТОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ
ОБЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л. Хоун

Р е з ю м е

Анализ ошибок, допускаемых студентами в иностранном языке обеспечивает преподавателя данными о достигнутом ими уровне. Контрастивный анализ двух языков делает возможным прогнозирование трудностей в обучении иностранному языку и позволяет преподавателю использовать подходящие упражнения для их преодоления. Следовательно, анализ ошибок играет важную роль в усилении мотивации студентов и в повышении их успеваемости.

TEACHING ENGLISH WITH VIDEO

M.-E. Ilja

Tartu State University

Video offers a great stimulus for language work in class. One of the main assets of the use of video is the opportunity to present complete communicative situations. The combination of sound and picture enables the language learner to perceive all the important aspects of communication, both verbal and non-verbal.

To mention but a few advantages of video: it provides contextualization of new language, identification and practice of language items, consolidation of known language, information on cultural background. At their best video presentations will be interesting to language learners. By generating interest and motivation, video films can create a climate for successful learning.

There is a variety of video materials applicable as a language teaching aid: synthetic materials specially designed for language learning and teaching purposes; and authentic materials including video recordings of TV broadcasts such as comedy programmes, shows, sports programmes, discussions, documentaries, news programmes, etc.

The present article discusses the role of video and language learning objectives at different stages of active viewing.

At the initial stage of active viewing the focus is on language and the role of video is to present models and cues, i.e. new language items in short, well-contextualized situations, illustrating meaning and use, and to give listening practice.

Guided selection is one of the language activities which can be used at this stage. Language output from the learner is kept to a minimum: comprehension is shown by ticking off the correct variant in a worksheet or viewing guide. The learner has to choose from a limited number of options, one of which is known to be correct.

A step further from guided selection is watching and listening for cues, either verbal or visual. The learners are asked to look out for specific things or language items and during the video presentation they have to write out relevant examples. For instance, learners watch a video film showing discussion and argument. They have a cue-sheet asking them to write down examples of language which shows that the speaker is expressing disagreement, interrupting, expressing disbelief or doubt. The list of cues is based on language functions and the learner has to listen out for the speech exponents expressing these functions. This type of activity can be extended into group work. Different learners focus on different aspects of communication, the results are then pooled and discussed.

Active viewing based on visual cues might be useful to explore wordfields: learners note down all vocabulary associated with, say, airports, aircraft and landing that are prompted by a scene in the video.

Simple repetition can be used to develop oral fluency, to practise articulation of new words, sound groups, intonation patterns of sentence groups. The teacher stops the film in order to give one or more learners a chance to repeat what has just been said.

Lengthwise the video materials used for these purposes should be short sequences of exchanges or very short extracts from monologues.

As a result of this controlled exposure to target language students should be able to grasp the general situation and repeat and memorize selected language items in a controlled way in limited contexts.

As a next step the role of video is to show target situations that students can re-enact using their own words: to introduce a wider variety of settings and interactions, related to those used previously but less predictable, extending listening skills.

Video material is particularly well suited to activities which require predictive speech from learners. Using the visual cues on the screen and parts of the spoken dialogue, learners must predict what is going to be said. The learner is required to respond to the situation. What the learner says is not based on a direct model as in the case with repetition exercises, rather the learner has to

make an utterance which is valid for the situation drawing on his communicative ability to express himself in a way appropriate to the situation.

Role-play based on a video model is a good example of an activity concentrating on all aspects of a communicative situation. The learners need to be sure of vocabulary and structures likely to be required, so that they can perform as fluently as possible. According to J. Lonergan (1984) a role-play can be introduced in the following stages: presentation of the scene on video with guided viewing and comprehension checks; replay of the scene on video, with pauses for predictive viewing; replay of the scene on video, one or more learners takes a spoken role, replacing the voice of the speaker on video; language learners make notes of vocabulary or structures required, and assemble any props or items needed for the role-play; role-play of a scene by learners which can be filmed if a video camera is available.

The like activities help students recognize wider contexts for using language they have learnt; understand other realizations of similar functions.

At the stage of transfer and reinforcement video aims to illustrate target language in use in a far wider variety of relevant situations using longer episodes to stimulate simulation, to introduce features of continuous text, e.g. signalling devices, discourse markers.

Alongside language it is important to focus learners' attention on visual clues to comprehension. Through paralinguistic features - arm movements, facial expressions and eye contact speakers convey meaning to their dialogue partners. The video scene can be played to the learners without the sound and the language learners are required to recognize, understand and explain the paralinguistic features of the target language. For example. students watch the picture without listening to the soundtrack and get training in interpreting visual clues to meaning, a chance to predict the language that they will hear later; then students listen to the soundtrack without the picture which provides practice in careful listening for meaning and a chance to check predictions made earlier; finally students watch the picture with the sound which enables them to

check their answers to solutions (Teaching English with Video, 1985).

Exercises in appropriateness concentrating on differing registers in different situations can easily be developed from video presentations. The video scene can be exploited by the teacher in a variety of ways - by changing the setting, the dialogue partners, the ages of the participants, the business roles of the speakers. The aim is to make the learners aware of the differences in the communicative value of utterances.

Narrative recall is another useful activity. The teacher stops the tape and asks the learners what happened in the story up to that point. Asking learners to retell the story of a previous unit is a good way of starting any lesson. As a follow-up activity, either as individual homework or as a group project, the narrative can be written up.

A simple way to practise reported speech is to play a dialogue and ask the learners who said what. One way of creating an information gap is to follow up the video sequence with a role-play. The idea is to introduce into the role-play somebody who has not seen or understood the original video sequence.

Another activity which can be used is speculation (Loneragan, 1984): video is used to fire the imagination of language learners. Students are asked to speculate on what will happen next, to interpret what they can see, or to guess at the past events which have led up to the scene being shown.

As a result of these activities students should be able to recognize familiar language items in genuine use in wider situations and begin to transcode information and to interpret more systematically features of communication (non-verbally presented in the context).

Further on the focus is shifting from language to message and the role of video is that of an illustrator of message and discourse structure. The aim is to expose students to larger chunks of language that they may not initially understand, but which illustrate typical text structures. Furthermore, video acts as a source of information providing material for related oral/written

tasks, e.g. simulations, presenting a mini-lecture, writing a report.

There is a great variety of language activities which can be used for these purposes. Discussion is one of the activities for which video provides excellent material (Loneragan J., 1984; Teaching English with Video, 1985). It can be stimulated through different techniques, e.g. viewing straight through the whole programme. Before viewing the topic and key vocabulary is introduced. The teacher sets one or two general questions designed to elicit the main content points in the programme. Then the programme is played and discussion follows up.

Another technique which can be used is viewing in sections. The teacher sets previewing questions for section 1. The questions focus students on whatever the teacher wants to highlight at that stage, e.g. for drama, the characters, the setting, the roles, the situation, the plot, or the language; for documentary, the topic, the setting, the point of view expressed, or the language. Then section 1 is shown, followed by discussion of answers to the questions. The next sections are treated in the same manner.

Silent viewing offers also a good stimulus for discussion. The teacher asks students to think about specific questions while they silent-view. The questions could be, for a dialogue: Who are the people you see? Where are they? Why are they there? What are they doing?; for documentary material: Where is this place? What objects are shown? What is the programme about? What can you work out about what you see? After viewing the class works in groups, comparing notes on their answers which is followed by a general round-up on group views. The second silent viewing takes place to focus on language. The group task is to predict the language they will hear. As a follow-up activity students could be asked to role-play a dialogue or to write a commentary, depending on the nature of the sequence.

Quite an interesting technique is jigsaw viewing (sound/picture split). The idea of video split is that the class is divided into two groups. One group watches the film with the sound off and vision on. The other group listens to the soundtrack only. After the separate listening and viewing follows a general round-up: the groups are brought together and paired-off - one listener with one viewer. The

pairs orally reconstruct the sequence, aided by their notes. The final phase is to show the whole group the video sequence with the sound.

As to video-related activities students could write and record their own soundtrack for a video sequence, provide a new commentary, etc. J. Lonegran (1984) suggests script-writing a cliff-hanger which is an activity stimulating students' imagination. The idea is to present a dramatic narrative in instalments or break it in two by the class or the teacher to provide a cliff-hanger: what will happen next. Students prepare a script which speculates on the outcome of a story. Then the video presentation can be continued and the students can see how their script matches up to the script on the original film.

All these activities help students to recognize the overall structure of a text and to begin to produce organized discourse themselves. They should also acquire the ability to present and retrieve information, to evaluate and respond appropriately, e.g. to report, reformulate for a different purpose, discuss, interact at different levels of formality.

At an advanced stage video acts as a stimulus for freer classroom activities such as discussions of cultural and social customs and values; planning and replanning programmes to give different attitudes; debates, related written tasks, etc.

To sum up, video is a useful language teaching aid which helps to develop students' extensive and intensive listening skills, stimulates oral and written speech production, gives practice in interpretation of non-verbal signals, extends students' awareness towards target language behaviour and finally, offers a general language spin-off.

R e f e r e n c e s

- LONEGRAN J. Video in Language Teaching. - Cambridge University Press, 1984.
Teaching English with Video. - Cambridge University Press, 1985.

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ВИДЕО

М.-Э. Илья

Р е з ю м е

Видео предлагает интересные возможности в учебном процессе. Метод преподавания английского языка с помощью видео имеет ряд преимуществ: контекстуализация изучаемого языка, закрепление изученного материала, информация о социально-культурном фоне.

В статье рассматриваются цели и роль видео на разных этапах изучения языка и предлагаются примеры заданий.

ON TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULT LEARNERS

L. Kostabi

Tartu State University

English has become of paramount importance in the countries willing to develop their cultural, scientific and economic contacts with the whole world.

At higher educational establishments and different language courses teachers of English have successfully been working with adult groups for many decades. However, the practical teaching being in the centre of attention, few generalisations and theoretical conclusions have been drawn concerning adult Estonian learners of English. The attention has mainly been paid to the content and methodology of teaching. But the learners differ in what they learn, why they learn, when they learn and of course whether they learn. The principal factors which affect second-language learning include a whole list of variables: age, sex, previous experience with second-language learning, proficiency in the native language, language aptitude, attitudes and motivation, intensity of motivation, learning rate, general intelligence, sense modality preference, sociological preference, cognitive styles, learner strategies, learner errors, personality factors. Only a few of these variables have been dealt with in our publications (e.g. L. Kostabi, 1983, 1985). It is obvious that with different groups a different approach is needed and different materials should be used. It is also necessary for the teacher to know the particular learners well so as to treat them psychologically properly. In recent years the Department of English at Tartu University has introduced a special course for the graduates to discuss the problems of language teaching in adult groups.

In this short survey a few of these problems arousing more interest among students will be touched upon.

In the aforementioned special course we proceed from speech activity theory which is the accepted term in the

USSR for that area of science better known abroad as psycholinguistics. The basic postulates of speech activity theory at its present stage are propounded by A. A. Leontiev (1981, pp. 97-99) as follows: 1. Like all other activities, speech activity is motivated and purposive. It represents a process of solving communicative problems, be they independent or subordinated to a more general task. Hence the most important tenet in Soviet methodology is the communication principle.

In this connection we touch upon the adult learner in communication, his psychological and linguistic problems, the communicative methodology and content for the adult learner.

2. Like all other activities, speech activity is characterized by a definite psychological structure. Activity as an integral act (defined by unity of motivation) consists of a system of separate acts (defined by intermediate aims). Acts in turn consist of discrete operations. In the main, such operations are constituted according to a 'descending spiral' model: they begin as conscious activity, move subsequently to the level of conscious control to find their place within a more general activity, and, finally, become fully automatic when the aim of the 'present' activity coincides with the aim of the learning activity. All this stresses the relevance of the second methodological principle, i.e. conscious approach.

Several psychological variables pertaining to the adult learner may be discussed here: language aptitude (auditory ability, grammatical sensitivity, inductive learning ability, rote memory ability), attitudes and motivation (among them motivational orientation, intensity of motivation and source of motivation in particular).

3. The third methodological principle is the principle of native language support.

A wide range of the problems of contrastive analysis are included here. The phonological, grammatical, lexical, etc. systems of the target language and the native language can be contrasted at all levels of analysis. The adult learner may be warned about the possible areas of interference and particular learning problems so that he might try to avoid typical mistakes consciously. At the same time parallel sounds, similar grammatical forms or phenomena,

analogical realia in the systems of the languages contrasted may be of definite help to the learner.

4. If we consider speech activity as the solution to a communicative problem, we are laying emphasis on the working-out of communicative skills which have to be flexible, easily transferable, capable of internal and external variation, etc. So it is more important to teach the student to choose the speech strategy best suited to a given situation (and this is true of speech perception as well) rather than train him to carry out certain fixed operations. Hence the fourth important methodological principle - that of task-setting with the stress on more creative, task-setting exercises.

Discussing different teaching techniques in a communicative class we deal with games, role-playing and simulation, cue-cards, questionnaires and conversation activities. Games provide extensive language practice opportunities for both general and specific language skills and so they should be seen as an integral part of a teaching programme. It is an attempt to associate the language-learning process with enjoyment. It is difficult to draw a clear-cut line between simulation and role-playing. With these techniques learners have to imagine themselves in a situation which could occur outside the classroom. A cue-card makes more explicit reference to actual things that the learner will say: it may give the learner 'snatches' of what he is to say and leave him to fill it out or it may give him a choice of things to say, etc. A questionnaire might be treated as a partially scripted dialogue because the questioner's side of the conversation is indicated. Conversation activities as the last of creative tasks mentioned here have an important place in a programme for advanced foreign language learners. They depend on everyone being able to proceed on one's own.

5. The fifth and fundamental principle of Soviet methodology may be called the principle of aim globality which attributes a central relevance to the problem of teaching communication in a foreign language and the use of foreign language in distinct types of intellectual and practical activity.

It is necessary to mention two more problems in this connection, namely register and realia. Since the problem of register is more thoroughly dealt with in the course of sty-

listics, we confine ourselves mainly to realia, to comparing the British and the Estonian ones. All the words and word combinations concerning the particular language (e.g. the target language), customs, traditions etc., that are typical of the given nation, typical of the cultural, geographical spheres and everyday life have been regarded as realia. It is one element of the national culture. It is important that from the very first stage of foreign language teaching certain cultural problems should be made clear by introducing necessary extralinguistic information.

The current methodology of foreign language teaching of adult learners can efficiently be developed and applied in different groups. At the same time there are continuous demands for renewal of materials, syllabus, content and methodology.

R e f e r e n c e s

- KOSTABI L. Foreign Language Acquisition: The Problem of Age// Methodica. - 1983. - P. 37-42.
- KOSTABI L. Motivation in foreign language acquisition// Methodica. - 1985. - P. 24-32.
- LEONTIEV A. A. Psychology and the Language Learning Process. - Oxford: Pergamon Press, 1981. - P. 91-99.
- PARTS R. On Creative Task in Foreign Language Teaching in Adult Groups. Diploma Paper. - Tartu, 1985.

ОБ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л. Костаби
Р е з ю м е

В статье рассматриваются методологические принципы теории речевой деятельности, выдвинутые А.А. Леонтьевым. Предлагается программа спецкурса по методике обучения взрослых иностранным языкам.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭВМ
В ОБУЧЕНИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

О.П. Крюкова, Ю.И. Лобанов
МГПИИЯ им. М. Тореца

Обсуждаемый в настоящее время план перестройки системы образования в нашей стране в качестве одного из эффективных средств повышения уровня образования включает компьютерное обучение. Интенсивный поток информации по проблеме компьютерного обучения свидетельствует о том, что как за рубежом, так и у нас в стране идет активный поиск новых приемов и методик в области составления более эффективных, разнообразных по целям компьютерных программ*.

Опыт использования ЭВМ для обучения иностранным языкам показывает, что наиболее успешное применение ЭВМ в этой области до сих пор было связано с обучением языковым процессам строго детерминированного характера. (Это и находит выражение в программах типа "тьютор"). Построение же эвристических программ, которые в области обучения иностранному языку должны содержать модель естественного общения и обучать речевой деятельности, серьезно не рассматривается: общеизвестно, что полноценный диалог "человек - ЭВМ" на данном этапе технического развития ЭВМ и искусственного интеллекта пока не является возможным.

Однако если в рамках единичных программ невозможно охватить речевую деятельность во всей ее сложности, то можно нацелить программу на решение отдельных частных задач обучения этому многокомпонентному процессу.

Подходы к выявлению частных задач при обучении речевой деятельности могут быть различны. Мы в данном случае опираемся на деятельностный подход, разработанный в работах советских психологов, где эффективность обучения речевой деятельности связывается с расчленением ее на отдельные психические механизмы /Зимняя, 1978/.

В данном исследовании рассматриваются возможности применения компьютера для выработки навыков устного общения на иностранном языке. Предметом обучения, наряду с лингводидактическим материалом, должны стать процессы приспособля-

* По некоторым данным, в США на разработку методического и курсового обеспечения в обучении расходуется около 1,3 млрд. долларов (Тр./НИИВШ, 1984) ежегодно.

вания психических механизмов речи вообще к речи на иностранном языке.

Учитывая существующие ограничения только письменного ввода и вывода информации на ЭВМ, мы не можем ставить задачу совершенствования механизмов внешнего оформления высказывания. Мы гипотетически полагаем, что с помощью ЭВМ можно воздействовать на некоторые механизмы внутреннего оформления высказывания. В данном исследовании мы ограничиваемся механизмом формирования внутренней речи и механизмом установления прямых, не опосредованных знаками родного языка связей между словами иностранного языка и предметами окружающего мира.

Мы исходим из определения внутренней речи как специфического способа формирования и формулирования мысли как средствами индивидуального кода, так и средствами языка. Внутренняя речь формируется в психике говорящего на том этапе деятельности, где имеют место планирование и структурирование всей деятельности, включая речевую. Степень развернутости внутренней речи прямо зависит от характера последующего общения /Баев, 1967; Зимняя, 1977/.

Механизм установления прямых, непосредственных связей знаками другого языка получает объяснение в контексте теории трех типов значений А.Н. Леонтьева, представленных в психике человека и существующих на разной "чувственной базе" языкового, предметного и ролевого значений. Реализация предметного значения предполагает наличие перцептивного образа в психике человека или реального предмета. В отличие от предметного, языковое значение существует на чувственной базе языка как системы "специфических квазиобъектов". Третий тип значения - ролевой - существует на "чувственной базе" компонентов самой деятельности, например, социальные нормы и роли. В естественном общении в психике говорящего реализуются, как правило, предметное и ролевое значения.

Каким образом ЭВМ может помочь в достижении этих двух задач? Один из возможных способов решения предлагается в описываемом ниже компьютерном фрагменте. Фрагмент является частью АУК* по обучению речевым навыкам школьников старших классов спецшкол. Наряду с задачами по совершенствованию механизмов речи АУК ставит и лингводидактические цели - изучение и отработку коммуникативных клише, используемых

* АУК - автоматизированный учебный курс.

при выражении согласия, несогласия, просьбы, совета, одобрения, неодобрения и т.д. В данном фрагменте отрабатываются коммуникативные клише просьбы, предложения, совета. Реализация слов в психике обучаемого в их предметных и ролевых значениях обеспечивается следующими условиями, моделируемыми в программе.

Обучаемый включен в сюжетную ролевую игру бытового содержания, он вводится в ситуацию, знакомясь с кратким содержанием на экране (см. приложение I). В соответствии с сюжетом обучаемому предлагается организовать свой день рождения. Для достижения главной цели обучаемый достигает целей промежуточных: чтобы организовать свой день рождения, обучаемый должен достичь успеха на промежуточных этапах: договориться обо всем с родителями, организовать покупку продуктов, пообщавшись с другом, посоветоваться с бабушкой об уборке квартиры и подготовке к вечеру и, наконец, участвовать в самом вечере. Главная цель достигнута, когда все этапы успешно пройдены. Ситуация динамично меняется. Реагируя на изменяющиеся условия, информацию о которых обучаемый получает с экрана, обучаемый производит речевые и неречевые действия. Речевые действия обучаемого продиктованы самим сюжетом ситуации: общение с бабушкой, родителями, друзьями, чьи роли моделируются на ЭВМ.

Компьютер делает возможным ведение условного диалога. В этих случаях предполагается деление экрана на части, закрепленные за "собеседниками" (см. приложение 5). Таким образом, например, на экран выводятся последовательно реплика обучаемого и речь-ответ бабушки. Компьютеру предписана роль советчика и помощника.

В процессе ведения условного диалога обучаемый выступает попеременно то в роли отвечающего, то имеющего инициативу в диалоге. В последнем случае обучаемому необходимо действовать и убедить собеседника с помощью речевых действий. Эта операция осуществляется путем выбора из предлагаемого списка (см. приложение 2) по принципу сборки кубиков-словосочетаний.

Особенность этого упражнения заключается в том, что в предлагаемом задании предложить помощь или спросить совета, выбрав выражения из списка, обучаемый должен, руководствуясь не знаниями грамматики или лексики, а правилами речевого этикета, проявив такт и максимум вежливости. И если, спрашивая разрешения у мамы пригласить домой ребят, он ис-

пользует нетактичную формулировку, ставя ее перед фактом: "Я решил пригласить друзей" (см. приложение I), то он получает отказ: "Боюсь, что не получится. У нас больна бабушка".

Речевые действия обучаемого могут иметь и другую форму. Наряду с выбором из предлагаемого набора, обучаемый может также сам конструировать фразы, осуществляя общение (см. приложение "кубики" 3). В последней части фрагмента обучаемый осуществляет перевод как часть учебной деятельности в ситуации общения: в гостях у обучаемого его друг из Англии (см. приложение 4).

Наряду с речевыми действиями мы стремились имитировать в программе и неречевые действия обучаемого. Так, например, в одной из частей программы обучаемый должен организовать покупку продуктов для дня рождения, определив их перечень и подсчитав стоимость. Для этого он использует ЭВМ как калькулятор. Выполняя этот вид деятельности, обучаемый опирается на таблицу (см. приложение 6), и в случае перерасхода денег (он ограничен суммой в 25 рублей) компьютер напоминает ему о том, что надо сократить расходы или изменить перечень продуктов.

Таким образом, неречевые действия обучаемого в заданной бытовой ситуации в рамках предписанной ему социальной роли в условиях быстрой реакции компьютера на реплики обучаемого нацелены на создание условий для реализации в психике обучаемого предметных и ролевых значений. Мы намеренно исключаем из программы задания по отработке языковых значений.

Задача формирования внутренней речи обучаемого в иностранном языке обеспечивается следующим образом. Для нас в данной программе существенно то, что коммуникативные клише просьбы, совета, предложения выводятся на экран именно в тот момент, когда это диктуется ситуацией, т.е. после мотивационной фазы: например, "бабушка больна - предложи помощь". Программа предусматривает, что в тот момент, когда обучаемый должен подготовить свою внешнеречевую деятельность, на экран ЭВМ сначала выводятся в "свернутом" виде возможные для дальнейшей экспликации куски фраз. Советчик - компьютер предлагает: "Давай подумаем вместе, что ты можешь предложить в этих условиях?" После этой имитации обсуждения на экране появляется таблица - кубики с заданием: попроси разрешения у бабушки организовать день рождения до-

ма (см. приложение 3). Этот прием имитации обдумывания со свернутыми фразами проводится несколько раз. Все фрагменты АУК строятся на базе одной структуры, но по разной тематике.

Общие выводы по эффективности обучения всего АУК делать пока преждевременно, т.к. необходимо провести проверку АУК практикой. Практическая часть данного исследования представляет собой поиск возможного приложения деятельностного подхода и, как нам кажется, далеко не исчерпывает всех возможностей решения. Поиск разных возможностей, связанных с постановкой новых гипотез, должен обогатить практику компьютерного обучения и сделать будущее массовое использование ЭВМ действительно полезным.

Л И Т Е Р А Т У Р А

- БАЕВ Б.Ф. Психология внутренней речи: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - Л., 1967. - 29 с.
- ЗИМНЯЯ И.А. Речевая деятельность на иностранном языке как объект обучения // Психология обучения видам речевой деятельности и аспектам иностранного языка.-М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1977. - С. 6-22.
- ЗИМНЯЯ И.А. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
- ЛЕОНТЬЕВ А.А. Природа и формы существования значения //Психолингвистические проблемы семантики.-М.: Наука, 1983. - С. II-25.
- Учебно-методическое обеспечение автоматизированных обучающих систем в зарубежных странах. (Тр./НИИВШ, вып. 5) - М., 1984. - 38 с.

Приложение 1.

Mike, your friend, has gone shopping.
And you are going to tidy up the flat.
And you must discuss it with your sick grandmother.

Ask for advice only
and see what happens
when you use the proper
GOOD LANGUAGE.

?

Приложение 2.

PR

DE

TY Choose the best phrases to ask permission
to have a party.

Type their numbers.

1. I have decided to have a party.
2. Do you think I could have a party?
3. Could I possibly organise a party?
4. Well, how about a party?
5. Do you mind if we have a party?
6. I have invited some friends for a party.

?

CA(W) 2 3 5

TY Certainly. I think it is the best thing to do.

WA(W) 1 4

TY No. I'm afraid you can't do that. Our granny feels bad.

UN Again

Приложение 3.

PR

DE

TY Construct sentences using these words.

Type their numbers.

See what your grandmother says.

