

ISSN 0494-7304 0234-7970

UNIVERSITAS TARTUENSIS

METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 810 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА
СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ

METHODICA

ТАРТУ 1988

Toimetuskolleegium:

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

Редакционная коллегия:

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

N. ALJES. Einige linguistische und metodische Voraussetzungen für die Gestaltung des Lehrstoffes zum erfolgreichen Erwerb der deutschen Sprache im Selbststudium	6
Н. АЛБЕС. Некоторые методические и лингвистические предпосылки при упорядочении учебного материала для успешного усвоения немецкого языка в самостоятельной работе. Р е з ю м е	12
V. BUCHBINDER, A. WEISE. Speech forms in English language teaching	13
В. БУХБИНДЕР, А. ВЕЙЗЕ. Обучение речевым формам английского языка. Р е з ю м е	22
S. DZHAMANTAEVA. A contrastive approach to the category of aspect in English and Russian (material for students' independent work).....	23
С. ДЖАМАНТАЕВА. О контрастивном подходе к категории вида в английском и русском языках (материал для самостоятельной работы студентов) Р е з ю м е	30
L. HONE. The role of independent work in improving the learner's command of English.....	31
Л. ХОУН. Роль самостоятельной работы в улучшении владения английским языком учащихся. Р е з ю м е	40
K. KALLIS. Самостоятельная работа студента и индивидуализированное чтение как одна из возможностей реализации самостоятельности студента	41
K. KALLIS. Independent work and individualized reading as a possibility of realizing student's self-dependence. S u m m a r y	47
M. LEPP. О некоторых аспектах отбора текстов для домашнего чтения	48
M. LEPP. Einige Aspekte zur Textwahl für die Hauslektüre. Z u s a m m e n f a s s u n g	51
MARIANNE LÖSCHMANN. Zu Lehr- und Lernhandlungen beim Fremdspracherwerb mit Hilfe von Video- und Fernsichsprachprogrammen	52
МАРИАННЕ ЛЕШМАН. Обучение и усвоение иностранного языка при помощи видео- и телевизионных	

программ. Р е з ю м е	65
MARTIN LÖSCHMANN. Welche Aufgaben und Übungen bei literarischen Texten?	66
МАРТИН ЛЁШМАНН. Какие задания и упражнения используются в текстах по беллетристике? Р е з ю м е	78
T. MIKENBERG. Über Schwierigkeiten bei selbständiger Übersetzung in älteren Studienjahren.....	79
T. МИКЕНБЕРГ. О трудностях самостоятельного перевода на старших курсах. Р е з ю м е	83
T. MULLAMAA. Some ways of improving students' motivation for individual work.....	84
T. МУЛЛАМАА. Некоторые возможности повышения мотивации в индивидуальной работе студентов. Р е з ю м е	86
S. MÜLLER. Zur Widerspiegelung des gesellschaftlichen Prozesses der Intensivierung in der DDR im Wortschatz.....	87
C. МЮЛЛЕР. К вопросу об отражении в словарном запасе процесса общественной интенсификации в ГДР. Р е з ю м е	97
S. PEIKER. Self-access reading materials as an essential part of guided reading.....	98
C. ПЕЙКЕР. Материалы, выбранные самими студентами, как основная часть домашнего чтения. Р е з ю м е	101
Э. РАХИ. Об одном способе контроля самостоятельной работы студентов.....	103
E. RAHI. Checking on students' independent work. S u m m a r y	106
Э. САУ. Об одном из способов контроля самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе.....	107
E. SAU. Checking on students' independent work. S u m m a r y	113
И. СКРЕБОВА. О работе над профессиональной лексикой со студентами-медиками.....	114
I. SKREBOVA. On teaching professional vocabulary to medical students. S u m m a r y	117
M. TAMM. Further suggestions for the use of newspapers in language teaching.....	118
М. ТАММ. Некоторые приемы использования газет в преподавании языков. Р е з ю м е	124
Э. ТАММЕЛО. Отбор материала для самостоятельной работы на уроке в лингафонном кабинете.....	125
E. TAMMELU. On selecting material for individual work in the language laboratory. S u m m a r y ...	128

N. TOOTS.	On some aspects of communicative language teaching activities.....	129
Н. ТООТС.	О некоторых аспектах коммуникативной деятельности преподавания языков. Р е з ю м е ..	138

EINIGE LINGUISTISCHE UND METHODISCHE VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE
GESTALTUNG DES LEHRSTOFFES ZUM ERFOLGREICHEN ERWERB DER
DEUTSCHEN SPRACHE IM SELBSTSTUDIUM

N. Aljes

Pädagogisches Institut "Eduard Wilde" Tallinn

In den letzten Jahren hat sich verstärkt die Notwendigkeit gezeigt, die Fremdsprachenausbildung an den allgemeinbildenden und weiterführenden Lerneinrichtungen zu intensivieren. Hierbei handelt es sich übrigens um ein weltweites Problem.

Perspektivisch gesehen, wirken auf den Inhalt und Entwicklungsdynamik der fremdsprachlichen Kommunikationsbedürfnisse in unserem Staat in den kommenden Jahren mehrere ineinandergreifende gesellschaftliche Prozesse entscheidend ein:

- die Erfüllung der Aufgaben, die sich aus der auf dem XXVII. Parteitag beschlossenen ökonomischen Strategie ergeben

- die weitere Vertiefung der allseitigen Zusammenarbeit mit den anderen Staaten der sozialistischen Gemeinschaft sowie

- die Entwicklung vielfältiger Kontakte mit allen Völkern und Staaten der Erde.

Von großer Bedeutung ist die Tatsache, daß die Angehörigen der Sprachberufe, wie Philologen, Übersetzer und Dolmetscher, den zunehmenden Umfang der zu erbringenden Sprachmittlungsleistungen allein nicht mehr bewältigen können. Sprachkundige Fachleute in allen Bereichen der Wirtschaft, des Handels, der Versorgung, Forschung und Entwicklung sowie in den gesellschaftlichen Organisationen werden benötigt, um den künftigen auspruchsvollen Aufgaben gewachsen zu sein. Die Abstufungen reichen dabei vom Facharbeiter, der in der Lage sein muß, fremdsprachige Informationen, die Bedienung seiner Maschine betreffend, zu verstehen, über den Lehrausbilder, der im Ausland sein Wissen in einer Fremdsprache vermittelt, bis hin zum Wissenschaftler, der in ausländischen Zeitschriften neueste Forschungsergebnisse publi-

ziert oder Gastvorlesungen in einer Fremdsprache hält. Es muß zugegeben werden, daß der gegenwärtigen Stand des Fremdsprachenunterrichts an unseren Hochschulen keineswegs diesen großen Aufgaben gewachsen ist. In dieser Situation spielen für die Lernenden eine sehr wichtige Rolle die Lehrbücher. Sie führen mit Hilfe von Texten, grammatischen Erklärungen, Übungsabschnitten und einem Vokabelanhang in die Sprache ein. Sprachlehrbücher aus früherer Zeit, nach dem Vorbild des Alt-sprachenunterrichts in Latein und Griechisch konzipiert, waren sehr häufig unzweckmäßig aufgebaut. Aber auch heute lernen unsere Studenten und Schüler noch viele unproduktive Begriffe, die in der allgemeinen Sprachpraxis von untergeordneter Bedeutung sind. Da wird beispielweise in einer Lektion der Klassenraum beschrieben, und Wörter wie "Tafel" und "Kreide", die im täglichen Umgang außerhalb der Schule kaum eine Rolle spielen, müssen gelernt werden. (Vgl. Andresson, H., 1980, S. 26-28). Als wäre die Schule der einzige Erfahrungsbereich unserer Studenten und Jugendlichen! Auch der Gehalt der dargebotenen Sätze ist mitunter nicht gerade dazu angetan, daß Interesse der Lernenden zu wecken. Wer lernen muß, daß der Schrank im Klassenzimmer hinten steht, die Tafel aber vorm hängt oder daß der Fußboden unten, die Decke aber oben ist, wird emotional davon kaum positiv berührt sein (Vgl. Andresson, H., 1980, S. 28). Viel besser steht es auch nicht mit den Lehrmaterialien für die Fortgeschrittenen. Im Lehrbuch "Saksa keele õpik kõrgkoolidele" (Deutsch für die Hochschulen) wird der Studententag eines Studenten beschrieben. "Halb acht beginnt jeden Tag die erste Vorlesung. Montags sind es vier Stunden Unterricht, dienstags acht, mittwochs sechs, freitags wieder acht und sonnabends sechs Stunden". (Mauring, E., 1980, S. 6-7). Der Lernende kann mit vollem Recht sagen, daß er das Dargebotene auch früher gewußt habe, und sein Desinteresse an derartigen Texten bekunden. Da zudem die genannten Wörter selten gebraucht werden, geraten sie leicht wieder in Vergessenheit.

Am Talliner Pädagogischen Institut ist schon in der 3. Auflage ein Kompendium für die Gestaltung der deutschen Konversation erschienen. Darin finden wir auch das Thema "Mein Arbeitstag". Dieser Text, gemeint als Vorbild für den Studenten, beginnt mit folgenden Sätzen: "Jeden Morgen stehe ich um sieben Uhr auf. Ich lüfte das Zimmer, mache Turnübungen, wasche mich kalt ab oder nehme eine kalte Du-

sche, putze die Zähne und ziehe mich an." (Die Welt, 1985, S. 57). Solche Beispiele als Vorbild für die Konversation erfüllen wohl kaum ihre Aufgaben. Die Verständigung auf der Straße erfolgt sich kaum mit Hilfe der oben angegebenen Sätze.

Alle Hilfsmittel, die beim Erlernen von Sprachen benutzt werden, richten sich nach speziellen Absichten, d. h. welche der vier sprachlichen Grundtätigkeiten vorrangig zu beherrschen sind. Wer die gelernten Fremdsprachen in erster Linie mündlich anwenden will, muß seine Hörfähigkeiten schulen und sollte jede Gelegenheit nutzen, sich mit Trägern der jeweiligen Sprache über alle möglichen Themen zu unterhalten. Wer hingegen nur die Fähigkeit zum verstehenden Lesen von Texten entwickeln möchte benötigt viel fremdsprachigen Lesestoff. In der Estnischen SSR lohnt es sich aber heutzutage kaum über den dem Studierenden verständlichen deutschsprachigen Lesestoff zu sprechen.

Der Erwerb von Wortschatz ist natürlich nur die eine Seite des Sprachenlernens, die andere ist die Kenntnis der dazugehörigen Grammatik; denn die gelernten Wörter müssen bei allen kommunikativen Handlungen entsprechend den grammatischen Gesetzmäßigkeiten der Sprache miteinander zu Äußerungen - in der Regel zu Sätzen - kombiniert werden. Ebenso, wie beim Wortschatz selektiert werden muß, ist auch hier zu verfahren.

In den letzten Jahrzehnten ist die Forderung nach einer kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts immer deutlicher geworden. An der Berechtigung dieses Grundanliegens besteht natürlich keinerlei Zweifel. Es ist bekannt, daß die ältere Form des Fremdsprachenunterrichts nicht genügend an die Kommunikation orientiert war. In der Estnischen SSR ist er leider bis zum heutigen Tage nicht der Fall.

Es versteht sich, daß auch bei der kommunikativen Orientierung neue Probleme auftreten. So gibt es Stimmen, die mehr Grammatik im Fremdsprachenunterricht verlangen (Thesen, 1983, S. 54). Der Begriff "kommunikationsorientiert" wird als "zweischneidiges" Schwert angesehen. Ausgehend von der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts entwickelt sich manchenorts eine Abneigung gegen sprachliche Regeln, die als starr unterstellt wurden und in einem kom-

munikativ - orientierten Fremdsprachenunterricht überflüssig würden. Es entstand die falsche Alternative "starre" Regeln oder "kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und damit verbunden - die Suggestion, daß die Sprache in einem Fremdsprachenunterricht ohne Regeln vermittelt werden könnte und sollte. Diese Gegenüberstellung stützt sich nach G. Helbig im wesentlichen auf 3 Thesen: a) Die Sprache ist zu mannigfaltig, als daß man sie mit grammatischen Regeln voll erfassen könnte.

Die in der Estnischen SSR verwendbaren Lehrmaterialien versuchen wohl dem Anschein nach alles zu tun, damit es möglich wäre, die ganze Sprache zu erfassen. Jedoch ist es niemals vollkommen gelungen. Immer wieder kommen Regeln vor, die mit einer gewissen Distanzierung beginnen: "In meisten Fällen". Woher soll aber der Lernende wissen, wann er mit dem meistverbreiteten Fall zu tun hat, wann es sich um die Einzelauswahl handelt. (Vgl. Lesthal, R., 1980, S.15).

b) Die Sprache darf nicht in ein starres Regelsystem gezwängt werden, weil sie viele Variationen zuläßt. Die Mannigfaltigkeit der Sprache, der Reichtum an Varianten wird kaum beachtet. Zu dieser These gehören wohl die veralteten Schulregeln wie etwa: "Wenn und würde beißen sich" u.a.m.

c) Durch eine kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts werden diese Regeln überflüssig, weil Sprache ohne diese Regeln vermittelt werden sollte. (Helbig, G., 1987, S. 65).

Diese Thesen lassen sich erörtern, der undialektische Gegensatz zwischen "starrten Regeln" und kommunikativer Orientierung des Fremdsprachenunterrichts läßt sich abbauen, wenn man die Mehrdeutigkeit dessen im Auge hat, was unter "Grammatik" verstanden wird.

(a) Das der Sprache selbst objektiv innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Beschreibung (durch die Linguistik) (=Grammatik A);

In der deutschen Grammatik könnte zum objektiv innewohnenden Regelsystem etwa folgende Erscheinungen zählen: Gebrauch des Artikels, System der Zeitformen, die Gesetzmäßigkeiten der Konjugation und der Deklination.

(b) Die Abbildung des der Sprache innewohnenden Regelsystems durch die Linguistik (Grammatik B). Die in der Estnischen SSR angewandte Unterrichtsgrammatik strebt nach der linguistisch möglichst vollständigen Beschreibung der

Sprache. Das starre System der Grammatik wird der kommunikativen Orientierung bevorzugt. Auch die Häufigkeit beim praktischen Gebrauch spielt oft eine untergeordnete Rolle. Zum Beispiel wird in allen estnischen Schulen fleißig das System der Zeitformen geübt. Zum Vorgangspassiv wird aber bedeutend weniger Aufmerksamkeit geschenkt. In dem praktischen Sprachgebrauch kommt aber das Vorgangspassiv viel öfter vor, als das Futur I. Besonders gilt es für die wissenschaftliche Prosa. Die natürliche Folge ist, daß die estnischen Studenten beim Vorgangspassiv beträchtliche Schwierigkeiten zu überwinden haben.

(c) Das durch den Sprecher interiorisierte Regelsystem, auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht. (=Grammatik C). Mit der Grammatik C hat sich in Estland Jaan Soonvald beschäftigt, der ein Übungsbuch veröffentlicht hat, das die Hauptschwierigkeiten eines Esten bei der Aneignung der deutschen Grammatik systematisch zusammengefaßt hat.

Nicht jede grammatische Erscheinung, Regel oder Ausnahme ist gleichermaßen für den Lernenden von Bedeutung. Viel hängt vom Lernziel, allerdings auch von der jeweiligen Einzelsprache ab. Für die Lernenden hat es sich als günstig erwiesen, auf eine kurzgefaßte Grammatik zurückzugreifen. Aber selbst Schulgrammatiken sind oft sehr umfangreich und nicht übersichtlich genug. Auch eine auf die Lehrbuchlektionen über mehrere Jahre verteilte Aneignung grammatischen Stoffes läßt dem Lernenden die eigentlichen Zusammenhänge oft nur schwer erkennen.

Legt man diese Unterscheidung zugrunde, so ist kaum zu bestreiten, daß es Regeln gibt, die der Sprache selbst objektiv innewohnen, derer Verletzung zu ungrammatischen Sätzen führt.

- (1) Er schwammte jeden Tag.
- (2) Ich warte für den Freund.
- (3) Peter stirbt manchmal.

bei (1) ist eine morphologische, bei (2) eine syntaktische, bei (3) eine semantische Regel verletzt.

Es ergibt sich ein ernstes Problem daraus, daß nicht alle in der Sprache selbst vorhandenen Regeln durch die Linguistik schon erkannt sind. Darauf ist der Umstand zurückzuführen, daß in manchen (vor allem älteren) Grammatiken die angegebenen Regeln als zu starr empfunden werden,

weil sie durch eine Vielzahl von Ausnahmen entwertet werden.