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| a. Do you mind if I | 1. organise a party tomorrow |
| b. Could I possibly | 2. use the vacuum cleaner |
| c. Do you think I could | 3. dust the furniture |
| | 4. sweep the floor |
| | 5. put flowers in your vase |
| | 6. cut up sandwiches |
-

" " "

" " "

CA 5

TY O.K. Take it. But be careful not to smash it.

" "

UN Again

Приложение 4.

PR

DE

TY

Не возражаете, если я возьму вашу салфетку?

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| a. Do you mind if I | 1. ask you for the salt? |
| b. Could I possibly | 2. come to the USSR again? |
| c. Do you think I could | 3. ask you a few questions? |
| d. Why don't we | 4. sing a little? |
| e. I wonder if you could | 5. use your napkin? |
| | 6. offer you some salad? |

CA a1

" " "

Приложение 5.

Grandmother:

Not quite well today.
That is probably because
of the weather.

Sveta:

Hallo, granny, hallo.
How are you?

Offer help, quickly

Приложение 6.

See how many Kgs. you'll need

foods	price per Kgs in roubles	How many Kgs	The whole cost
oranges	2	2	4
ham	3,70	1	3,70
salami	7	1	7
a tart	3,50	2	7
chocol.	6	1	6
sweets			
chops	4	1	4
tomatoes	2,50	2	5

That is too much. You have overspent. Cut out one point.

TOWARDS THE PROBLEM OF COMMUNICATION -
ORIENTED TEACHING IN C A L L

Krukova O.P., Lobanov Y.I.

S u m m a r y

The article describes an authoring package "Speechkit" designed to achieve a number of aims. In the first place it is learning to use some expressions of English speech etiquette. But this is not the focus of the learner's attention, because the program is biased towards "acquisition" and not "learning". The learner is placed in a certain situation where he or she has to act using English to achieve a practical aim (in this case it is "Organising a birthday party"). The role of the computer is to present the material, to act in the name of different members of the family in the process of communication and to give advice to the learner as to what to do next. To achieve his aim the learner is to communicate with other members of the family and if he is polite and friendly he will proceed faster. In the process of communication the learner assembles sentences out of groups of words. The "Speechkit" contains a number of different situations.

ТЕКСТОБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ СТИЛЕВОЙ ГРАММАТИКИ

М. Лаар

Тартуский государственный университет

Грамматика как категориальный обобщенный элемент текстообразования "служит обеспечению структурального соответствия используемого языкового материала общей системе языка" /Gleason H.A., 1966, p. II2/.

Грамматические элементы и их взаимоотношения, составляющие предложение или сверхфразовое единство как языковую структуру, служат грамматической основой при образовании высказывания. Высказывания и их оформление определяются коммуникативной целью, традиционно принятой формой передачи мысли с определенным набором наиболее употребляемых грамматических схем, характерных для коммуникативной ситуации и цели, соответствующих функциональному стилю. Функциональные стили представляют собой варианты языковой системы, зависящие от формы речи, ее условий и цели /Пелевина Н.Ф., 1980; с. 83/.

Следовательно, каждый функциональный стиль характеризуется своеобразным набором наиболее частотных грамматических конструкций и структур. Статистический анализ количественного распределения структур является относительно точной приметой при определении функционального стиля текста. Стилиевая грамматика выражается количественно и обеспечивает фоновую общую окраску всего текста. Так, Б.Н. Головин четко определяет стили речи как "разновидности структуры речи, соответствующие устойчивым особенностям внеязыковых и языковых условий ее построения и отличающиеся друг от друга существенными различиями частот языковых единиц и категорий (и различиями наборов таких частот), достаточными для их суммарного качественного опознавания на интуитивном уровне восприятия речи" /Головин Б.Н., 1971, с.130/.

Это значит, что каждый текст характеризуется функционально определенной грамматической оформленностью, которая находится в тесной диалектической связи с лексическим набором слов в этом тексте.

Грамматические дифференциальные стилиевые частоты изучались многими авторами, и многие из этих параметров оказались стабильными и чувствительными признаками определенного функционального стиля. Таким образом набирались совокупности определенных частотных признаков функциональных стилей языка.

На практике чрезмерное нивелирование таких признаков ведет к нейтральному тексту, который трудно группируется по функциональному стилю. Однако акт коммуникации состоит. Более сложными являются случаи, когда частоты определенного стиля превышаются. Так, например, хотя научное изложение, по данным Л. Хоффмана, характеризуется длинными компрессированными предложениями (в среднем 28,5 слов) и множеством причастных оборотов /Hoffmann L., 1976, p. 366/, чрезмерная компрессия затрудняет понимание текста. Примером служит предложение из научной статьи по теории управления: "Переходный к развитию режим характеризуется отсутствием этой тотальности (тотальное унифицирование людей - М.Л.) и, соответственно, наличием отдельных людей - носителей ценностей развития ("прогрессоров"), их определенными формами организованности, развертыванием специальных процессов - идеологизации, в противовес процессам методологизации, развертывающимся на "прогрессорах", в режиме развития превращающихся в тотальные."

Итак, под стилевой грамматикой нами понимается грамматика, в которую наряду с описанием различных форм и структур включены и сведения об их вероятностном использовании в разных стилях языка.

Из этого вытекает, что в курсе обучения грамматике:

- упражнения и примеры в объяснении определенного грамматического явления в текстовом объеме одного предложения оказываются слишком ограниченными для формирования у студентов количественного представления об этом явлении;
- больше внимания следует уделять грамматическому построению стилистически окрашенного текста;
- стилистически окрашенный текст, будучи оформленным в диалектическом единстве лексической и грамматической вариативности и предпочтения, обуславливает то, что связь между семантическими и строевыми элементами текста заслуживает большего внимания;
- абстрактные грамматические категории становятся более интересными и доступными, если они рассматриваются в их функционировании в коммуникативных текстах.

ЛИТЕРАТУРА

- ГОЛОВИН Б.Н. Язык и статистика. - М.: Просвещение, 1971.
- ПЕЛЕВИНА Н.Ф. Стилистический анализ художественного текста.
- Л.: Просвещение, 1980.
- GLEASON H.A.Jr. Linguistics and English Grammar. -New York:
Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966.
- HOFFMANN L. Kommunikationsmittel Fachsprache. - Berlin:
Akademie Verlag, 1976.

THE TEXT-BUILDING HOLE OF STYLISTIC GRAMMAR

M. Laar

S u m m a r y

Texts belonging to different functional styles are characterized by certain sets of grammatical structures occurring more frequently than others. Subconsciously realized quantitative preference of certain grammatical structures in a text creates a general stylistic tone for the whole text. As the general grammatical tone of a text expresses itself quantitatively, it seems desirable that grammar exercises used to develop a feeling for stylistic grammar should be texts of larger sizes than just only one sentence.

SPRACHLICHER AUSDRUCK VON EMOTIONEN UND
FREMDSPRACHENUNTERRICHT

K. Lepa

Tartuer Staatliche Universität

In den letzten Jahren ist in der Sprachwissenschaft ein wachsendes Interesse für die funktionale Seite der Sprache, für die Verwendung der Sprache als das wichtigste Mittel der menschlichen Kommunikation zu verzeichnen. Dies hat zu wesentlichen neuen Einsichten in das Wesen und die Besonderheiten der sprachlichen Kommunikation geführt. Seltsamerweise ist dabei aber ein wichtiger Bereich der menschlichen Existenz, der des Emotionalen, bislang kaum beachtet worden, die Kommunikation wird von den meisten Forschern als eine vorwiegend logisch-rationale Erscheinung betrachtet, DaB es wohl nicht ganz gerechtfertigt ist, die kommunikativen Prozesse auf ihren logisch-rationalen Kern zu beschränken, wird durch die Erkenntnisse der Psychologie bekräftigt, nach denen die Emotionen das ganze menschliche Leben durchdringen, alle Kontakte des Menschen zu seiner Umwelt, seine Wahrnehmungsfähigkeit, Erkenntnistätigkeit und sein Handeln, dabei ganz sicher auch alle Formen von sprachlichen Handlungen, wesentlich beeinflussen (Ксаарр, 1980, 21-22).

Die Ursache für diesen doch unbefriedigenden Stand der Forschung liegt nicht darin, daB sich die Sprachwissenschaft bislang nicht mit dem Problem des Emotionalen in der Sprache befaßt hätte. Im Gegenteil, im Zusammenhang mit dem schon seit einigen Jahrzehnten bestehenden Interesse für die Semantik der sprachlichen Zeichen, den Umfang und die Komponenten der sprachlichen Bedeutung ist auch das Problem der emotionalen Bedeutung (skomponente) und ihrer Beziehung zu anderen Komponenten der Bedeutung von vielen Autoren ausführlich behandelt worden, wenn auch ihre Ansichten zum Teil beträchtlich auseinandergehen. Auch in der Psychologie ist in den letzten Jahren ein wachsendes Interesse für dieses Phänomen zu verzeichnen, so daB auch von dieser Seite wichtige Ergebnisse zum besseren Verständnis von Emotionen erzielt worden sind. Kaum hat man sich dagegen, wie schon bemerkt, mit der Rolle der Emotionen in der Kommunikation befaßt, neben einigen anderen Autoren (Valek, 1977; Zillig, 1982; Шахоскнй, 1987) sind in diesem Zusammenhang vor allem Arbeiten von R. Fiehler (1985; 1986a; 1986b; 1987) zu nennen,

der der Frage nachgeht, "wie Emotionen in die Modellierung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse einbezogen werden können." (Fiehler, 1987, 173).

Ein interessantes Problem ist ganz bestimmt die einzelsprachliche Spezifik des Emotionsausdrucks und die vergleichende Analyse der Ausdrucksmöglichkeiten bestimmter emotionaler Zustände in verschiedenen Sprachen. Hierbei handelt es sich offensichtlich um ein kompliziertes Problemkomplex, das rein sprachwissenschaftlichen Forschungsmethoden nur in seinen Teilbereichen zugänglich ist, denn der Ausdruck von Emotionen erfolgt nur zum Teil durch sprachliche Mittel, in vielen Fällen weichen nichtsprachliche Mittel dazu sogar wichtiger zu sein. Sprachliche Mittlungen über den eigenen Gefühlszustand können entweder durch seine direkte sprachliche Benennung oder durch den indirekten sprachlichen Ausdruck erfolgen (vgl. Schmidt-Atzert, 1981, 32); weiter dienen zum Ausdruck von Emotionen verschiedene Affektlaute (z.B. Lachen, Stöhnen) sowie Interjektionen; prosodische Mittel (Betonung, Intensität, Bau-
sengestaltung, Intonationskontur, Sprechtempo) (S. Fiehler, 1985, 205), für geschriebene Sprache auch ihre Widerspiegelung durch graphische Mittel (Ausrufesichen, Punkte, Gedankenstriche, Fettdruck, unterschiedliche Schrifttypen im gleichen Text, graphische Anordnung usw.); paralinguistische Mittel wie Mimik, Gestik, sogar Körperhaltung; gegenständliche Hilfsmittel und sogar ganze Handlungsfolgen (S. dazu Kidron, 1986, 136-137).

Bevor man sich allerdings der Spezifik des sprachlichen Emotionsausdrucks in verschiedenen Sprachen zuwenden kann, muß man sich fragen, ob es Unterschiede im Erleben oder im Ausdruck von Emotionen gibt, die sich aus der Zugehörigkeit des Menschen zu einer Sprachgemeinschaft, einer Nation oder einem Kulturkreis ergeben. Hierbei handelt es sich um eine grundlegende Frage, für die die Psychologie sich schon seit ihrer Herausbildung interessiert hat; psychische Unterschiede zwischen den einzelnen Menschengruppen und ihre Ursachen haben schon immer im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit gestanden.

Für die Emotionen ist mit Hilfe unterschiedlicher Testmethoden und zahlreicher Experimente festgestellt worden, daß es zwischen den heute lebenden Völkern keine wesentlichen Unterschiede im Wesen und im Charakter der von

ihnen erlebten Emotionen gibt, es könnte also die von Darwin schon vor mehr als 100 Jahren aufgestellte These vom angeborenen und universellen Charakter der Emotionen bestätigt werden. Die Grundlage dazu bilden angeborene neurophysiologische Prozesse, die bei allen Völkern gleich sind (S. dazu Исаард, 1980, 29). Noch mehr, es könnte nachgewiesen werden, daß ein Teil dieser emotionalen Mechanismen schon bei den höheren Primaten, unseren Vorfahren, vorhanden ist. Es ist interessant zu vermerken, daß nach der Ansicht vieler Forscher eine Reihe grundlegender Emotionen mit Hilfe genetisch bedingter universeller Verhaltenskomplexe zum Ausdruck gebracht wird (Исаард, 1980, 74), wodurch z.B. auch erklärt wird, warum der mimische Ausdruck dieser Emotionen mit großer Wahrscheinlichkeit von den Bewohnern ganz unterschiedlicher Kulturkreise recht eindeutig erkannt wird (S. die Ergebnisse eines entsprechenden Experiments bei Исаард, 1980, 19). Auch Blindgeborene weisen in ihren mimischen Ausdrücken elementarer Emotionen wie Freude, Glück, Furcht, Traurigkeit, Ärger, Überraschung auffällige Ähnlichkeiten zu denen sehender Kinder auf, was ebenfalls zugunsten der genetischen Determiniertheit der wichtigsten Emotionen und ihrer mimischen Ausdrucksmittel spricht (Schmidt-Atzert, 1981, 91).

Die Feststellung der genetischen Bedingtheit der Mechanismen grundlegender Emotionen bedeutet aber keinesfalls, daß es auf diesem Gebiet keine Unterschiede zwischen den einzelnen Völkern und Kulturkreisen geben kann. Im Gegenteil, auch wenn die grundlegenden emotionalen Mechanismen genetisch bedingt sind und das Erleben der Emotionen individuell bleibt, so hat der Ausdruck von Emotionen neben anderen Aufgaben (Исаард, 1980, 91) auch eine soziale Komponente. Und wie alles Soziale, unterliegt er bestimmten Normierungen. Wir alle werden im Sozialisierungsprozeß dazu angehalten, den Ausdruck bestimmter Emotionen in bestimmten Situationen zu unterdrücken, und das nicht nur im sprachlichen, sondern auch im mimischen und gestischen Bereich. Die angeborenen Mechanismen des Emotionsausdrucks werden somit durch neue überdeckt, die schon nicht für alle Menschen gemeinsam, sondern kulturabhängig sind. Deshalb kann man behaupten, daß Emotionen letzten Endes immer auf bestimmte soziale Wertvorstellungen bezogen sind, die von Kultur zu Kultur unterschiedliche Geltung beanspruchen und auch mit unterschiedlicher Wirksamkeit durchgesetzt werden (Ulich, 1982, 153).

Die sozial bedingten Unterschiede zeigen sich natürlich noch stärker im sprachlichen Ausdruck der Emotionen. Schon wenn man so einen beschränkten und relativ klar umrissenen Teil betrachtet wie die sprachliche Benennung verschiedener emotionaler Zustände, machen sich schon zwischen den einzelnen Sprachen Unterschiede bemerkbar. Zunächst kann es sehr unterschiedlich sein, welche Emotionen diese oder jene Sprache aus dem gesamten reichhaltigen Spektrum aller menschlichen Gefühlszustände zur direkten Benennung herausgreift. Keine Sprache kann alle möglichen Gefühlszustände bezeichnen, ist es doch auch durch psychologische Spezialuntersuchungen nicht möglich zu sagen, wieviel emotionale Zustände beim Menschen überhaupt möglich sind (S. Lunge, 1980, 36). Daher gibt es im "emotionalen Lexikon" verschiedener Sprachen recht große Unterschiede, und das sogar zwischen nahe verwandten und/oder zum gleichen Kulturkreis gehörenden Sprachen. So gibt es z.B. im Englischen keine genaue Entsprechung für den Begriff 'Schadenfreude' (Schmidt-Atzert, 1981, 50), den deutschen Emotionsbezeichnungen 'Wut', 'Grimm', 'Zorn' entsprechen im Estnischen nur 'raev', 'viha' u.a.m. Außerdem weisen kulturvergleichende Untersuchungen darauf hin, daß sich hinter scheinbar gleichen Namen unterschiedliche emotionale Zustände verbergen können. So zeigt z.B. D. Ulich, daß 'Einsamkeit' und 'lonesomeless' von Deutschen und Amerikanern recht unterschiedlich beschrieben und bewertet werden (Ulich, 1982, 158); für Japaner liegen die Bedeutungen von 'Neugierde' und 'Unanständigkeit' ziemlich nahe beieinander (Schmidt-Atzert, 1981, 50). Allgemein bekannt ist auch die Tatsache, daß Emotionen bzw. Bedeutungen der Emotionswörter historischen Wandlungen unterliegen: solche Begriffe wie 'Ehre' oder 'Beleidigung' wurden im Mittelalter ganz anders definiert und bewertet als heute (S. dazu Ulich, 1982, 159). Daß die Ursache für diese Unklarheit der Bedeutung bei Emotionsbegriffen im Wesen der Emotionen selbst liegen kann, wird durch die Tatsache belegt, daß auch Mitglieder einer Sprachgemeinschaft unter ein und demselben Wort teilweise unterschiedliche subjektive Gefühle verstehen. "Offenbar handelt es sich bei unseren Gefühlen nicht um klar abgrenzbare, einheitliche innere Zustände, die nur noch auf ihre sprachliche Benennung warten. Was jemand unter einem Emotionswort versteht, scheint zumindest teilweise ein Resultat sprachlicher Lernprozesse zu sein." (Schmidt-Atzert, 1981, 51).

Für die sprachliche Kommunikation spielt das obenerwähnte soziale Normgefüge, das das Erleben und den Ausdruck von Emotionen regelt, eine erstrangige Rolle. Die Kommunikation ist in diesem Bereich offensichtlich besonders stark konventionalisiert, die Verletzung dieser Konventionen kann den kommunikativen Effekt beeinträchtigen oder das Erreichen des Kommunikationszieles in Frage stellen. Die Bedeutung dieser sozialen Normen wird besonders von R. Fiehler hervorgehoben, der die Normen, die die Konstitution und Prozessierung von Emotionen regulieren, als Emotionsregeln bezeichnet. Ihnen wird die Aufgabe zugemessen, die Verbindung zwischen typisierten kommunikationssituationen und individuellem Erleben herzustellen (Fiehler, 1986, 289). R. Fiehler unterscheidet folgende Arten von Emotionsregeln:

- 1) Gefühlsregeln;
- 2) Regeln der Gefühlskorrespondenz;
- 3) Ausdrucksregulationsregeln;
- 4) Ausdrucksregeln (Fiehler, 1986, 289-290).

Die Gefühlsregeln kodifizieren, welches Objekt in welcher Situation mit welcher Intensität angemessen und sozial erwartbar ist. Beim Verlust eines Gegenstandes z.B. wird erwartet, daß der Betroffene traurig ist, sonst würde er mindestens als leichtfertig betrachtet werden; beim Empfang eines Geschenks ist die sozial erwartbare Emotion Freude usw. Für den Ablauf der Kommunikation ist noch wichtig, daß der Kommunikationspartner dem anderen in der entsprechenden Situation diese Emotion unterstellt und sein Verhalten in der entsprechenden Richtung deutet.

Die Regeln der Gefühlskorrespondenz kodifizieren, welche Emotionen beim Gesprächspartner in Abhängigkeit vom Gefühlszustand des anderen Kommunikationspartners angemessen oder sozial erwartbar sind. Am einfachsten sind diese Regeln wohl in den Fällen, wo ein bestimmtes Gefühl beim Gesprächspartner ein anderes ausschließt, z.B. ist es im Falle der Traurigkeit des Gesprächspartners nicht angemessen, Fröhlichkeit zu zeigen.

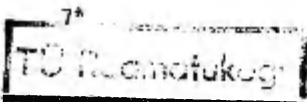
Die Ausdrucksregulationsregeln besagen, in welcher Situation welches Gefühl wie intensiv zum Ausdruck gebracht werden darf bzw. muß. Diese Regeln sind wohl für den Verlauf der Kommunikationsprozesse am wichtigsten und hier sind auch die größten Unterschiede zwischen unterschiedlichen Völkern und Kulturkreisen zu erwarten. Sogar für Frau-

en und Männer gelten in den meisten Kulturen unterschiedliche Regeln; bei uns wird von Männern erwartet, daß sie ihre Gefühle zurückhaltender, weniger intensiv zeigen als die Frauen, der Ausdruck mancher Gefühle wird bei ihnen garnicht toleriert (etwa 'Ein Mann wird doch deshalb nicht weinen!'). D. Ulich vermerkt in diesem Zusammenhang: "Wir haben offenbar ziemlich genaue Vorstellungen davon, in welcher Situation welche emotionalen Äußerungen "erlaubt" oder "normal" sind. Und wir haben es nicht gern, wenn jemand diese Regeln verletzt..." (Ulich, 1982, 10).

Für viele soziale Bereiche gelten eher Ausdrucksregulations- als Gefühlsregeln (Fiehler, 1986, 290). Häufig entspricht man sozialen Erwartungen schon, wenn man einen entsprechenden Gefühlsausdruck produziert, es wird nicht erwartet, daß die Emotion auch wirklich empfunden wird. Im Falle eines Geschenks ist es z.B. meistens ausreichend, wenn der Beschenkte nur den Ausdruck der Freude zeigt.

Bei Ausdrucksregeln handelt es sich um Konventionen, deren Befolgung als Ausdruck einer spezifischen Emotion gilt. Sie betreffen die Verhaltensweisen, mit denen ein Gefühl ausgedrückt wird, und die Indikatoren im Verhalten, an denen ein Gefühl beim Kommunikationspartner erkannt wird.

Aus dem bisher Gesagten kann man schlußfolgern, daß der Vergleich von Möglichkeiten des Emotionsausdrucks in verschiedenen Sprachen ein Problem ist, bei dessen Lösung ein kompliziertes außer- und innerlinguistisches Beziehungsgefüge Berücksichtigung finden muß. Erschwerend kommt noch hinzu, daß die Methoden des synchronen Sprachvergleichs, der kontrastiven Linguistik, bisher fast ausnahmslos auf Sprachsysteme angewendet worden sind, zum Vergleich der Sprachen als Mitteln der Kommunikation gibt es nur erste Ansätze (S. dazu Wotjak, 1987). Eine vergleichende Beschreibung der Ausdrucksmöglichkeiten von Emotionen in verschiedenen Sprachen wäre allerdings auch für die Fremdsprachenmethodik von großer Bedeutung. Dabei müßte es wohl in erster Linie darum gehen, die Lernenden auf der Fortgeschrittenenstufe zu befähigen, die Äußerungen des Gesprächspartners in Bezug auf seine emotionale Befindlichkeit zu interpretieren und ihnen ein Grundrepertoire zum Ausdruck der eigenen emotionsgebundenen Stellungnahmen zur Verfügung zu stellen, wobei vor allem auf eventuelle durch die eigene Muttersprache bedingte Fehler aufmerksam gemacht werden soll.



L i t e r a t u r

- Fiehler, R. 'Das war doch n ziemlicher Schlag vors Kontor wieder'. Zur Thematisierung von Erleben und Emotionen in der Interaktion//LS/ZISW/A, H. 149. - Berlin, 1986. - S. 173-185.
- Fiehler, R. Kommunikation und Emotion//Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres. Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums, Vechta 1984, Bd. 2. - Tübingen, 1985. - S. 201-212.
- Fiehler, R. Zur Konstitution und Prozessierung von Emotionen in der Interaktion. Emotionsaufgaben, Emotionsregeln und Muster der Kommunikation von Emotionen//Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache. - Düsseldorf: Schwann, 1986. - S. 280-325.
- Fiehler, R. Zur Thematisierung von Erleben und Emotionen in der Interaktion//Zeitschrift für Germanistik, 1987, H. 5. - S. 559-572.
- Kidron, A. Suhtlemispühholoogia. - Tallinn: Valgus, 1986. - 188 lk.
- Lunge, A. Emotsioonide psühholoogia. - Tallinn: Valgus, 1986. - 168 lk.
- Schmidt-Atzert, L. Emotionspsychologie. - Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1981. - 133 S.
- Ulich, D. Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. - München, Wien, Baltimore: Urban&Schwarzenberg, 1982. - 241 S.
- Volek, B. Die Kategorie der Emotionalität in der Sprache//Papiere zur Linguistik 17-18, 1977. - S. 123-148.
- Zillig, W. Emotionen als perlokutionäre Effekte//Grazer Linguistische Studien 17-18, 1982. - S. 314-349.
- Wotjak, G. Die Konfrontative Linguistik (KL) auf dem Prüfstand kommunikativen Handlungswissens // Linguistische Arbeitsberichte 59. - Leipzig, 1987. - S. 63-86.
- Изард К. Эмоции человека. - Изд-во Московского университета, 198 . - 439 с.
- Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1987. - 192 с.

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ И ПРЕПОДАВАНИЕ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

К. Лепа

Р е з ю м е

В статье рассматриваются важнейшие особенности выражения эмоционального состояния человека средствами языка и некоторые различия этих возможностей в разных языках. Обсуждается проблема участия эмоций в процессе коммуникации и необходимость учета этого явления при преподавании иностранного языка.