Das zweite Problem resultiert aus der falschen Vorstellung, daß linguistische Regeln direkt und unmittelbar in den fremdsprachenunterricht eingeführt und in "linguistischer Weise" gelehrt (und damit interiorisiert) werden müßten. Solcher Auffassung sind sehr oft die estnischen Schullehrer, die im Sommer an den Ferienkursen teilnehmen. Ihrer Meinung nach gibt es nur eine einzige Grammatik und zwar diejenige, die sie den Schülern beizubringen haben. Alle Kenntnisse, die diese Grenze überschreiten, seien überflüssig. Die vollständige and exakte Erkenntnis der Regeln durch die Linguistik bedeutet keinesfalls, daß diese Regeln in der gleichen (linguistischen) Weise in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden müßten. Im Gegenteil: sprachwissenschaftliche Erkenntnisse bedürfen immer der Umsetzung für den Fremdsprachenunterricht. Allem Augenschein nach ist der Fremdsprachenunterricht keinesfalls nur "angewandte Sprachwissenschaft", aber im Fremdsprachenunterricht müssen die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft Eingang finden. Was die Arten der Regeln betrifft, so hat man sich in der Tat früher zu stark auf grammatische Regeln beschränkt, und andere Regeln vernachlässigt. Die kommunikativ-pragmatische Orientierung an Sprachwissenschaft hat in der Zwischenzeit dazu geführt, auch kommunikative Regeln in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken, deren Verletzung oft weit gravierender, weil kommunikationsstörender ist.

A: Kannst du mir sagen, wie spät es ist?

B: Ja.

A: Kannst du das Fenster öffnen?

B: Ja.

Diese Antworten sind zwar grammatisch richtig und korrekt. Nach der normativen Grammatiken verlangen Entscheidungsfragen die Antworten wie "ja" oder "nein". Vom kommunikativen Standpunkt aus sind beide Antworten inadäquat.

Die fremdsprachigen Leistungen an unseren Hochschulen bleiben auf bestimmte Grundfähigkeiten beschränkt. Bei jeder fremdsprachigen Äußerung, ob mündlich oder schriftlich - handelt es sich bei den Studenten mehr oder weniger um eine Übersetzung aus der Muttersprache. Der Einfluß der Muttersprache läßt sich beim Erlernen von Fremdsprachen nicht ausschalten. Wie der sowjetische Sprachpsychologe A. A. Leont-

jew schreibt, nehmen wir eine fremde Sprache "durch das Prisma der Muttersprache" (Leontjew, A. A., 1968, S. 35). Wenn das Prisma der Muttersprache schon beim schulmäßigen Erwerb eine wesentliche Rolle spielt, dann müssen wir zugeben, daß es beim selbständigen Erlernen der Fremdsprache noch viel mehr zur Geltung kommt.

In der letzten Zeit leben all unsere Sprachlehrer im sonderbaren Zeitalter ... Einerseits betont man mit Recht, daß die Bedeutung der Fremdsprachen wesentlich gewachsen ist. Es sollte kein einziger hochqualifizierter Spezialist unsere Hochschule verlassen, ohne wenigstens eine Fremdsprache zu beherrschen. Andererseits ist es kaum zu hoffen, daß die für die Fremdsprachen vorgesehene Stundenzahl wesentlich vergrößert wird. Eher ist wohl das Gegenteil der Fall. Die Bedeutung des Selbststudiums wird wohl wesentlich höher sein. Die entsprechenden Lehrmaterialien sind aber leider nicht vorhanden. Als oberstes Ziel sollte die kritische Urteilsfähigkeit des lesenden Lernalters angesehen werden.

L i t e r a t u r

- ANDERSSON, H., PAIVEL, M. Saksa keel õpik algajale. - Tallinn, 1980, S. 16-26.
- HELBIG, G. Starre Regeln oder kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts? // DaF 2/1987, S. 65-67.
- LEONTJEW, A. A. Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. - Berlin, 1975.
- LESTHAL, R. Saksa keel grammatika. - Tallinn, 1980.
- MAURING, E., LIIV, V., KIBBERMANN, F. Saksa keel õpik kõrgkoolidele. - Tallinn, 1980.
- Thesen and Referate der VII Internationalen Deutschlehrertagung. - Budapest, 1983.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИ УПОРЯДОЧЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ УСПЕШНОГО УСВОЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

Н. Альес

Р е з ю м е

В статье рассматриваются некоторые лингвистические и грамматические проблемы при составлении учебников для самостоятельной работы. Критикуются действующие учебники.

SPEECH FORMS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

V. Buchbinder, A. Weise

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

A large part of speech activity concerned with foreign language study is centred around a text. We teach our students how to read a text, observe grammatical or stylistic phenomena, enrich their vocabulary by reading, etc. To cap it all, one of the most up-to-date methods of teaching speaking skills boils down to producing a lengthy oral monologic utterance stemming from a textual sample. This technique comprises, firstly, an analysis of the semantic and communicative structure of the original, a selection of the required number of communicative actions involved and transformation of the initial textual structures, and, secondly, using these as a basis for building a new text with a changed communicative purport (Иванова О., 1986). No matter which kind of speech-centred activity is considered, it appears to consist of the processes of text analysis, text reproduction and production. Engaging in any of the above-mentioned activities for the student means learning text-attack skills. These, first of all, include differentiation between the four basic forms of discourse, viz. description, narration, exposition and reasoning.

Description is the form which is intended primarily to present to the mind or imagination graphically and in detail a unit of objective or subjective experience. A descriptive statement might be centred around a concrete object or person, event or scene, sensation or emotion, etc. Description may be a statement of the properties of a thing or its relations to other things serving to identify it, a classification (Клобукова Л., 1987), or definition of a complicated abstract notion or process in science and technology (Мотина Е., 1983).

As distinguished from narration, description is static like a photo, while narration is dynamic like a scene in a

motion picture. Description is concerned with the appearance of an object which is bound to produce some kind of impression on the observer.

Exposition, on the other hand, makes us penetrate into the nature of the thing described. In a broader sense, exposition is presentation or interpretation of any kind.

As regards the theme-rheme progression in text, description is marked for a parallel logical structure, which distinguishes it from any argumentative piece of discourse (exposition or explanation) based on a chain thematization pattern.

Our experience of teaching description coincides, in the main, with the methodological scheme suggested by N. Z. Ulu-khodzhayev (Улуходжаев М., 1987). The arrangement provides for a preparatory stage and a period of teaching proper. The preparatory stage is intended for studying samples of texts to form the following skills: detecting typical descriptive patterns, finding descriptive passages and noting their grammatical peculiarities. The skills developed by teaching proper include gathering up the basic import of a description, stating its distinctive features, grasping the sequence of various elements in a descriptive passage, considering its initial and concluding sentences as well as sentence connectives. A specific aim of exercises devised for teaching description is to help the learners understand how a piece of descriptive writing is organized.

Here are some examples of assignments. 1. Read the following passages and decide which type of organization they represent: down - up (or vice versa), inside - outside (or vice versa), general impression - details (or vice versa). 2. Compare the portraits (pictures) and say if the description goes from top to bottom, left to right, from general to detail, from the most striking features to the less striking ones. (See Grellet, F., 1986). 3. Name the purport of the extract. 4. Decide upon the microtopic of the passage. 5. Name the subject of the description. 6. Divide the extract into two parts. State the pivotal topic of each part. 7. Point out the part of the text which is concerned with its basic subject. 8. Introduce a description into the narrative piece of writing below. 9. Make up a description according to the given plan. 12. Read the extract and note the formal connectives used to bring out the relationships between the different parts.

An important characteristic of connection signals within text is their direction which in each particular case corresponds to the direction of the flow of thought. There are certain words and expressions that add to the forward movement of the thought, e.g. and, besides, moreover, again, also, etc. They direct the reader's attention to the parts of the text that are expected to follow. Special summarizing words may perform the same function, e.g. ... actually there are two different ... considerations here. One is that the description of a particular language is not to be based on the history of that language but on its synchronous structure. The other is that the general properties of linguistic change are part of the evidence on which our theory of language can be based. The words there are two ... considerations are logically linked up with the words one and the other which are bound to occur in the following sentences of the text.

The opposite case is logical connection with the help of thought-reversing link-words, such as nevertheless, notwithstanding, however, on the other hand, in spite of, contrary to, yet, whereas. Whenever a word of this kind occurs, it interrupts the smooth flow of the thought and directs the reader's attention to something that has been said before.

There are also link-words which may be called pools where the thought dwells. The author uses them when he has to give an example, an explanation, reason or propose a condition, e.g. because, for example, for instance, provided that, specifically, namely. The following assignments might help the student understand the relations between parts of a text. 1. Identify the types of connection signals in the following extracts. 2. Analyse logical connections throughout the following passages. Introduce transitional expressions which will make the connections explicit (A list of connectives is added). 3. Considering the meaning of the following extracts insert for instance, as a matter of fact, on the contrary, otherwise, for all that, on the whole where necessary. Read the following passages and point out the words that indicate thought direction. Show this direction with an arrow. Use this sign \rightarrow to indicate the words where the thought remains stationary. 5. In the following passages insert the missing words and phrases listed below. Be guided by the indication of thought flow (arrow).

Narration is a form of discourse concerned with the particulars of an occurrence or course of events, the recitation of a succession of events in chronological order (in a series), a story. From the psychological viewpoint narration seems to be the most elementary form of discourse because any person is sure to have a kind of ability to tell a story. Narration differs from description in that the former is concerned with chronology whereas the latter puts its pictures in the framework of space.

In the teaching process narration and description ought to precede reasoning as the most complicated form of discourse.

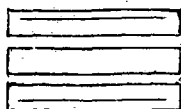
The specific aims of teaching narration are to help the learners understand how a narrative passage is organized and realize the chronological sequence of a text. The skills developed in teaching narration include the check-up in what order the events took place, rebuilding a passage whose different parts are presented out of order, studying the time adverbs and the system of reference which help make the text coherent. The assignments might be as follows. 1. Complete the text with the conjunctions when, as soon as, until, after, before, during, while. 2. Rearrange each of the following groups of sentences so that they should make sense as a paragraph (Weise, A., 1982). 3. Look at the pictures telling a story. The pictures are jumbled. Reorder the pictures so as to get a coherent story (Grellet, F., 1986).

On a higher level of a subtext or supra-paragraph similar kinds of tasks are devised. For example: 1. arrange the paragraphs in each group into the type of subtext specified. 2. the following paragraphs are part of a text dealing with one main idea ... Arrange the paragraphs chronologically. 3. follow the dates constituting the openings of each successive paragraph within this subtext so as to build the chronological framework of the passage (Вейзе А., Войнова Т., Климович Л., 1984).

Exposition is the form which explains the subject. It tells the reader what a thing is, how it functions, how its parts are related to each other and how it is related to other things. (Weaver, M., 1974). Exposition is commonly employed as a medium of a) presenting information in an organized way (in college lectures or text-books), b) ac-

quainting the reading public with new scientific data (popular science) in scientific articles and books, c) presenting current political, social and cultural news (in newspapers & magazines).

Working with expository selections it is expedient to impress upon the students a feature which is also typical of all the other speech forms and, generally speaking, any kind of text. This feature is lack of uniformity as regards the amount of information carried by different parts of text. A textual unit is, as a rule, constructed in such a way that it has a pivotal point, on the one hand, i.e. a generalized statement of the basic thought and, on the other hand, a number of sentences which are specific statements expanding on the central idea. Within the framework of a paragraph the learners are expected to distinguish the following basic patterns of logical organization: 1. deductive or synthetic (with the heart of the paragraph initially located), 2. inductive or analytical (with the hub idea forming the conclusion of the passage), 3. pivotal or analytic-synthetic (with the important idea occurring in the middle) and frame or synthetic-analytic-synthetic (with the central thought contained in the opening of the paragraph and re-phrased at the end). There is a special pattern devoid of any generalized statements. We propose to tentatively call it the "implicit" type. Its main idea is not to be "found" within the text but stated in the reader's own words. It is to be brought to the students' notice that larger textual structures on the level of a supra-paragraph (subtext) are patterned analogously. Our experience shows that the most effective way of teaching the above patterns is diagram making. A typical diagram simulating a paragraph is a box with horizontal lines inside it to demonstrate the location of the key elements. For example, a framed supra-paragraph made up of three paragraphs is shown in the following diagram



Understanding the relations between parts of a text is reached through distinguishing the hub idea from the details revolving around it. Here is a list of assignments to develop the required skills: 1. search through the entire para-

graph to locate the key sentence, 2. state what kind of expansion appears in the rest of the paragraph, 3. specify the kind of relation these expansions have to the topic sentence (e.g. cause, consequence, illustration, re-phrasing of the central thought), 4. select the formulation of the basic thought from several possibilities listed (multiple choice technique), 5. point out the sentence that does not belong to the expansion of the main idea, 6. reorder the jumbled sentences within a paragraph according to the indicated pattern (deductive, frame, inductive), 7. match generalizations and the corresponding examples, 8. arrange the statements according to the degree of their generality, 9. make certain manipulations with the diagrams and the texts that correspond to them, viz. (a) match the graphic representation with the texts, (b) rearrange parts of the text or separate sentences within a paragraph according to the diagram, (c) build diagrams to match the texts, etc. (Weisse, A., 1982, Grellet, F., 1986).

The teaching of argumentation (or reasoning) is closely linked with logic. It is noteworthy that logic underlies present-day development of linguistics of discourse. This idea is emphasized by many contemporary linguists. For instance, according to A. T. Krivonosov, our aim should be to link two sciences: linguistics and logic. The objective of both is one and the same - connection between thinking and forms of natural language. Hence, any investigation of text ought to be centred upon integration of linguistics and logic (Кривоновосов А., 1986).

Argumentation is a form of speech whose function is to prove, convince and persuade. Any reasoning seeks to make people accept a judgement, to bring others around to one's opinion. Let us consider the forms of argumentation which ought to be perceived by students in passages of reasoning. Proposition as a statement which can be affirmed or denied. Induction - a general statement (generalization) resting upon a group of particular instances. Analogy as a sub-variety of induction. This is a means of reaching a conclusion as a result of comparison or similarity. Deduction as a method of reasoning where propositions are built by reference to other truths already established. Syllogism in which a conclusion is proved by showing that it follows from two other statements (known premises). The hypothetical syl-

logism which contains conditional sentences. The alternative syllogism offering a choice of two propositions. Dilemma - a situation involving choice between equally unsatisfactory alternatives.

Understanding an argumentative passage involves knowledge of all these methods of reasoning. We propose to bring this out by an elementary instance of "textual induction". Let us assume that the learners are engaged in reading a text about celestial mechanics. From the text they gather the following facts:

Satellites revolve with larger celestial bodies.

Meteoroids orbit the sun.

Phobos goes around Mars.

From these the reader will infer a statement that is something like "celestial bodies move through space". This statement may be explicitly formulated by the author himself. In this case it will just support the logical operation that takes place in the reader's mind. However, the same conclusion may be inferred from the text which does not contain any "ready-made" formulations. The semantic pattern of this kind appears to be implicit.

The deductive method of reasoning or syllogism, among other things, is an instrument of penetrating into the deeper structure of text. In fact, any experienced reader is supposed to have an ability of building so-called "textual syllogisms". The minor premise of a textual syllogism is based on the facts gathered from the text, the major premise is provided by the reader's background knowledge. The conclusion is drawn by the reader. However, the textual syllogism is marked for certain peculiarities. In most cases syllogisms of this kind appear in text in the shape of enthymemes. The enthymeme is a deductive argument with one of the premises or the conclusion unexpressed. For example: The Estonian republic is a Union republic, consequently it has a constitution of its own. This is a case of the largest incidence in which the major premise is missing (all Union republics have constitutions of their own). The major premise like that is assumed to be part of the reader's background knowledge. Enthymemes are commonly used when the author is unwilling to use truisms.

The above-mentioned type of enthymeme is characteristic of any text. Here the author presumes the reader possesses a

certain amount of erudition or background knowledge, consequently he omits a number of truths that are assumed to be self-evident for the receiver of the text. Thus in the passage

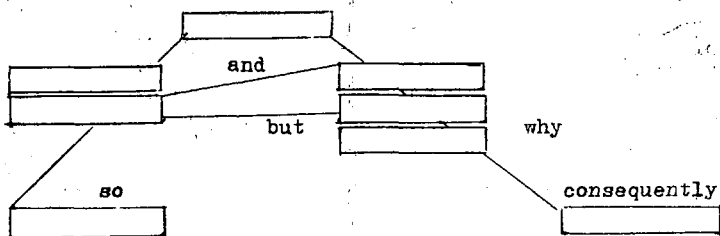
In the metallurgist's opinion, it would be ideal to use such a process of steel-making in which neither air nor products of fuel combustion are allowed to enter

the information is derived with the help of the following syllogism: Minor premise (transformed from the text): the negative aspect of the existing process of steel-making is the fact that products of fuel combustion and air are allowed to enter molten metal. Major premise (based on the reader's background knowledge): steel-making in electric furnaces is free from these disadvantages. Conclusion (contained in the text): the electric method of steel-making is then most effective.

The general strategy of forming text-attack skills from argumentative prose finds reflection in transition from texts where logical relationships are explicit and brought out by special link-words to texts with implicit linking of their parts and further to texts where implicit meaning is to be formulated by the reader in his own words. In keeping with this, there are three groups of exercises.

Group 1. The students are given either a text or separate sentences. The link-words are "combed" from the text and presented as a detached list. The separate sentences are jumbled. The task consists in re-creating the author's reasoning by completing the text with the appropriate connectives.

Another effective assignment is to read the text and complete a diagram showing its logical make-up, e.g.



Group 2. The students' attention is directed not so much to the connectives but rather to the logical patterns within the text, such as general truth, example, conclusion, consequence, restriction, effect, cause, question, answer, problem, solution, opinion, facts. These may be demonstrated within the framework of a number of argumentative patterns, such as a) reasoning from problem to solution, b) from question to answer, from cause to effect or vice versa, etc. The method of logical development can be shown in an elementary way by listing the points appearing in the text, e.g. question/ 1st opinion/ 2nd opinion/ 3rd opinion/ or: effect/causes, etc. (Williams, B., 1979).

Group 3. Exercises aimed at eliciting the implicit meaning through methods of reasoning, such as induction, analogy, syllogisms, enthymemes, e.g. a) look through the text, paying special attention to paragraphs 1 and 2. Try to restore the missing gap between them, b) build textual syllogisms with the following statements used as premises, c) make a syllogism that may support the extract below. Find out which of the statements is unexpressed, d) explain how the reader arrived at the appropriate conclusion after learning the following fact from the text. Make a syllogism, e) make a syllogism to explain the meaning of the following textual title, etc. (Вейзе А., Чиркова Н., 1983).

R e f e r e n c e s

- GRELLET, F. Developing Reading Skills. - Cambridge, 1986.
- WEAVER, M. A Rhetoric and Composition. Handbook. - New York, 1974.
- WEISE, A. Semantic Compression of Text for Teaching Purposes. - Minsk, 1982.
- WILLIAMS, B. The Well-Structured Paragraph. Second Edition. - Columbus, Ohio, 1979.
- ВЕЙЗЕ А. А., ЧИРКОВА Н. В. Реферирование технических текстов. - Минск, 1983.
- ВЕЙЗЕ А. А., ВОИНОВА Т. П., КЛИМКОВИЧ Л. Ф. Методика работы с иноязычным текстом. - М.: МПТИИЯ, 1984.
- ИВАНОВА О. В. Методика обучения экспрессивной устной речи на основе общественно-политического текста: Дис. канд. наук. - М., 1986.

- КЛОБУКОВА Л. И. Обучение языку специальности. - М., 1987.
- КРИВОНОСОВ А. Т. Лингвистика текста и исследование взаимоотношения языка и мышления // Вопросы языкознания. - 1986. - № 6. - С. 23-37.
- МОТИНА Е. И. Язык и специальность. - М., 1983.
- УЛУХОДЖАЕВ Н. З. Обучение описанию как типу монологической речи // Русский язык в национальной школе. - 1987. - № 9. - С. 47-51.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ ФОРМАМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В. Бухбиндер, А. Вейзе

Р е з ю м е

Одной из центральных проблем в методике преподавания иностранного языка является обучение объемному монологическому высказыванию в опоре на текст. Соответствующий подход может быть разработан только с учетом особенностей основных речевых форм описания, повествования, сообщения и рассуждения. Рассматриваются специфика обучения каждой из названных форм, навыки и умения. Формируемые при обучении и используемые при этом комплексы нетрадиционных упражнений.

A CONTRASTIVE APPROACH TO THE CATEGORY OF ASPECT
IN ENGLISH AND RUSSIAN (MATERIAL FOR
STUDENTS' INDEPENDENT WORK)

S. Dzhamantayeva

Alma-Ata Pedagogical Institute for
Foreign Languages

Developing students' skills for independent work is imperative at the present moment. One of the ways to do it is to go through the painful business of comparing languages, "which can make language learning a fascinating and mentally gratifying activity" (Jõgi, A., 1979, p. 30). The aim of the present study is to discuss some possibilities of a contrastive approach to the category of aspect in English and Russian.

A peculiarity of the structural-functional status of the verb, in contrast to other word classes is that the verb expressing the function of nomination like any other word does, at the same time possesses certain features of independent communicative integrity. A verbal word (in the finite form) is, at least potentially, a minimum sentence. This specific feature of the verb can be accounted for by a set of grammatical categories within the verb which concentrates nearly all principal components of sentence structure, such as subject, object, predication accompanied by its modal and adverbial characteristics, and lastly the content of the predicated sign proper (Мещанинов И. И., 1982, с. 220-227).

Apparently the set of verbal categories can be divided into three groups: 1) The categories characterizing the subject and the object of the action either from the viewpoint of their relation to each other or their relation to the subject or the object of speech (the addressees), or their relation to the action itself. The categories of person, number and gender of the subject (e.g. in the Slavonic languages), the categories of person and number of the object (e.g. in the Caucasian languages), the category of voice, etc. refer to the latter.

2) The categories characterizing predicate relation determining general modality of the utterance. The categories of mood, communicative type (narration, question, inducement), negation (it concerns the languages expressing negation within the verb form, e.g. Turkish languages), etc. refer to the second group.

3) The categories characterizing an action from the viewpoint of its localization on time axis as well as from the point of view of the character of the action in process: tense, aspect, actionsarten, etc.

Since all these categories can be expressed within the same verb, furthermore, syncretically that is with the help of one and the same morpheme it is important for further analysis to discriminate and stratificate the verbal categories. But some of the above-mentioned categories have not yet been determined adequately enough for the terms to be single-valuedly employed in various typologically distant and genetically non-related languages. As a result one can observe groundless extrapolation of categories of one language to the system of another language, which actually makes non-identical categories identical. From this point of view the third group of verbal categories deserves special attention, notably the categories of Russian "вид" and English aspect in particular.

In Russian grammatical nomenclature the term "aspect" (аспект) is not employed since it is considered to fully correspond to the Russian term "вид". Foreign linguists also tend to use the term "aspect" as an exact equivalent to the term "вид" applied not only to the Slavonic languages but also to the western European languages (e.g. English). The equivalent use of terms can be observed in G. Forsyth's work (1970).

It should be noted that the Russian word "вид" in its non-terminological usage is polysemantic. The word "вид" possesses at least two meanings which can influence the interpretation of the corresponding grammatical term: 1) environment as perceived by the eye or in a wider sense eye perception (lat. "aspectus"), 2) quality, variation, model (lat. "species"). The problem is whether the Russian grammatical term "вид" (applied to Russian) has the same meaning as the English term "aspect" (applied to English). It's natural that the question arises whether the categories under consideration are identical or not.

For a better understanding of the problem it's vital to clear up the conceptual content of the English and Russian grammatical categories and to deal more specifically with semantic distinctive features constructing the "ВИД" correlation in Russian and the aspect correlation in English.

The problem of the Russian category of "ВИД" has been a matter of discussions since the times of Lomonossov. Diverse and sometimes directly opposite views have been expressed in determining the categorial content and the limits of this concept as well as concerning the existence of "ВИД" as a grammatical category.

Because of the absence of a common formative to indicate the categorial forms and the use of various formatives (mainly prefixes) very often accompanied by their own lexical meanings some scholars have doubted the grammaticality of the Russian category under consideration. Yet the above mentioned arguments do not contradict the existence of "ВИД" as a grammatical category since it possesses an obligatory and total character. Actually any Russian verb form (except a small number of the so-called double-aspected verbs) is sure to enter one of the two alternative members in accordance with the feature "limitedness" resp. "non-limitedness", thus constituting the perfective and imperfective verbs.

Besides, either of the correlated forms has an undoubtedly grammatical feature "an ability" resp. "inability" to be transformed into an analytical future tense form. As to the formatives marking the meanings of perfective and imperfective verbs one can observe quite a definite and regularly repeated system of indices though having a complicated logical structure. Let us accept the following indication of symbols: the symbol P standing for any Russian prefix; the symbol НУ and ИВА standing for the corresponding suffixes (the latter can have its variant ВА); the symbol F standing for an ability to be transformed into an analytical future tense form. Then the correlation of the Russian aspect forms can be expressed by the following formula:

$$(P \vee (F \& \text{НУ})) \& \overline{\text{ИВА}} \& F // P \vee (P \& \text{ИВА}) \& \overline{\text{НУ}} \& F$$

It should be noted that the meaning of P can vary de-

pending on the concrete prefix, e.g. с-шить, у-шить, пол-шить, за-шить, в-шить, пере-шить, при-шить, etc. Yet the above shown diversity becomes apparent not on the categorial level but on the lexical level proper or on the level of actionsarten. They do not influence the invariant meaning of the Russian category of "вид" being irrelevant to it.

The opposition concerned can be determined as equipolent - neither of its members is characterized by only negative meanings of the features. But on the content level the same opposition is to be considered private: its left section involves the feature of "limitedness" (an action is regarded as related to its internal limit), while the right section has no indication of the corresponding seme and it can be characterized only negatively as non-limited (see the formula).

The privativity of the opposition can be confirmed by the fact that in case of neutralization ("limitedness" resp. "non-limitedness" becoming irrelevant) it is the form of the imperfective "вид" (semantically unmarked member of the opposition) that stands for the archform.

Another area of our particular interest is the English category of aspect which has also caused a diversity of views. The theory of verbal aspects initially worked out on the material of Slavonic languages has also proved effective when applied to other languages (Дмитриев Н. К., 1952, с. 34; Смирницкий А. И., 1959, с. 316; Кошмидер Э., 1962, с. 382; Долина И. Г., 1965; Ота, А., 1963, Nickel, G., 1966). As to English, two opposite views on the category of aspect can be pointed out. Some scholars deny the existence of aspect in English on the background of the Russian category of "вид" chosen as a model (Zandvoort, R., 1962, pp. 1-20). The scholars supporting the alternative viewpoint evidently seem to have failed in their attempt to substantiate the theory of English perfective and imperfective aspects similar to those in Russian. An unsuccessful attempt to find the same opposition of perfective and imperfective aspects in English has brought R. L. Allen (1966, p. 219) to a paradoxical conclusion that the non-continuous aspect is the marked member of the opposition.

The progressive aspect (Bill is/was writing) and the perfective aspect (Bill has/had written) as stated by R. Quirk (Quirk et al., 1982, p. 41) and G. Leech (Leech and Svartvik, 1983, p. 286) in the present writer's understanding could not be related to one and the same grammatical category. We find

support in A. I. Smirnitsky's axiomatic statement: ... ни в какой словоформе не могут соединиться две категориальные формы одной и той же категории" (Смирницкий А. И., 1959, с.9). Hence the existence of phrases like "He has (had) been writing" contradicts the possibility to qualify the continuous and perfect forms as the alternative forms relating to the same grammatical category of aspect, since normally the categorial forms mutually exclude each other within one and the same distribution (context).

The views held by M. Adams (1962) and M. Joos (1964) seem fairly well grounded. Outwardly their views differ but actually they present consistent stages of the same process of proximity. M. Joos has made an attempt to determine discrepancies between English and Slavonic aspects.

As concerns the correlation between the categories of Russian "вид" and English aspect it should be noted that in the present paper the contrastive analysis is carried out in terms of an abstract conceptual metalanguage to obtain a uniform description. Conceptually the content of the English category of aspect can be determined as "localization" resp. "non-localization" of an action during a definite period on the time axis, the limits of the time period not necessarily coinciding with the objective internal limits of the action itself (i.e. its beginning or end). This opposition allows us to identify an action attached to a time period in contrast to its indefinite localization on the time axis. Time localization in Russian has no special system of grammatical formatives (Бондарко А. В., 1971, с. 7).

On the plane of expression the English category of aspect is characterized by the confixal formative be ing inherent in the marked member of the opposition. Thus the English category of aspect can be considered as constructed on an opposition privative both on the content and expression planes. We can see that the English aspects differ from their Russian equivalents conceptually as well as structurally.

Yet the two categories can be compatible in terms of a metalanguage of a sufficiently abstract level characterized by the feature "an action regarded as a process" versus "an action regarded as intact (integral)." The correlation between the categories is also confirmed by their complementary distribution in language systems: where there's a category of aspect there's no category of "вид" and vice versa.

Thus they can be considered as manifestations of the same conceptual "metacategory".

Yet the two categories are reflexively contrary if we compare the distribution of the marked features. The Russian imperfective "вид" and the English continuous aspect are realizations of the metacategorial form "process" whereas the perfective "вид" and the non-continuous aspect correspond to the metacategorial form "integrity". The following table can serve as an illustration (the marked members of the oppositions being underlined):

metacategories cate- gories	"process of an action"	"integrity of an action"
Russian "вид"	non-limitedness	<u>limitedness</u>
English as- pect	<u>localization</u>	non-localization

To sum up, our analysis consisted of three steps: firstly, the separate study of the two phenomena involved, secondly, the establishment of comparability of aspects in English and Russian, thirdly, the comparison of aspects on the metacategorial level. By applying this methodology the typological nature of the category of aspect can be clarified.

It is important for the advanced students to see the problem in its dialectical complexity. A foreign language student is expected to develop various professionally oriented skills, the most essential of them involving the skills for independent research work. It is the task of the teacher to show the students a problem and give them the tools to unlock it.

References

- ADAMUS, M. A. On the Participle, Finite Verbs and Adjectives of the Germanic Languages. - Wroclaw, 1962.
- ALLEN, R. L. The Verb System of Present-Day American English. - The Hague: Mouton, 1966.

- FORSYTH, G. A Grammar of Aspect. Usage and Meaning in the Russian Verb. - Cambridge Univ. Press, 1970.
- JÕGI, A. Lexical Polysemy as a Cause of Interference in Foreign Language Learning (on the Material of Estonian and English) // Уч. зап. ТТУ, вып. 505, "Methodica", VIII, Tapry, 1979, p. 24-32.
- JOOS, M. The English Verb, Form and Meaning. - The University of Wisconsin Press, 1964.
- LEECH, G., SVARTVIK, J. A Communicative Grammar of English. - Moscow: "Prosveshcheniye", 1983.
- NICKEL, G. Die Expanded Form im Altenglischen, Vorkommen, Funktion und Herkunft der Umschreibung beon/wesan+Partizip Praesens //Kieler Beitrage zur Anglistik und Amerikanistik. Band 3. - Karl Wachlotz Verlag, 1966.
- OTA, A. Tense and Aspect of Present Day American English. - Tokyo, 1963.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G., SVARTVIK, J. A University Grammar of English. - Moscow: "Vysshaja shkola", 1982.
- ZANDVOORT, R. W. Is Aspect an English Verbal Category?//Gothenbery Studies in English, vol. 14: Contributions to English Syntax and Philology. - Goteborg, 1962, p. 1 - 20.
- БОНДАРКО А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление).-М.: Просвещение, 1971.
- ДМИТРИЕВ Н. К. Преподавание родного языка в национальной школе // Известия Академии пед. наук РСФСР. - вып. 40. - Москва, 1952.
- ДОЛИНИНА И. Г. Предельность в видовременной системе глагола (на материале английского, адыгейского, кабардинского и черкесского языков): Дис. ... д-ра пед. наук, 1965.
- КОШМИДЕР Э. Турецкий глагол и славянский глагольный вид // Вопросы глагольного вида. - М.: Изд-во иностранной литературы, 1962.
- МЕЩАНИНОВ И. И. Глагол. - Ленинград: Наука, 1982.
- СМИРНИЦКИЙ А. И. Морфология английского языка. - М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959.

О КОНТРАСТИВНОМ ПОДХОДЕ К КАТЕГОРИИ ВИДА В АНГЛИЙСКОМ
И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (МАТЕРИАЛ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ)

С. Джамантаева

Р е з ю м е

Сопоставление языковых явлений родного и изучаемого языков рассматривается как один из эффективных способов развития навыка самостоятельной творческой работы студентов. Анализируются причины отождествления фактически не тождественных категорий. Использование понятийного мета-языка позволило привести к общему знаменателю грамматические категории двух языков, выявив при этом зеркальный характер отношений между ними.

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN IMPROVING THE
LEARNER'S COMMAND OF ENGLISH

L. Hone

Tartu State University

The school reform now under way in this country has set schools the task of giving the young generation an all-round preparation for their future lives. This means that they should not only be taught everything that will ensure their good progress at school but should also be equipped with all the skills they will need in their future careers irrespective of what these may be or whether they will or will not continue their education after leaving secondary school. Schools are expected to develop in children all the qualities and inculcate in them all the attitudes required of active members of society. They should be taught to think for themselves, to take their bearings in the ever increasing spate of information, to acquire new knowledge by working independently and rationally with books and other sources, to make generalisations and give their own estimations of different problems.

As one of the indispensable skills expected of every educated person is a good command of some foreign language, it is important to improve foreign language teaching at our schools.

The first precondition for teaching any subject is the learners' motivation to study it. Thus, it is essential that every teacher of English should create the necessary motivation in his pupils by arousing their interest in the language and explaining to them how they will profit from it. This should be done at the very first lesson of English (or, if necessary, at any later stage) by giving the children an introductory talk based on enlightening facts and supported by various aids and illustrative materials. Some teachers put up permanent dis-

plays of pertinent materials on stands in their English language classrooms to keep up their children's motivation (Куликова Л. А., 1987, p. 42; Партина И. В., 1987, p. 42).

G. V. Rogova points out that pupils will feel the need to study foreign languages only if the teacher succeeds in conducting his classes in a way to create in them such a strong motivation as will ensure their active participation not only at the lessons but also outside them (Порова Г. В., 1986, p. 18).

To achieve that, the efficiency of lessons has to be enhanced considerably. So far instruction has greatly been teacher-centred. Much attention has been paid to improving the methods and techniques used by the teacher, whereas the role of the learners has been grossly underestimated. Now it is understood that successful teaching should be learner-centred. Quoting Y. K. Babansky, G. V. Rogova stresses that the teacher's activity should be aimed at guiding the pupils in their active and conscious participation in assimilating the material taught to them (Порова Г. В., 1986, p. 18).