NEUE LEHRMITTEL FÜR DEN KOMMUNIKATIV ORIENTIERTEN FREMD-
SPRACHENUNTERRICHT DaF BEI FORTGESCHRITTENEN IN DER UdSSR
UND IN DER DDR

S . M ü l l e r

Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig/DDR

Das Bedürfnis der Gesellschaft nach effektiverer sprachlicher Kommunikation zum Zwecke besserer Organisation gesellschaftlicher Belange sowohl auf interinstitutioneller als auch auf interpersonaler Ebene, in nationalem und internationalem Rahmen hat in den 70er Jahren zu einer Gegenstandserweiterung der Linguistik und in der Folge zur Entstehung neuer Teildisziplinen, wie z.B. der Textlinguistik der Gesprächsanalyse, der Soziolinguistik geführt. Heute - in der Mitte der 80er Jahre - stehen wir immer noch vor der Tatsache, daß wir über das Phänomen sprachliche Kommunikation längst nicht so viel wissen, wie wir wissen müßten, jedoch vorliegende Teilergebnisse sind bereits gesellschaftswirksam geworden. Besonders Didaktiker und Methodiker des Mutter- und Fremdsprachenunterrichts verfolgen den Stand der Forschung auf diesem Gebiet mit großem Interesse, denn schließlich obliegt es ihnen, diese Erkenntnisse durch spezifische Forschung zu ergänzen, um so die theoretischen Voraussetzungen für die kommunikative Orientierung der Sprachlehreraus- und Weiterbildung, für die Lehrmittelgestaltung und Prozeßgestaltung im Unterricht zu schaffen. Die junge Generation, die sich jetzt im Ausbildungsprozeß befindet, wird es sein, die die nächste Entwicklungsstufe der Gesellschaft gestaltet, daher müssen die Bildungseinrichtungen bei ihnen sprachlich-kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten ausbilden, die den gesellschaftlichen Anforderungen von morgen entsprechen. Insbesondere die heutigen Studenten an den philologischen und Fremdsprachenfakultäten der Universitäten und Hochschulen werden durch das Profil ihres Berufes im wesentlichen durch sprachliche Kommunikation gesellschaftswirksam werden. Wir möchten daher im folgenden auf einige Lehrmittel aufmerksam machen, die in den 80er Jahren in der UdSSR und in der DDR für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache bei Fortgeschrittenen erschienen sind, deren Inhalt und methodische Anlage sowohl an den letzten Forschungsergebnissen wie an den Anforderungen der zukünftigen kommunikativen Praxis der genannten Adressatengruppe orientiert und die auch geeignet sind, der kommunikativen Orien-

tierung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts an den Universitäten zum Durchbruch zu verhelfen.

In der Sowjetunion sind Anfang der 80er Jahre zwei Titel erschienen, die insbesondere die theoretische Fundierung von Lernenden in der fremdsprachigen dialogischen Rede zum Gegenstand haben. Sie bereiten die Ergebnisse der Dialogforschung unter strukturellem und funktional-pragmatischem Aspekt für die Lehre in DaF an den Fremdsprachenfakultäten auf. Damit wird eine Mangelsituation bezüglich des Dialogs als Lehrtext und Lerngegenstand angegangen, die besonders aus lernpsychologischer Sicht bestand und z.T. in Lehrmaterialien noch fortbesteht (auch in der DDR): der Lerngegenstand wird zu komplex angeboten (Kossakowski, 1977, 170), Grundbegriffe, auftretende Regelmäßigkeiten werden im Aneignungsprozess nicht genügend herausgearbeitet, die Informationsaufnahme also nicht gesteuert (Striezel, 1973, 37). Damit bleibt der Erkenntnisprozess auf der Ebene des Anschaulichen stehen und wird nicht bis zur begrifflichen Ebene geführt, die jedoch die Voraussetzung für den Aufbau von Kenntnissystemen ist, die Verhalten bewußt steuern können. Hinsichtlich des Dialogs kommt es darauf an, die Ebene des mechanisch-reproduktiven Könnens zu überwinden und Kenntnissysteme aufzubauen, die die Lernenden zu bewußt schöpferisch-produktivem Verhalten in der dialogischen Kommunikation in der Fremdsprache befähigen. Ein Lehrmittel, das diese Anforderung erfüllt, ist z.B.

V. D. D e v k i n. Dialog. Neneckaja dialogičeskaja reč v zopostavlenii s russkoi. - Moskva 1981. - 160 S.

Der Autor - durch mehrere Veröffentlichungen über die gesprochene deutsche Sprache bereits bekannt - beschreibt in dieser Broschüre die allgemeinen Charakteristika des Dialogs als Textart und will damit den Boden für Lehrmittel neuen Typs bereiten. Die Adressaten sind Studenten höherer Studienjahre an den Fremdsprachenfakultäten. Die Broschüre ist als Material für theoretische Spezialseminare, aber nach spezieller Bearbeitung auch zur Verwendung im sprachpraktischen Unterricht gedacht. Sie beinhaltet vier Kapitel.

Im ersten Kapitel werden die objektiven und subjektiven Faktoren beschrieben, die den Dialog als Textart determinieren und charakterisieren. Darauf folgt eine Reihe von gezielt ausgewählten Auszügen aus literarischen Texten. Vorangestellte Aufgaben veranlassen die Studenten, sich z.B.

im Identifizieren der sozialen Charakteristik der Sprecher, des Sprecherverhältnisses, der Kommunikationsabsichten der Sprecher oder ihres Sprachniveaus (gehoben, salopp, Jugendsprache) zu üben.

Das zweite Kapitel macht Varianten der Replikenverknüpfung im Dialog in Wechselwirkung mit dem Kontext bzw. der Situation bewußt: kommunikative und funktionale Verbindungen, inhaltliche und grammatische Verbindungen, Parallelismus, Wiederholungen, Entsprechende Analyseaufgaben zu Texten schließen sich an.

Das dritte Kapitel stellt strukturelle Besonderheiten deutscher Dialogrepliken vor, wie Zweiteiligkeit (helfen können, Rücksicht nehmen, sich verlaufen haben u.a.) und Eintheiligkeit vom Typ wie z.B. "Schade!", "Ruhe!", "Aufstehen!". Gleichzeitig wird die kommunikative Funktion dieser Strukturen aufgezeigt. Auch die Auswirkung emotionaler Erregung auf die sprachliche Gestaltung des Dialogs wird gezeigt (Telegrammstil) und Ausdrucksmöglichkeiten der Modalität werden demonstriert.

Kapitel vier behandelt Stereotype für die Gesprächsführung, bekannt auch unter dem Terminus gesprächstypische Wendungen. Nach ihrer Funktion im Gespräch werden metakommunikative Ausdrücke, Wendungen zur Gesprächsorganisation, Mittel zum Ausdruck von Interessiertheit und Indifferenz, Formeln zur Bewertung der Ausdrucksweise der Sprecher, Klischees zur Bejahung, Verneinung und des Widerspruchs sowie Allgemeinplätze unterschieden und aufgelistet. Sie sind hauptsächlich umgangssprachlicher Art. Saloppe Wendungen sind besonders markiert. Innerhalb der funktionalen Listen befinden sich auch Wendungen formellerer Art. Das russische Äquivalent steht jeweils gegenüber, dadurch ist die Gefahr, daß der Lernende die deutschen Wendungen nicht partnergerecht verwendet, relativ gering. Der besseren Übersicht wegen wäre jedoch eine Gruppierung in informelle und formellere gesprächstypische Wendungen innerhalb der funktionalen Gruppen von Vorteil. Im unklaren bleibt die Quelle dieses Sprachmaterials. Vermutlich stammt es auch aus literarischen Texten, denn einigen merkt man ihre künstlerische Formung an, z.B. "Was ist in dich gefahren" (S. 89). In der realen Kommunikation sagt der Muttersprachler bestimmt "Was ist denn in dich gefahren?"

Im Anschluß daran werden dem Lernenden wiederum Aufgaben zur Analyse literarischer Texte, aber auch zur Übersetzung gestellt, z.B. Übersetzen Sie den folgenden Dialog ins Deutsche und verwenden Sie dabei analoge Klischees! (S. 134).

Damit berühren wir einen Aspekt des Buches, der bereits im Titel angelegt ist: "v sopostavlenii c russkoi". In den theoretischen Erläuterungen zum deutschen Dialog wird ständig der Vergleich mit dem typischen sprachkommunikativen Verhalten von Sprechern russischer Muttersprache gezogen. Den deutschen Sprachbeispielen stehen die russischen Äquivalente gegenüber. Die Broschüre ist ein gelungenes Beispiel für praktizierte Linguolandeskunde. Es macht dem Fremdsprachenlernenden in eindeutiger und anschaulicher Weise bewußt, daß eine adäquate Übersetzung allein mit grammatischem und lexischem Wissen unmöglich zu erbringen ist. Sie erfordert die Kenntnis des nationalspezifischen Äquivalents im jeweils gegebenen Kontext. Devkins Broschüre erweist sich somit auch als Fundgrube für das Selbststudium von Dolmetschern und Übersetzern.

Im Schlußkapitel formuliert der Autor die Hauptaufgabe der Lehre bei der Vermittlung gesprochener Sprache: Bewußtmachung der nationalen Spezifik im sprachlichen Verhalten, besonders in der Sphäre der Alltagskommunikation. In der Kenntnisvermittlung auf diesem Gebiet besteht die Hauptleistung des vorliegenden Titels.

A. F. Archipov, M. N. Popov, T. N. Smirnova. Übungsbuch zur mündlichen Kommunikation (für fortgeschrittene Studenten an den Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten). - Moskau 1984. - 120 S.

Beschränkt sich Devkin im wesentlichen auf den Alltagsdialog, so stellen sich die Autoren dieses Titels der schweren Aufgabe, sprachliche Merkmale verschiedener Gesprächsarten für die Lehre zu beschreiben. Die Problematik besteht insbesondere darin, daß in der Linguistik bis jetzt keine allgemein anerkannte Typologie von Dialogen existiert, es gibt nur verschiedene Versuche dazu, auch funktionale Klassifizierungen. Rein inhaltlich ist das relativ leicht möglich. Die Schwierigkeiten beginnen besonders dann, wenn man versucht, die einzelnen Typen von Gesprächsarten anhand von sprachlichen Merkmalen von einander abzugrenzen. Verdienstvoll ist auf jeden Fall der Versuch der Autoren,

- der Dominanz des Monologs in Lehrmaterial und Unterricht der Fremdsprachenausbildung ein Ende zu bereiten;
- den Lernenden über die Normen der literatursprachlichen (schriftlichen) Standardsprache hinaus Normen der mündlichen literatursprachenahen Umgangssprache zu vermitteln und
- dabei der Textsortenspezifika gerecht zu werden.

Die Gliederung des Buches entspricht den ausgewählten Dialogarten. Im ersten Teil werden vier Dialogarten beschrieben und im Anschluß daran Texte zur Übersetzung und vergleichenden Analyse angeboten. Abschnitt I ist dem Alltagsgespräch (dem inoffiziellen Gespräch) gewidmet und setzt sich unter diesem Kriterium von Abschnitt II, dem offiziellen Gespräch, ab. Innerhalb des Alltagsgesprächs unterscheiden die Autoren zwischen Situationsgespräch, Überzeugungsgespräch und Streitgespräch. Mit den beiden zuletzt genannten haben sie sich für kommunikativ relevante, jedoch in Lehrmitteln bisher kaum vertretene Dialogarten entschieden. Bei unseren eigenen Analysen von 490 Dialogtexten in 12 Lehr- und Lernmitteln für DaF konnten wir nur in 41 Texten Meinungsverschiedenheiten zwischen den fiktiven Gesprächspartnern feststellen. Erfahrungsgemäß spielt jedoch das Ausdragen von Meinungsverschiedenheiten und das Überzeugen in der Alltagskommunikation eine viel größere Rolle. Auf solche Praxisanforderungen hat der FU die Lernenden bisher kaum vorbereitet.

Der Terminus "Situationsgespräch" steht bei Archipov/Popov/Smirnova für Gespräche, deren Inhalt, Form und Gesprächsstrategie stark von der außersprachlichen Situation abhängig ist. Der vieldeutige Begriff "Situation" wird als Kontaktform, -ort und -absicht aufgefaßt (S. 11). Die Benennung dieser Gesprächsart erachten wir als unglücklich, denn schließlich findet jedes Gespräch in einer bestimmten Situation statt. Für eindeutiger hielten wir die Bezeichnung "Kontaktgespräch", zumal die Autoren in der Beschreibung ausführen, daß dieses Gespräch in der Kommunikationspraxis oft in eine Unterhaltung übergeht.

Auf kurze Charakteristika jeder Gesprächsart folgen in der Broschüre Auszüge aus literarischen Texten, denen Aufgaben hauptsächlich analytischen Charakters vorangestellt sind. Die Bedenken, die in der Linguistik gegen literarische Texte als Analyse- bzw. Belegmaterial für die Ablei-

tung von Regelmäßigkeiten im Dialog erhoben werden (vgl. Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache, Leipzig 1983, 367) sind den Autoren dieses Titels sicherlich ebenso wie B.D. Devkin bekannt. Aber solange die Linguistik keine umfangreichen Korpora natürlichen Gesprächsmaterials zur Verfügung stellen kann - die Schwierigkeiten bei der Gewinnung solchen Materials von Alltagsgesprächen sind ja ebenfalls bekannt - werden sich Autoren von Lehrmaterialien der zur Diskussion stehenden Typs und auch Lehrende, besonders außerhalb des Zielsprachgebietes, sicherlich noch lange gezwungen sehen, sich an Texten der deutschen Gegenwartsliteratur zu orientieren. Im vorliegenden Lehrmaterial dienen die Texte vor allem dazu, Germanistikstudenten für Merkmale sprachlichen Verhaltens in verschiedenen Gesprächen zu sensibilisieren. Der größte Teil der Aufgaben im Teil I des Buches veranlaßt sie zum Analysieren der Gesprächsmotivation, der Gesprächssituation, von Replikenverbindungen, der Beziehung zwischen Sprecherverhältnis und Gesprächstil, der Themenentfaltung, Gesprächsdynamik und Replikenfunktion.

Für wertvoll, weil selten, halten wir auch Aufgaben, die die Lernenden auf sprachliche Indikatoren für Ironie (S. 21), Kontaktaufrechterhaltung (S. 25), Mißtrauen (S. 30), kategorisches und polemisches Verhalten (S. 43), Konfliktaustragung (S. 52), Humor (S. 64) aufmerksam machen. Als Nachteil erweist sich dabei aber, daß dem Lehrmittel kein Lösungsschlüssel beigegeben ist. Somit fehlt dem Benutzer bei Selbststudium die Kontrolle über die Richtigkeit seiner Lösung.

In Abschnitt II und IV steht der Dialog im Drama und in der Prosa im Mittelpunkt der Betrachtung. Besonders wird das Verhältnis zwischen Autorenrede und Dialog herausgearbeitet. Durch diese beiden Abschnitte wird natürlich in besonderem Maße offenbar, daß Dialoge in der Literatur immer mit einer bestimmten Wirkungsabsicht gestaltet sind und also nur bedingt bzw. begrenzt natürliches Gesprächsverhalten widerspiegeln, an dem Fremdsprachenlernende ihre eigene produktive Sprachtätigkeit orientieren könnten. Warum der ganze Teil II des Buches der Dialogform Rundfunkinterview vorbehalten wurde, begründen die Autoren nicht. Die relativ große Anzahl von Aufgaben zum Dolmetschen läßt auf ein Motiv dafür schließen. Die detaillierte Beschreibung von drei

Interviewtypen und von verschiedenen Replikenfunktionen ist allerdings hauptsächlich für solche Rezipienten von Bedeutung, die beruflich in die Lage kommen, selbst Interviews zu leiten, und das sind bestimmt relativ wenige. Aber das Buch hat Angebotscharakter, und es kann mit gutem Gewissen auch künftigen Journalisten empfohlen werden. In diesem Teil verwenden die Autoren als Anschauungsmaterial Texte von Radio DDR.

Wir bewerten das Buch als beachtenswerten Versuch, Ergebnisse der Kommunikationslinguistik in die Germanistenausbildung zu überführen. Die meisten von ihnen werden Lehrer und sollen in der Berufspraxis einen möglichst hochwertigen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht DaF erteilen. Einen solchen sollten sie natürlich vor allem im Laufe ihrer Ausbildung erleben. Die kleine Broschüre von Archipov/Popov/Smirnova gibt dem im Hochschulbereich tätigen Lehrer eine Handreichung dazu. Die Hauptleistung des Titels liegt in der Kenntnisvermittlung, weniger in der Fertigkeitentwicklung. Dazu ist weiteres Material erforderlich, worauf die Autoren bereits im Vorwort verweisen.

Es ist nunmehr ein Desiderat, daß Lehrmittel für die Germanistenausbildung an den sowjetischen Hochschulen und Universitäten entstehen, die besonders die Fertigungs- und Fähigkeitsentwicklung in der dialogischen Rede auf der gegebenen theoretischen Grundlage, besonders im 3. - 5. Studienjahr, zum Ziel haben.

V. B. L e b e d e v legt mit "Učites' govorit' kratko i točno. Posobie po nemeckomu jazyku". - Moskva 1986. - 176 S. ein Lehrmaterial für das 1. und 2. Studienjahr vor. Während die zwei zuerst vorgestellten Titel vorwiegend der Kenntnisvermittlung dienen, ist dieses ein ausgesprochenes Übungsbuch. Lerngegenstand sind die Verwendungsnormen für im System der deutschen Sprache vorhandene grammatische Strukturen in der Kommunikationsform Dialog, besonders in der Sphäre des Alltags.

Teil I des Buches bietet Muster und Übungsmaterial für Komponenten des einfachen Satzes als Ausdrucksmittel der Kürze im Dialog an. Großen Raum nehmen dialogtypische Reaktionsrepliken vom Typ "Der helle oder der dunkle?", "Der blaue? Ja.", "Nein, ein gelbes.", "Aber keine richtige" u. dgl. ein, also Adjektive mit und ohne Artikel, mit Fosses-

siv-, Demonstrativ- und Negativpronomen ein (S. 17-43). Aber auch Numeralien, präpositionale Gruppen (S. 50-73) und reduzierte verbale Strukturen werden in dialogtypischen Replikenkombinationen als Muster vorgestellt und zum Üben angeboten, z.B. "Wir haben nichts gewußt. - Nichts gewußt?", "Wollen wir baden? - Ja, aber auch Boot fahren."; "Darf ich dir gratulieren? - Wozu (denn)? - Zu deiner Leistung."; "Was brauchst du? Ein Lehrbuch? - Nein, ein Übungsbuch." u.a.

Mit Teil II des Buches werden Komponenten des Satzgefüges als Ausdrucksmittel der Kürze im Dialog bewußt gemacht. Es sind im wesentlichen Übungen zu isolierten Nebensätzen der Art, wie folgende Beispiele zeigen: "Was hat Ihr Freund gesagt? - Daß er mich abholt."; "Wofür interessieren Sie sich? - Ob Sie meinen Brief bekommen haben."; "Sag, wann du mit der Arbeit anfängst. - Wann ich mit der Arbeit anfange? Morgen früh."; "Hast du das Buch auf deiner Reise gekauft? - Ja, als ich in Wolgograd war." usw.

Sehr hilfreich und nützlich sind die graphischen Intonationshilfen, die mit den Replikenmustern gegeben werden. Die Empfehlung des Autors, diese Automatisierungsübungen auf Tonband zu sprechen und den Lernenden zur selbständigen Arbeit im Sprachlabor zur Verfügung zu stellen, kann man nur unterstützen. Außer Übungen mit vorgegebenem Sprachmaterial gibt es in jedem Teil des Buches auch solche, die den Lernenden den Inhalt der Reaktionsreplik selbst überlassen und ihn nur an eine bestimmte Form binden. Weiterhin findet der Benutzer kleine Dialogtexte, Musterdialoge, die zum Nachvollziehen gedacht sind, aber auch Aufgaben zum freien produktiven Sprechen zu einem vorgegebenen Thema sowie Übersetzungsaufgaben.

Der Titel dieser kleinen Broschüre ist Programm; der Autor kennt die Schwierigkeiten und typischen Fehler Deutsch lernender Studenten. Aus Erfahrung stellt er im Vorwort fest: das Einfache und Nützliche bei der Verwendung der Fremdsprache durch die Lernenden kommt nicht von selbst, es muß gelehrt und gelernt werden. Im vorliegenden Übungsmaterial geht es um dialogtypische deutsche elliptische Formen in der Alltagssprache, und diese Textsorte wird ausdrücklich von anderen Dialogarten, wie z.B. dem feierlich-rituellen Dialog, dem Gerichtsdialog, abgegrenzt.

Dem Muttersprachler fallen beim Durchlesen einige sprachliche Unebenheiten auf, die auf verschiedenen Ebenen

liegen, z.B. ist die Zeitangabe "von zwölf bis dreizehn" unüblich. Der Muttersprachler antwortet auf die Frage "Wann haben Sie Mittagspause?" umgangssprachlich bestimmt "von zwölf bis eins", formeller evtl. auch "von zwölf bis dreizehn Uhr" (S. 50). "Schlafkarte" (S. 138) und "mathematischer Zirkel" (S. 74) lassen auf die russische Äquivalente rückschließen, die entsprechenden deutschen sind jedoch "Bettkarte" und "Mathe(matik)zirkel". Die Konjunktion "nachdem" und das Relativpronomen im Genitiv haben eine sehr geringe Verbreitung.

Dessenungeachtet ist das Buch ein wertvoller Helfer bei der Bewußtmachung und Automatisierung von systemhaften Verwendungsnormen im Deutschen außerhalb des Zielsprachgebietes. Es kann auch Lehrbuchautoren sehr empfohlen werden. Eine durchgesehene Neuauflage wäre sehr wünschenswert.

Ein wertvolles kleines Nachschlagewerk für DaF haben M. D. G o r o b n i k o v a und A. L. K a r l i n mit "Provertje svoi znanija i umenija. Trudnosti nemeckogo rečevogo obščestvenija". - Moskva 1986. - 172 S., geschaffen, besonders weil es durchgehend konfrontativ deutsch-russisch angelegt ist. Auch hier geht es um die Vermittlung von Normen der gesprochenen deutschen Sprache, um Charakterzüge der Umgangssprache und die Förderung entsprechender Fertigkeiten und Fähigkeiten bei Deutschlernenden durch Kenntnisvermittlung. Auch bei der Überwindung von lexikogrammatischen und stilistischen Schwierigkeiten bei der Lektüre literarischer und journalistischer Texte will das Büchlein behilflich sein.

Der erste Teil ist Schwierigkeiten beim Ausdruck gegenstands-logischer Beziehungen im Deutschen gewidmet. Er umfaßt acht Kapitel, die Sachgruppen lexikalischen Materials darstellen.

Im ersten Kapitel wurden Varianten der Bejahung und Verneinung im Deutschen zusammengestellt, die potentielle Schwierigkeiten für Lernende russischer Muttersprache darstellen. Unter §1 stehen z.B. die Stichwörter "ja, nein, doch". Hier wird dem Benutzer klar - sollte er es ohnehin nicht schon wissen -, daß die Schwierigkeiten, sich fremdsprachig adäquat zu verhalten, bereits beim Ja- und Nein-Sagen beginnen: der Russisch Sprechende antwortet z.B. auf die Bemerkung "Du weißt doch, daß er keinen Spaß versteht." mit Selbstverständlichkeit "J a, er versteht keinen Spaß", und

er muß lernen, daß der Deutsch Sprechende einer anderen Selbstverständlichkeit folgt: "N e i n, er versteht keinen Spaß".

Kapitel zwei beinhaltet Ausdrücke für Mengeangaben. Es gibt Auskunft über die Verwendungsbedingungen von "Grad", "Meter", "Stück", "Schritt", "Kopf", u. dgl., aber auch über Präfixe, Verben, Numeralia als Mengenausdrücke.

Im Kapitel drei und vier findet der Benutzer des Buches Auskunft über im Deutschen schwierige Orts- und Zeitangaben. Wann sagt man z.B. "hin" und wann "her", wodurch unterscheiden sich "schon, bereits, noch nicht - stets, ständig, immer, einige Zeit, mehrere Jahre" (§12)?

Kapitel fünf steht unter der Überschrift "Veranlassung durch und für den Fremdsprachler Hinweis auf einen Handelden" und behandelt solche schwierigen Lexeme wie "müssen", "sollen", "lassen" und die Differenzierung von "durch" und "von" bei Passivkonstruktionen und -bedeutungen.

Kapitel sechs beugt Interferenzfehlern vor, die dem Russischsprechenden beim Ausdruck von Zugehörigkeits-, Zusammengehörigkeits- oder Besitzverhältnissen unterlaufen können, etwa bei Gebrauch der Possessivpronomen in der 3. Person Singular oder bei den Verben "gehören", "angehören", "besitzen".

Die Kapitel sieben und acht beinhalten Ausdrucksvarianten für Ursache-Folge-Ziel-Beziehungen und Graduierungsmöglichkeiten von Aussagen mit "sehr", "ganz", "möglichst", "voll-", "hoch-" u.a. Besonders praktisch sind die konfrontativen Übersichtstabellen am Ende jedes Kapitels.