Therefore, an essential precondition for raising the efficiency of foreign language instruction is teaching the pupils how to study a language. Many methodologists emphasise that the key problem in raising the pupils' achievement level in foreign language learning is to teach them the methods and techniques of language acquisition by means of purposeful and independent efforts (Müller, J., 1984, p. 342). K. Günther, too, underlines that the success in learning any subject, including foreign languages, greatly depends on how far the pupils have the know-how and the desire to study independently and consciously (Гюнтер К., 1986, p. 308). Once the pupils have mastered the right techniques, it will be easy for them to work together in class as well as do their homework independently. G. V. Rogova stresses that pupils have to be taught the necessary learning techniques and the proper use of different study aids from the very beginning. Then at later stages they will not forget what they have learnt but will be able to improve their knowledge further through independent work (Порова Г. В., 1986, p. 19).

J. Müller points out that pupils will master the proper learning techniques only if they acquire them consciously. Therefore it is essential to ensure that they always understand the instructions of the exercises in the schoolbooks.

The use of the right techniques will greatly facilitate the development of learning skills and habits (Müller, J., 1984, p. 345). The teacher should always explain to the pupils what they have to do, how it is to be done, and, if necessary (e.g. in the case of a test), how much time they will need or be given for it.

To be successful, not only the teacher, but also the learner must clearly understand the aims that are to be attained. That is why, in addition to the programme, the definite aims, i.e. the level of the knowledge and the skills the pupils are expected to have achieved by the end of each half-term as well as by the end of each school year, are clearly stated in each teacher's book used at our schools. Besides keeping in mind the relatively long-term objectives, when planning his classes, the teacher has to set very concrete aims for each part of his lessons, and not only in terms of his own activity, but first and foremost in those of his pupils. He must know quite clearly what exactly he wants the children to learn, consolidate or practise by making them do this or that exercise or use a particular form of work.

If the learner is made aware of the aims of each task he has to perform, he will regard them as his own aims, as aims he himself has set. According to K. Günther, the solution of problems set either by the teacher or the learner consists in: (1) taking one's bearings in the task, (2) performing the necessary activities and operations, and (3) independently checking one's results and correcting the possible mistakes (Гюнтер К., 1986, p. 309). That means that the learner has to be conscious of the aims he is expected to attain, know the ways of achieving them, and be able to assess his own results (Гюнтер К., 1986, p. 308).

Awareness of the aims of learning firstly means that the pupil has to know what skills he is expected to master within a certain period of time. At every lesson he must know what concrete aims he is expected to achieve as a result of the communicative activities of listening, speaking, reading and writing. He must regard them as his own aims in performing them. Secondly, the learner has to be aware of the characteristic features of the language he studies. These are the linguistic means (such as the lexical, grammatical,

phonetic, derivational, etc. means), the forms of speech (listening, speaking, reading, and writing), and also the specific operations needed for their realisation. Thirdly, the pupil has to be acquainted with the rational ways of learning and be able to choose the most expedient ones from among them in every case. He has to acquire the learning strategies and techniques. He has to know the general laws of learning, such as the needs for active speaking and thinking, for putting his knowledge to practical use, the possibility of lessening and getting rid of his language errors, and the importance of revision. Fourthly, the learner has to be able to assess objectively how far he has succeeded in achieving the aims set. He must try to get rid of his mistakes and shortcomings (Гюнтер К., 1986, pp. 308-309).

L. A. Kulikova stresses that pupils' independent work should be arranged in such a way that they (1) are eager to work to master the language, (2) derive satisfaction from the knowledge they acquire, and (3) feel responsibility for the results of their work (Куликова Л. А., 1987, p. 41).

It is the teacher's duty to provide for the pupils the opportunities to engage in many-sided and rewarding activities during lessons in order to learn all the necessary skills.

It is very important to teach the pupils to listen to the teacher, to tapes, and to one another. This develops their power of attention and their ability to reproduce exactly what they hear. The pupils should acquire the habit of noticing and correcting each other's mistakes when working on familiar materials as well as the ability to catch merely the general meaning when listening to unfamiliar material. A very important role in developing listening habits is played by phonetic exercises if these are done correctly. The pupils have to pay conscious attention to the articulation of the sounds, the stresses, pauses, falls and rises in the intonation patterns, they practise and try to imitate them as closely as they can. In every case they have to be made aware of why a word or sentence is to be pronounced in this particular way and how to achieve its correct imitation. Reading texts aloud without paying any attention to correct pronunciation, as is, un-

fortunately, done in many teachers' classes, is sheer waste of time. That is why in senior forms silent reading is the primary aim, and only short extracts are expected to be practised aloud as phonetic exercises.

When doing grammatical exercises, the first thing is to make sure that the pupils know the rule to be applied. If necessary, the rule must be explained or revised. The pupils should be taught how to use the grammar handbook for checking up the rules. And whenever necessary in reading an exercise, they should be ready to explain why they have chosen to use that particular verb form, article, preposition, etc.

Experience has shown that often derivation exercises are done quite mechanically, especially when a model is given in the book. The pupils' attention must be called to the fact that it is essential to know the meanings of the derivational affixes, what part of speech can be used as the stem when a suffix or prefix is added, what part of speech results from the operation, and what the meaning of the derivative is. A good knowledge of derivation rules is of great importance in understanding unfamiliar words in reading and listening, greatly enriching the learners' potential vocabulary. Brighter pupils will also be able to make use of this knowledge in their own speech by coining new words. G. Porsch stresses in this connection that the efficiency of the exercises in guessing the meanings of unfamiliar words is enhanced when their spelling and acoustic form are presented simultaneously, often also combined with the activities of writing and articulation. In such work the correspondences, similarities, and differences between international words and their native equivalents should be pointed out to the pupils (Porsch, G., 1985, p. 104).

A very important skill that pupils have to acquire at a comparatively early stage in their studies is the use of a dictionary in order to be able to find easily the meaning of any unfamiliar word they may need. This skill is also useful in writing, enabling the learners to check the spelling of any word they are not quite sure of.

Another important skill to be taught is working on a text. The pupils should be trained in finding the basic points and ideas in it, arranging them in logical order,

picking out the necessary word combinations, underlining the essential passages in the text, choosing the suitable examples to prove their point. They should be taught to draw up plans for retelling texts and making up summaries of them as well as to find the necessary key words in them (Ernstmeyer, S., 1987, p. 109).

An active command of a foreign language can only be mastered by means of intensive communicative activities. The more active a pupil is, the greater his success. In class the teacher should use such forms of work as offer pupils opportunities for really active simultaneous participation. Such ways are regular pair and group work, speaking and reading in unison, regular check-up of homework, independent checking and correction of mistakes, quizzes, language games, competitions, differential independent tasks (Günther, K., 1986, p. 275). Speech practice is inconceivable without mistakes, but the teacher should do his best to reduce their number to the minimum. Otherwise pupils will not understand each other. In doing language exercises maximum correctness should be aimed at, for recurrence of mistakes has a negative effect. In the case of speech exercises, however, the teacher should not interfere. Only typical errors that prevent understanding should be corrected after the child has finished talking. Pupils should derive pleasure from speaking the foreign language and not be afraid to use it (Günther, K., 1986, p. 275).

Revision of what has been learnt earlier also plays an important role in foreign language learning. Therefore senior pupils should develop the skill of and need for independent revision of any material learnt at some earlier stage whenever they feel this is necessary.

The basic skill the pupils are expected to acquire in our present-day school is independent reading and doing exercises checking the understanding of what has been read. Although class time is limited, in senior forms also newspapers (usually the "Moscow News") can be used to add variety to lessons. As the first stage, pupils can look at the pictures, read the captions under them and the headlines of the articles. A further step can consist in finding the basic idea of some article and reproducing it in two or three sentences. Brighter pupils can make short reports. Some teachers make up hand-out materials in the shape of cards

containing the key words, plans for reproducing the contents of an article or questions about it, model dialogues based on it, etc. There can be different cards on the same text. Such supports help pupils to speak correctly about the articles they have read. This kind of work gives pupils additional knowledge and helps to broaden their outlook (Ильина Н. Б., 1987, pp. 40-42).

An important skill to be developed is the ability to check the correctness of one's own and one's classmates' work. Besides correcting each other's oral mistakes, pupils should be trained to check the correctness of written words, sentences and exercises. First this is practised on the blackboard, then the neighbours can exchange their exercise-books and correct each other's work. In senior forms spelling, lexical or grammatical mistakes can be corrected by the class in sentences projected on to a screen. This can also be done as a competition.

The pupils who have learnt all the above-mentioned skills can be made very active all through the lesson by having them perform different individual tasks.

A very fruitful approach is work in pairs, the deskmates asking and answering questions, doing a dialogue, retelling a story, or even reading a text, with the other correcting the mistakes. After a while the roles will be reversed.

Group work is less frequently resorted to at our schools, but actually it offers a wide range of possibilities. Pupils in groups of three to five or six can make up dialogues, stories, situations, summaries, plans for retelling stories, descriptions of pictures, think up questions, compile exercises, do quizzes, guess riddles, practise proverbs, solve crossword puzzles, fill in questionnaires, play language games, participate in competitions or do any lexical or grammatical exercise, especially such as are not so very easy and require some thinking or discussion (e.g. a translation exercise). If the teacher forms the groups in such a way that they contain pupils of different ability and the leader is a brighter one who guides and supervises the others instead of himself performing the task for them, this kind of work can be very stimulating.

One of the aims set by the school reform is reducing the pupils' learning load by decreasing the amount of their home-

work. Some school leaders have demanded that foreign language teachers should make their pupils assimilate all the material in class and not assign them any homework at all. That is out of the question. As the number of foreign language lessons is very small and the pupils have no opportunity to hear English spoken outside their classroom, homework is indispensable. Since language learning does not consist in accumulating ever new facts, as is the case with some other subjects, but in putting the vocabulary and grammar learnt in class to practical use in ever new combinations and situations, it is clear that pupils need a great deal of practice. All specialists are agreed that a foreign language cannot be mastered without regular homework, the amount of which should grow gradually with every year. Some authors even recommend that pupils should divide their homework into small portions and do some of it every day to ensure constant practice (Куликова Л. А., 1987, pp. 40-42).

Apart from regularly done grammatical and lexical exercises, the most common form of independent homework is analytical reading of the basic texts in the schoolbook and synthetic reading of different additional materials. Besides the additional texts included in the schoolbook for a given form, adapted story-books of different levels of difficulty, articles from newspapers and magazines, etc., can be used for reading with or without a dictionary. If the reading material is interesting, it can prove a powerful incentive for foreign language learning, provided reading is done regularly and the texts used are of the right degree of difficulty.

In addition to the homework done by the whole class, brighter pupils can be assigned various individual tasks, such as reports, creative dialogues and narrations. The reports can often be based on the stories and newspaper materials done as home reading. In assessing the results of such reports, the teacher should not take into account all the pupil's language errors, considering that this is voluntary independent work done without outside help or supervision and that its aim is to encourage pupils to take a deeper interest in the subject.

Very great opportunities for independent work are

offered by out-of-class activities. In view of the great educational and stimulating value of such activities, the teacher should try to find time to run an English club at school. Here pupils can present papers on different subjects (e.g. on English-speaking countries, but also on materials drawn from their home reading), learn songs and poems, do quizzes, hold competitions, etc. Events involving very many pupils are foreign language evenings and festivals. On such occasions even plays in the foreign language can be staged. Sometimes these can be rather short, based on some story, dialogue, or even anecdote in the school textbook. Some teachers are very ingenious at doing such things, and with the proper costumes and appropriate acting a very simple thing can sometimes produce a striking effect and prove a great success.

The pupils who are interested in out-of-class activities in the foreign language can also help the teacher to prepare various hand-outs and other study aids, gather all kinds of materials on different subjects to display on stands, write articles and draw pictures for the wall newspaper, prepare programmes for the school radio, hold competitions, arrange excursions, etc.

To sum up, it can be said that if pupils are taught the right learning techniques, they can be involved in active independent work both in class and at home, and also through various extra-curricular activities. Ingeniously arranged independent work helps to develop pupils' personalities by providing them with opportunities for using their gifts, widening their interests and increasing their knowledge of different fields. It promotes their initiative, communicative skills and readiness for interaction. It offers them chances to gain experience in the use of different study aids and sources of reference, thus broadening their outlook. The teacher should create an encouraging and relaxed atmosphere in the classroom, noticing and recognising the progress his pupils make. Thus, experiencing their own success, elated by the teacher's praise and their classmates' approval, the pupils will gradually gain confidence, which will increase their motivation and improve their command of the foreign language.

R e f e r e n c e s

- ERNSTMEYER, S. Selbstständigkeit, Sorgfalt und Schöpfertum bei Bewältigung kommunikativer Aufgaben // Fremdsprachenunterricht. - 1987. - Н. 2. - С. 109-112.
- GÜNTHER, K. Fähigkeit und Bereitschaft zur selbstständigen Wissens- und Könnensaneignung systematisch ausbilden// Fremdsprachenunterricht. - 1986. - Н. 6. - С. 271-278.
- MÜLLER, J. Zu einigen Lernverfahren den Wortschatzerwerb im Russischunterricht // Fremdsprachenunterricht.- 1984.- Н. 7/8. - С. 342-346.
- PORSCH, G. Arbeit mit der Wortbildung im Englischunterricht // Fremdsprachenunterricht. - 1985. - Н. 8/9. - С.398-405.
- ГОНТЕР К. Методика и приемы учебной деятельности как средство интенсификации обучения русскому языку // Fremdsprachenunterricht.- 1986. - Н. 7.-С.308-311.
- КУЛИКОВА Л. А. Обучать самостоятельной работе - значит учить трудиться // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 3. - С. 41-42.
- ПАРТИНА И. В. Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 2. - С. 40-42.
- РОГОВА Г. В. О повышении действенности урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 1986. - № 4. - С. 18-22.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЛУЧШЕНИИ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИХСЯ

Л. Хоун

Р е з ю м е

В статье рассматриваются способы повышения эффективности урока английского языка. Предпосылкой для этого является необходимость научить школьников методам и приемам самостоятельной работы. Ученики, владеющие соответствующими методами и приемами, способны успешно работать как на уроке, так и дома, а также участвовать активно в разных внеклассных мероприятиях. Умения и навыки самостоятельной работы значительно повышают мотивацию учащихся и тем самым их успеваемость.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

К.Каллис

Тартуский государственный университет

Самостоятельная работа студента (СРС) – это важное пред-условие в процессе обучения иностранному языку. По мнению известного английского языковеда Майкла Уеста, языку не обучают, а учатся. Действительно, процесс освоения иностранного языка немислим без постоянной самостоятельной работы. Особенно важна роль СРС на нефилологических факультетах, где число практических занятий более чем скромно. В свете постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 21 марта 1987 года, вопрос о СРС занимает важнейшее место, так как первоочередная задача – "осуществить решительный поворот от массового, валового обучения к усилению индивидуального подхода, развитию творческих способностей будущих специалистов, опираясь на их самостоятельную работу, активные формы и методы обучения" (Основные направления..., 1987).

Среди тех студентов, которые относятся к учебе добросовестно и с интересом, самостоятельная работа всегда стояла на важном месте. Но сейчас вопрос заключается в том, как найти более эффективные методы для СРС, как их применять и как осуществлять результативную проверку этой работы.

Под СРС принято понимать работу, которая ведется студентом без постоянной помощи преподавателя аудиторно или в большинстве случаев внеаудиторно.

В дидактическом плане общая структура учебно-воспитательного процесса представлена двумя главными подсистемами: а) подсистема всех средств, которая организует деятельность студента, б) подсистема средств, с помощью которой преподаватель управляет обучением (Ляховицкий М.В., 1981).

В схему вспомогательных средств обучения студента входят:

справочники	фонограмма	видеограммы
словари	учебник иностранного языка	раздаточный дидактический материал
книги для чтения	упражнения на печатной основе	упражнения для ЛОР

Видно, что СРС возможна практически в любом разделе обучения, хотя кажется, что на нефилологических факультетах особо популярно самостоятельное чтение специальной литературы.

СРС имеет самое определяющее значение в формировании будущего специалиста. Она дисциплинирует, воспитывает чувство долга и силу воли, радость от достигнутого самостоятельного успеха вдохновляет. Но для того, чтобы самостоятельная работа была успешной и результативной, преподаватель должен очень четко и умело мотивировать, дозировать и направлять ее. Роль преподавателя в СРС на начальном этапе обучения ответственна, так как именно преподаватель должен формировать умения и навыки самостоятельной работы, знакомить студентов с требованиями к самостоятельной работе в процессе контроля (время, способ и цель контроля должны быть сообщены студентам в начале учебы). В дальнейшей работе преподаватель все больше становится помощником и руководителем СРС.

В нашей практике обучения студентов биолого-географического факультета ТГУ мы сочли целесообразным в самом начале обучения ознакомить студентов со словарями, с их профессиональной направленностью и структурой. Много времени мы отводим словообразованию, учим отделять суффиксы и префиксы от корней слов, знакомим студентов с синонимами и антонимами, обращаем их внимание на многозначительность слов, учим их переводить и употреблять слово в зависимости от контекста. На начальном этапе обучения мы всегда даем список словарей, которыми целесообразно пользоваться.