Im zweiten Teil des Buches haben die Autoren Schwierigkeiten des Ausdrucks von Angaben zur Person, Anreden und Lexik für den Ausdruck zwischenmenschlicher Beziehungen zusammengestellt. Hier wird landeskundlich bedeutsames Wissen z.B. über Anreden in Abhängigkeit vom Sprecherverhältnis und Kommunikationssituation vermittelt: z.B. wann verwendet man die Anreden "Kollege", "Genosse", "meine Dame", "Chef", "Mama", "Mutti", "Mausi", "Esel", wann verwendet man "Quasselantante" oder "Zeitungsafritze". Der Lernende findet auch eine Übersicht über Glückwunschformulierungen und über Lexik zum Ausdruck verschiedener Emotionen, wie z.B. jem. in Wut bringen, jem. in Begeisterung versetzen, Freude bereiten, jem. Angst einjagen u.a.

Besonders aufschlußreich für den Fremdsprachler ist das

letzte Kapitel, in dem die Autoren deutsche Kineme, wie z.B. "Hand aufs Herz", "mit den Achseln zucken", "die Hände über den Kopf zusammenschlagen" usw. z.T. in Wort und Bild zusammengestellt haben.

Im Anhang befindet sich eine Kollektion von ca. hundert Aufgaben und Übungen, an denen der Benutzer des Buches sein durch das Nachschlagewerk erworbenes Wissen überprüfen kann. Um seinen Erfolg bestätigt zu sehen, muß er allerdings zurückblättern und suchen, wo er dies oder das gelernt hat. Ein Lösungsschlüssel könnte das Erfolgserlebnis schneller bringen und würde evtl. sogar die Lust am Lösen der Aufgaben erhöhen.

Das Büchlein gehört in die Hand jedes Germanistikstudenten vom ersten Studienjahr an, und es kann auch Deutschlehrern, Sprachmittlern und Übersetzern ein guter Ratgeber sein. Eine Nachauflage ist also unbedingt zu empfehlen, jedoch sollten auch hier vorher einige kleine sprachliche Unzulänglichkeiten durch einen Muttersprachler beseitigt werden.

In der DDR sind in den 80er Jahren einige wertvolle Übungsbücher zur Entwicklung von Können in der Sprachtätigkeit Sprechen bei Fortgeschrittenen erschienen.

Seit 1981 ist "Wir diskutieren. Texte und Wortschatzübungen für Ausländer" von R. Günter / E. Kirsch / M. Löschmann auf dem Markt. DaB die erste Auflage sofort vergriffen war, spricht für den großen Bedarf, der an derartigen Übungsmaterialien zur Entwicklung des Diskussionsvermögens bei Fortgeschrittenen bestand, und natürlich auch für seine Qualität. Unterdessen ist die zweite durchgesehene Auflage erschienen (1985) sowie auch die theoretische Erörterung der methodischen Grundlagen dieses Übungsbuches: M. Löschmann, "Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit". Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig 1984.

Das Buch hat Angebotscharakter, es kann sowohl in der Ausbildung wie in der Weiterbildung verwendet werden, und es muß nicht durchgearbeitet werden. Die Auswahl interessanter und für jede Germanistengeneration aktueller Diskussionsthemen, wie z.B. Fernsehen - Aus der Nähe betrachtet, Partner fürs Leben, Ist Freizeit freie Zeit? - regt den Lernenden jedoch bestimmt zum Weiterlesen über die vom Lehrenden emp-

fohlenen Seiten hinaus an. Der Lösungsschlüssel im Anhang macht Erfolgserlebnisse auch im Selbststudium möglich. Hervorzuheben ist der lernpsychologisch begründete Aufbau. Die Problemdiskussion wird durch vorbereitende Sachinformationen (Einführungs- und Basistexte) sowie entsprechendes lexikalisches Material fundiert und motiviert. Dabei werden bereits Komponenten der Diskussion geübt, denn jedes komplexe Können entsteht bekanntlich auf der Basis der Bewußtmachung und im Training seiner Komponenten, die natürlich in der Endphase des Übungsprozesses zusammengeführt werden müssen. Wesentlich ist, daß die diskussionstypischen Wendungen, z.B. zur Meinungsäußerung, zur Bewertung, zum Vergleich, zur Verknüpfung u.a., nicht als isolierte Listen präsentiert werden, sondern funktional in die motivierenden Kommunikationsaufgaben eingebunden sind. Einige Bilder sowie landeskundlich statistische fungieren in Zusammenhang mit den Texten zusätzlich zur Diskussion. Als Grundlage für die Problemdiskussion sind die Ausgangstexte vorgelesen, so bezeichnet, weil ihre Inhaltsstruktur beim Rezipienten Fragen entstehen bzw. offen läßt. Die Texte stammen vorwiegend aus verschiedenen in der DDR erscheinenden Zeitungen und Zeitschriften, einige aus der Gegenwartsliteratur und aus politischen Dokumenten. Die Übersichten im Anhang über die thematische Lexik, das Stichwortverzeichnis zu diskussionstypischen Sprachmitteln sowie zu den im Buch erklärten Wörtern machen es leicht handhabbar und erschließen auch beim ersten Durchblättern den Inhalt. Das Lernziel haben die Autoren dem Buch als Motto vorangestellt: "Die Diskussion ist eine der höchsten Stufen des Kunstgenusses, welche die Gesellschaft erklimmen kann." (Bertolt Brecht). Aus eigener Erfahrung können wir feststellen, es macht Freude, mit diesem Buch zu arbeiten.

Einen hohen Stellenwert beim Ausdruck von Kommunikationsintentionen nehmen in der deutschen Umgangssprache die Partikeln ein. Ihre Verwendungsregeln sind jedoch wenig erforscht und so schwierig zu beschreiben, daß sie implizit in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache nur geringfügig Eingang gefunden haben bis jetzt, explizit in der Regel aber gar nicht thematisiert werden. Dennoch bleibt die Verwendung von Partikeln, vielmehr aber noch ihre richtige Verwendung ein Gradmesser dafür, in welchem Maße ein Fremdsprachler die deutsche Sprache wirklich beherrscht.

1981 erschien in der Reihe *Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* die Broschüre von G. H e l b i g / W. K ö t z "Die Partikeln", ein lang bestehendes Desiderat von Fremdsprachenlehrern und Lehrbuchautoren, das linguistisches Grundlagenwissen vermittelt und gleichzeitig Anleitung zur Behandlung von Partikeln im Unterricht gibt.

Auf der Grundlage dieser Broschüre entstand das von W. K ö t z erarbeitete Übungsbuch "Übungen zu den Partikeln". - Leipzig 1984. - 140 S. Auch dieses kann sowohl in der Ausbildung von Germanisten wie in der Weiterbildung verwendet werden. Es enthält Übungen zu 15 der wichtigsten Partikeln in jeweils fünf Übungsstufen.

Zu Beginn jeder Übungsgruppe erhält der Benutzer einen Überblick über die verschiedenen semantisch-kommunikativen Funktionen der jeweiligen Partikel, demonstriert an Beispielen, z.B. "ja" als Indikator einer Warnung: "Denkt ja rechtzeitig an den Winter!" und einer Bestätigung "Es wird ja bald schneien, aber heute noch nicht" sowie als sprachliche Manifestation von Erstaunen "Es schneit ja!" (S. 74). Natürlich hat die Intonation dabei einen starken Anteil an der Satzsemantik. In einigen schwierigen Fällen wird der Lernende graphisch auf die richtige Intonation aufmerksam gemacht. Der ersten Gruppe schließen sich Sprachbeispiele an, in denen unterschiedliche grammatische Funktionen bewußt gemacht werden, die eine Partikel ausüben kann ("Ja" als Satzäquivalent: "Ist alles klar? Ja." / "Ja" als Partikel "Das ist ja schön"). Nunmehr werden die einzelnen semantisch-kommunikativen Funktionen der Partikel geübt, und darauf folgen Übungen, in denen der Fremdsprachler eben diese Funktionen identifizieren muß. Im letzten Übungsblock schließlich befinden sich Übungen, in denen kommunikationstypische Kombinationen von Partikeln auftreten, z.B. "Er ist eben doch noch ziemlich krank" (S. 51). Sie erfordern ein sehr hohes sprachliches Wissen und Können vom Fremdsprachler, denn Auslassungen sind in der Reihung möglich - natürlich auch nur um den Preis feiner Bedeutungsnuancen - aber ein Vertauschen innerhalb der Reihe ergäbe Normverstöße und würde den Nichtmutter-sprachler verraten.

Das Einbeziehen von Zitaten, Phraseologismen, Wendungen und Sprichwörtern, Anekdoten und Dialogen zu kommunikations-

relevanten Themen, z.B. Wochenendplanung. Über das Altern, Streit beim Stadtrundgang, erhöht die Freude am Lernen, aber auch die Chance zur richtigen Verwendung der deutschen Partikeln in der eigenen Kommunikationspraxis.

Eine Übersicht über die richtigen Lösungen zu den Aufgaben am Ende des Buches ermöglicht Kontrolle über den Lernerfolg auch bei Selbststudium. Das Buch kann bestimmt auch dem langjährig praktizierenden Lehrer noch etwas Neues vermitteln. Es gibt auch dem in deutscher Zunge schon geübten Fremdsprachler den letzten Schliff, der ihm evtl. das Kompliment einbringt, für einen Muttersprachler gehalten zu werden.

Für den komplexen sprachpraktischen Unterricht bei ausländischen Germanisten an den Universitäten der DDR wurde von einem erfahrenen achtköpfigen Autorenkollektiv unter Leitung von Maria Jaeschke und Ingrid Kelling ein neues zweibändiges Lehrbuch vorgelegt. Das Lehrwerk will bereits vorhandene grammatische Kenntnisse reaktivieren und durch Vermittlung neuer theoretischer und Sachkenntnisse sowie durch die Bereitstellung, Systematisierung und Übung sprachlicher Mittel Voraussetzungen zur Bewältigung komplexer Kommunikationsaufgaben schaffen. Bei der Auswahl der Kommunikationsgegenstände orientierten sich die Autoren an Studium, künftiger beruflicher Tätigkeit der Studenten und Landeskunde. Beide Teile beinhalten Texte verschiedener Funktionalstile zu den genannten Kommunikationsbereichen, z.B. Alltag und Feste, Natur und Umwelt, Kultur und Kunst, Literaturwissenschaft, Stilistik, Sprachtheorie.

Besonders zu begrüßen ist die Bewußtmachung von Verfahren sprachlichen Gestaltens, wie z.B. Beschreiben, Vergleichen, Definieren, und die Übung ihrer sprachlichen Realisierung an kommunikativ relevanten Aufgaben. Im Sinne der kommunikativen Orientierung muß auch die Einbeziehung von berufsspezifischen Zieltätigkeiten, wie Annotieren, Rezensieren, Exzerpieren u.a., sowie von stark linguo-landeskundlich charakterisierten kontaktiven Sprachhandlungen (Gratulieren, Begrüßen, Anreden, Einladen) in die einzelnen Lektionen als Lehr- und Lerngegenstand hervorgehoben werden. Sie werden in ihren schriftlichen und mündlichen Varianten geübt.

Zeichnungen, Lieder, Gedichte sowie motivierende Teilüberschriften der Art wie "Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammen" (I), "Pfingsten sind die Geschenke am geringsten" (II), "Die Zensur - der Rohrstock von heute?" (II), "Wie logisch ist die Sprache?" (II), lassen erkennen, daß die Autoren auch Freude und Humor als Antriebskräfte zum Lernen nicht unterschätzen.

Hilfsreich sind die Lexiklisten im Anhang, unterteilt in thematische und nichtthematische Lexik. Die umfangreichen Literaturangaben am Ende des Buches wird der vom Fach begeisterte Student als Wegweiser zu weitergehenden Selbststudium sicherlich mit Dank zur Kenntnis nehmen. Der Sprachunterricht mit diesem Lehrwerk kann dem Germanistikstudenten das Erlebnis vermitteln, daß res severa verum gaudium ist. Der Ernst der Sache besteht dabei in der gezielten Vorbereitung auf die Kommunikationspraxis.

Zum Schluß sei noch auf eine Neuerscheinung hingewiesen, die nicht für den Fremdsprachenunterricht geschaffen, sondern für das neue Lehrfach Sprachkommunikation in den berufsbildenden Schulen der DDR konzipiert wurde: Autorenkollektive unter Leitung von S. A u r a s und E. S t o c k, Sprachkommunikation. - Berlin 1986. - 192 S. Es kann auch allen Lehrenden in DaF Ideen und Material für den kommunikativ orientierten FU liefern.

L i t e r a t u r

- Kossakowski, A. Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. - Köln, 1977.
- Striezel, H. Zu einigen Ergebnissen und Problemen der Schulbuchforschung - eine Zwischenbilanz aus den Forschungsberichten 1972 zum Teilprojekt 2137. Information für Schulbuchfragen, H. 13, Berlin.

НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ЛИЦ, ИЗУЧАЮЩИХ
НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В КАЧЕСТВЕ ИНОСТРАННОГО
НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СССР И ГДР

С. Мюллер

Р е з ю м е

В данной статье анализируются семь учебников немецкого языка. Авторы: Девкин В.Д., Архипов А.Ф., Лебедев В.Б., Карлин А.Л., Кетс В., коллектив под руководством М. Яешке и коллектив Гюнтер Р., Кирш Э., Лёшман М.

МЕТОДЫ АНАЛИЗА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Э. Рахи

Тартуский государственный университет

Целью настоящей статьи является дать краткий обзор методов анализа и оценки школьных учебников в зарубежной методике в 1980-х годах. В основном рассматривается опыт США и Великобритании, но также имеются данные об этой части методической работы в других странах. В статье освещаются общие проблемы анализа и оценки школьных учебников по всем школьным предметам, в том числе по иностранным языкам. При рассмотрении этой проблематики следует подчеркнуть коренное расхождение между системами отбора учебной литературы в СССР и в зарубежных странах: если в Советском Союзе используют унифицированные учебники почти во всех школах страны, то в зарубежных странах существует изобилие учебников по данному предмету, и преподаватель сам выбирает для себя учебный материал, более подходящий, по его мнению, к целям обучения и к требованиям учебной программы. Этим объясняется и большое количество материала, опубликованного в зарубежных методических изданиях, в помощь преподавателю в анализе, оценке и выборе подходящей учебной литературы.

В целом методы анализа учебников в зарубежной педагогической литературе можно сгруппировать по следующим пяти разделам: 1) анализ сложности учебников с помощью формул сложности текста; 2) анализ содержания учебников; 3) анализ способа изложения учебного материала; 4) анализ структуры текста учебников; 5) анализ технической, полиграфической стороны учебников. Далее рассмотрим эти основные методы анализа и оценки школьных учебников более подробно.

1. Анализ сложности учебников с помощью формул сложности текста

Анализ сложности учебников с помощью формул сложности текста является самым распространенным методом анализа и оценки учебной литературы в зарубежных странах. Формулы сложности имеют сравнительно долгую историю: уже в 1923 г. была опубликована формула, которую можно считать первой формулой сложности текста. Через пять лет появились еще две формулы, и через шесть лет — одна. Хотя в 1930-40-х годах были выдвинуты еще 15-20 новых формул сложности текста, следует под-

черкнуть, что особенно интенсивно стали разрабатывать формулы в 1950-е годы, когда были опубликованы 15 новых формул, многие из которых применяются в оценке сложности текста и в настоящее время /Klate G.R., 1963/. В последние десятилетия возможности применения формул сложности текста значительно увеличились в связи с использованием ЭВМ /Мое А.Д., 1980/.

Наиболее часто применяемыми параметрами в формулах сложности являются длина предложения в словах и длина слова в буквах. В некоторых формулах к этим двум параметрам прибавляют еще анализ слов с точки зрения их частотности в языке. Кроме названных параметров, при анализе используют также следующие компоненты сложности текста: число слогов в слове, число многосложных слов в предложении, число абстрактных слов, число технических и научных терминов и т.д. /Kennedy K., 1985/.

Поскольку формулы сложности являются объективным количественным сравнительно легко применимым методом оценки учебников, преподаватели используют их относительно часто при анализе и оценке школьных учебников. Однако в методической литературе имеется много высказываний и против их чрезмерно широкого применения для оценки учебников.

Одним из главных недостатков формул считают то, что в них использованы лишь синтаксические и семантические параметры и игнорированы остальные факторы сложности учебного материала, прежде всего такие, которые связаны с учеником (его интерес, опыт, знания, мотивация и т.п.) /Rush R.T., 1985/. Более того, если при написании учебника автор исходит из формулы (т.е. избегает длинных слов и длинных предложений, опускает союзные слова и т.п.), то, в конечном счете, учебник может оказаться более трудным для ученика и результаты измерения сложности учебника с помощью формулы не показывают реальной сложности данного учебника /Muthet C., 1985/. Итак, формулы сложности следует считать лишь одной из возможностей анализа и оценки учебной литературы.

II. Анализ содержания учебников

Наряду с анализом сложности учебников с помощью формул сложности текста анализ содержания учебного материала является одним из более распространенных методов анализа и оценки учебной литературы в зарубежной методике. Наиболее часто анализу подвергается содержание школьных учебников физики,

математики, биологии и химии. Кроме того, анализируется также содержание учебников истории и обществоведения. Значительно реже анализируется содержание учебников географии, родного языка, иностранного языка. В последние годы много внимания уделяется качеству содержания учебных материалов для работы на ЭВМ /Lauman J., Hall W., 1986/.

Содержание школьных учебников по отдельным учебным предметам анализируется в соответствии со спецификой данного учебного предмета. Среди работ, посвященных анализу содержания учебников, больше всего тех, в которых рассматривается наличие или отсутствие в учебнике какого-либо раздела предмета или же его удельный вес в учебнике. Так, например, в учебниках биологии анализируется рассмотрение экологических проблем /Barber B.H., Tomera A.N., 1985/, социальных и глобальных проблем /Rosenthal D.B., 1985/, проблем генетики /Wright J.D., Spiegel D.L., 1984/, эволюции /Denny M., 1983/, рака /Barrow L.H., Bitner B.L., 1984/, этиологии разных болезней /Bordson B.L., Bennett J.W., 1983/, охраны окружающей среды и решения продовольственной программы в слаборазвитых странах /King D.C., 1985/ и других актуальных для человечества проблем в наши дни. На материале анализа учебников, а также на основе экспертных оценок преподавателей (в форме ответов на вопросы анкеты) методисты делают вывод, что все вышеуказанные проблемы недостаточно освещены в учебниках биологии. Учебники физики, математики и химии чаще всего анализируются с точки зрения изложения в них основных понятий /White J., 1984; Shipstone D.M., 1984 и др./, логичности организации материала в учебнике /Graumann L. и др., 1984/, наличия межпредметных связей /Pratt D.L., 1985/, а также по другим аспектам. Анализ учебников гуманитарного цикла, в частности, учебников истории и обществоведения, показывает, что материал в них не способствует формированию у учеников правильной ориентации на ценности /Woodward A., 1982/.

Содержание учебников иностранного языка рассматривается с точки зрения наличия в них информации о культуре страны изучаемого языка /Al-Rufai M., 1983/. Китайские методисты подчеркивают идеологические аспекты учебного материала и исходят из того, что тексты в языковых учебниках являются политическими справочниками для молодежи, показывающими политическую реальность в том виде, в котором руководители хотят, чтобы молодежь видела действительность /Kwong J., 1985/.

Исходя из того, что чтение является взаимодействием между читателем и текстом, некоторые методисты считают, что следует уделить больше внимания тем параметрам текста, которые связаны с читателем, т.е. глобальным аспектам текста, характеристикам содержания, риторическим и коммуникативным параметрам /Hetherington A., 1985/. Среди критериев для анализа и оценки учебников иностранного языка выдвигают следующие: изложение материала, наличие вспомогательных материалов, тематическое и понятийное содержание материала /Bertoletti M.C., Dahlet P., 1984/, соответствие учебного материала социально-культурной среде изучаемого языка /Williams D., 1983/.

Содержание учебного материала также рассматривают с точки зрения занимательности. Хотя имеется специальная формула Р. Флеша (оценка занимательности по шкале от "формального" до "популярного"), анализ занимательности учебного материала не ограничивается этой формулой, и при анализе учебного материала по иностранным языкам подчеркивают необходимость отбора интересного материала. Занимательность материала особенно оценивается в так называемых "хай-лоу" материалах, в которых высокая занимательность учебного материала сопровождается его низкой сложностью /Hi/Lo Supplements ..., 1980/. Методисты Франции предлагают вводить в формулы сложности дополнительный коэффициент, учитывающий характер текста, так как использование формул сложности дает необъективные данные как для интересных текстов, содержащих оригинальную информацию, так и для неинтересных, избыточных текстов /Richaudeau P., 1981/.

III. Анализ способа изложения учебного материала

Среди работ зарубежных методистов, посвященных анализу способа изложения учебного материала, самыми многочисленными являются те, в которых анализируется роль картин, графиков, схем, таблиц, карт и других средств наглядности в понимании и усвоении учебного материала учащимися.

Особенно важную роль играют картины в учебниках биологии, где одна картина ценнее тысячи слов /Wandersee J., 1985/. В учебниках других предметов естественно-математического цикла высоко оценивают наличие диаграмм и схем /Scarborough J.D., 1982/, а также географических карт /Miller J.W., 1982/.

Если при анализе учебников естественно-математического

цикла иллюстративный материал значительно способствует усвоению учебного материала, то исследователи учебников гуманитарного цикла находят, что иллюстрации способствуют пониманию и усвоению учебного материала только сильными учениками, а для более слабых учеников иллюстрации имеют лишь ограниченный эффект /Donald D.H., 1982/. Однако методисты, анализирующие учебники иностранного языка, высоко оценивают наличие таблиц в учебнике /Whitaker S.F., 1983/.

Иллюстрации рассматриваются также с точки зрения выполняемых ими функций: повышение интереса и мотивации, помощь в понимании и запоминании материала, иллюстрации как дополнительное средство, способствующее усвоению текстового материала /Newton D.P., 1984/.

Во многих исследованиях зарубежных авторов рассматривается сравнительная эффективность разных способов изложения материала, таких, как конкретное или абстрактное изложение /Irwin J.W., Witte P.L., 1980/, учебные тексты разной концентрации-расплывчатости /Baumann M., 1982/ и разной избыточности /Freebody P., Anderson R.C., 1983/, сжатое или пространное изложение /Wright J.D., Spiegel D.L., 1984/, а также объяснительное или повествовательное изложение учебного материала /Kameenui E.J., Carnine D.W., 1982/. Исследователи ГДР предлагают алгоритм проблемного изложения учебного материала /Baumann M., Geiling U., 1983/. Методисты, анализирующие учебники иностранного языка, рассматривают разные способы изложения материала или наличие их элементов в учебниках, таких, как грамматический, коммуникативный и т.д. /George G.H., 1983/.

IV. Анализ структуры текста учебников

Многие исследователи подчеркивают особую роль структуры текста в понимании и усвоении его учениками и публикуют результаты экспериментов, доказывающие, что структура текста чрезвычайно важна для его понимания /Backmann J., 1980/. Понимание учениками структуры текста, которая являлась основой при его составлении автором, считается одним из важнейших компонентов для усвоения учебного материала /Thomas J., 1982/.

Исследователи учебной литературы в зарубежных странах анализируют структуру учебной литературы на разных уровнях: на уровне учебника в целом /Lehrmann R., 1982/, на уровне учебного текста /Seltmann A., 1984/ и на уровне

абзаца и предложения /Wright J.D., Spiegel D.L., 1984/.

С другой стороны, структура текста учебников рассматривается с точки зрения внутренней и внешней структуры учебного материала. При анализе внутренней структуры текста чаще всего анализируются связность /Osborn J.H. и др., 1985/ и компактность учебного текста /Freebody P., Anderson R.C., 1983/, наличие одной цели в данном разделе учебного материала /Kantor R. и др., 1983/, а также внутренняя и внешняя последовательность изложения идей и понятий в учебном материале /Jensen C. и др., 1983/.

Из внешних характеристик учебного текста более подробно рассматриваются следующие компоненты: объем текста /Queereshi M.Y., 1981/, наличие введения в начале темы /Armbruster B.B., Anderson T.H., 1985/ и резюме в конце темы /Thomas J., 1982/, использование структурирования текста /Open ..., 1985/ и деление текста на абзацы /Weiss D.S., 1983/ или выделение смысловых единиц /O'Shea L.J., Sindelar P.T., 1983/, наличие заглавий и подзаголовков /Hartley J., Trueman M., 1983/, расположение главной информации абзаца /Birkmire D.P., 1985/.

У. Анализ технической, полиграфической стороны учебников

Многие методисты считают, что совершенствование технической, полиграфической стороны учебников является важным условием для улучшения качества учебной литературы /Moore C.J., 1983 и др./. С помощью экспериментов и тестирования устанавливается влияние на усвоение учебного материала разных технических, полиграфических характеристик учебного текста. Исследуется, например, влияние места начала строки по отношению к фразам на скорость чтения и понимания и экспериментально доказывается, что, если новая строка начинается между фразами или во второй части предложения, то темп чтения понижается меньше, чем когда новая строка начинается в первой части предложения /Raban B., 1982/.

Анализируется и влияние на усвоение материала других технических, полиграфических характеристик учебного текста, таких, как цвет /England E., 1984/, оформление страниц /Williams R.L., Yore L.D., 1985/, тип шрифта /Roit M.L., Pfohl W., 1984/, выделительные средства шрифта и расстояние между строками /Bell R.L., Sullivan J.L.F., 1981/, ти-

пографическое оформление учебного текста /Wendt D., 1982/
и др.