Важное место занимает работа со справочниками; самостоятельные домашние задания часто связаны с использованием разных справочников.

На последующих этапах, а также в какой-то мере на начальном этапе обучения СРС - прежде всего самостоятельная

внеаудиторная работа в разных формах. Сюда входит домашнее чтение текстов по специальности и общественно-политических текстов, факультативные занятия, групповые и индивидуальные консультации, лабораторные неруководимые занятия, некоторое внепрограммное изучение языка, проведение спецкурсов, организация конкурсов на лучший перевод и т.п.

Однако в данной статье нам хочется коротко рассказать лишь об одной возможности СРС – индивидуализированном чтении в аудитории.

Очень часто преподаватель сталкивается с проблемой, что студентам по той или иной причине не по душе материал, предназначенный для аудиторного чтения – или нет хороших, интересных сборников текстов, или всем их недостает, или же группа состоит из студентов очень разных подспециальностей. В рассматриваемом случае это были биологи III курса ТГУ, которые на II-III курсах специализируются по генетике, гидробиологии, зоологии, ботанике, рыбоводстве, экологии и т.д. Эта "мятежная" группа хорошо относилась к учебе, каждый студент был патриотом своей узкой специальности, поэтому однородные тексты вызывали у них протест. Такая ситуация очень осложнена для преподавателя: как быть, как заинтересовать всех? А заинтересовать нужно. Рассматривая проблему обучения иностранному языку и языковой адаптации, Richtsch (1983) показывает, что интерес к проводимой работе имеет очень важное значение, поэтому обучение может и должно быть построено таким образом, чтобы учащийся в процессе обучения становился все более самостоятельным, т.е. он должен научиться быть инициативным, уметь предлагать идеи, принимать решения и т.д.

Чтобы выйти из создавшегося положения, преподаватели обычно сами размножают учебные материалы. Но эти материалы не должны быть одинаковыми. У нас в одной из групп биологов III курса в весеннем семестре сложилась следующая ситуация. Весной учеба должна была завершиться экзаменом, нам хотелось работать всерьез. Автор данной статьи нашла моральную поддержку в методике Уокер (Walker, C., 1987) и, внося некоторые поправки в методику исходя из наших условий, решила проводить индивидуализированное чтение аудиторно. На практике это выглядело так: студенты сами находили и приносили тексты, интересные и нужные для них по их специальности, а преподаватель при необходимости сокращала их на 600-800 слов, иногда и упрощала. Затем началась аудиторная работа с

ними (параллельная группа в то же время читала книгу обще-биологического характера).

Известно, что на понимание текстов в принципе оказывает влияние ряд факторов:

- 1) структура текста,
- 2) степень близости лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста,
- 3) информационная насыщенность текста,
- 4) степень владения навыком чтения,
- 5) индивидуально-психические особенности читателя (Токарева Л.Н., 1985).

По своей структуре большинство текстов были одинаковые - научные статьи американских или английских изданий, часто в виде репринтов, информационная насыщенность их была довольно высокой, но в то же время доступной для студентов. Незнакомых грамматических явлений почти не было /если были, то они (как и лексические) упрощались/. Степень владения чтением и другие индивидуально-психические особенности были, конечно, разными, но в конце семестра они в большей или меньшей мере уравнились.

В аудитории тексты раздавались студентам (каждому им самим подобраный, но не прочитанный текст) и работа началась с вопросов преподавателя. В начале вопросы объяснялись, кое-кто нуждался в помощи, но в конце семестра работа действительно проходила самостоятельно.

Вопросы задавались до ознакомления с текстом, а затем - после первичного и вторичного прочтения текстов.

Вопросы до ознакомления с текстом:

1. Прочитайте заглавие текста. Что вам уже известно об этой теме? Найдите и напишите 3-5 фактов, связанных с этой темой.
2. Напишите 4-6 ключевых слов, которые, на ваш взгляд, могли бы содержаться в данном тексте.
3. Напишите возможно больше слов, ассоциирующих с этими ключевыми словами.
4. Обратите внимание на первые и последние абзацы текста. Напишите предложение, которое, по вашему мнению, описывает общую идею текста.
5. Сформируйте и напишите 5 предложений (в виде вопроса), ответы на которые вы хотели бы найти в данном тексте.

Теперь прочитайте текст. Не надо останавливаться на словах и выражениях, которые вам непонятны.

Вопросы после первичного прочтения текста:

1. Было ли верным ваше представление о тексте? Если нет, то напишите другое предложение, описывающее общую идею текста.
2. Нашли ли вы ответы на ваши вопросы? Пометьте те места в тексте, где вы нашли ответы.
3. Найдите 5-10 слов, которые вы не поняли, но в которых вы заподозрили ключевые слова. Найдите их значения в словаре. Ключевые они или нет?

Теперь прочитайте текст от начала до конца.

Вопросы после вторичного прочтения текста:

1. Прочитайте внимательно каждый абзац и подчеркните предложения или фразы, содержащие самые крупные обобщения в этом абзаце.
2. Прочитайте остальные предложения в каждом абзаце. Связаны ли они с частями, подчеркнутыми вами? Если да, то как?
3. Нарисуйте диаграмму или карту, чтобы показать, как организован текст.
4. Найдите возможно больше:
дефиниций,
утверждений,
сравнений или контрастов,
предложений, содержащих причины того или иного явления,
предложений, содержащих результаты,
предложений, содержащих выводы,
описаний (вещей или концепций),
классификаций,
мнений,
поводов для мнений,
примеров,
возможных объяснений.
5. Кому автор адресовал написанное?
6. Какова цель автора: проинформировать?
убедить?
еще что-нибудь?
7. Напишите резюме.

Полученные работы были проверены, исправлены, иногда проблемы обсуждались аудиторно. Работа такого типа интересна, и обе стороны остались довольны. Разумеется, наша остальная предэкзаменационная работа была гораздо шире, хотя иногда такую же методику применяли и при озна-

комлении со свежей газетой.

Индивидуализированная работа с текстом по узкой специальности оказалась полезной. В принципе можно условно выделить три уровня работы с текстом (Токарева Л.Н., 1985). Первый - познавательный, читатель понимает и использует то, что содержится в тексте. Второй уровень - аналитический. Он характеризуется умением анализировать текст, критически его оценивать. Третий уровень - творческий - предполагает умение перекомпоновать материал, найти разные способы выразить понятие и обосновать его. Нам кажется, что индивидуализирование чтения аудиторно, в условиях сжатых уроков способствует развитию самостоятельности и инициативности студентов.

По результатам экзамена по английскому языку двух этих групп биологов можно сказать, что та группа, которая занималась индивидуализированным чтением, ответила лучше и, что очень важно, на устном экзамене нуждалась в значительно меньшем подготовительном времени /в среднем на 4,3 минуты меньше, чем вторая группа (в среднем 14,7 мин)/. Письменный перевод с использованием словаря на экзамене у этой группы длился в среднем на 7,1 мин меньше, чем у второй группы (в среднем 42,3 мин). По всей вероятности, это объясняется умением быстрее ориентироваться в ключевых словах и проблемах текста, быстрее сосредотачиваться на нужном материале, понять структуру текста. Это сэкономленное время позволило студентам первой группы уделить больше внимания корректному оформлению письменного перевода, а также лучше подготовиться к пересказу общественно-политического текста на устном экзамене. Конечно, один семестр отнюдь не длительный период для подведения итогов, к тому же оценки на экзамене в большой степени зависят от индивидуально-психических свойств экзаменуемых. Но если учесть, что "начальный" уровень обеих групп был практически одинаковый, то нам кажется, что достигнутую быстроту по познавательному, аналитическому и творческому уровням освоения незнакомого текста можно приписать владению (в некоторой степени) навыками и умениями индивидуализированного чтения.

Л и т е р а т у р а

- ЛЯХОВИЦКИЙ М.В. Методика преподавания иностранных языков. - М.: Высшая школа, 1981.
- RICHMERICH R. Case Studies in Identifying Language Needs //

Prep. for the Council of Europe. - Oxford: Pergamon Press, 1983.

Walker C. Individualizing Reading // English Language Teaching Journal. - 1987. - Vol. 41. - N 1.

Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Правда. - 1987. - 21 марта.

ТОКАРЕВА Л.Н. Об использовании аннотирования и реферирования как способов контроля прочитанного в школе и неязыковом вузе // Учение и работа с иностранным текстом. - Свердловск, 1985.

INDEPENDENT WORK AND INDIVIDUALIZED READING AS
A POSSIBILITY OF REALIZING STUDENT'S SELF-DEPENDENCE

K. Kallis

S u m m a r y

The present paper deals with the problems of individual work of students of non-philological faculties. Special attention has been paid to individualized reading in the classroom. The results of an experiment with the students of the Biology Department are discussed.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

М.Лепп

Таллинский политехнический институт

С точки зрения организации учебного процесса под самостоятельной работой студента (СРС) понимают те виды заданий, которые выполняются студентами преимущественно во внеаудиторное время: домашние задания, лабораторные работы, подготовка к семинарам и научно-техническим конференциям и пр. (Лидкасисый П.И., 1978; Проблемы ..., 1979).

Среди многих видов СРС в курсе обучения иностранному языку (ИЯ) особое значение имеет домашнее чтение (ДЧ) как вспомогательный вид работы, обеспечивающий закрепление языкового материала, уже отобранного на аудиторных занятиях, целью которого в наших условиях является обучение разным видам чтения. Практически специалисту требуется три основных вида умений, связанных с чтением литературы на иностранном языке: ознакомительное, просмотровое и изучающее чтение (Фоломкина С.К., 1974, 1971; Каллис К., 1979; Алл, А., 1982). По нашему глубокому убеждению, переход к чтению просмотровому, ознакомительному, т.е. ко всякому виду чтения с ограниченным проникновением в содержание, возможен только после того, как языковая сторона текста перестанет затруднять доступ к его содержанию. При любом виде чтения грамматическая структура предложения и грамматические связи внутри его должны быть понятны точно, иначе неизбежно искажение смысла.

Немногочисленность практических занятий по ИЯ у студентов нефилологических факультетов (в условиях ТПИ - два семестра по четыре академических часа в неделю, т.е. всего около 150 часов) и недостаточный уровень знаний по иностранному языку выпускников общеобразовательных школ ставят перед вузами трудную задачу: за этот короткий срок обучить студентов чтению литературы по специальности. Наряду с аудиторной работой большое значение имеет ДЧ как один из важнейших видов СРС в наших условиях. Немаловажную роль играет отбор текстов для аудиторного и домашнего чтения. На факультете механики ТПИ нами разработаны тексты по специальности для аудиторного и домашнего чтения. На первом этапе, кото-

рый в зависимости от уровня знаний студентов длится примерно 10-12 занятий, студенты не получают задания по ДЧ. К текстам для аудиторного чтения разработаны упражнения, направленные на понимание грамматической структуры предложения. При отборе грамматического материала мы опирались на работы Ж.Л.Витлина и Л.М.Закжевской (1983, 1968). На втором и третьем этапах тексты для аудиторного и домашнего чтения имеют общую тематику, что при СРС облегчает понимание содержания и способствует закреплению нужного словарного запаса.

При выборе текстового материала мы исходили главным образом из двух принципов отбора текстов: доступности и тематики. Определяя доступность текстов, мы устанавливали их объективную и субъективную трудности. Для определения объективной трудности текста учитывали % незнакомых слов в нем. Для этого мы провели опрос студентов: из текстов они выписывали все незнакомые слова. Работа длилась почти семь лет, пока из множества текстов удалось выбрать более подходящие. Учитывалось и мнение студентов о содержательности текстов, которую оценивали по пятибалльной системе. С содержательностью текстов связан второй принцип их отбора, а именно тематика. О тематике текстов имеется много исследований. Одни авторы выступают за научно-популярные тексты (Писарева Л.Н., 1975). Другие считают, что тексты должны быть в высокой степени насыщены новизной (Великородова Л.Л., 1966). Некоторые категорически высказываются против так называемых "общетехнических и общенаучных" текстов (Лугова А.Л., 1966; Левина З.Г., 1974). Они считают, чем меньше часов предусмотрено для изучения ИЯ, тем раньше следует начинать с чтения текстов по узкой специальности (Погудина Л.П., 1972). На первый взгляд это кажется заманчивым. Но в таком случае одни специальности оказываются в более благоприятных условиях, чем другие. Будущие специалисты по автомобильной технике с удовольствием уже с первого урока читают тексты по специальности, потому что они хорошо представляют, что такое автомобиль. Студенты по специальности металлорежущих станков или точной механики намного меньше знают о своей будущей профессии и поэтому с ними целесообразнее читать "общетехнические" тексты, напр. о развитии машинной промышленности. Учебные тексты нужно дополнять статьями из журналов по специальности. При чтении этих статей студенты знакомятся и с другими видами чтения.

С тематикой текстов связан отбор активной лексики.

Большинство текстов выбирается из уже существующих контекстов письменной речи данного языка. Даже если текст создается в учебных целях, трудно себе представить, что можно его написать строго по отобранной лексике. При отборе активной лексики мы исходили из словаря-минимума для технических вузов (Щукина И.Я., 1973) и из частотного словаря (Алексеева М.М., 1983). Учебные тексты и не должны давать студенту все термины по его будущей специальности. На первом-втором курсах обычно еще точно не известно, где будут работать студенты и какая будет их узкая специальность. Главной задачей тех немногих уроков ИЯ – это обучение овладению умением разбираться в грамматической структуре предложения, точно понимать связи внутри его, узнать словообразовательные элементы, выучить минимум активной лексики (Karličkova, J. 1985).

В обучении ИЯ нельзя преувеличивать роль СРС. ИЯ больше, чем какой-либо другой предмет требует общения с преподавателем. Пока наши общеобразовательные школы (не говоря уже о техникумах, где часто вообще не изучают ИЯ, не могут обеспечить своих выпускников минимумом знаний по ИЯ, было бы наивно ожидать, чтобы вузы за два или четыре семестра справились с тем, с чем общеобразовательные школы не справились за семь-восемь лет. Обучение ИЯ в вузе – все равно, что ставить крышу на дом. Но пока мы стараемся ставить крышу на дом, не имеющий стен.

Л и т е р а т у р а

- АЛЕКСЕЕВА М.М. Частотный словарь общенаучной лексики. – М., 1983.
- ВЕЛИКОРОДОВА Л.Л. Методика обучения самостоятельному чтению иностранной литературы на I-II курсах технического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
- ЗАЖКЕВСКАЯ Л.М. Обучение типичным синтаксическим конструкциям для чтения литературы по специальности в техническом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968.
- КАЛИС К. Виды чтения и их использование при обучении студентов нефилологических факультетов иностранному языку // Уч. зап. Тарт. ун-та. – 1979. – Вып. 505.
- ЛЕВИНА З.Г. Некоторые вопросы отбора тематики для чтения литературы по специальности // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – М., 1974. – Вып. 85.

- ЛУГОВА А.Л. Целесообразно ли работать с общетехническими текстами? // Иностранные языки в школе. - М., 1966.
- ПИДКАСИСТЫЙ П.И. Самостоятельная работа студентов. - М.: Знание, 1978. - Вып. I.
- ПИСАРЕВА Л.Н. О стиле, тематике и содержании текстов для чтения на I курсе технического вуза // Методика и преподавание иностранных языков в вузе: Науч. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. - М., 1975. - Вып. 90, ч. 2.
- ПОГУДИНА Л.П. О некоторых принципах отбора тематики текстов материала учебника по иностранным языкам неязыкового вуза // Науч. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. - М., 1972.
- Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: Материалы всесоюз. совещания-семинара. - Пермь: Перм. гос. ун-т, 1979.
- ТУЛДАВА Ю. Об измерении трудности текста // Уч. зап. Тарт. ун-та. - 1975. - Вып. IV: Труды по методике преподавания иностранных языков в вузе и школе.
- ФОЛОМКИНА С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. - М., 1979. - Вып. 6.
- ФОЛОМКИНА С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1974.
- ЩУКИНА И.Я. Словарь-минимум по немецкому языку для технических вузов. - М., 1973.
- ALL A. Informierendes Lesen. - Tartu, 1982.
- VITLIN Ž. Leseziels im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene und Überwindung von Verstehensschwierigkeiten // Deutsch als Fremdsprache. - 1983. H. 6.
- KARLIČKOVA J. Kommunikativer Aspekt und Themenauswahl in der Aus- und Weiterbildung, II Linguodidaktisches Kolloquium der Sektion Fremdsprachen, Tagesberichte, Heft I. - Karl-Marx-Stadt, 1985.

EINIGE ASPEKTE ZUR TEXTWAHL FÜR DIE HAUSLEKTÜRE

M. Lepp

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

Im Artikel werden Kriterien für die Wahl der Texte angeführt, sowohl für das auditive Lesen als auch für die Hauslektüre.

ZU LEHR- UND LERNHANDLUNGEN BEIM FREMDSPRACHENERWERB
MIT HILFE VON VIDEO- UND FERNSEHSPRACHPROGRAMMEN

Marianne Löschmann

Herder-Institut der Karl-Marx-Universität Leipzig

1. Video und Fernsehen als Lehr- und Lernmittel für den
Fremdspracherwerb

Die große und weltweit noch schnell wachsende Rolle, die die modernen Medien in der gesellschaftlichen Kommunikation spielen, legte die Nutzung dieser Mittel für Bildungszwecke, so auch für den Fremdspracherwerb (FSE) nahe. Die Verbreitung des Fernsehens, sein Ausbau zu einem der wirksamsten Massenkommunikationsmittel führte dementsprechend zu zahlreichen Versuchen, mit Hilfe des Mediums FSE sowohl auf Grund der möglichen hohen Empfängerquoten zu extensivieren als auch durch Nutzung der spezifischen Potenzen des Mittels zu intensivieren. Mit der Entwicklung und raschen Verbreitung von Video wurden und werden im Laufe der Aufdeckung seiner vom Fernsehen qualitativ unterschiedenen Leistungsmöglichkeiten für den Bildungserwerb die Potenzen dieses Mittels für FSE mehr und mehr nutzbar gemacht. Erst durch die modernen technischen Entwicklungen können die schon seit langem bekannten wie auch neu eröffneten Leistungen tonfilmischer Darstellungen in vollem Maße und in breitem Umfang zur Wirkung gebracht werden.

Wenn wir im folgenden von Video- und Fernsehsprachprogrammen (VFSP) sprechen und dabei den Aspekt in den Vordergrund stellen, daß es sich hier immer um die Präsentation tonfilmischer Darstellung handelt, so übersehen und unterschätzen wir doch keineswegs die gerade für FSE bedeutsamen Unterschiede: Fernsehen stellt eine vom Nutzer weitgehend unbeeinflussbare Informationsübertragung in Einheit von Sendung und Empfang dar, während bei Video gerade die Freizügigkeit der Verwendung das Entscheidende ist. Der Vorteil von Video für die Herausbildung fremdsprachig-kommunikativen Könnens, die in beträchtlichem Maße an Übung gebunden ist, liegt auf der Hand.

Daraus ist jedoch nicht zu schlußfolgern, das Fernsehen werde seine Bedeutung für FSE einbüßen, noch ehe es seine Funktion für gezielten Bildungserwerb überhaupt voll ausprägen konnte. Fernsehen erhält nicht nur als Lieferant

von Programmen für Videomitschnitte eine Aufgabe, sondern es kann für FSE in dem Maße wirksam sein, wie es seine Spezifik gegenüber Video auszubauen vermag. Hiermit sind zwei Tendenzen angedeutet: zum einen die Tendenz zunehmender Potentialitätsintegration im Rahmen der Kette Fernsehsendung - Videomitschnitt - Videoabspiel und zum anderen die Tendenz der verstärkten Ausbildung der Spezifik beider Medien.

Als Leistungsunterschiede, bezogen auf vorproduzierte oder live ausgestrahlte Fernsehsendungen und das Videoband, das aufgezeichnet und vervielfältigt zum Einsatz kommt, werden vor allem gesehen:

Video

- kann besser zur Darstellung besonders schwieriger Sprach- und Sachstoffe eingesetzt werden,
- läßt sich rationeller für Übungszwecke verwenden,
- ist adressatengerechter zu nutzen.

Fernsehen

- kann aktueller sein,
- vermag in bestimmtem Maße auf den Zuschauer zu reagieren (Telefon, Postweg),
- erreicht einen höheren Multiplikationseffekt.

Gemäß den beiden Funktionen, in denen tonfilmische Darstellung beim FSE wirksam werden kann, wird sie entweder im Rahmen institutionalisierten Unterrichts als ein Mittel mit und unter anderen verwendet, oder sie übernimmt die Bildungsvermittlung selbst in Hauptfunktion. Im ersten Fall bereichert, ergänzt, unterstützt sie den Unterricht oder sie ist sogar integrierter Bestandteil dieses Unterrichts, im zweiten Fall steht sie für Unterricht. Tonfilmische Darstellung als ein Lehr- und Lernmittel (LLM) im Gesamtkomplex der LLM muß aus didaktisch-methodischen wie ökonomischen Gründen die Aufgaben übernehmen, die sie nachgewiesenermaßen besser als alle anderen Mittel wahrnehmen kann oder die kein anderes Mittel überhaupt auszufüllen vermag. Die zwingende Verbindung von Medium und methodischer Funktion¹ ist in diesem Fall die Voraussetzung dafür, daß die tonfilmische Darstellung ihre Leistungspotenzen voll zur Wirkung bringen kann.

Die teilweise Entlastung des Lehrers von Wissensvermittlung und Könnensentwicklung ist seit jeher die wesentliche Funktion von LLM. Dadurch kann Lehrkapazität freigemacht werden für den Einsatz der spezifischen Fähigkeiten des Lehrers zur Entwicklung der mündlichen Kommunikationsbefähigung²

und unter Beibehaltung seiner führenden Rolle geben ihm LLM die Möglichkeit, die Lehr- und die Lerntätigkeit zu qualifizieren. Moderne technikgestützte LLM wie Video und Fernsehen können hier einen wesentlichen Beitrag leisten.

Wenn die tonfilmische Darstellung für Unterricht steht, sind bestimmte Unterschiede zwischen traditionellem Unterricht und den VFSP in Unterrichtsfunktion relevant. Den Vorteilen von Video und Fernsehen - alle Möglichkeiten zur Nutzung moderner Hilfsmittel, Darstellung des landeskundlichen Hintergrunds und der Kommunikationssituation z. T. authentisch, Muttersprachler als Sprecher, Gestaltung auf Grund verallgemeinerter Erfahrungen und theoretischer Erkenntnisse etc. - stehen bestimmte Nachteile gegenüber. Als LLM für selbständigen FSE müßten die VFSP im Komplex mit anderen LLM alle Funktionen der Lehrtätigkeit realisieren. Dabei treten hinsichtlich der Darbietungsfunktion noch die geringsten Probleme auf. Die Organisierung der Lernhandlungen, deren Lenkung und Steuerung in Wechselwirkung mit laufender Kontrolle der Lernfortschritte mittels Rückkopplung und Korrektur als unverzichtbare Komponenten von Lerntätigkeit birgt die weitaus größeren Schwierigkeiten bei der Gestaltung von LLM für das Selbststudium. Die Nachteile sowohl der indirekten als auch der einseitigen Kommunikation, wie sie bei solchen Mitteln gegeben sind, macht die ohnehin mangelhafte Ausbildung von Lernstrategien für den FSE, die unzureichende Kenntnis bzw. ungenügende Berücksichtigung vorliegender Erkenntnisse der zur Ausbildung erfolgsversprechender Lernstrategien notwendigen Lehrstrategien zum neuralgischen Punkt dieser LLM. Daß eine Vollprogrammierung, die eine heute noch nicht gegebene genaue Kenntnis der Spracherwerbsprozesse erfordert sowie die Kontroll- und Korrekturmöglichkeit für jeden Teilschritt impliziert, gegenwärtig für ganze Sprachlehrgänge noch bei weitem nicht machbar ist, problematisiert den überhaupt erzielbaren Erfolg, mit Hilfe von VFSP ohne anwesenden Lehrer Fremdsprachen in der Einheit aller Könnenskomponenten zu erlernen. Das kann jedoch kein Hinderungsgrund für die Erarbeitung und den Einsatz von VFSP in Unterrichtsfunktion bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt sein. Gleichzeitig sind die Untersuchungen in Richtung auf die Nutzbarmachung der Kopplung von Video und Computer voranzutreiben.

2. Medienbedingte Lernervoraussetzungen für den Fremdsprachenerwerb mit Video und Fernsehen

Die Bildschirmkommunikation erfüllt von Anbeginn der Entwicklung des Fernsehens an als integrierten Bestandteil der Gesamtfunktion auch eine Bildungsfunktion. Doch hat der Zuschauer - weltweit gesehen - bis heute in der Regel nicht gelernt, mit Fernsehen und Video zielgerichtet und planmäßig zu lernen. Im allgemeinen ist ihm nicht einmal klar, daß bei als Bildungsprogrammen ausgewiesenen Sendungen bewußt Lern-tätigkeit vollzogen werden müßte, wenn systematischer Bil-dungszuwachs erfolgen soll.

Da der Fernsehzuschauer der Gegenwart im Normalfall aber über eine mehrjährige Zuschauererfahrung verfügt, hat er be-reits bestimmte Rezeptionsfähigkeiten und -fertigkeiten und auch -gewohnheiten erworben, wenn er mit VFSP konfrontiert wird. Das zeitigt sowohl positive als auch negative Auswir-kungen. So erwartet der Zuschauer unserer Tage durch das Fernsehen in erster Linie Unterhaltung. Dieses Unterhal-tungsbedürfnis beim Fernsehen wird als relativ stabile in-ternationale Tendenz eingeschätzt³, weshalb auch beim Ein-satz von VFSP damit gerechnet werden muß. Der Zuschauer-Ler-ner ist häufig vorbelastet durch die dominierende Haltung passiv-rezeptiven Fernsehkonsums, die Gewohnheit beiläufigen Fernsehens, die Gewöhnung an fragmentarische Rezeption, die sich durch Umschalten während laufender Sendungen und Ein-schalten in laufende Sendungen ausprägt. Wird der so charak-terisierte Zuschauer zum Nutzer von VFSP, gehen seine Erwar-tungen quasi in zwei Richtungen: Er ist zum einen - sozusa-gen automatisch - darauf aus, in gewisser Weise unterhalten zu werden, zum anderen erwartet er einen - sich ebenfalls automatisch einstellenden - Bildungszuwachs. Dabei überträgt er seine Primärerfahrung mit dem Medium leicht auf das Bil-dungsprogramm. Was sich für Interferenzen im Bereich der Fer-tigkeiten feststellen läßt, nämlich, daß sie nur schwer ab-zubauen sind, gilt in noch höherem Maße für Gewohnheiten. Das heißt, selbst wenn der Lerner über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, mit Hilfe von VFSP Lern-tätigkeit zu vollzie-hen, besteht laufend die Gefahr des Zurückfallens in verfe-stigte Fernsehgewohnheiten. Das um so mehr, als sich seine durch den institutionalisierten Unterricht geprägten Lernge-wohnheiten nicht direkt auf den Bildungserwerb mit Medien transferieren lassen.

So baut der Zuschauer-Lerner im wesentlichen auf inzidentelles Lernen. Zur Not aktiviert er bestimmte Lerntaktiken, indem er z. B. versucht, sich neue Informationen durch formale Wiederholung mittels mehr oder minder entwickeltem inneren Sprechen oder bewußter Einordnung in vorhandene Wissensbestände einzuprägen. In der Tat wird beim Einsatz von Bildungsprogrammen auf jeden Fall etwas gelernt, und die tonfilmische Information wird in der Regel länger und aktiver behalten.⁴ Obwohl unbeabsichtigtes Lernen offensichtlich einen hohen Effekt aufweisen kann, wird sein Anteil am Gesamtvolumen jedoch häufig unterschätzt. Zumindest einen Teil der unwillkürlichen Lernhandlungen für die Verwirklichung der Lernziele - seitens der Produzenten bewußt - zu nutzen, ist deshalb durchaus eine Aufgabe bei der Gestaltung von VFSP. Die Potenzen des Mediums ausschöpfen, ein Gebot angemessener Aufwand-Nutzen-Relation in pädagogischer wie ökonomischer Hinsicht, heißt aber wesentliche Lernhaltungen vom Lerner bewußt und damit zielgerecht realisieren lassen. Soll auf der Basis von VFSP intentionales Lernen erfolgen, ist es erforderlich, den Zuschauer-Lerner selbst zu qualifizieren.

Wenn es um die Qualifizierung des Lerners geht, sind neben den genannten Tendenzen im Zuschauerverhalten bestimmte positive Entwicklungen zu sehen. Die insgesamt schnell fortschreitende Internationalisierung im Bereich der modernen Medien hat insofern günstige Auswirkungen, als nationale und regionale Unterschiede dadurch abgebaut werden, folglich auch bei der Gestaltung von VFSP mit geringer werdenden Unterschieden hinsichtlich Erwartungen und Erfahrungen der Adressaten gerechnet werden darf. Durch die größere Seherfahrung wird die Rezeption im Sinne der Zeitökonomie des Zuschauens zunehmend bewußter und selektiv⁵, Faktoren, die gerade für Lerntätigkeit besonders bedeutsam sind. Die Tendenz der funktionalen Differenzierung des Gebrauchs, wonach sich die Zuschauer stärker auf die Spezifika bestimmter Genres einstellen⁶, spricht für eine Ausprägung und Sichtbarmachung des Charakters von VFSP als LLM.

Weiter kommen Faktoren wie das gewachsene Symbolbewußtsein und die Trickerfahrung der Verwendung des Mediums in LLM-Funktion entgegen. Es sind heute wesentlich größere Raum- und Zeitsprünge, schnellere Einstellungswechsel, häufigere Änderung der Kodierungsform möglich als noch vor 15

oder 20 Jahren. Von besonderer Relevanz ist die Dissoziationsfähigkeit⁷; wengleich ihre Herausbildung im Rahmen der Fernsehrezeption insgesamt noch zu wünschen übrigläßt, hat sie doch stark zugenommen. Der Zuschauer ist dadurch besser in der Lage, quantitative und qualitative Wechsel im Verhältnis von Bild und Ton wahrzunehmen und durch automatisierte Operationen in ihrer Bedeutung zu rekodieren.

In diesem Zusammenhang stellt sich das Problem, daß bei handlungsbetonten tonfilmischen Darstellungen der Zuschauer daran gewöhnt ist, sich in erster Linie auf das Geschehen im Bild zu orientieren. Da das Bild, das den Handlungsverlauf markiert, als geschlossene Aussageeinheit in seiner zweidimensionalen Ausdehnung wahrgenommen wird, während die sprachliche Äußerung "nachklappt" und die meisten Menschen als visuelle Gedächtnistypen Bild gegenüber Ton von vornherein bevorzugt Aufmerksamkeit schenken, liegt die Konzentration insgesamt stärker auf der visuellen Komponente. Das muß nicht unbedingt einen Nachteil für den FSE bedeuten, denn die Orientierung auf den Handlungsfaden leitet und befördert das unmittelbare, ganzheitliche Hör-Seh-Verstehen, begründet aber die Notwendigkeit von Wiederholungen⁸. Außerdem ist natürlich die Fähigkeit, die Wahrnehmung aufgabenadäquat auf die auditive Komponente zu richten, für den FSE von besonderer Bedeutung und entsprechend zu trainieren.

Ein weiterer Vorteil erwächst aus der Tendenz zur Serienhaftigkeit im Fernsehen, die Regelmäßigkeit der Fernsehrezeption und eine relativ stabile Verbindung von Medium und Auditorium bedingt. Daß sich die Gewohnheit zur Rezeption einer bestimmten Serie auf Grund des regelmäßigen Ausstrahlungsmodus sowie bereits häufiger erfolgter Ausbildung einer solchen Gewohnheit anhand anderer Serien schneller entwickelt, kommt auch VFSP zugute. Die Gesetzmäßigkeiten der Serie, wie gleiches Genre der Folgen, gleiche Grundstrukturen, z. T. gleiche Darsteller, zumindest loser inhaltlicher Zusammenhang u. a., unterstützen zudem nicht nur die Rezeptionsgewohnheit, sondern können im Sinne der Wirkung kognitiver Schemata auch das Verstehen fördern. Bedingung ist die prinzipielle Einhaltung dieser Gesetzmäßigkeiten. Verletzungen, auch wenn sie bewußt in Funktion der Nichtrealisierung von Erwartungen z. B. zur Aufmerksamkeitssteigerung genutzt werden, können das Verstehen behindern.

3. Motivierung und Aktivierung für die Rezeptions- und Lernhandlungen

Motivierung und Aktivierung spielen für die Wirksamkeit von VFSP eine entscheidende Rolle. Sie stellen notwendige Bedingungen für den Vollzug der Rezeptions- und Lernhandlungen dar. Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß in der gegenwärtigen Zeit die positive Einstellung der meisten Menschen zu Fernsehen und Video einerseits und zum FSE andererseits die Nutzung von VFSP gut motiviert. Damit ist eine günstige Basis für die Herausbildung einer aktuellen Motivation für einen bestimmten Kurs gegeben. Die Eingangsmotivation ist schon infolge des Neugiermotivs im allgemeinen als relativ hoch einzuschätzen. Doch muß die Motivation über die ganze Folge und weiter über eine ganze Serie hinweg aufrechterhalten werden, d. h., sie darf ein Minimum nicht unterschreiten. Das Problem der Erhaltung von Motivation stellt sich so als entscheidendes Problem dar, weil von seiner Lösung abhängt, ob ein VFSP seine Chance als LLM überhaupt wahrnehmen kann.

Dabei müssen VFSP ihrer Doppeldetermination durch die Gesetzmäßigkeiten der Vermittlung und Aneignung von Bildung sowie die des Mediums sowohl Bildungs- als auch Erlebnisbedürfnisse befriedigen. Bleibt die Befriedigung einer Bedürfnisgruppe prinzipiell aus, tritt partielle Motivationsminderung oder gar Demotivierung ein. Da auch kognitive Erkenntnis erlebbar ist und erlebt wird, ist Erlebnisbefriedigung keineswegs auf die emotionale Wirkung beschränkt, die aus der Art und Weise der Darstellung des Lerngegenstandes entspringt. Im Hinblick auf VFSP ist jedoch zu sehen, daß durch die Spezifik des Mediums in stärkerem Maße als durch die meisten anderen LLM Emotionen hervorgerufen werden können.