Заключение

В результате относительно большого внимания зарубежных методистов к анализу учебной литературы накоплен довольно обширный материал по анализу и оценке разных аспектов учебников и учебных материалов. Следует отметить, что в своих исследованиях зарубежные методисты главным образом преследуют практические цели, т.е. их целью является оказание помощи преподавателям в выборе учебников и учебных материалов, которые были бы наиболее доступными для учеников по содержанию и форме, а также соответствовали бы целям обучения и требованиям учебных программ.

Л И Т Е Р А Т У Р А

- AL-RUFAI M. Cultural effect on the comprehensibility of reading texts // Jyvässkylä Cross-Language Studies. - 1983. - Vol. 10. - P. 35-46.
- ARMBRUSTER B.B., ANDERSON T.H. Producing 'considerate' expository text: or easy reading is damned hard writing // J. Curriculum Studies. - 1985. - Vol. 17, N 3. - P. 247-263.
- BACKMAN J. Cognitive structural organization at encoding and retrieval of textual information // Scand. J. Educ. Res. - 1980. - Vol. 24, N 4. - P. 173-189.
- BARBER B.H., TOMERA A.N. Is ecology being taught in general biology classrooms? // School Science and Mathematics. - 1985. - Vol. 85, N 4. - P. 285-297.
- BARROW L.H., BITNER B.L. Cancer education in high school biology textbooks // School Science and Mathematics. - 1984. - Vol. 84, N 4. - P. 285-296.
- BAUMANN M. Lernen aus Texten und Lehretextgestaltung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1982.
- BAUMANN M., GELLING U. Zur Umsetzung des problemhaft experimentellen Vorgehens im Schulbuch // Wissenschaftliche Hefte der Pädagogischen Hochschule "Wolfgang Ratke" Köthen. - 1983. - H. 3. - S. 39-45.
- BELL R.C., SULLIVAN J.L.F. Student preferences in typography // Programmed Learning and Educ. Technol. - 1981. - Vol. 18, N 2. - P. 57-61.

- BERTOLETTI M.C., DAHLET P. Manuels et materiels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ebauche d'une grille d'analyse // Français dans le Monde. - 1984. - N 186. - P. 55-63.
- BIRKMIER D.P. Text processing: the influence of text structure, background knowledge, and purpose // Reading Res. Quar. - 1985. - Vol. 20, N 3. - P. 314-326.
- BORDSON B.L., BENNETT J.W. Down syndrome: presentation in current genetics textbooks // J. of Biol. Educ. - 1983. - Vol. 17, N 3. - P. 251-256.
- DENNY M. Children's perception of science: an analysis of the notion of infallibility in the coverage of evolution in textbooks and some other teaching materials// Educ. Studies. - 1983. - Vol. 9, N 2. - P. 93-103.
- DONALD D.R. The use of value of illustrations as contextual information for readers at different progress and developmental levels // Brit. J. Educ. Psychol. - 1982. - Vol. 53. - P. 175-185.
- ENGLAND E. Colour and layout considerations in CAL (Computer Assisted Learning) materials // Computer Educ. - 1984. - Vol. 8, N 3. - P. 317-321.
- FREEBODY P., ANDERSON R.C. Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension // Reading Res. Quart. - 1983. - Vol. 18. - P. 277-293.
- FREEBODY P., ANDERSON R.C. Effects on text comprehension of different proportions and locations of difficult vocabulary // J. Reading Behavior. - 1983. - Vol. 15, N 3. - P. 19-39.
- GEORGE G.H. Designing a foreign language syllabus // Modern Languages. - 1983. - Vol. 64, N 1. - P. 17-22.
- GRAUMANN L., MEYER L., WÜNSCHMANN M. Standpunkte und Probleme einer Überarbeitung der Lehrmaterialien für die Klasse 9 // Physik in der Schule. - 1984. - 22. Jhrg. N 12. - S. 487-493.
- HARTLEY J., TRUEMANN M. The effects of headings in text of recall, search, and retrieval // Brit. J. Educ. Psychol. - 1983. - Vol. 53. - P. 205-214.
- HETHERINGTON A. Assessing the suitability of reading materials for ESL students // TESL Canada J. - 1985. - Vol. 3, N 1. - P. 37-52.

- HI/LO SUPPLEMENTS: middle grades to high school // Curriculum Rev. - 1980. - Vol. 19, N 5. - P. 443-448.
- IRWIN J.W., WITTE P.L. College readers' mental imagery, comprehension and attitude with abstract and concrete expository materials // Reading World. - 1980. - Vol. 20, N 1. - P. 35-43.
- JENSEN C. et al. Natural order of acquisition of German syntactic structure vs. order of presentation in elementary textbooks in the US // Unterrichtspraxis. - 1983. - Vol. 16, N 2. - P. 199-211.
- KAMEENUI E.J., CARNINE D.W. An investigation of fourth-graders' comprehension of pronoun constructions in ecologically valid texts // Reading Res. Quart. - 1982. - Vol. 17, N 4. - P. 556-580.
- KANTOR R.N. et al. How inconsiderate are children's textbooks // J. Curriculum Studies. - 1983. - Vol. 15, N 1. - P. 61-72.
- KENNEDY K. Determining readability with a microcomputer // Curriculum Rev. - 1985. - Vol. 25, N 2. - P. 40-42.
- KING D.C. Re-tooling the social studies textbook // Educ. Leadership. - 1985. - Vol. 42, N 4. - P. 65-69.
- KLARE G.R. Measurement of Readability. - Iowa: Iowa State University, 1963.
- KWONG J. Changing political culture and changing curriculum: an analysis of language textbooks in the People's Republic of China // Comp. Educ. - 1985. - Vol. 21, N 2. - P. 197-208.
- LAYMAN J., HALL W. Teaching about the electricity supply industry - the development and evaluation of a computer-based teaching package for schools // Comp. Educ. - 1986. - Vol. 10, N 1. - P. 89-96.
- LEHRMAN R. Physics texts: an evaluative review // Physics Teacher. - 1982. - Vol. 20, N 8. - P. 508-518.
- MILLER J. Improving the design of classroom maps: experimental comparison of alternative formats // J. Geogr. - 1982. - Vol. 81, N 2. - P. 51-55.
- MOE A.J. Analyzing text with computers // Educ. Technol. - 1980. - Vol. 20. - P. 29-31.
- MOORE C.J. EST readers: some principles of their design and use // Reading in a Foreign Language. - 1983. - Vol. 1, N 2. - P. 119-130.

- MUTHER C. How to determine which textbooks are easiest to read and remember // Educ. Leadership. - 1985. - Vol. 43, N 2. - P. 88.
- NEWTON D.P. Science textbooks and readability measures - a caveat // School Science Rev. - 1984. - Vol. 66, N 235. - P. 368-371.
- OPEN TO SUGGESTION // J. Reading. - 1985. - Vol. 28, N 8. - P. 744-749.
- OSBORN J.H., JONES B.F., STEIN M. The case for improving textbooks // Educ. Leadership. - 1985. - Vol. 43, N 7. - P. 9-16.
- O'SHEA L.J., SINDELAR P.T. The effects of segmenting written discourse on the reading comprehension of low- and high-performance readers // Reading Res. Quart. - 1983. - Vol. 18, N 4. - P. 458-465.
- PRATT D.L. Mathematics usage in secondary science courses and textbooks // School Science and Mathematics. - 1985. - Vol. 85, N 5. - P. 394-406.
- QUERESHI M.Y. Analytic procedures for selecting a general psychology textbook // Teaching Psychol. - 1981. - Vol. 8, N 3. - P. 143-147.
- RABAN B. Text display effects on the fluency of young readers // J. Res. in Reading. - 1982. - Vol. 5, N 1. - P. 7-28.
- RICHAUDEAU F. Some French work on prose readability and syntax // J. Reading. - 1981. - Vol. 24, N 6. - P. 503-508.
- ROIT M.L., PFOHL W. The readability of PL 94-142 parent materials: are parents truly informed? // Exceptional Children. - 1984. - Vol. 50, N 6. - P. 496-505.
- ROSENTHAL D.B. Global issues in high school biology textbooks // Amer. Biol. Teacher. - 1985. - Vol. 47, N 8. - P. 459-462.
- RUSH R.T. Assessing readability: formulas and alternatives // Reading Teacher. - 1985. - Vol. 39, N 3. - P. 274-283.
- SCARBOROUGH J.D. Comprehending technical discourse: the effects of text organization, visuals, and performance // Man /Society/ Technol. - 1982. - Vol. 42, N 2. - P. 25-26.
- SELTMANN A. Zur Nutzung und Gestaltung von Lehrtexten für den obligatorischen Physikunterricht der Abiturstufe//

- Physik in der Schule. - 1984. - N 5. - S. 203-205.
- SHIPSTONE D.M. A study of children's understanding of electricity in simple DC circuits // Eur. J. Science Educ. - 1984. - Vol 6, N 2. - P. 185-198.
- THOMAS J. Reading comprehension: the hidden factor in social studies learning // Curriculum Rev. - 1982. - Vol. 21, N 1. - P. 97-99.
- WANDERSEE J. Are there too many terms to learn in biology? // Amer. Biol. Teacher. - 1985. - Vol. 47, N 6. - P. 346-347.
- WEISS D.S. The effects of text segmentation on children's reading comprehension // Discourse Processes. - 1983. - Vol. 26, N 1. - P. 77-89.
- WENDT D. Improving the legibility of textbooks: effects of wording and typographic design // Visible Language. - 1982. - Vol. 16, N 1. - P. 88-94.
- WHITAKER S.F. Comprehension questions: about face! // ELT J. - 1983. - Vol. 37, N 4. - P. 329-334.
- WHITE J. Infused with energy // Science Teacher. - 1984. - Vol. 51, N 6. - P. 54-57.
- WILLIAMS D. Developing criteria for textbook evaluation // ELT J. - 1983. - Vol. 37, N 3. - P. 251-261.
- WILLIAMS R.L., YORE L.D. Content, format, gender, and grade level differences in elementary students' ability to read science materials as measured by the cloze procedure // J. Res. in Science Teaching. - 1985. - Vol. 22, N 1. - P. 81-88.
- WOODWARD A. Identifying representative textbooks in US history // Theory and Res. in Social Educ. - 1982. - Vol. 10, N 4. - P. 39-47.
- WRIGHT J.D., SPIEGEL D.L. Teacher-to-teacher: how important is textbook readability to biology teachers? // Amer. Biol. Teacher. - 1984. - Vol. 46, N 4. - P. 221-225.

METHODS OF TEXTBOOK ANALYSIS AND EVALUATION
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY ABROAD

E. Rahi

S u m m a r y

The article gives a survey of basic methods of textbook analysis and evaluation used in foreign language teaching methodology abroad. The following methods are discussed in a more detailed way: readability formulas, content analysis, text structure, manner of material presentation, layout and typographic principles.

ÜBER DIE ARBEIT IM UNTERRICHT UND IM SELBSTSTUDIUM
AUF DEN HOCHSCHULVORKURSEN
(AUF GRUND DES LEHRBUCHES)

M. Rebane

Tartuer Staatliche Universität

Die Tatsache, daß die Fremdsprachenkenntnisse der Hörer der Hochschulvorkurse für nichtphilologische Fakultäten oft dem geforderten Niveau nicht entspricht, versetzt sowohl den Lernenden als auch den Lehrer in eine schwierige Lage. In einigen Monaten (29 Vorlesungswochen) ist das Oberschulprogramm für eine Fremdsprache ganz von Anfang an gründlich zu wiederholen, d.h. maximale Leistungen sollen mit einem möglichst geringen Lernaufwand erreicht werden. Erfahrungsgemäß besitzen aber die Hörer der Hochschulvorkurse für nichtphilologische Fakultäten meist zurückhaltende Voraussetzungen für eine rasche Erhöhung und Aneignung des fremdsprachlichen Könnens. Nicht zuletzt sind auch objektive und subjektive Faktoren bei der Normierung der Arbeit der Lernenden im Lehr- und Lernprozeß zu berücksichtigen (s.a. Kelder, V., 1983, S. 13). Im vorliegenden Beitrag wird die Arbeit im Unterricht und zu Hause auf Grund des Lehrbuches der deutschen Sprache für nichtphilologische Fakultäten der Hochschulvorkurse der Tartuer Staatlichen Universität behandelt (s.a. Turk, M. 1982 u. 1986).

Das ganze Lehr- und Lernjahr kann in zwei Etappen gegliedert werden. In jeder Etappe steht ein bestimmtes Hauptziel im Vordergrund und dementsprechend ist auch die Rolle des Selbststudiums und der Arbeit in der Unterrichtsstunde verschieden.

In der ersten Etappe (von Dezember bis Mitte März des darauffolgenden Kalenderjahres, also 14 bis 15 Vorlesungswochen) ist das Hauptziel:

Bewußte Aneignung der Grundlagen der betreffenden Fremdsprache.

In der zweiten Etappe (von Anfang April bis Ende Juni) ist das Hauptziel:

Weiterentwicklung allgemeiner Kenntnisse mit Beförderung der sprachlichen Fähigkeiten.

Auf Grund der langjährigen Erfahrungen kann gesagt werden, daß eine einleitende Unterrichtsphase unumgänglich ist, in der nützliche Gewohnheiten zum Spracherwerb belebt bzw.

ausgebildet werden. Die Lehr- und Lerntätigkeit verläuft dabei hauptsächlich in zwei Richtungen:

1. Der phonetische Einführungskurs anhand der Lesetexte trägt zur Aneignung der Artikulationsgewohnheiten bei. Die Arbeit an der Aussprache ist von großer Bedeutung, weil die phonetischen Leistungen eine direkte Auswirkung auf die Entwicklung der Zielsprachtätigkeit (Hören, Sprechen und Lesen) haben (vgl. Hirschfeld, U., 1987, S. 229). Um phonetische Fehlleistungen, die beim Selbststudium entstehen können, zu vermeiden, wird die Arbeit an der Aussprache im Anfangsunterricht nur in der Stunde vorgenommen.

2. Die Arbeit an dem Gebrauch von Wörterbüchern bzw. an den Nachschlagewerken. Beim Nachschlagen der Substantive oder Adjektive bereitet die Handhabung der Wörterbücher den Lernenden keine großen Schwierigkeiten. Das Üben unter Leitung des Lehrers in 2 oder 3 Unterrichtsstunden (jeweils 10 bis 15 Minuten) ist ausreichend für die weitere selbständige Arbeit.

Das deutsche Verb verlangt von dem Lernenden beim Gebrauch eines Wörterbuches sicherere Sprachkenntnisse, in erster Linie auf dem Gebiet der Grammatik. Deshalb hat es sich als bewährt erwiesen, das Nachschlagen der Verben im Wörterbuch nur in der Unterrichtsstunde unter Hinweisen des Lehrers vorzunehmen.

Man kann sagen, daß das Selbststudium oder die selbständige Arbeit während der einleitenden Phase nur die Rolle des Wiederholens hat. Der Zeitverbrauch für die Erfüllung der Hausaufgaben solcher Art hängt je nach den Fähigkeiten eines Lernenden ab, dürfte aber eigentlich nicht mehr als 20 Minuten in Anspruch nehmen, da die ersten Texte eine große Anzahl von stammverwandten und abgeleiteten Wörtern enthalten.

In der einleitenden Phase der ersten Etappe beschäftigt man sich ausführlich mit einigen grundlegenden grammatischen Erscheinungen, die fest einzuprägen sind, weil sie der Sprache objektiv innewohnen und weil deren Verletzung zu ungrammatischen Sätzen führt (vgl. Helbig, G., 1987, S. 65). Es sind z.B. die Deklination der Substantive, der Gebrauch von Präpositionen, die Konjugation der Verben im Präsens des Aktivs u.s.w. Die fremdsprachige Information ist heute auf vielen Fachgebieten möglichst exakt zu verstehen und die festen grammatischen Kenntnisse sind hier unentbehrlich. Bei

der Bewußtmachung, Einübung und Einprägung der grammatischen Lerneinheiten hat die Gruppenarbeit die erstrangige Bedeutung, denn Fehlern vorzubeugen ist leichter als Fehler zu korrigieren, die bei selbständiger Arbeit leicht entstehen können. Das Selbststudium begrenzt sich hier wiederum auf das Wiederholen bzw. Auswendiglernen (z.B. Stammformen der Verben).

Ungefähr in zwei Wochen ist die einleitende Phase abgeschlossen. Der Tätigkeitsablauf im folgenden Unterrichtsprozeß ist auf die Förderung des fremdsprachlichen Könnens durch bewußte Aneignung und Anwendung lexikalischer und grammatischer Einheiten im Rahmen eines bestimmten Themas gerichtet. Die Einleitung in das neue Thema beginnt mit der Vermittlung neuer grammatischer und lexikalischer Lerneinheiten und deren Anwendung in Erstfestigungsübungen als Gruppenarbeit (Phraseologismen, Rektion der Verben u.s.w.).

Als selbständige Arbeit haben die Lernenden die erworbenen Kenntnisse zu Hause zu wiederholen und einzuprägen und den übrigen unbekanntem Wortschatz nachzuschlagen. Der Zeitverbrauch für die Bewältigung dieser Hausaufgabe kann für manche Lernenden wegen des in Vergessenheit geratenen Wissens ziemlich zeitraubend sein, doch haben die Schüler dieser Anforderung gerecht zu werden, um mit dem praktischen Einüben in der Stunde beginnen zu können:

1. Beim Lesen und Übersetzen eines Textes. Übersetzen erzieht zu Exaktheit, Genauigkeit, Klarheit, Bewußtheit und Durchdachtheit des Herangehens. Es stellt eine gute Prophylaxe gegen oberflächliches Erfassen und "ungefähres" Verstehen eines Textes dar (Brandt, B., 1982, S. 106). Um jegliche Ungenauigkeiten und Unklarheiten, die beim selbständigen Lesen und Übersetzen wegen der noch mangelhaften Kenntnisse entstehen können, zu vermeiden, ist in der ersten Etappe das Lesen und Übersetzen eines Textes als Gruppenarbeit vorzuziehen.

2. Bei der Automatisierung des grammatischen Stoffes, der dauerhaft im Gedächtnis verankert werden soll (Stammformen der Verben bei der Bildung der Zeitformen im Aktiv, die Deklination der Substantive in Verbindung mit den Präpositionen).

3. Bei der Anwendung der neuen Lerneinheiten im Sprechen. Da der Lernende über noch geringe selbständige Ausdrucksmittel verfügt, steht in der ersten Etappe das monolo-

gische Erzählen mit Textgrundlage im Vordergrund, das durch Fragenbildung und Fragenbeantwortung, durch Zusammenfassungen von Textabschnitten und durch kurze Meinungsäußerungen anhand des Lehrbuches gefördert wird. Von den Lernenden können im Anfangsunterricht keine langen Berichte und persönlichen Meinungsäußerungen verlangt werden, wohl aber korrekte, durchdachte und bewußte Anwendung des Gelernten bei der Inhaltswiedergabe bzw. beim Beschreiben. Die Vorbereitung zum selbständigen Sprechen ist die nächste Aufgabe der häuslichen Arbeit. Das Vorgehen anhand des Lehrbuches in der ersten Etappe kann im folgenden kurz dargelegt werden:

1. Arbeit im Unterricht.
2. Selbständige Arbeit als Wiederholung und Einprägung.
3. Arbeit im Unterricht.
4. Selbständige Arbeit als Vorbereitung zur Anwendung der Kenntnisse.

In der zweiten Etappe, die aus 14 Vorlesungswochen besteht, gewinnt das Selbststudium sowohl bei der Arbeit an dem Lehrbuch als auch in anderen Lehrtätigkeiten immer mehr an Bedeutung. Das Vorgehen anhand des Lehrbuches an einem neuen Thema während der zweiten Etappe kann im folgenden kurz dargelegt werden:

1. Selbständige Arbeit als Vorbereitung zum Unterricht.
2. Arbeit im Unterricht.
3. Selbständige Arbeit als Vorbereitung zum Sprechen durch Wiederholung, Einprägung und Erweiterung der Kenntnisse.

Die selbständige Arbeit als Vorbereitung zum Unterricht besteht aus folgenden Arbeitsschritten:

- a) Nachschlagen des Wortschatzes.
- b) Lesen des Textes ohne grammatische Vorbereitung mit dem Ziel, das Wesentliche zu erfassen.

Dem Selbststudium folgende Gruppenarbeit ist:

- a) Auf die Erschließung und das Einüben der grammatischen Erscheinungen anhand des neuen Wortschatzes gerichtet. In der ersten Etappe sollte man einige grammatische Lerneinheiten einfach auswendig lernen (z.B. die Präpositionen, untrennbare Vorsilben der Verben u.s.w.), in der zweiten Etappe handelt es sich aber um solche grammatische Erscheinungen, die erfahrungsgemäß den Lernenden große

Schwierigkeiten bereiten und deshalb unter Leitung des Lehrers eingeprägt werden (z.B. das Passiv, das erweiterte Attribut, die Deklination der Adjektive u.s.w.).

b) Auf das Einüben und Automatisieren der lexikalischen Wortverbindungen, also auf die Vorbereitung zum Sprechen gerichtet. Monologische Gedankenäußerung mit Lektionsgrundlage samt erweiterten Kenntnissen bzw. dialogischer Meinungsaustausch gewinnt immer mehr an Bedeutung. Man berichtet über Reisen oder gelesene Bücher, über Sportereignisse oder Jugendprobleme. Jede Lektion enthält zur Förderung des Sprechens Anleitungen von zwei Arten: Organisierende Fragen für leistungsschwache Schüler; einen Planentwurf des Berichtens für leistungsstarke Schüler.

In Vorbereitung zum selbständigen Sprechen werden die Übungen solcher Art gemeinsam in der Gruppe durchgearbeitet. Dabei verfolgt man das Ziel, eine optimale Festigung der Lexik zu erreichen. Die Fortsetzung der vorangegangenen Gruppenarbeit ist das Selbststudium zu Hause, in dem die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Sprechen gerichtet sein soll.

Anschließend kann gesagt werden, daß sich bei der Arbeit an dem Lehrbuch die beschriebene Methode bewährt hat. Lernerfolg kann erzielt werden, wenn die Arbeit zu Hause und in der Gruppe miteinander verbunden ist.

L i t e r a t u r

Helbig, G. Starre Regeln oder kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts? // Deutsch als Fremdsprache, 1987, H. 2, S. 65-67.

Brandt, B. Zur Rolle des Herübersetzens im Fremdsprachenunterricht // Fremdsprachenunterricht, 1982, H. 2/3, S. 105-109.

Hirschfeld, U. Zur Bewertung phonetischer (Fehl-)Leistungen im Fremdsprachenunterricht // Deutsch als Fremdsprache, 1987, H. 4, S. 228-229.

Türk, M. Texte mit Übungen für Hörer der Vorbereitungsgruppe einer Hochschule. - Tartu, 1982, Teil I.

Türk, M. Texte mit Übungen für Hörer der Vorbereitungsgruppe einer Hochschule. - Tartu, 1986, Teil II.

Кельдер В. Нормирование внеаудиторного труда студентов // Вопросы нормирования самостоятельной работы студентов, 1983, с. 13-15.

**АУДИТОРНАЯ И ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ
НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСАХ**

М. Ребане

Р е з ю м е

В настоящей статье рассматривается самостоятельная к аудиторная работа с учебником для обучающихся на подготовительных курсах ТГУ. Преподавание немецкого языка будущим юристам и историкам происходит поэтапно. На первом этапе основное внимание уделяется аудиторной работе, на втором идет работа с группой, что является продолжением внеаудиторной работы с целью усовершенствования знаний, автоматизации навыков и применения их в разговорной речи.

СПОСОБ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
АСПИРАНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Важной задачей при организации самостоятельной работы является обучение специалиста профессиональной деятельности в сфере иностранного языка. "Самостоятельная работа должна ориентироваться на развитие творческих способностей студента, ставя перед ними мыслительные, познавательные задачи, организуя поисковую деятельность, создавая проблемные ситуации и т.п." /Марченко, 1987, с. 65/. Такая же задача стоит и перед преподавателями, которые обучают аспирантов и соискателей - развивать их творческую мыслительную деятельность с тем, чтобы дать возможность использовать язык в профессиональной деятельности и уметь самостоятельно совершенствовать свои знания по иностранному языку.

По мнению Т.Ю. Горохова и В.К. Колобаева, общее количество обшелитературной лексики составляет примерно 35-45% от общего количества всех используемых в научном тексте лексических единиц, общенаучная лексика - 25-39% и термины - 11-30% /Горохова, Колобаев, 1987, с. 100-102/. Как известно, трудности возникают у аспирантов из-за скромного знания обшелитературной и научной лексики, термины же знакомы им более. Поэтому в этой статье рассматриваются проблемы, связанные с преподаванием обшелитературной и научной лексики.

Под обшелитературной лексикой понимаются самые распространенные и наиболее частотные слова литературного языка. Любой жанр научной прозы, будь то статья по истории науки, научно-популярная работа или рецензия, характеризуется, с одной стороны, стремлением к предельной концентрации логико-понятийного содержания и полной специализации, а с другой - стремлением к сохранению массовой коммуникативной направленности /Коляденко, 1978, с. 27/.

Под общенаучной лексикой понимается слой лексических единиц, связанных с передачей общенаучных понятий и используемых практически во всех сферах научной деятельности. К этой категории относятся слова, которые характеризуют различные явления и процессы, свойственные разным областям науки и техники, а также те, которые закреплены за определен-

ными понятиями, но не являются терминами /Сенкевич, 1976, с. 52-53/.