Differenzierte Auswirkungen auf die Lerntätigkeit zeitigt der Grad der psychischen Beteiligung. Durch die weite Verbreitung von Fernsehen und Video ist im allgemeinen die Bereitschaft, sich am filmischen Geschehen emotional zu beteiligen, hoch latent. Die als psychische Beteiligungseffekte bekannten Erscheinungen Identifikation und Anwesenheitseffekt können mehr oder minder ausgeprägt auch bei Bildungsprogrammen wirksam werden. Identifikation als eine assoziative Ich-Beteiligung erhöht die Wirkung tonfilmischer Darstellung ebenso wie der Anwesenheitseffekt, der durch eine völlige Fixierung der Aufmerksamkeit auf das filmische Ge-

schehen gekennzeichnet ist.

Nun gilt allgemein, daß emotionale Zuwendung den Aneignungsprozeß positiv beeinflusst. Die damit verbundene Interessessteigerung motiviert die Zuschauer, führt zu einer Aktivierung der Aufmerksamkeit und steigert die Behaltensleistung. Das involviert nicht, daß auf jeden Fall die angezielte Lerntätigkeit optimiert wird. Im Gegenteil kann sich eine zu starke psychische Beteiligung u. U. negativ auf den Lernertrag auswirken, denn die gesteigerte Aufmerksamkeit gilt zunächst der Rezeption des Filmgeschehens, und diese Tätigkeit ist nicht gleich Lerntätigkeit. Der Widerspruch zwischen beiden Tätigkeiten tritt z. B. dann zutage, wenn Unterhaltungselemente in nicht der Lerntätigkeit dienender Funktion die Aufmerksamkeit gefangen nehmen und somit als Distraktoren das Lernen behindern⁹. Neuere Untersuchungen bestätigen, daß eine allgemeine Erregungssteigerung günstig und die Leistungsgüte bei mittlerer Aktivität am größten ist¹⁰.

Der Widerspruch zwischen einem Ziel, das der Lerner infolge einer gegebenen Motivation erreichen will, und seinem jeweiligen Könnensniveau liegt der Aktivität zugrunde. Aktivität muß als notwendige Bedingung jedweder Lerntätigkeit angesehen werden. Freilich funktioniert dieser Antrieb nur, wenn der Lerner das gestellte Ziel als sein Ziel anerkennt und interiorisiert und sein Könnensniveau einigermaßen real einzuschätzen vermag. Sobald die Differenz so gering ist, daß der Widerspruch für den Lerner nicht mehr offensichtlich wird, erlahmen Motivation und Aktivität. Gehen beide Seiten so weit auseinander, daß dem Lerner die Lösung des Widerspruchs nicht möglich erscheint, wird er ebenfalls demotiviert. Die medienbedingte Einsatzbreite verschärft das Problem. Bei VFSP liegen zumindest bei Fernsehnutzung in der Regel mehr Zuschauer außerhalb als innerhalb des eigentlichen Adressatenkreises. Die lernproduktive Widerspruchslage ist sehr häufig überdehnt und abgestumpft. Demotivierung die Folge.

Bei der Schaffung der erforderlichen Zielbewußtheit sind VFSP in der günstigen Lage, nicht allein auf verbale Darstellung der Lernziele angewiesen zu sein, vielmehr können sie diese durch die verschiedensten Mittel in Bild und Ton anschaulich verdeutlichen. Keine Frage, daß solcherart Motivierung und Aktivierung besser und effektiver gestaltet

werden können. Umso größere Schwierigkeiten bereitet die Verdeutlichung des individuellen Könnensniveaus, schon infolge der fehlenden äußeren Rückkopplung. Durch den Mangel an direktem persönlichen Kontakt sind auch die notwendigen Erfolgserlebnisse wesentlich schwerer zu initiieren, die im Unterricht mit anwesendem Lehrer durch sein Eingehen auf das Lernkollektiv sowie den einzelnen Lerner selbstverständlich sind.

Wenn die kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts richtig verstanden und umgesetzt wird, muß sie auf den Gebrauch der Sprache, auf ihre Anwendung in der Kommunikation als der effektivsten Form der Motivierung gerichtet sein. Zwar können VFSP echte Anwendungssituationen vielfältiger und adäquater demonstrieren als die anderen LLM zumeist, zwar kann die Anwendungssituation Rezeption fremdsprachiger Video- und Fernsehprogramme relativ echt, z. T. sogar echt, gestaltet werden, aber kommunikationsnahe Anwendung bleibt doch fraglos auf rezeptive Sprachausübung beschränkt. Hingegen ist produktive Sprachausübung nur begrenzt und - wie man es auch anstellt - auf jeden Fall noch weiter als im Klassenunterricht von realer Kommunikation entfernt möglich. Die Unnatürlichkeit der Situation bei Übungen zum Sprechen wirkt in besonderem Maße aktivitäts- und motivationsmindernd. Da das Fernsehen im Laufe seiner Entwicklung näher an die reale Kommunikation herangerückt ist, wiegen in VFSP z. T. nur schwer vermeidbare Unwahrscheinlichkeiten und Unnatürlichkeiten noch schwerer. Abgesehen von dem Bemühen, die VFSP möglichst frei davon zu halten, hilft hier nur das zielgerichtete Initiieren eines Übereinkommens zwischen Zuschauer-Lerner und VFSP, das übrigens in anderen Bereichen (in Kunstgattungen wie der Oper, im Genre science fiction) durchaus üblich und notwendig ist und deshalb für den Nutzer nicht etwas vollkommen Neues darstellt. Da jedoch mit automatischem Transfer nicht gerechnet werden kann, muß er bewußt provoziert werden.

Auch die einseitige Fixierung auf den Bildschirm, die leicht entstehende Überforderung durch die Dynamik zweier Informationsträger, der Mangel an äußerer Aktivität, der schnell eintretende Rückfall in verfestigte negative Fernsehgewohnheiten u. a. können hemmend auf die Aktivität wirken. Auf der anderen Seite ist zu sehen, daß Aufnahme und

Verarbeitung von über einen Bildschirm dargebotenen Informationen im allgemeinen auf einem höheren Niveau psychischer Aktivität erfolgt als im normalen Klassenunterricht vermittelt¹¹, da die Dynamik der audiovisuellen Synthese die Aktivität mehr herausfordert. Beim Einsatz von VFSP ist schon deshalb eine höhere Aktivität als beim üblichen Fernsehen in der Muttersprache vorauszusetzen, weil das Bestreben zum Verstehen des zumindest zum größten Teil fremdsprachlichen Programms die Aktivität positiv beeinflusst.

Mit Aktivitätsproblemen sieht sich das Fernsehen ja generell konfrontiert. Die Entwicklung vor allem der letzten Jahre zeigt international das Bemühen, den Zuschauer stärker direkt einzubeziehen, ihn persönlich an der Aufgabenlösung zu beteiligen. VFSP sind zur Nutzbarmachung vielfältiger solcher Möglichkeiten nicht nur im Interesse der Lernaktivität, sondern auch wegen der Spezifik des Lerngegenstandes verpflichtet. Der Einsatz von Programmen über Video bedeutet dabei gegenüber der Fernsehübertragung auch insofern einen Fortschritt, als durch die Möglichkeit zur Selbststeuerung der Charakter der Situation als Lernsituation stärker ausgeprägt wird. Mit der Nutzung einer zweiten Tonspur und in Zukunft mehr und mehr durch die Kombination mit Computernutzung erhöht sich dieser Effekt.

4. Zur Herausbildung von Lernstrategien für den Fremdsprachenerwerb mit Video- und Fernsehsprachprogrammen

Verallgemeinernd mußte konstatiert werden, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder Strategien für den FSE noch solche für das Lernen mit VFSP ausreichend bekannt sind und beherrscht werden. Doch die Notwendigkeit entsprechender Strategien ist unbestritten.

Effektive Lernstrategien bilden sich nur in begrenztem Umfang von allein heraus und wenn, dann immer unter großem Zeitaufwand, den der Weg empirischer Verallgemeinerung erfordert. Die Entwicklung von Lernstrategien muß deshalb durch entsprechende Lehrstrategien geleitet und unterstützt werden. Die Markierung der Struktur der Lernhandlungen, die Bewußtmachung der Lernschritte, die Befähigung zur Selbststeuerung von Handlungen mit Hilfe von Selbstkontrolle- und -korrektur dienen der Herausbildung metakognitiver Fähigkeiten zur Anwendung möglichst effektiver Lernstrategien. Die zunächst auf der Basis metastrategischer Stützen bewußt ange-

wendeten Lernstrategien müssen etappenweise in selbständig bestimm-, wähl- und anwendbare überführt werden. Am Ende der Ausformung einer Lernstrategie sollte der Lerner in der Lage sein, Lernaufgaben zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben als mittels einer bestimmten Strategie zu lösende Aufgaben zu erkennen und zu lösen. Letzteres stellt sich als ein weit gestecktes Ziel dar, das nicht etwa im Laufe eines Lehrgangs - z. T. eines VFSP - voll verwirklicht werden kann. Wenn gearbeitet wird, läßt sich die Ausbildung rationeller Lernstrategien überhaupt nicht gewährleisten.

Gemäß den Komponenten des sprachlich-kommunikativen Könnens, den verschiedenen Kenntnis- sowie Fähigkeits- und Fertigungsbereichen sind unterschiedliche Lehr- und Lernstrategien vonnöten. Hinsichtlich der Fähigkeits- und Fertigungsentwicklung interessieren in unserem Zusammenhang in erster Linie Strategien zur Herausbildung der Rezeptionstätigkeit.

Rezeptionsstrategien sind als Bestandteil und Voraussetzung der Lernstrategien für den FSE mit VFSP einzuordnen. Auf der Suche nach lernstrategischen Ansätzen bieten sich die Rezeptionshandlungen bei VFSP an: Lernstrategien zur Herausbildung adäquater Antizipationen, zur aufgabengerechten Wahrnehmung verbal kodierter und/oder nonverbaler Informationen, zur Nutzung programmimmanenter Verstehenshilfen, zur Nutzung der Selbstkontrolle in ihrer handlungsregulierenden Funktion.

Ausgehend von der Rezeptionsintention, die im Rahmen der Lerntätigkeit in eine entsprechende Intention zur Weiterentwicklung des sprachlich-kommunikativen Könnens einzubetten ist, muß eine ziel- und bedingungsadäquate Orientierungs- und Planungshandlung zu einer tragfähigen Erwartungshaltung führen. Der Strategie zur Herausbildung der Antizipation kommt insofern besondere Bedeutung zu, als Verlauf und Erfolg der Durchführungshandlung entscheidend davon abhängen, welches Rezeptions- und Lernergebnis erwartet wird. Dabei ist die Antizipation einerseits an Wahrnehmung und Verstehen gebunden, andererseits steuert die gewonnene Erwartungshaltung sowohl die weitere Wahrnehmung als auch das Verstehen. Im Programmverlauf muß die Antizipation ständig bestätigt und präzisiert oder ggf. korrigiert werden können, um dem sich laufend verändernden Wahrnehmungsgebot Rechnung zu tragen. Somit bleibt die Antizipation nicht etwa auf den Beginn eines VFSP beschränkt, sondern durchzieht in Abhän-

gigkeit vom erzielten zum angestrebten Rezeptionsresultat als Fortsetzungserwartung das gesamte Programm.

Gegenüber schriftsprachlichen Texten wie auch Tonmaterialien wird bei tonfilmischer Darstellung die Antizipation ganzheitlich und außersprachlich wesentlich vom Bild geleitet. Die Situationsvorgabe durch die visuelle Komponente aktiviert unmittelbar bestimmte kognitive Schemata, die die Herausbildung der Antizipation tragen, und hemmt andere¹². Das hat den Vorteil, daß die Aktivierung beschleunigt vor sich gehen kann und weniger Aufwand seitens des Rezipienten erfordert. Evoziert das Bild aber nicht die richtigen Erwartungen, wirken sich die relativ stabilen Hemmungen jedoch besonders nachteilig aus. Abweichungen, vor allem wenn sie bei VFSP verbal ausgedrückt sind, werden oft zunächst nicht einmal als solche wahrgenommen. Daraus wird ersichtlich, welche Rolle der Gestaltung von VFSP gerade in diesem Punkt zukommt.

Mit der Erwartung ist Wahrnehmungsbereitschaft gegeben. Jeder Mensch wendet unwillkürlich bestimmte Wahrnehmungsstrategien an; das gilt nicht nur für tonfilmische Darstellungen, sondern für alle Wahrnehmungsprozesse. Da in der Regel nicht alle angebotenen Informationen wahrgenommen werden können, ist die Wahrnehmung von vornherein selektiv. Auch der Selektionszwang, dem die Wahrnehmung unterliegt, begründet mithin die Notwendigkeit adäquater Antizipationen. Fraglos verlangt die Ausbildung von Wahrnehmungsstrategien jedoch die Aktivierung der willkürlichen Wahrnehmung. Bei VFSP muß sie schwerpunktmäßig beide Veranschaulichungskomponenten beim Primat der auditiven Komponente betreffen. Der bewußten Ausrichtung auf die verbale Komponente gebührt auch deshalb Vorrang, weil sich die Aufmerksamkeit ohnehin leicht dem bewegten Bild zuwendet. Die Wahrnehmung der visuellen Komponente ist, deren Erscheinungsformen statisch und dynamisch entsprechend, als Betrachten und Beobachten möglich. Grundsätzlich sind diese Strategien den Lernern natürlich vertraut, doch bedürfen sie der Schulung in bezug auf tonfilmische Darstellung und den spezifischen Aneignungsgegenstand FSE.

Die Nutzung programmimmanenter Verstehenshilfen im Rahmen der Durchführungshandlung bezieht sich auf verbale wie nonverbale Stützen, die das VFSP anbietet. Sie erstreckt sich auf Rezeptionsstrategien zur Verwertung von nichtdidaktischen Hilfen, die aus der Sachlogik erwachsen, und zwar zur Verwertung von didaktischen Hilfen, die in der Art und Weise der

Darstellung liegen.

Als zentrale Kategorie erweist sich die des kognitiven Schemas, auf dessen Bedeutung bereits bei der Antizipation hinzuweisen war. Es liefert Verstehenshilfen, indem die abgebildeten Handlungsabläufe einem der im Gedächtnis eingespeicherten verallgemeinerten Abläufe zugeordnet werden. Für den FSE bedeutsam ist, daß Lücken im Wahrnehmungs- und/oder Verstehensprozeß u. U. vom aktivierten Schema her ergänzt werden können. Das funktioniert allerdings nur unter zwei Voraussetzungen: objektive Voraussetzung ist, daß der Handlungsablauf im VFSP auch tatsächlich dem jeweiligen Schema in den Invarianten folgt, eine subjektive Voraussetzung stellt dar, daß das betreffende Schema überhaupt im Gedächtnisbesitz des Lerners ist. Letzteres muß bei bestimmten, vor allem landeskundlich geprägten Sachverhalten nicht unbedingt der Fall sein. Hier ist bei der sprachlichen Gestaltung der VFSP größte Vorsicht geboten. Das betrifft auch Dissonanzen innerhalb von im allgemeinen Grundaufbau gleichen Schemata der mutter- bzw. fremdsprachigen Praxis.

Strategien zur Qualifizierung von Kontrollhandlungen sind bei VFSP vor allem in ihrer handlungsregulierenden Funktion zu sehen. So nachteilig sich die weitgehend fehlende äußere Rückkopplung beim Einsatz von VFSP darstellt, für den Bereich des Hör- bzw. des Hör-Seh-Verstehens lassen sich genügend Kontrollmöglichkeiten nachweisen, die - ihre Kenntnis und Beherrschung vorausgesetzt - die volle Funktionstüchtigkeit der Kontrollhandlungen über innere Rückkopplung garantieren können. Durch eine entsprechende didaktisch-methodische Modellierung des Programms läßt sich die Selbstkontrolle absichern. Die Medienspezifik erlaubt dabei, Bild und Ton gegeneinanderzusetzen, d. h., verbal vermittelte Informationen nonverbaler Kontrolle zu unterziehen und umgekehrt.

Lernstrategische Ansätze wie der vorliegende stellen jedoch nur einen Anfang dar. Die Suche nach tragfähigen lernstrategischen Konzepten, ihre Entfaltung und ihre Anwendung in der Praxis des FSE steht als Aufgabe vor der fremdsprachendidaktischen Forschung. Die Qualifizierung der Lernhandlungen im Rahmen von VFSP wird wesentlich davon abhängen, wie es gelingt, diese Aufgabe zu lösen.