Методика. Наиболее эффективным путем проверки самостоятельной работы аспирантов является самоконтроль и контроль под руководством преподавателя. С этой целью в ЗСХА в апреле 1988 года был проведен тест для 17 аспирантов и соискателей, которые все сдали кандидатский экзамен по английскому языку в мае того же года. Время выполнения теста - 30 минут. В тесте имелись отвлекающие варианты (всего 4), которые отбирались по принципу равновесности ошибок, и все дистракторы обуславливали избирательное отношение. Тест состоял из 60 пропусков: а) 10 - по употреблению словосочетаний, б) 10 - по составлению предложений, в) 10 - по владению общенаучной лексикой, г) 10 - по лексике, связанной с лабораторными работами, д) 10 - по лексике, связанной с тематикой научных конференций, е) 10 - по лексике, связанной с защитой диссертации.

В тесте, проведенном нами при отборе научных слов, общелитературной лексики, мы ориентировались на материал, соответствующий программным требованиям для аспирантов.

Результаты. Анализ результатов показывает, что в общем тест выполнен неплохо (72%) (таблица I).

Таблица I
Результаты тестирования (%)

Специальность	Кол-во аспирантов	Словосочетания	Научные фразы	Общенаучная лексика	Употребляемая лексика			Среднее
					В лаборатории	На конференциях	На зимних диссертации	
1. Агрономия	4	65	55	55	67,5	55	70	61,3
2. Зоотехника	4	57,5	62,5	65	67,5	77,5	80	68,3
3. Механизация с/х	3	83,3	83,3	43,3	66,6	66,6	73,3	69,4
4. Экономика	3	70	76,7	73,3	93,3	86,6	93,3	82,2
5. Ветеринария	2	65	75	70	90	80	75	75,8
6. Лесное хозяйство	1	60	80	90	60	80	80	75
Всего	17	66,8	72,1	66,1	74,2	74,3	78,6	72

Больше времени следовало бы уделять общенаучной лексике (66,1%) и словосочетаниям (66,8%). Знаниями аспирантов и соискателей по лексике, употребляемой в лаборатории (74,2%), на конференции (74,3%) и на защите диссертации (78,6%), можно удовлетвориться. Дифференцирующая сила (ДС) тестовых вопросов была определена по методу Э. Инграм, она составила 0,30.

Надежность теста путем вычисления коэффициента внутреннего постоянства была определена по известной формуле Спирмана-Брауна. (таблица 2).

Таблица 2

Выполнение аспирантами нечетных и четных пунктов теста

Аспиранты = I7	Выполнено правильно нечетных пунктов теста - x	Выполнено правильно четных пунктов теста - y	Аспиранты = I7	Выполнено правильно нечетных пунктов теста - x	Выполнено правильно четных пунктов теста - y
I	27	29	I0	I9	24
2	20	26	II	22	22
3	II	I6	I2	22	23
4	II	I7	I3	22	23
5	I5	I9	I4	20	26
6	I6	I9	I5	20	26
7	20	20	I6	25	24
8	I8	24	I7	26	26
9	I8	24			

Таблица 2 показывает правильное выполнение нечетных (x) и четных (y) пунктов теста. Вычислим сумму ($\Sigma = 332$) нечетных пунктов и четных пунктов ($\Sigma = 388$) и сумму их квадратов ($\Sigma x^2 = 4100$, $\Sigma y^2 = 5210$). Вычислим сумму произведений каждого аспиранта по нечетным и четным пунктам: $\Sigma xy = 7787$. Сумма нечетных пунктов в квадрате: $(\Sigma x)^2 = 332^2 = 110224$.

Сумма четных пунктов в квадрате: $(\Sigma y)^2 = 388^2 = 150544$. Вычислим r_{xy}^2 - это квадрат корреляции результатов половинок теста:

$$r_{xy}^2 = \frac{[n \cdot \Sigma xy - (\Sigma x)(\Sigma y)]^2}{[n \cdot \Sigma x^2 - (\Sigma x)^2][n \cdot \Sigma y^2 - (\Sigma y)^2]}$$

$$= \frac{/ 17 \times 7787 - 332 \times 388 /}{/ 123000 - 110224 / \quad / 156300 - 150544 /} = 0,18$$

$$r = \sqrt{0,18} = 0,43$$

где r = надежность половинок теста.

Применим формулу Спирмана-Брауна для оценки надежности всего теста:

$$R = \frac{2r}{1 + r} = \frac{2 \cdot 0,43}{1 + 0,43} = \frac{0,86}{1,43} = 0,60$$

Валидность теста (таблица 3) была определена с помощью сравнения результатов выполнения теста с оценками, которые аспиранты и соискатели получили на кандидатском экзамене по английскому языку.

В таблице 3, x_i - разница результата теста по сравнению со среднеарифметическим; y_i - разница оценки каждого аспиранта и соискателя по сравнению со среднеарифметическим; $x_i y_i$ - перемножим разницу каждого аспиранта с x_i и y_i ; x^2 - квадрат цифры, показывающей разницу между показателями теста каждого аспиранта и среднеарифметическим; y^2 - квадрат цифры, показывающей разницу между оценками каждого аспиранта и среднеарифметическим.

Вычислим стандартное отклонение для показателей теста:

$$\sigma_{x_i} = \sqrt{\frac{\sum x_i^2}{n}} = \sqrt{\frac{852}{17}} = \sqrt{50,12} = 7,08$$

Вычислим стандартное отклонение для оценок:

$$\sigma_{y_i} = \sqrt{\frac{\sum y_i^2}{n}} = \sqrt{\frac{4,11}{17}} = \sqrt{0,24} = 0,48$$

Вычислим коэффициент валидности теста:

$$R = \frac{\frac{1}{n} \cdot \sum x_i y_i}{\sigma_{x_i} \sigma_{y_i}} = \frac{\frac{1}{17} \times 3}{7,08 \cdot 0,48} = \frac{1,9}{3,4} = 0,56$$

Таблица 3

Данные для определения валидности теста

I	II	III	IV	V	VI	VII	
Аспи- рантн	Впол- нено правиль- но пунк- тов тес- та x	Оцен- ки y	x_I	y_I	$x_I y_I$	x^2	y^2
1	56	5	13,412	0,589	7,899	179,881	0,346
2	52	5	9,412	0,589	5,543	88,585	0,346
3	49	5	6,412	0,589	3,776	41,113	0,346
4	46	5	3,412	0,589	2,009	11,641	0,346
5	46	4	3,412	-0,411	-1,402	11,641	0,169
6	46	4	3,412	-0,411	-1,402	11,641	0,169
7	45	4	2,412	-0,411	-0,991	5,817	0,169
8	45	4	2,412	-0,411	-0,991	5,817	0,169
9	44	4	1,412	-0,411	-0,580	1,993	0,169
10	43	5	0,412	0,589	0,242	0,169	0,346
11	42	5	-0,588	0,589	-0,346	0,345	0,346
12	42	5	-0,588	0,589	-0,346	0,345	0,346
13	40	4	-2,588	-0,411	1,063	6,697	0,169
14	35	4	-7,588	-0,411	3,118	57,577	0,169
15	34	4	-8,588	-0,411	3,529	73,753	0,169
16	32	4	-10,588	-0,411	4,351	112,105	0,169
17	27	4	-15,588	-0,411	6,406	242,985	0,169

$$n=17 \quad \sum x=724 \quad \sum y=75 \quad \sum = 0 \quad \sum = 0 \quad \sum x_I y_I = 31,878 \quad \sum x_I^2 = 852,105 \quad \sum y_I^2 = 4,112$$

$$\bar{M}_x = 42,588 \quad \bar{M}_y = 4,411$$

По данным немецких исследователей (Г. Линерт и Р. Мейли) высокая валидность характеризуется коэффициентом корреляции более 0,6, средняя - от 0,4 до 0,6, низкая - менее 0,4. Они считают тест пригодным при средней величине коэффициента валидности /см. Рапопорт и др., 1987, с. 150/. Низкая валидность нашего теста объясняется низким коэффициентом вариации, особенно в случае коэффициента вариации оценок (оценки были только "четверки" и "пятерки"). Вычислим эти коэффициенты вариации для теста (K_1) и оценок (K_2):

$$K_1 = \frac{\sigma}{M_x} \times 100 = \frac{7,08}{42,58} \times 100 = 16,43\%$$

где σ - стандартное отклонение для показателей теста и
 M_x - среднеарифметическое для показателей теста.

$$K_2 = \frac{\sigma}{M_y} \times 100 = \frac{0,48}{4,41} \times 100 = 10,88\%$$

где σ - стандартное отклонение для показателей оценок и
 M_y - среднеарифметическое для показателей оценок.

Выводы:

1. Тест показал результаты самостоятельной работы аспирантов и соискателей:

- а) общая степень трудности задания - 72%;
- б) дифференцирующая способность (сила) - 0,30,
- в) надежность теста - 0,56,
- г) валидность теста - 0,60.

2. Результаты теста подтвердили объективность оценок, поставленных на кандидатском экзамене по английскому языку.

Л И Т Е Р А Т У Р А

- ГОРОХОВА Т.Ю., КОЛОБАЕВ В.К. Дистрибуция лексических единиц различного типа в тексте научной статьи // Иностранные языки в высшей школе. - 1987. - Вып. 20. - С. 97-104.
- КОЛЯДЕНКО Т. Стилистика научной речи и основы научно-технической терминологии. - М., 1978. - 27 с.
- МАРЧЕНКО А.Н. Адаптивная система обучения: поиски и проблемы // Иностранные языки в высшей школе. - 1987. - Вып. 20. - С. 60-72.
- РАПОПОРТ И., СЕЛЬГ Р., СОТТЕР И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. - Таллин, 1987. - 150 с.
- СЕНКЕВИЧ М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. - М., 1976. - С. 52-53.

CHECKING OF INDEPENDENT STUDIES BY POST-GRADUATES
OF AGRICULTURAL SCIENCES

E. Sau

S u m m a r y

In spring 1988 a test was carried out at the Estonian Agricultural Academy to evaluate the post-graduates' (N = 17) English language competence. The test (60 items, time 30 minutes) included word combinations, phrases of scientific prose, general scientific vocabulary, vocabulary used in laboratory, at conferences and at the defence of theses. The results indicated that: (1) the test corresponded to the post-graduates' abilities (facility - 72%, discrimination index - 0.30, reliability - 0.56, validity - 0.60); (2) vocabulary used in laboratory (74.2%), at conferences (74.3%) and at the defence of theses (78.6%) did not present special difficulties to the post-graduates, but more attention should have been paid to their knowledge of word combinations (66.8%) and general scientific vocabulary (66.1%).

О ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ ВАЛИДНОСТИ (АДЕКВАТНОСТИ) ТЕСТА
ВОССТАНОВЛЕНИЯ

К. Соомере

Тартуский государственный университет

Настоящая статья посвящается проблемам повышения валидности (адекватности) теста восстановления. Подход к решению этих проблем основывается на формализованной модели адекватности теста, предложенной автором в серии статей, опубликованных в ученых записках Тартуского государственного университета, вып. 650, 674, 706, 747, 777. В частности, используется понятийный аппарат и система нотации, подробное изложение которых дается во второй и третьей статьях данной серии /Соомере К., 1984, 1985/.

Хотя первоначально необходимость в построении формализованной модели адекватности теста восстановления возникла в связи с задачей установить степень адекватности этого теста в конкретных заданных ситуациях измерения, возможности разработанной модели этим не ограничиваются: она позволяет также найти (конструировать) такие ситуации измерения, в которых тест будет адекватным той или иной цели его применения. Покажем, как это можно практически осуществить.

Рассмотрим адекватность теста для измерения объекта "степень понимания текста, на котором составлен тест". Анализ показывает, что в типичной, "классической" ситуации тестирования (признаки теста и испытуемого в такой ситуации тестирования см. /Соомере К., 1985, с. 85-86/) ответы испытуемого не допускают однозначного истолкования с точки зрения этого объекта. Соответственно, в этой ситуации тестирования тест не может быть полностью адекватным цели измерения этого объекта, какой бы способ оценки правильности ответов ни использовался.

Из сказанного следует, что для достижения адекватности теста восстановления для рассматриваемой цели необходимо преобразование самой ситуации тестирования. Иными словами, требуется создание такой ситуации тестирования, которая была бы свободна от недостатков "классической" /Соомере К., 1985/.

Невозможность однозначного истолкования ответов в "классической" ситуации тестирования обуславливается двумя причинами: 1) наличием дизъюнкции нескольких ведущих к ответу путей, у которых всем звеньям соответствуют связи со значением "либо 1, либо 0", и 2) наличием на ведущих к ответу пути (пу-

тях) конъюнкции нескольких звеньев, у которых соответствующие им связи имеют значение "либо I, либо O". Наличие дизъюнкции вызвано взаимодействием признака теста "исходный текст содержит значительное количество внутритекстовых регулярностей на уровне языковой формы, а именно: повторяющихся сочетаний слов" и признака испытуемого "испытуемый, возможно, сумеет при выполнении теста воспользоваться внутритекстовыми регулярностями на уровне языковой формы". Поскольку дизъюнкция была обусловлена не каждым из этих признаков в отдельности, а их взаимодействием, то для ее устранения достаточно изменить только один из них, причем в принципе безразлично, какой именно. В практике преподавания более реально изменить признак теста, ибо чрезвычайно трудно (а скорее, даже невозможно) обеспечить требуемую "ненаходчивость" испытуемого. В этой связи небезынтересно отметить, что, как показали наши эксперименты, испытуемые, достаточно находчивые для того, чтобы при заполнении пропусков "злоупотреблять" внутритекстовыми регулярностями, встречаются как среди студентов, так и среди школьников.

Отсюда вытекает следующий существенный признак конструируемой ситуации тестирования: входящий в ее состав тест восстановления должен быть составлен на исходном тексте, не содержащем повторяющихся сочетаний слов, точнее: не содержащем таких повторяющихся сочетаний слов, из которых одно сохраняется в тесте в целостном виде, в то время как в другом/других одно из слов опущено.

Второй причиной дизъюнкции в "классической" ситуации тестирования является наличие в неопущенной части текста ряда мест, понимание которых не требуется для успешного заполнения ни одного пропуска. Анализ показывает полную правомерность точки зрения, выраженной целым рядом исследователей /например, G. Klare, 1966, J. B. Carroll, 1972, J. J. Tuinman, W. E. Blanton, G. Gray, 1975, L. Shanahan, M. L. Kamil, A. W. Tobin, 1982 и др./, что в тесте, в котором опущено каждое n-ое слово, подавляющее большинство пропусков может быть заполнено на основе непосредственного контекста, нередко даже только на основе ограниченного числа структурных признаков текста. Устранение данной причины дизъюнкции требует очень тщательного выбора исходного текста, а также продуманного выбора слов для пропуска (при этом, как правило, следует отказаться от принципа случайного выбора), с тем

чтобы для успешного заполнения пропусков было необходимо понимание всей неопущенной части текста. В этом заключается второй существенный признак создаваемой ситуации тестирования.

Наличие в "классической" ситуации тестирования конъюнкции обусловлено двумя независимыми друг от друга факторами: 1) признаком теста "значение слова в исходном тексте не может быть однозначно угадано на основе содержания (значения) контекста" во взаимодействии с признаком испытуемого "исходный текст является незнакомым для испытуемого" и 2) взаимодействием таких признаков испытуемого как "объем и характер его рецептивных знаний и умений в области языка текста недостаточно известны экспериментатору" и "соотношение между объемом и характером его рецептивных и (ре)продуктивных знаний и умений в области языка текста недостаточно известно экспериментатору".

Устранение первого из этих факторов можно обеспечить только путем изменения признака теста. При изменении признака испытуемого, то есть при предварительном ознакомлении испытуемого с исходным текстом, нельзя исключить возможность того, что он заполнит пропуски (часть пропусков) на основе механического запоминания языковой формы текста. (Иными словами, к результатам измерения с помощью теста восстановления степени понимания знакомого текста следует относиться с очень большой осторожностью). Из изложенного вытекает третий существенный признак конструируемой ситуации тестирования: тест должен быть составлен таким образом, чтобы о значениях всех опущенных слов можно было (однозначно) догадаться на основе контекста (неопущенной части текста). Данный признак также предполагает не только тщательный отбор исходного текста, но и, как правило, отказ от принципа случайного выбора слов для пропуска.

Действие второго из указанных факторов проявляется в том, что отсутствие ответа (и отчасти даже контекстуально неприемлемый ответ) не может быть экспериментатором однозначно истолковано как следствие непонимания испытуемым текста, ибо для ответа требуются и (ре)продуктивные знания и умения в области языка текста. Снятие этого фактора возможно лишь путем изменения предлагаемой ис-

п ы т у е и о м у и н с т р у к ц и и. В типичной ("классической") ситуации тестирования испытуемому сообщается только, что каждый пропуск должен быть заполнен одним словом. В создаваемой ситуации тестирования испытуемому можно сообщить, что в исходном тексте каждому пропуску соответствует одно слово, однако обязательно необходимо добавить, что при оценке выполнения теста правильными будут считаться все контекстуально приемлемые ответы, в том числе данные на родном языке и/или состоящие из нескольких слов. Описанное дополнение к инструкции представляет собой четвертый существенный признак создаваемой ситуации тестирования.

Наконец, анализ показывает еще одну причину наличия конъюнкции в "классической" ситуации тестирования, а именно: различие между пониманием части исходного текста, которая в тесте остается неопущенной, при деформированном и недеформированном контексте.

Здесь уместно напомнить то общеизвестное обстоятельство, что слово, как правило, имеет несколько значений. Следовательно, при осмыслении слова "имеет место выбор нужного значения из многих возможных", причем "различные значения слова всплывают с неодинаковой вероятностью" /А.Р. Лурия, 1979, с. 97/. Далее, вероятность всплытия (активирования) того или иного значения зависит, помимо других факторов, и от контекста, в котором слово встречается. Иными словами, "семантическая значимость слова меняется в зависимости от контекста" /там же, с. 105/.

Таким образом, понимание слова (или вообще той или иной части текста) в деформированном контексте может существенным образом отличаться от понимания того же слова (части текста) в недеформированном контексте.

Например, испытуемый, способный правильно понять предложение "I have lived on a farm all my life" в недеформированном виде, может при деформации "I have ... on a farm all ... life"* не догадаться о том, что "have" представляет собой вспомогательный глагол, а воспринимать его как глагол с значением "иметь" ("имею").

Кроме того, особенно на начальном этапе обучения весьма вероятны случаи, в которых деформация вообще лишает человека возможности понять ту или иную часть текста, которую он по-

* В качестве примера используется первое предложение теста /см. Соомере К., 1985/.

нял бы при полном контексте. Например, человек, способный правильно понять фразу "I have lived" может совсем не понять значения "have" в контексте "I have ...".

Иными словами, вполне реальны случаи, когда испытуемый находится в своеобразном заколдованном кругу: правильное понимание неопущенной части текста требует от него правильной догадки о форме и/или значении опущенной части и наоборот. В этой связи приобретают особое значение слова Н.И. Жинкина о единстве элементов речевой цепи, в которой "последующие элементы ... в такой же мере влияют на предшествующие, как и эти предшествующие - на последующие" /Н.И. Жинкин, 1958, с. 38/. Добавим еще, что, согласно многим авторам, единица восприятия текста, а тем более его интерпретации либо может превышать /Р.М. Фрумкина, 1968/, либо значительно превышает /Kaintz F., 1956/ границы отдельного слова.

Учитывая все сказанное, нетрудно убедиться, что устранение рассматриваемой причины конъюнкции представляет собой чрезвычайно сложную задачу, полное решение которой вряд ли реально. В идеальном случае создаваемая ситуация тестирования должна бы иметь следующий существенный признак: тест составлен таким образом, чтобы понимание неопущенной части текста не зависело от наличия /отсутствия его опущенной части, то есть, чтобы отсутствовало влияние деформации на понимание неопущенной части текста. В действительности требуются значительные усилия - продуманный отбор как исходного текста, так и слов для пропуска, - чтобы по меньшей мере уменьшить это влияние, довести его до минимума.

На основе разработанной нами методики, подробно изложенной в наших статьях /Соомере К., 1984 и Соомере К., 1985/, для любой ситуации тестирования можно выявить все комбинации значений связей в системе "испытуемый" вместе с соответствующими значениями элементов-ответов и представить их в табличной форме. При составлении соответствующей таблицы (см. таблицу в приложении I) для ситуации тестирования с перечисленными пятью существенными признаками⁺ оказывает-

⁺ Признаки текста и испытуемого, которые здесь специально не упоминаются, совпадают с ситуацией тестирования /Соомере К., 1985/. (Например, тест предъясняется испытуемому в письменном виде; время выполнения тестовых заданий не ограничивается; и т.д.)

ся, что ответы испытуемого в ней распадаются на два несовпадающих класса: те, для которых необходимо наличие протекания измеряемого процесса, то есть понимание неопущенной части текста, и те, для которых необходимо отсутствие этого же процесса. К первому классу относятся все контекстуально приемлемые ответы, в том числе состоящие из нескольких слов и/или данные на родном языке испытуемого, ко второму — контекстуально неприемлемые ответы. В итоге в созданной ситуации тестирования все ответы испытуемого допускают однозначное истолкование. Последнее, в свою очередь, означает, что данная ситуация тестирования может служить основой для составления ситуации измерения, в которой тест восстановления можно считать адекватным цели его применения.

На основе изложенного можно дать следующее описание составных частей ситуации измерения, в которой тест восстановления является адекватным (валидным) средством измерения (контроля):

- 1) объект измерения — "степень понимания текста, на котором составлен тест";
- 2) ситуация тестирования с перечисленными пятью существенными признаками;
- 3) способ оценки правильности ответов, при котором правильными считаются все контекстуально приемлемые ответы, в том числе данные на родном языке испытуемого и/или состоящие из нескольких слов.

Следует, однако, отметить, что составить описанную новую ситуацию измерения, в отличие от "классической", отнюдь не легко. С особенно большими трудностями сопряжено расположение пропусков таким образом, чтобы для успешного заполнения пропусков требовалось понимание всей неопущенной части текста и не требовалось наличия его опущенной части, и одновременное обеспечение легкости угадывания значений опущенных слов.

Для составления теста восстановления с указанными признаками необходим не только тщательный отбор исходного текста и его семантический анализ вместе с продуманным отбором слов для пропуска, но и учет особенностей конкретного контингента испытуемых, для которых тест предназначается. В этой связи вызывает сомнения процедура, использованная, например, Дж. Эндерсоном /J. Anderson, 1976/, который, составляя тест для учащихся начальных классов, оставил в его конечном варианте только те пропуски, которые были успешно заполнены сту-

дентами ("очень хорошими чтецами"). Следует иметь в виду, что то, что в тексте может быть легко угадано студентами, может оказаться совершенно непредсказуемым (на уровне значений/ содержания) для учащихся начальных классов.

Таким образом, повышение валидности (адекватности) теста восстановления требует отказа от такого основного преимущества его "классического" варианта, как легкость составления. Кроме того, тест утерчет и второе важное преимущество, а именно: объективность, то есть независимость результатов оценки от конкретного лица, проверяющего выполнение тестовых заданий. Последнее связано с тем, что в новой ситуации измерения отсутствует однозначный ключ. Правильными должны считаться все контекстуально приемлемые ответы, решение об их приемлемости, однако, должно быть принято именно человеком, проверяющим выполнение тестового задания, и будет неизбежно зависеть от его знания языка, субъективных мнений и т.д.

Вместе с тем нельзя забывать, что основным критерием пригодности того или иного теста должна оставаться его адекватность цели его применения, то есть его валидность. Иными словами, потери в таких параметрах как легкость составления и объективность в данном случае совершенно неминуемы, хотя, разумеется, приведут к меньшей популярности теста восстановления как универсального средства контроля в обучении иностранным языкам.

Конкретный пример попытки создать тест и инструкцию с описанными пятью существенными признаками приводится в Приложении II. Составленный тест и инструкция были подвергнуты экспериментальной проверке, описание которой, однако, выходит за рамки настоящей статьи. Отметим лишь, что эксперименты, в которых участвовали как школьники, так и студенты, показали существенное повышение валидности составленного теста в сравнении с "классическим" вариантом. Тем не менее нам не удалось достигнуть абсолютной валидности: был обнаружен ряд случаев, в которых результат по тесту не соответствовал истинной степени понимания испытуемым текста. Последнее еще раз подтверждает вывод о чрезвычайной трудности создания ситуации измерения, в которой тест восстановления измерял бы свой объект адекватно.

Приложение I

Моделирование системы "испытуемый" в
созданной новой ситуации тестирования

Таблица

№ стро- ки	Значения потенциальных связей								Значения элементов			
	$P_{СЗН}$	$P_{ТСЕ}$	$P_{ЭНТС}$	$P_{СлСу}$	$P_{ЭнСл}$	$P_{КТСА}$	$P_{ЭнП}$	$P_{Э}$	$P_{Су}$	$P_{СА}$	$P_{СУ}$	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	0	
2	I	I	I	I	I	I	I	I	I	0	0	
3	I	I	I	I	I	I	I	I	0	I	0	
4	I	I	I	I	I	I	I	I	0	0	0	
5	I	I	I	I	I	I	I	0	I	I	0	
6	I	I	I	I	I	I	I	0	I	0	0	
7	I	I	I	I	I	I	I	0	0	I	0	
8	I	I	I	I	I	I	0	I	I	0	0	
9	I	I	I	I	I	I	0	I	0	0	0	
10	I	I	I	I	I	I	0	0	I	0	0	
11	I	I	I	I	0	I	I	I	0	I	0	
12	I	I	I	I	0	I	I	I	0	0	0	
13	I	I	I	I	0	I	I	0	0	I	0	
14	I	I	I	I	0	I	0	I	0	0	0	
15	I	I	I	0	+	I	I	I	0	I	0	
16	I	I	I	0	+	I	I	I	0	0	0	
17	I	I	I	0	+	I	I	0	0	I	0	
18	I	I	I	0	+	I	0	I	0	0	0	
19	I	I	0	I	I	I	I	0	I	I	0	
20	I	I	0	I	I	I	I	0	0	I	0	
21	I	I	0	I	I	I	I	0	I	0	0	
22	I	I	0	I	I	I	0	0	I	0	0	
23	I	I	0	I	0	I	I	0	0	I	0	
24	I	I	0	0	+	I	I	0	0	I	0	
25	I	0	+	I	I	I	I	0	I	I	0	
26	I	0	+	I	I	I	I	0	I	0	0	
27	I	0	+	I	I	I	I	0	0	I	0	
28	I	0	+	I	I	I	0	0	I	0	0	
29	I	0	+	I	0	I	I	0	0	I	0	
30	I	0	+	0	+	I	I	0	0	I	0	
31	0	+	+	+	+	+	+	0	0	0	I	

* Объяснение используемых символов см. /Обомере К., 1985/

Приложение II

Деформированный текст

One ... a man went to the forest with his dog. The man was a He had a ... in his hand. The dog was a ... dog. He was not very big, but he was a ... dog. The man and the dog were ... in the ... when it began to rain. They ... at the sky and ... that it was going to rain hard. They had to ... a place where they would not get wet. They ... a tree that had fallen down. There was some room ... it. They went there and were But the place was a bear's home. The ... was big and The man and the dog were very much ... of him. They wanted to run away. But the bear was nice and He liked the man and the dog and did not want to eat them. The man and the dog were very much ... at this. The bear, the hunter and the dog became great

Инструкция, предлагаемая испытуемому

"Вам предлагается связный текст на английском языке. В тексте опущены слова. Ваша задача - восстановить исходный вид текста. Старайтесь заполнить каждый пропуск одним английским словом. Если, однако, Вам не удастся его найти, то можете заполнить пропуск и более чем одним словом, а также употребить слово/слова на родном языке. Все ответы, которые показывают, что Вы поняли текст, будут рассматриваться как правильные.

Советуем Вам прочитать сначала весь текст, пытаться понять его общий смысл, и лишь затем приступить к заполнению пропусков. Время Вашей работы не ограничивается. Желаем Вам успеха!"

Л И Т Е Р А Т У Р А

- ЖИЛКИН Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд АН РСФСР, 1958. - 370 с.
- ЛУРИЯ А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - 319 с.
- СООМЕРЕ К. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (II) // Уч. зап. Тартуского гос. ун-та. - 1984. - Вып. 674. - "Methodica". - С. 100-123.
- СООМЕРЕ К. Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (III) // Уч. зап. Тартуского ун-та. - 1985. - Вып. 706: "Methodica". - С. 85-98.
- ФРУМКИНА Р.М. и др. О единицах принятия решения при зрительном восприятии текста // Материалы второго всесоюзного симпозиума по проблемам психолингвистики. - М., 1968. - С. 4-48.
- ANDERSON J. Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Teaching. - Queensland: University of Queensland Press, 1976. - 153 p.
- CARROLL J.B. Defining Language Comprehension: Some Speculations // Language Comprehension and Acquisition of Knowledge / Ed. R.O. Freedle, J.B. Carroll. - Washington, D.C.: John Wallard Ltd, 1972. - P. 1-24.
- KLARE G.R. Comments on Bormuth's 'Readability: A New Approach' // Reading Research Quarterly. - 1966. - Vol. 1. - P. 119-125.
- SHANAHAN T., KAMIL M.L., TOBIN A.W. Cloze as a Measure of Intersentential Comprehension // Reading Research Quarterly. - 1982. - Vol. 37. - N. 2. - P. 229-256.
- TUINMAN J.J., BLANTON W.E., GRAY G. A Note on Cloze as a Measure of Comprehension // Journal of Psychology. - 1975. - Vol. 90. - P. 159-162.
- KAINITZ F. Psychologie der Sprache. Vierter Band. Spezielle Sprachpsychologie. - Berlin: Ferdinand Enke Verlag, 1956. - 444 S.

WAYS OF INCREASING THE VALIDITY OF CLOZE TESTS

K. Soomere

S u m m a r y

The formalized model of test validity, initially developed by the author with a view to determining the validity of given tests (to be more precise, the validity of tests in given measuring situations) (see Soomere K., 1984, 1985), proves applicable also in the reverse function, i.e. as a means of creating valid tests (valid measuring situations). The article describes a case of the use of the model in this latter function. The parameters of a measuring situation are established in which a cloze test is valid for measuring reading comprehension in a foreign language. Among these, the following are specifically worth mentioning: 1) it should not be possible for the testee to fill in the gaps by recourse to formal clues (e.g., recurrent word combinations in the text); 2) it should be possible for the testee to guess the meaning of the omitted words on the basis of the context; 3) comprehension of the whole text, not only, e.g., the immediate environment of the gaps, should be necessary for correct answers; 4) the adverse effect of the deformation of the text on comprehension should be minimized; 5) all contextually acceptable answers (including those given in the mother tongue) should be counted correct. Thus, a valid cloze test requires a careful selection both of the text and of the words to be omitted, and an extremely liberal key. In other words, the price paid for validity consists in drastic losses both in ease of construction and in objectivity of evaluation.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РОЛЕВЫХ ИГР

Н. Тоотс

Тартуский государственный университет

В настоящее время уделяется очень большое внимание ролевым играм (РИ). РИ, по словам В.М. Филатова, с точки зрения методической типологии, является одним из видов социально-психологического тренинга, который обладает устойчивой дидактической структурой, а также характеризуется созданием социально-психологических и дидактических условий для достижения игровых и неигровых целей /Филатов В.М., 1988, с. 25/. Дж. Ревель /Revell J., 1979, с. 60/ определяет РИ как спонтанное поведение учащегося, его реакцию на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. Л.Дж. Александер /Alexander L.G., 1980, с. 56/ считает, что РИ - это прием, при использовании которого учащийся должен свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, выступая в роли одного из ее участников. Некоторые методисты называют РИ "simulation", но другие авторы считают, что "simulation" - это РИ на самом высоком уровне.

Самыми характерными моментами при использовании РИ являются три фактора:

- 1) языковой фактор, т.е. уровень знания структуры языка, словарного запаса;
- 2) знание социальной сферы, поведения носителей языка (лингвострановедческий аспект);
- 3) характер самого учащегося, т.е. какие черты (интравертные или экстравертные) преобладают в его характере.

В РИ надо представить себя в ситуации, которая может возникнуть вне аудитории, в реальной жизни, при этом надо адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации. В одних случаях учащийся может играть себя, в других случаях ему приходится взять на себя воображаемую роль. Роли, исполняемые учащимися, могут быть очень разнообразны, и притом исполняться одновременно:

- а) природные (inherent), определяющие пол и возраст учащегося;
- б) приписанные (ascribed), определяющие принадлежность к социальной группе;
- в) приобретенные (acquired), определяющие профессию;
- г) действенные (actional), определяющие круг действий в жизненной ситуации;

д) функциональные (functional), определяющие функциональное общение (предложение своей помощи, выражение сожаления, радости, недовольствия и т.д.)

Прирожденная роль самая простая и требует от учащегося малого, помимо хорошего воображения. В наших же группах, изучающих иностранный язык, преобладают женщины, и поэтому им часто приходится играть мужскую роль; не всегда при изучении иностранного языка мы можем проводить игры, соответствующие возрасту. Часто приходится взрослым входить в роль ребенка, а ребенку - в роль бабушки.

Приписанная роль уже сложнее, она зависит от общих знаний учащегося о различных группах (какова психика и поведение интеллигента, рабочего, земледельца, преступника и т.д.). Эту роль смогут, безусловно, лучше сыграть взрослые.

Приобретенная роль подводит учащегося к характерным чертам отдельных профессий (врач, физик, учитель, сварщик, шофер и т.д.). Здесь, как правило, дети изображают своих родителей или же взрослых людей из близкого для них круга. У взрослых обычно фантазия богаче при изображении людей различных профессий.

Действенная роль вводит учащегося в действенную ситуацию, т.е. требует определенного типа поведения и речевой реакции в определенной обстановке. Здесь преподаватель может предписать ситуацию очень подробно (описание ситуации и нужная фразеология) или же может дать свободную инициативу учащемуся, указав только направление РИ. Это, в свою очередь, зависит от характера учащегося и его уровня владения иностранным языком.

Функциональная роль неотделима от действенной роли, так как она определяет функциональное общение, а этого не может быть без ситуации.

Процесс РИ имеет несколько этапов. Общепризнаны следующие этапы /Дианова В.М., Костина Л.Т., 1988, с. 90/:

- 1) подготовительный в классе: беседа преподавателя, знакомство с лингвистическим материалом игры, тренировка лингвистических единиц и грамматических структур, знакомство с ролевыми карточками;
- 2) подготовка дома: чтение текста, справочников, дополнительного материала;
- 3) РИ;
- 4) заключительный этап дома: выполнение определенных заданий (сочинение, статья, письмо и т.д.);

5) заключительный этап в классе: оценка преподавателем каждого ученика и его деятельности. П. Уотсон-Джоунс /Watson-Jones P., 1985, с. 12/ советует преподавателю записать в ходе РИ ошибки учащихся, а потом проанализировать их с каждым учащимся.

Это все методические приемы для успешного проведения РИ. Но при всем этом часто опускается очень существенный момент: личность учащегося и учителя.

Во-первых, возраст учащегося играет важную роль при проведении РИ. Дети младших классов играют охотно, но подростки не хотят играть, они кажутся замкнутыми и стесняются играть. Им это все кажется детским лепетом, а они уже взрослые. Взрослые (молодые и пожилые), напротив, играют опять охотно, но не всерьез, как это делают дети, а с юмором и с большим запасом опыта для всякого рода ситуаций.

Эти моменты следует учесть, прежде чем приступить к РИ. Особенно это касается подростков. Надо очень тщательно обдумать ситуации для этого возраста, чтобы они не казались слишком элементарными, а с другой стороны, были бы интересными, захватывали бы учащихся до такой степени, чтобы они забыли свою застенчивость.

Во-вторых, нужно учитывать характер учащегося, а также и преподавателя. Люди никогда не бывают "чистыми" сангвиниками, холериками, флегматиками и меланхоликами или же экстравертами или интровертами. Но в каждом человеке есть определенное преобладание одной или другой характерной черты. Экспериментально доказано, что сангвиники и холерики проявляют меньшую сопротивляемость и пониженную продуктивность в ситуациях, когда условия и способы деятельности строго регламентированы (все предписано: ситуация и лингвистический материал), и не допускают использования привычных индивидуальных приемов. Регламентация приводит их к быстрому переутомлению, что отрицательно влияет на продуктивность их деятельности. Флегматики и меланхолики в такой же обстановке обнаруживают большую сопротивляемость и продуктивность. Их утомляют более свободные ситуации, и они устают быстро /Ариян М.А., 1988, с. 21/. Это предписывает нам методику РИ - что подходит одному, неприменимо по отношению к другому.

Каждый преподаватель должен сам на своем же опыте и очень самокритично убедиться в том, следует ли ему делать главный упор на РИ. Так же, как и интенсивное обучение ино-

странному языку, РИ приемлемы не для каждого преподавателя. Конечно, это не значит, что совсем не следует использовать РИ, для разнообразия следует в любом случае изредка пользоваться ими. Также следует учитывать характер учащихся. В некоторых группах, где преобладают экстраверты, РИ имеют очень большой успех и языковые достижения максимальны. Труднее обстоят дела, если в группе много интравертов. Для них польза от РИ минимальна, учащиеся чувствуют себя скованными, и в конце концов, если преподаватель настаивает на РИ, может сложиться неблагоприятная обстановка для изучения иностранного языка. Но, к счастью, такого типа учащиеся в меньшинстве, они обычно рассеяны среди других учащихся, и общая "экстравертная" атмосфера помогает им преодолеть себя. Интравертным помогает также твердое знание ситуации. Поэтому в "интравертных" группах особая задача преподавателя состоит в том, чтобы очень тщательно провести подготовительную работу для РИ. П. Уотсон-Джоунс /Watcyn-Jones P., 1985, с. II/ считает, что залог успешной РИ - это подготовка РИ, самая важная ее ступень.

Наряду с учетом характера учащегося и преподавателя, большую роль играет выбор тематики РИ. Это во многом зависит от возраста учащихся /Мильруд Р.П., 1987, с. 9/. В младшем школьном возрасте, т.е. в 7-11 лет, ведущим видом деятельности становится учение. У подростков 11-15 лет ведущая деятельность связана с общением в процессе учебно-трудовой деятельности, а в 15-18 лет формируется учебно-профессиональная деятельность, мировоззрение. Для взрослых важно, чтобы РИ были связаны с их профессией (рабочий - его работа, проблемы, связанные с работой, ученик - его специальность и соответствующие проблемы и т.д.).

Чтобы РИ были более успешными, мы должны учитывать и интересы, хобби учащихся (как взрослых, так и детей). РИ должны содержать в себе что-то новое для учащихся, они должны быть интересными как для учащихся, так и для преподавателя.

В заключение можно сказать, что РИ способствует достижению целей обучения диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, активизации речемыслительной деятельности учащегося, формированию у него навыков и умений самостоятельно выражать свои мысли и помогает воспитывать средствами иностранного языка.

Л И Т Е Р А Т У Р А

- АРИЯН М.А. Учет особенностей личности учителя при оптимизации процесса обучения // Иностранные языки в школе. - 1988. - № 3.
- ЦИАНОВА В.М., КОСТИНА Л.Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. - 1988. - № 3.
- МИЛЬРУД Р.П. Организация ролевой игры на уроке // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 3.
- ФИЛАТОВ В.М. Методическая типология ролевых игр // Иностранные языки в школе. - 1988. - № 1.
- ALEXANDER L.G. Situational Teaching // Byrne, D. English Teaching Prospectives. - Longman Group Ltd. - 1980.
- REVELL J. Techniques for Communicative English. - London: The MacMillan Press Ltd. - 1979.
- WATCYN-JONES P. Act English. - Harmondsworth. - 1985.

ON SOME PECULIARITIES OF ROLE PLAY

N. Toots

S u m m a r y

Role play having become very popular, every teacher must first consider whether his character is suitable for role play and whether his students are willing to act. An extravert gains much from role play, but an introvert may be a failure in role play. The task of any teacher is to find suitable ways for teaching a foreign language. There are many other means beyond role play.

ESP COURSES AND THEIR RELEVANCE TO TEACHING
FOREIGN LANGUAGES AT OUR UNIVERSITIES

Ü. Türk

Tartu State University

The two central problems in teaching any language are what to teach and how to teach it, i.e. the problems of content and method (Corder S.P., 1973) or, in other words, of syllabus design and methodology (Stevens F., 1980). Although both problems are not only important but also largely interdependent, the question of what to teach still seems to be the more fundamental of the two: it is generally believed that the reception and production of speech and writing involve essentially different processes and it may, therefore, be reasonably assumed that the corresponding learning processes also differ. Thus, the problem of how to teach cannot have a blanket solution: the methods of teaching depend on our choice of what to teach.

As far as teaching English is concerned, great changes have taken place in both the content of syllabuses and the methods of teaching during the last twenty years or so. In this paper, I shall mainly concern myself with the changes in the content of syllabuses.

In 1970, the great majority of courses in English as a foreign language provided 'general English' in the form of 'English as a subject of a liberal arts education', but ten years later the emphasis has shifted to 'functional Englishes' or English for specific purposes (Stevens P., 1980). The reasons for such changes in the content of syllabuses lie, first and foremost, in the changed status of the English language in the world. It is universally agreed that at present English is much more widely used than ever before in its long history. In the number of speakers, it ranks second among the languages of the world, having, at the same time, the greatest number of non-native users (about half of the estimated 600 million speakers of it). It hardly needs proving any more that by now English has become a truly international language.

The drastic expansion in the number of users of English has been accompanied by an almost equally rapid increase in the range of its uses. Unlike other languages which as foreign languages have a very restricted sphere of use, English now serves a great variety of purposes (as a language of science and technology, of commerce, of mass media, of entertainment - pop music and film., etc.).

Accordingly, the learning of English, which used to be mainly the domain of relatively few Angliophiles, attracts people who have no interest in English culture and literature but want to learn the language for some reasonably well-defined end. This has led to a decline in the interest in culturally oriented (and, especially, literary) courses and a more-than-proportionate increase in the demand for English for specific purposes (ESP). And as the syllabus content is always determined by the needs and objectives of the learner (or/and society), the teaching profession (in business terms) has had to modify the product which they supply in order to satisfy the changed market demand (Stevens P., 1980, p. 107). As a result, in the course of the last decade ESP has held a prominent position among all kinds of English courses.

However, the term ESP has come to cover courses widely divergent in character. Different authors have defined ESP in a variety of different ways. Proceeding from a need to clarify this relatively new concept, P. Robinson has described a number of features characteristic of an ESP course, which could be listed as follows:

- it is purposeful and aimed at the successful performance of occupational or educational roles;
- it is based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailor-made';
- it may differ from other ESP courses in its selection of skills, topics, situations and functions and also language;
- it is likely to be of limited duration (e.g. a three-week course for airline staff, or one-year courses in tertiary education);
- students are more often than not adults and may be at any level of competence in the language: beginner, post-beginner, intermediate, etc.;
- students may take their ESP course
 - (a) before embarking on a study of their professional role,

(b) during and alongside the study of their occupational role,

or

(c) during the already competent performance of their occupational role, with a view to acquiring competence in the role not only in their first language but also in English

(Robinson P., 1980, pp. 13-14).

As ESP courses tend to be more relevant to the students' needs the motivation of learning is usually also higher than in case of 'general English'. That is why the belief is generally held that ESP courses guarantee higher success rates and greater learner- and teacher-satisfaction than 'general English' courses. But this is not always the case. P. Strevens (1980) has pointed out the following prerequisites for a successful ESP course:

- (1) the teacher must be highly qualified to be able to participate in syllabus design, materials production, test construction, fruitful collaboration with subject specialists, and keep an open mind on methodological innovation;
- (2) extra preparation time must be provided for the analysis of the learners' precise needs, for the design of a syllabus suitable to meet the needs, for collaboration with relevant subject specialists on the suitable materials (including tests).

When these prerequisites are met, the direct costs per student week will markedly exceed those of traditional courses. But the advantages of an ESP are believed to more than compensate for the extra cost.

With its demand for the consideration of the learners' needs and objectives, ESP is clearly a manifestation of the at present wide-spread trend towards learner-centred education. Unfortunately, in this country changes are slow to materialize: education is still teacher-centred; the aim is, as a rule, to provide courses suitable for everyone with the result that they are of interest to nobody. To elucidate the point, I shall discuss the present situation in the teaching of English to non-specialists at our university.

It is no secret that first-year students differ great-

ly as to their level of language competence. The results of the placement test administered to 42 first-year students of chemistry in 1987 may well serve to illustrate the situation. The best student scored 85 points out of 87, whereas the poorest got as few as 25 points. The average score was 56.2 points, i.e. less than 2/3 (59) of the maximum. The scores distributed as follows:

30 points and less	-	5	students
31-40 points	-	6	"
41-50 "	-	3	"
51-60 "	-	2	"
61-70 "	-	12	"
71-80 "	-	12	"

81 points and more - 2 students, both had attended English-biased schools.

It can be seen from the results that only half of the students had satisfactory knowledge of the material taught at secondary school.

As an adjunct to the test, the students had to answer the question why they learn English. The analysis of the answers showed that the students who did poorly on the test thought English an irrelevant subject, something that had to be learned because it was a part of the syllabus or in order to get a pass. Those who had better knowledge of English also saw its relevance to their studies, their future role as teacher or research worker, also its general educational significance.

It may be concluded that first-year students differ not only in their command of English but also in their motivation for studying it. The latter is largely dependent on the nature of their previous experience as language learners. As a result, language learning groups at university are highly heterogeneous in character.

At the same time, the syllabus sets identical aims for everybody: by the end of the course the students have to gain practical knowledge of English to such an extent as to be able to read special literature in English and converse freely on the topics prescribed by the syllabus, which include not only problems of their speciality but also social and political issues (see, e.g. Ипорпамма..., 1987). As to the language material to be mastered, the syllabus fixes the number of words the students should know (2500 lexical units),

the number of pages to be gone through (610), half of them independently, and gives a full list of the grammatical material to be learned. It should be mentioned here that for covering and, presumably, assimilating all this material only 140-210 hours over a two- or three-year period are assigned respectively. For such a "thin" English language course (1 or 2 hours per week), the objectives seem far too ambitious. Also, they lack sufficiently specific formulation. No ways are offered for students to check their progress. The result is that very little learning actually takes place and only a few enthusiasts can honestly say that they have benefited from the university course of English.

As syllabuses do not fix the content of the lexical material, the task is evidently left to textbook writers. But the ones published in Moscow and elsewhere in the Soviet Union suffer greatly from being compiled by philologists who find it necessary to explain to students of chemistry that the periodic table is like a house where every element has been allotted a separate room (see Мухоморова, 1981), to cite but one of such oddities. The compilers of textbooks seem not to be aware that for non-philologists language is not an end in itself but only a means to attain some other objective. In order to stimulate the learner's interest, the text should be informative for him, i.e. contain some new and relevant information. K. Morrow (1977) enumerates the following considerations relevant to choosing materials for teaching purposes:

- (1) What is the material about?, i.e. will the students want to deal with language on this subject?
- (2) Why was the material produced?, i.e. will the students want to deal with language intended to do the same?
- (3) Who was the material produced for?, i.e. are the students who are going to learn it in the same category?
- (4) How was the material produced?, i.e. will the students have to deal with language like this in this mode?

To sum up, it could be suggested that in order to improve foreign language teaching at the university level, extensive use should be made of experience obtained in other countries in teaching ESP. While reorganizing the present courses, the following changes should be made:

- courses should be shorter and more intensive (at least four hours per week for a term or two);
- different kinds of courses should be offered as options;
- each course should aim at one thing (e.g. English for Social Purposes, English for Academic Purposes, English for Occupational Purposes (see Kerr L., 1977));
- groups should be homogeneous, which means that regular placement testing should be introduced;
- at the end of the course, an achievement test should be administered to the students to show them (and the teacher) whether they have achieved their aims or not.

R e f e r e n c e s

- CORDER S.P. *Introducing Applied Linguistics.* - Penguin, 1973.
- KERR L. *English for Special Purposes // English for Specific Purposes* - Ed. by S. Holden. - Modern English Publications, 1977. - P. 11-12.
- MORROW K. *Authentic texts and ESP // English for Specific Purposes/* Ed. by S. Holden. - Modern English Publications, 1977. - P. 13-15.
- ROBINSON P.C. *ESP (English for Specific Purposes).*- Pergamon Press, 1980.
- STREVENS P. *Teaching English as an International Language.* - Pergamon Press, 1980.
- МИФТАХОВА Н.Х. *Английский язык для химико-технологических вузов. Часть I.* - М., 1981.
- ПРОГРАММА дисциплины "Английский язык" для естественных факультетов государственных университетов. Изд.-во МГУ, М., 1987.

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ НАШИХ ВУЗОВ

Ю. Тюрк

Р е з ю м е

В последние годы в англоязычных странах теоретические исследования в области функциональных стилей и особенно научно-технического привели к развитию нового, т.н. профессионально ориентированного направления в методике обучения иностранным языкам, разрабатываемого П. Стривенсом и др. В данной статье рассматриваются особенности профессионально ориентированных курсов и указываются пути использования накопленного в них положительного опыта в наших вузах.

DIALOG IN DEN DEUTSCHLEHRBÜCHERN DER ESR

R. Veskimeister, E. Adelbert
Tartuer Staatliche Universität

Der Fremdsprachenunterricht in der Estnischen SSR hat sich zum Ziel gesetzt, die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu lehren, damit die Lernenden fremdsprachige Äußerungen verstehend hören und lesen, ihre Meinungen, Wünsche und Absichten äußern können. Das Hauptanliegen des FU ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit der Schüler. (Vgl. Üldhariduskooli programmiid, 1987, S. 1-2) Da die Kontakte der Betriebe und auch der Personen mit dem Ausland enger geworden sind, spielt die deutsche Sprache als Verständigungsmittel für Esten eine immer größere Rolle. Besonders wichtig ist dabei die Bewältigung der Alltagssituationen, die hauptsächlich in dialogischer Form vor sich gehen.

Unter dem Dialog versteht man ein Gespräch mit Rollenwechsel zwischen zwei oder mehreren Kommunikationspartnern in einer bestimmten Situation. Der Dialog muß als Einheit von Inhalt und Form erscheinen. Die inhaltliche Seite des Dialogs weist folgende Besonderheiten auf:

1. Die Hauptkomponenten der dialogischen Kommunikation sind außersprachliche Tätigkeit, Sprecher/Hörer, Kommunikationsaufgabe, Kommunikationsziel, sowie eine Folge von Sprechhandlungen, die eine bestimmte Funktion bei der Realisierung des Kommunikationsziels haben.

2. Da die dialogische Rede eine unmittelbare interpersonale Kommunikation ist, sind spezielle Signale zur Kontaktaufnahme, -bestätigung und -beendigung von großer Bedeutung. Sprachlich realisieren sich diese Mechanismen in den gesprächsorganisierenden Sprechhandlungen (SH zur Organisation des Sprecherwechsels: Bitte, Herr X, bitte! Ich möchte dazu noch etwas sagen; Rückkoppelungssignale: Genau, so ist es; ..., verstehst du?, Metakommunikation: Das habe ich doch am Anfang schon gesagt; strukturierende Sprachhandlungen; nun gut; das wäre's, SH zur Eröffnung und Beendigung des Gesprächs: Liebe Gäste! Bis bald!

3. In jedem Dialog sind Anfang, Mitte und Ende identifizierbar, jeder Partner führt mindestens drei Replikenwechsel aus.

Die sprachliche Seite des Dialogs ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. In der dialogischen Rede realisieren sich die gesprochene Sprache einerseits und die Umgangssprache andererseits. Der Funktionalstil wird zusammenfassend "Alltagssprache", "Alltagsstil" bezeichnet. Als allgemeine Merkmale gelten: starke Variabilität, Ungezwungenheit, Lockerheit, geringer Normierungsgrad, hohe Situationsbezogenheit, Konkretheit, Bildhaftigkeit, Ausdrucksfülle und Ausdrucksökonomie.

2. Syntaktische Eigenschaften des Dialogs werden durch Sprachökonomie geprägt. Der Alltagsrede ist die Tendenz zur Verkürzung charakteristisch, die sich in den reduzierten Strukturen realisiert. Gegensätzlich im Vergleich zur Verkürzung wirkt die Tendenz zur Eplikation (Wiederholung, Redundanz).

3. Als fremdsprachenmethodisch relevante sprachliche Mittel der Alltagskommunikation gelten:

Prowörter (d a, h i e s i g, m a c h e n, d a s Z e u g u.a.);

Modalpartikeln (e b e n, b e s t i m m t, f r e i l i c h u.a.);

Kontaktwörter (A c h ..., S o ..., G u t..., u.a.);

Kontaktparenthesen (... b i t t e, D u, M o n i k a u.a.);

Interjektionen (h a h a h a, a u a, M a n n - o h - M a n n u.a.);

Kurzwörter und Abkürzungen (G e o - S t u n d e, g e e x t w e r d e n u.a.);

Stereotypen und Klischees (I c h b i n d e r M e i n u n g, d a B ...; S o i s t e s u.a.);

expressive Lexik (b l i t z s a u b e r, f e u e r r o t, a c k e r n u.a.).

Zur Entwicklung des dialogischen Sprechens gibt es in den Deutschlehrbüchern der ESSR verschiedene dialogische Mustertexte und Übungen. Die Analyse der Deutschlehrbücher der Klassen IV bis VIII, in denen die grundlegenden Fähigkeiten zum Sprechen ausgebildet werden, beruht hauptsächlich auf den theoretischen und praktischen Untersuchungen der deutschen Autoren G. Desselmann (1983, 1987), G. Desselmann/H. Hellmich (1981) und S. Müller (1983, 1984).

Die Texte in Lehrmaterialien für den FU haben eine doppelte Funktion:

1. Informationen über die Struktur und Organisation fremd-

sprachiger Kommunikation zu lehren. 2. Außersprachliche Informationen zu vermitteln. Dabei sollte der kommunikativ-funktionale Aspekt des Textes im Vordergrund stehen. Dies trifft in besonderem Maße auf dialogische Mustertexte zu. Als Hauptgegenstand kritischer Untersuchungen dialogischer Mustertexte und Übungen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache in estnischen Schulen betrachten wir ihre kommunikative Adäquatheit. (Vgl. Müller, S., 1983, S. 3-4)

Die Entwicklung des dialogischen Sprechens verläuft auf drei methodisch-didaktischen Stufen: 1. variationsloses Sprechen; 2. gelenkt-variierendes Sprechen; 3. freies Sprechen.

Alle Formen des dialogischen Sprechens können auf allen Stufen des FU berücksichtigt werden. Aus den angeführten Stufen des dialogischen Sprechens ergeben sich die zu untersuchenden Arten der Übungen in den Lehrbüchern für Deutsch;

1) vorbereitende Übungen zum dialogischen Sprechen: Fragebildung und -beantwortung, Übungen zur Ausbildung der reaktiv-initiativen Phase des Dialogs; 2) dialogische Festigungsübungen in Form von Replikenpaaren und "Lückenübungen"; 3) dialogische Mustertexte als Grundtexte der Lektion und zusätzliche Texte unter dem Titel "Übt zu zweit!" bzw. "Minidialog"; 4) Übungen zum freien dialogischen Sprechen bzw. komplexe Übungen.

Die Analyse der Übungen der Klassen IV bis VIII hat gezeigt, daß die meisten Übungen (74,5%) nichtsituativ sind. 2,9% sind Übungen zum monologischen Sprechen und 22,6% zum dialogischen Sprechen. (Vgl. Adelbert, E., 1988, S. 96) Unter den letztgenannten sind am häufigsten die Übungen zum Beantworten der Fragen (14,6%) und Fragebildungsübungen (3,6% aller Übungen). In allen Lehrbüchern gibt es noch dialogische Festigungsübungen, in den meisten auch dialogische Mustertexte (28) bzw. Minidialoge (19). Komplexe Übungen (2) gibt es nur im Lehrbuch für die VIII Klasse. Also sind die meisten Übungen zum dialogischen Sprechen in unseren Lehrbüchern vorbereitende Übungen. Zur Ausbildung der reaktiv-initiativen Phase des Dialogs dienen einige Übungen in Form von Replikenpaaren im Lehrbuch "Deutsch VIII". Die meisten dialogischen Festigungsübungen sind als Lückenübungen gestaltet worden.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, daß es in unseren

Lehrbüchern zu viele nichtsituative Übungen gibt. Die kommunikative Zielstellung erfordert, die Bindung der Arbeit an der Lexik und Grammatik an die Lösung von Kommunikationsaufgaben und sieht ihr Einprägen in den sprachlichen Handlungen vor. Die Übungen zum dialogischen Sprechen in unseren Lehrbüchern weisen beträchtliche Mängel auf. Im Laufe von fünf Jahren beschränkt man sich hauptsächlich auf die Arbeit an Fragen, wobei die Fragen meistens nicht als reaktiv-initiative Phase des Dialogs fungieren. Der Arbeit an Replikenpaaren, die der Ausbildung von Teilprozessen der dialogischen Sprachausübung dient, hat man wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es genügt ja nicht, wenn die Schüler schlechthin Fragen zu stellen und zu beantworten lernen, sondern sie müssen situationsgerecht Initiative ergreifen und reagieren können. Eine zweckmäßig organisierte dialogische Sprachausübung mit Einsatz der Partnerarbeit führt zu einer höheren Sprechintensität in der Stunde.

Dialogische Mustertexte wurden unter folgenden Aspekten untersucht:

1. Inhaltliche Analyse

- a) Um welche Funktion/Gesprächsart handelt es sich?
- b) Welchen Kommunikationsgegenstand/welches Thema hat das Gespräch?
- c) Werden die Tätigkeitssituation, soziale Situation und Umgebungssituation deutlich?
- d) Auf welches Land beziehen sich die landeskundlichen Informationen?

2. Sprachliche Analyse

- a) Welche reduzierte Strukturen kommen vor?
- b) Welche typische Lexeme kommen vor (Interjektionen, Modalpartikeln, Modalwörter, Kontaktparenthesen, stereotype Wendungen, Klischees, Phraseologismen, Allgemeinplätze)?

Zu 1a): S. Müller in ihrer Dissertation (1984, S. 67) führt vier Gesprächsarten an:

Typ I Handlungssteuernde Gespräche = G., die der unmittelbaren Steuerung von praktisch-gegenständlicher Tätigkeit dienen, d.h. der Kooperation von praktischen Handlungen.

Typ II Handlungsbegleitende Gespräche = G., die nicht der Steuerung/Kooperation von praktischen Handlungen dienen, sondern besonders der Kommentierung und Be-

wertung von Wahrgenommenem in der Umgebung. Die Wahrnehmung kann sich auf Statisches od. Dynamisches beziehen, z.B. Kommentare bei der Besichtigung einer Stadt.

Typ III Unterhaltungsgespräche

Ungezwungene Ug. = Gespräche, die dem Austausch von Eindrücken, Erfahrungen, Informationen über gemeinsam oder einzeln Erlebtes, Gegenwärtiges, Vergangenes oder Zukünftiges dienen, sowie Gespräche über Probleme aller Art im Kreis von Familie, Freunden, Bekannten.

Sachliche Ug. = G., die besonders dem Austausch von Informationen, Erfahrungen, Eindrücken landeskundlicher oder beruflicher Art im Kreis von Kollegen (die sich nicht persönlich kennen), offiziellen Gästen, Touristen mit Vertretern öffentlicher Einrichtungen und dgl. dienen.

Typ IV Kontaktgespräche

Gespräche, die der Pflege, Aufrechterhaltung und Anknüpfung sozialer Kontakte dienen, z.B. bei zufälliger Begegnung.

In der natürlichen Kommunikation kommen diese Gesprächstypen in Mischformen vor.

Zu 1c): Die Tätigkeitssituation kann durch textliche Präinformation, durch bildliche Darstellung oder durch den Dialogtext selbst klargemacht werden. Die bildliche Darstellung in Verbindung mit textlicher Präinformation gilt als die beste didaktische Lösung.

In unseren Deutschlehrbüchern konnten wir alle angeführten Gesprächsarten finden. Am stärksten ist der Typ IIIa - ungezwungene, emotionale Unterhaltungsgespräche - vertreten. Von den 47 dialogischen Mustertexten gehören 32 (67,9%) in diese Gruppe. Es dominiert das Thema "Freizeitbeschäftigung", das in 20 Texten vorkommt. In 4 Texten geht es um Planungsgespräche. Es gibt noch Texte über Familie, Schule, Freunde, Natur und Organisationen.

Es folgen Kontaktgespräche (Typ IV), deren Anteil 14,9% beträgt. Es sind 7 Mustertexte diesen Typs vorhanden. In den genannten Texten treten Kommunikationsgegenstände Gruß, Einladung, Glückwunsch und Auskunftserfragung auf.

Von handlungsbegleitenden Gesprächen (Typ II) enthalten unsere Lehrbücher 6 Texte (12,8%), in denen es sich um Gespräche beim Essen und um Verrichten einer Arbeit im Alltag

oder ein Dienstleistungsgespräch handelt.

Nur mit 2 Texten sind sachliche Unterhaltungsgespräche (Typ IIIb) vertreten. Es geht um Kommunikationsgegenstände Kauf von X und landeskundliche Information. Der Anteil der sachlichen Unterhaltungsgespräche ist zu gering, denn dieser Gesprächsart soll im FU die gleiche, wenn nicht noch größere Bedeutung im Vergleich zu emotionalen Unterhaltungsgesprächen zukommen. (Vgl. Desselmann, G. 1983, S. 33) Besonders geeignet sind sie für die Vermittlung der landeskundlichen Informationen. Den Schülern sollte man auch Hintergrundwissen über Kommunikationssituation, soziale Beziehungen und kommunikative Normen im Zielsprachenland vermitteln.

In unseren Lehrbüchern wird bei 89,3% der Mustertexte keine Informationen über die Kommunikationssituation gegeben, bei 10,7% der Texte erfolgt die Situationsmarkierung durch die textlichen Präinformationen, die sich auf die Tätigkeitssituation beziehen, aber nicht auf die handelnden Personen. Es gibt auch keine bildlichen Informationen zu den Dialogen. Die Vorinformationen sind nötig, weil die Kommunikationssituation auch die entsprechende Sprechweise bedingt. Es müßte in den Lehrbüchern auch auf die Unterschiede zwischen den formellen und informellen Stilvarianten hingewiesen werden.

Die Untersuchung der sprachlichen Gestaltung der dialogischen Mustertexte hat gezeigt, daß die für die Alltagssprache typischen reduzierten Strukturen in unseren Lehrbüchern ziemlich oft vorkommen: 17,6% der Sätze in 47 Dialogmustern, d.h. durchschnittlich 3,02 reduzierte Strukturen auf einen Dialog. Von den typischen Lexemen der Alltagsrede sind da 59 Kontaktwörter, 57 Modalpartikeln und 13 Interjektionen zu finden, das macht 1,26 Kontaktwörter, 1,21 Modalpartikel und 0,27 Interjektionen auf ein Dialogmuster. Häufiger gebraucht man Interjektionen a c h, o h, Modalpartikeln j a, d e n n, s c h o n, d o c h, b e s t i m m t, Kontaktwörter n a j a und n a. In unseren Lehrbüchern vermittelt man gesprächstypische Wendungen zum Begrüßen und Verabschieden (Guten Tag! Hallo! Auf Wiedersehen!), stereotype Wendungen (Wie geht es?). Aber Sprechhandlungen zur Organisation des Sprecherwechsels, Rückkoppelungssignale sowie Allgemeinplätze und Phraseologismen konnten wir dort nicht nachweisen. Einige expressi-

ve Lexeme treten nur in den Lehrbüchern der VII und VIII Klasse auf: D u l i e b e Z e i t! P r i m a! A l l e A c h t u n g! Ein Gespräch ohne die obengenannten Sprechhandlungen scheint gekünstelt und steril. Beim Lehren des Dialogs müßten sie berücksichtigt werden, der dauernde Sprecher-Hörer-Kontakt muß spürbar sein.

Die Analyse der dialogischen Mustertexte und der Übungen in unseren Deutschlehrbüchern hat gezeigt, daß man dem kommunikativ-funktionalen Aspekt des Dialogs zu wenig Rechnung getragen hat. Bei der Arbeit an neuen Lehrmaterialien für den Deutschunterricht an den estnischen Schulen müßte man mehr auf die Sprechsituation und die Normen der Gesprächsorganisation achten, die auch die Auswahl der sprachlichen Äußerungen zur Gestaltung des Textes bestimmen.

L i t e r a t u r

Adelbert, E. Dialog als eine Erscheinungsform der Alltagssprache und seine Widerspiegelung in den Deutschlehrbüchern der ESSR. Diplomarbeit. - Tartu, 1988.

Desselmann, G., Hellmich, H. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache. - Leipzig, 1981.

Desselmann, G. Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer. - Leipzig, 1983.

Desselmann, G. Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer. - Leipzig, 1987.

Müller, S. Analyse fiktiver dialogischer Texte in Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt kommunikativ-funktionaler Sprachbetrachtung. Arbeitsberichte und wissenschaftliche Studien Nr. 88. - Halle, 1983.

Müller, S. Darstellung theoretischer Grundlagen für die Gestaltung von Dialogtexten und Umsetzungsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht. Dissertation zur Promotion A. - KMU Leipzig, Herder-Institut. - Leipzig, 1984.

Üldhariduskooli programmid. Võrkeeled inglise keel, saksa keel. - Tallinn, "Valgus", 1987.

ДИАЛОГ В УЧЕБНИКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ЭСТОНСКОЙ ССР

Р. Вескимейстер, Э. Аделберт

Резюме

В статье описываются коммуникативные и языковые характеристики диалога и их отражение в учебниках немецкого языка Эстонской ССР с 4-го по 8-ой класс. Делается вывод, что наши учебники не обеспечивают в полной мере формирование умений коммуникации в сфере диалогической речи.

EIN NEUES LEHRBUCH DER DEUTSCHEN PHRASEOLOGIE

Rezension zu: Barbara Wotjak und Manfred Richter. Deutsche Phraseologismen. Ein Übungsbuch für Aueländer. - Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1988. - 152 S.

Dieses Lehr- und Übungsbuch wendet sich an Deutschlehrer und Studierende, die sich über das ordinäre Studium hinaus der authentischen Sprachverwendung nähern möchten. Es ist als Zusatzmaterial für den Fortgeschrittenenunterricht gedacht und sollte - nach Meinung der Autoren - in das Gesamtgefüge einer kommunikativ orientierten Wortschatzarbeit integriert werden.

Das Buch macht den Deutsch Lernenden mit einer großen Zahl von Phraseologismen vertraut, wobei insbesondere auf den situationsangemessenen und adressatengerechten Gebrauch hingewiesen wird. Die Übungen, die jeweils durch eine kurze theoretische Explikation eingeleitet sind, konzentrieren sich auf Mehrworteinheiten, die nach W. Fleischer als F h r a s o l e x e m e bezeichnet werden. Die Übungen berücksichtigen im wesentlichen verbale Phraseolexeme (z.B. mit den Wölfen heulen, jmdm. ins Gewissen reden), daneben auch festgeprägte prädikative Einheiten (jmdm. tropft der Zahn, jmdm. gehen die Augen auf) und kommunikative Formeln (Aha, daher weht der Wind! Da liegt der Hund begraben!). In Einzelfällen werden auch nichtverbale Phraseologismen (substantivischer, adjektivischer und adverbialer Art) behandelt.

Das Buch besteht aus sechs Teilen mit verschiedenartigen Übungen, denen noch Lösungen zu Aufgaben und ein Gesamtverzeichnis der Phraseologismen hinzukommen. Im ersten Teil werden paradigmatische und syntagmatische Beziehungen zwischen den Phraseologismen analysiert und einexerziert. Besondere Aufmerksamkeit wird auf solche Fälle gelenkt, wo die Wortverbindungen für den Deutsch lernenden Ausländer "Stolpersteine" sein können. Im Abschnitt "Ähnlich, aber nicht gleich" findet man Beispiele und Übungen zu formal ähnlichen, aber inhaltlich verschiedenen Phraseolexemen, vgl. keinen Finger krumm machen (nichts tun; sich für nichts oder niemanden einsetzen) - krumme Finger machen (stehlen). Die Aufgaben zu dieser Gruppe werden etwa folgendermaßen formuliert: "Wenn jmd. über den Berg ist, dann hat er vielleicht die Krise einer Krankheit überstanden. Aber wenn jmd. über alle Berge ist?" Die richtige Antwort kann in einer Liste

von alternativen Lösungen abgelesen werden (im gegebenen Fall: über alle Berge sein - fort/weit weg sein). Ferner werden Phraseolexeme behandelt, die zwar formal (in ihrem Wortbestand) verschieden sind, die sich aber in ihrer Bedeutung ganz oder teilweise entsprechen. Es handelt sich um phraseologische Synonyme, z.B. zum Begriff "Ablehnung": jmdm. einen Korb geben - jmdm. eine Abfuhr erteilen - jmdm. die kalte Schulter zeigen. Daneben werden auch phraseologische Antonyme (z. B. jmdm. unter die Arme greifen - jmdm. im Stich lassen) und Variationen (wie ein Blitz aus blauem/heiterem Himmel) angeführt. Schließlich werden die Phraseolexeme nach Sachgruppen (Tierbezeichnungen, Körperteile, Kleidungsstücke, Zahlen, Farben usw.) klassifiziert und entsprechende Übungen ausgeführt.

Nicht selten kommt es vor, daß sich der Ausländer in der Wahl eines Phraseologismus vergreift, weil er nicht weiß, welcher Stilebene diese oder jene Wendung zuzuordnen ist und in welchen Kommunikationsbereichen (Alltagsverkehr, Presse und Publizistik, Wissenschaft, künstlerische Texte usw.) sie bevorzugt gebraucht wird. Den spezifischen Wirkungsmöglichkeiten und Verwendungsbeschränkungen wird der zweite Teil des Übungsbuches gewidmet. Anhand von speziell ausgewählten Texten und Übungen soll dem Ausländer die Fertigkeit beigebracht werden, "die passende Wendung an der passenden Stelle" zu gebrauchen. Zum Beispiel wird die Aufgabe gestellt, Lücken in gegebenen Sätzen mit den passenden Wendungen auszufüllen: "Eine unangenehme Pflicht sollte man nicht ..., sondern sie so bald wie möglich hinter sich bringen" u. dgl. (Hier stehen drei Varianten zur Auswahl: a) über einen Kamm scheren; b) auf die lange Bank schieben; c) über den grünen Klee loben; die richtige Antwort findet man in den Lösungen am Ende des Buches.)

Im dritten Teil werden verschiedene Wortspiele mit Phraseologismen "unter die Lupe genommen". Nicht selten wird ein Phraseolexem - von der Form her - verwendet, dabei aber nur auf die wörtliche Bedeutung Bezug genommen. Das ist z. B. der Fall bei der folgenden Schlagzeile der Tagespresse: "Mehr Schwein haben ist keine Glückssache". Gemeint ist: "Mehr Schweine zu produzieren ist keine Glückssache" (der Artikel behandelt die Steigerung der Ergebnisse bei der Schweinezucht in einer LPG). Die Wortspiele werden anhand von Überschriften, Spruchweisheiten, Anekdoten und lustigen

Bildergeschichten illustriert und interpretiert. Aus neueren Spruchweisheiten: Esel setzen oftmals aufs falsche Pferd. Man muß nicht unbedingt sein Haus verlassen, um ganz aus dem Häuschen zu sein. Übrigens sind manche Schläger wirklich der letzte Schrei.

Der vierte Teil hat konfrontative Phraseologie zum Gegenstand, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gebrauch der Phraseologismen in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch) untersucht werden. Aus den möglichen Äquivalenzbeziehungen kann man z.B. morphosyntaktische und lexisch-semantiche Identität feststellen (mit dem Feuer spielen - engl. to play with fire), aber auch formale Unterschiede bei demselben Inhalt (die Katze im Sack kaufen - engl. to buy a pig in a poke) oder das Fehlen eines phraseologischen Äquivalents in der anderen Sprache.

Bei einigen Phraseologismen läßt sich - im Unterschied zum Sprichwort - der Ursprung nachweisen. Im fünften Teil des Buches wird gerade über die Herkunft ausgewählter Phraseologismen gesprochen. Hier wird gezeigt, daß in bestimmten Phraseologismen Begebenheiten aus Legenden, Fabeln und Sagen fortleben. In manchen Phraseologismen spiegeln sich gesellschaftliche und kulturelle Ereignisse wie auch Worte von Politikern, Dichtern und Denkern wider. So erinnert beispielsweise die Wendung unter die Haube kommen (heiraten - von einem Mädchen, einer Frau gesagt) an die Zeit (bis etwa 1800), in der die Wahl der Kopfbedeckung das Kennzeichen dafür war, daß man zu einer bestimmten Bevölkerungskategorie gehörte. Eine Reihe von Phraseologismen entstehen nicht nur aus freien Wortverbindungen, sondern auch aus festen Wortverbindungen, wie z. B. aus geflügelten Worten: seine Zunge hüten (sich beherrschen und nicht aussprechen) - nach dem römischen Lyriker Horaz (Horatius), der sich mit dieser bei römischen Kulthandlungen üblichen Formel (Favete linguis! 'Hütet eure Zungen!') Gehör verschaffte. Bekannt ist auch der Ursprung der Wendung zur Salzsäule erstarren (vor Schreck/Entsetzen starr sein/werden) - nach dem Alten Testament Lots Frau, die sich entgegen göttlicher Äußerung nach dem Inferno von Sodom und Gomorrha umsieht, erstarrt zur Salzsäule.

Im letzten, sechsten Teil stehen die sog. kommunikativen Formeln im Mittelpunkt. Das sind feststehende Formeln, Bemerkungen, Ausrufe, die die Sprache "für bestimmte Situa-

tionen gebrauchsfertig zur Verfügung stellt". Sie können vollausgeprägte oder auch reduzierte Satzstruktur haben: Nun halt aber mal die Luft an! (Hör auf zu reden!); Immer mit der Ruhe! Ach, du liebe Güte! Kommunikative Formeln können Empörung, Enttäuschung, Zurückweisung, Anerkennung, Überraschung usw. zum Ausdruck bringen. Die Kenntnis dieser kommunikativen Formeln (Wendungen, Clichés) ist insbesondere für die Alltagskommunikation von Bedeutung.

In Anbetracht all dieser Bemerkungen ist das Übungsbuch "Deutsche Phraseologismen" von B. Wotjak und M. Richter allen Deutsch Lernenden zu Lektüre und Studium zu empfehlen.

Prof. Dr. sc. phil. Juhan Tuldava (Tartu)

НОВЫЙ УЧЕБНИК НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Юхан Тулдава

Р е з ю м е

Рецензируется учебник Б. Вотьяк и М. Рихтера, в котором рассматриваются в основном т.н. фразеологемы и коммуникативные формулы немецкого языка. В книге приводится множество иллюстративных примеров с комментариями и практическими упражнениями. Большое внимание уделяется коммуникативному аспекту использования немецких фразеологизмов иностранцами.

Ученые записки Тартуского университета.

Выпуск 873.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Methodica.

На разных языках.

Резюме на разных языках.

Тартуский университет.

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

Ответственный редактор Х. Лийв.

Подписано к печати 22.XI.1989.

Формат 60x90/16.

Бумага писчая.

Машинопись. Ротапринт.

Учетно-издательских листов 7,82. Печатных листов 8,25.

Тираж 300.

Заказ № 829.

Цена I руб. 60 коп.

Типография ТУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.