A n m e r k u n g e n

- 1 H. GUTSCHOW. Fernsehfilm und Begleitmaterial im Bereich der grammatischen Unterweisung. - Paderborner Werkstattgespräch. Hrg. von D. Brodke. Paderborn/Hannover, 1975, S. 58.
- 2 W. REINECKE. Die Fernsehsteuerung als Problem der inneren Programmierung des Fremdsprachenunterrichts. - Deutsch als Fremdsprache. 1977, 14:3, S. 139.
3. Vgl. L. BISKY. Fragen der Massenwirksamkeit von Filmkunstwerken für Kino und Fernsehen. - Beiträge zur Film- und Fernsehwissenschaft. 1984, 25:4, S. 10.
4. Vgl. V. SCHALK. Zum Stand und zu den Entwicklungstendenzen des Schulfernsehens in der Sowjetunion. - Potsdamer Forschungen, Reihe A, 3/1972, S. 39.
- 5 Vgl. L. BISKY, a. a. O., S. 22.
- 6 Vgl. L. BISKY, a. a. O., S. 27.
- 7 Vgl. Ch. DOELKER. Schulaufgabe: Fernsehen lernen. - Schulpraxis 1984, 4:1, S. 7.
- 8 Vgl. H.-J. WEIAND. Schulfernsehen im Englischunterricht. - Lehren und Lernen. 1981, 7:9, S. 12.
- 9 Vgl. H.-J. WEIAND, a.a. O.
- 10 Vgl. die Untersuchungen von R. SCHUBERT. Aktivitätsergebnisse beim Schulfernsehen. - Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam. 1983, 27:5, S. 824.
- 11 A.A. STEPANOV. Psichologičeskie osnovy didaktiki učebnogo televidenija. Leningrad, 1973, S. 6.
- 12 Vgl. G. MANDLER. Aufbau und Grenzen des Bewußtseins. - Die Zukunft der experimentellen Psychologie. Hrg. von V. Sarris/A. Parducci. Berlin, 1986, S. 118.

ОБУЧЕНИЕ И УСВОЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ВИДЕО- И ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ПРОГРАММ

Марианне Лёшман

Р е з ю м е

В статье рассматриваются возможности использования видео- и телевизионных программ при обучении иностранному языку. Автор подчеркивает необходимость мотивации изучения языка. В статье предлагается структура по изучению языка, которая гарантирует обратную связь.

WELCHE AUFGABEN UND ÜBUNGEN BEI LITERARISCHEN TEXTEN?

Martin Löschmann

Karl-Marx-Universität Leipzig

1. Der literarische Text komplettiert den Textkanon des Fremdsprachenunterrichts

Es gilt heute wohl als unbestritten, daß literarische Texte den Textkanon eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts (FU) auf allen Unterrichtsstufen bereichern. Freilich wird damit keineswegs einer Reliterarisierung des FU das Wort geredet und implizite etwa W. Gruhns Methode (für das Selbststudium) bekräftigt, "ein etwas umfangreicheres belletristisches Buch auszuwählen, es zunächst in der Muttersprache und dann immer wieder in der Fremdsprache zu lesen."¹ Dagegen bleibt strittig, in welchem Maße literarische Texte den FU stimulieren und damit effektivieren können. Extremauffassungen sind hier nicht zu übersehen. Doch weder eine Rückkehr zum FU als Literaturunterricht unseligen Gedankens noch eine Ignorierung der Spezifika künstlerischer Texte im Namen der Kommunikation sind der Schlüssel zu einem wirkungsvollen Unterricht, vielmehr kann es nur darum gehen, die spezifischen Leistungspotenzen literarischer Texte im Rahmen eines kommunikativ orientierten, landeskundlich durchdrungenen, problemhaften und kognitiv determinierten, kreativ gestalteten, technikgestützten FU zu bestimmen. Sie können nur - wie an anderer Stelle gezeigt worden ist² - zu dem Schluß führen, daß literarische Texte, abgesehen von weit fortgeschrittenem Unterricht, immer nur den Textkanon komplettieren und nicht dominieren können. Daß literarische Texte auf allen Stufen eine Rolle spielen sollten³, ist darin enthalten, wobei selbst auf der Grundstufe keine zwingende Notwendigkeit besteht, sich etwa auf die "konkrete Poesie" zu beschränken. Ausgehend von einer solchen Einordnung, soll im folgenden erörtert werden, wie mit Hilfe entsprechender Aufgaben und Übungen die Wirkungspotenzen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht zur Geltung gebracht werden können. Als Beispiele werden gewählt: Brechts "Fragen eines lesenden Arbeiters" und Knoblochs Feuilleton "Am Rande der Liebe II". (Vgl. Texte am Ende des Artikels).

2. Das didaktisch-methodische Instrumentarium der Arbeit an literarischen Texten bedarf der Spezifizierung

Die Spezifizierung des didaktisch-methodischen Instrumentariums der Arbeit an literarischen Texten ist um so dringlicher, als mancherorts in Deutschlehrbüchern und im Unterricht immer noch eine Gleichsetzung der Aufgaben- und Übungsgestaltung zu literarischen und nichtliterarischen Texten zu beobachten ist. Sie läßt gelegentlich immer noch den literarischen Text "zum Exerzierfeld für grammatische und lexikologische Übungen"⁴ werden. Welchen Sinn soll es haben, wenn z. B. das reimlose Gedicht mit unregelmäßigen Rhythmen von Brecht zum Übungsfeld der Fragebildung gemacht oder als Lückentext angeboten oder sogar verlangt wird, die Fragen "anders zu sagen" ("Sagen Sie die Sätze anders!"), wo sie doch so überzeugend, geradezu suggestiv formuliert worden sind. Oder man erinnere sich nur an den Einsatz von Mehrfachwahlantworten (multiple choice): Ist die "alte Dame" in "Am Rande der Liebe II" verheiratet, verlobt, verliebt oder ledig? Mit einer solchen Befragung des Textes wird die Tragödie einer Rentnerin, die ja nicht nur der erste Weltkrieg, sondern der Krieg überhaupt für sie gebracht hat, ins Lächerliche gezogen und ein Teil der emotionalen Wirkung von vornherein zerstört. Was bei nichtliterarischen Texten noch angehen mag, geht bei literarischen am Wesen vorbei, schon deshalb, weil gerade bei Gedichten oft die Kundgabe- und Appellfunktion der Sprache (K. Bühler) vorherrschend ist. Andererseits werden nicht selten literarische Texte mit literaturwissenschaftlichen Interpretationen belastet. Da wird die Dichterbiografie behandelt, das Genreproblem erörtert, der Text in literaturwissenschaftliche und -historische Bezüge eingebettet. Darüber wird leicht der Leser, der Rezipient, der Lerner vergessen und ein Zugang zur Literatur, wie er in der Alltagskommunikation, im Umgang mit Literatur normalerweise üblich ist, verschüttet. Wer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, wie ein solcher Zugriff für die Dichtung zum Würgegriff werden kann. Das aber läßt sich verhindern, wenn der literarische Text als Rezeptionsvorgabe aufgefaßt wird, mit der der Lerner sich eigenständig auseinandersetzen hat. Damit tritt die Text-Leser-Beziehung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Daß diese Auseinandersetzung auch vergnüglich und genußvoll sein

sollte, muß wohl nicht betont werden.⁵ Wie soll aber Freude aufkommen, wenn einerseits die erwähnten Übungen absolviert und andererseits Fragen nach dem Motto gestellt werden: Was will der Dichter damit sagen? Angesichts der angedeuteten Tatbestände und der nicht genügend bestimmten Rolle von Literatur im FU drängt sich die Frage nach der Spezifik der Aufgaben- und Übungsgestaltung bei literarischen Texten auf. Im Rahmen dieses Beitrages kann es sich nur um die Erörterung ausgewählter Probleme handeln, zu denen Anmerkungen gemacht werden.

3. Die Spezifik der poetischen Kommunikation determiniert entscheidend die Aufgaben- und Übungsgestaltung

Es gehört zum gesicherten Bestand der Didaktik, daß die Aufgaben- und Übungsgestaltung ziel-, stoff- und bedingungsabhängig ist. Wenn ich im folgenden den Stoffaspekt exponiere, wird diese gesicherte Erkenntnis keineswegs aufgegeben. Da der literarische Text seinen spezifischen Beitrag zur Erfüllung der jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele zu leisten hat und nicht etwa jenseits dieser Zielstellung angesiedelt ist, hat die Ausprägung der Spezifik der Aufgaben- und Übungsgestaltung mit Blick auf diese Ziele zu erfolgen. Das heißt: Es muß gefragt werden, in welcher Weise der in Frage kommende Text zur Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens auf der Basis solider Sprach-, aber auch Sachkenntnisse, in die landeskundliche eingeschlossen sind, und zur Persönlichkeitsbildung im gegebenen Rahmen beiträgt. Zugleich muß das Verstehen von Literatur des Zielsprachlandes und der Gedankenaustausch darüber im Rahmen der Alltagskommunikation im Sinne interkultureller Verständigung selber Ziel des Unterrichts sein. Wenn diese wesentlichen Ziele beim Einsatz literarischer Texte sind, dann genügen folgende Fragen zu dem großartigen Gedicht von Bertolt Brecht "Fragen eines lesenden Arbeiters" nicht: "Stehen die Namen von großen Männern auch in Ihrem Geschichtsbuch? Finden Sie Geschichte interessant oder langweilig? Warum halten Sie es für richtig, daß man in der Schule Jahreszahlen lernen muß? Was ist Ihrer Meinung nach in der Geschichte am wichtigsten?"⁶ Liest man das Gedicht, wird schnell deutlich, daß es ganz andere Fragen aufwirft. Es werden nämlich die tatsächlich geschichtstragenden Kräfte ins Bild gerückt. So wäre u. a. zu fragen, aus welcher Sicht die Fragen ge-

stellt werden, welche Geschichtsbücher denn bei Brecht gemeint sind. Wenn Klarheit darüber herrscht, könnte der nächste Schritt gegangen werden: "Stehen die Namen von großen Männern auch in Ihrem Geschichtsbuch?" So wichtig gerade bei literarischen Texten der persönliche Zugang ist, so wenig kann dieser Bezug voraussetzungslos hergestellt werden, denn die Sicht des Arbeiters ist die Position marxistischer Geschichtsschreibung und -betrachtung, weshalb der Geschichtslehrer Riebenlamm in dem bekannten Roman "Die Aula" von Kant das Gedicht bemüht, um seine Geschichtsauffassung kenntlich zu machen: "Los, Leute zurück zu Bertolt Brechtens Frage und damit zur ersten Regel unserer neuen Geschichtsbetrachtung: 'Wer baute das siebentorige Theben?', das ist, was uns interessiert, das werden wir fortan immer fragen, und wenn wir die Antworten, die wir darauf bekommen, säuberlich auffädeln, werden wir eines Tages ahnen, was Geschichte ist."⁷

Das Beispiel macht schon deutlich: Die Wirkungen literarischer Texte im Bildungs- und Erziehungsprozeß beruhen auf dem Reiz des Erkenntnisobjekts, das durch sie in den Unterricht eingebracht wird. Dieser Reiz ergibt sich aus der individuellen literaturschöpferischen Widerspiegelung der Wirklichkeit, der Aneignung der Welt, ihrer ästhetischen Wertung, den auf ästhetische Weise vermittelten Einsichten in die Realität, in das gesellschaftliche Leben eines Landes. Entscheidend dabei ist: Literarische Texte ermöglichen "Einblicke in die Menschenwelt"⁸. Es sind gerade diese Einblicke, die das gegenseitige Verstehen der Völker fördern, nicht zuletzt deshalb, weil sie Fremdheit abbauen helfen. Indes darf der literarische Text auf Grund seiner Beschaffenheit nicht direkt auf die objektive Realität und die Kommunikationsgemeinschaft bezogen werden. Die wiederholt herausgearbeitete Unterscheidung von Abbildung und Darstellung bzw. der "doppelten Kodierung" (einer sprachlichen und poetischen)⁹ hat weitreichende Bedeutung für die Aufgaben- und Übungsgestaltung. Sie muß die Diskrepanz zwischen Textdenotat und Textreferenz in Rechnung stellen. Nach Lerchner referiert die sprachliche Bedeutung des Textes "auf ein fiktives Abbild. Aber in diesem Fuktionszusammenhang operieren einzelne sprachliche Zeichen, die ihrerseits denotative Bedeutungen haben", wobei "diese denotativen Komponenten der Textsegmente eine - natürlich komplexe, struk-

turierte - denotative Bedeutung des Gesamttextes konstituieren. Deren vom Sprachsystem her, also paradigmatisch bestimmte reale Abbildrepräsentation gerät jedoch in partiellen Widerspruch zu dem fiktiven, 'gemeinten' Abbild, das der literarische Text als Ganzheit repräsentiert."¹⁰ Weil die Dinge so liegen, wäre es schon problematisch, wenn die Aufgaben- und Übungsgestaltung zu Brechts Gedicht die Gedichtsrezeption zur Geschichtslektion geraten ließe - etwa nach dem Motto: Wer war Cäsar, Philipp von Spanien, Friedrich der Zweite? Vielmehr geht es eben darum, die geschichtstragenden Kräfte zu erkennen, und zwar durch die im Gedicht vorgegebenen Antworten, die zugleich in Frage gestellt sind. Die entsprechenden Bestimmungs- und Entscheidungsfragen, die wie auch der nach dem Muster dialogischer Sprechweise komponierte Text für die Spracharbeit durchaus ergiebig sein können, sofern sie in die Interpretation einbezogen werden, erweisen sich als äußerst stimulierend. Nicht von ungefähr stehen ja z. B. am Ende des Gedichts zwei Bestimmungsfragen, deren Beantwortung sich der Hörer bzw. Leser nicht entziehen kann:

"Wer kochte den Siegesschmaus?

Alle zehn Jahre ein großer Mann.

Wer bezahlte die Spesen?

So viele Berichte.

So viele Fragen."

Gewiß ist ein bestimmtes Denotatswissen erforderlich, das auch landeskundlich relevant und möglicherweise sogar als Hintergrundwissen unabdingbar ist, aber darin darf sich die Behandlung des Gedichts nicht erschöpfen. Detaillierte Geschichtskennntnisse sind nicht erforderlich, um es zu verstehen. Man braucht z. B. nicht zu wissen, wann die zitierten Potentaten gelebt haben und worin ihre historische Bedeutung im einzelnen zu sehen ist. Überhaupt macht das pädagogische Bemühen um ein "vollständiges Verstehen literarischer Texte" ihre Rezeption oft schwerfällig und grenzt ihren Einsatz unnötig ein. Wir lesen doch auch literarische Texte in der Muttersprache immer wieder und dringen dabei in tiefere Sinn-schichten ein, lesen sie auf Grund neuer gesellschaftlicher und individueller Erfahrungen anders. Aus diesen Gründen muß wohl überlegt werden, was vor der Begegnung mit dem Text als Minimum an Verstehensvoraussetzungen zu schaffen ist. Sie könnten z. B. eine Assoziation zu den geschichtstragenden Kräften unserer Zeit - etwa die Besinnung auf die Kraft der

Friedensbewegung - verhindern.

Auch bei Knoblochs Parabel hätte die Aufgabenstellung das Mitgeteilte und Gemeinte in Beziehung zu setzen, die Zuwendung zum Rezipienten, zu seinen Erfahrungen, Gefühlen, Stimmungen kenntlich zu machen. Entsprechende strukturelle Spezifika (Textkonstituenten) müssen dabei erfaßt werden, denn sie sind an der Konstituierung des Textsinns beteiligt. Dazu wäre zum einen die erste Satzhälfte als Monolog eines potentiellen Käufers herauszuarbeiten, der mit einem Angebot konfrontiert wird (interessant dabei die Aufnahme der Werbesprache) und zum anderen die Bindung des begehrten Objekts an das Subjekt, an die alte Dame, um deren Hochzeitgeschenk es sich ja handelt. Indem sie sich nun nach vielen Jahren der Einsamkeit im hohen Alter von dem EBservice trennt, wird der Leser darauf verwiesen, daß eine Tafel nicht gedeckt worden und eine Gemeinschaft von zwölf Personen nicht zustande gekommen ist. Damit wird am Beispiel des Alltäglichen die menschliche Tragödie sichtbar, die der Krieg verursacht.¹¹ Daß dabei auf einen Roman von Arnold Zweig angespielt wird - auf "Junge Frau von 1914" - ist bei der Interpretation nicht so entscheidend, wengleich Knobloch mit dem Zitat einen Dichter würdigt, der diese Zeit gültig in seinen bekannten Romanen gestaltet hat.

Aus dem Erörterten ergibt sich:

Die literarische Texte charakterisierenden Widersprüche zwischen Mitgeteiltem und Gemeintem, dem Abbild und dem Dargestellten, aber auch der Einheit und Widersprüchlichkeit zugleich von Inhalt und Form, der Verweisungscharakter müssen durch die Aufgaben- und Übungsgestaltung verdeutlicht und für die Kenntniserwerb und Könnensentwicklung in Einheit mit der Persönlichkeitsentwicklung produktiv gemacht werden.

4. Die Aufgaben und Übungen beziehen sich auf das Wahrnehmen des Textes, das Erfassen des Mitteilungsgehaltes und das Erschließen des Gemeinten

Da der literarische Text als Ergebnis von Kommunikation betrachtet wird und seine Erzeugung grundsätzlich den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt wie die eines nicht-literarischen, kann für die Beschäftigung mit literarischen Texten bei entscheidender Zielstellung zunächst das

gleiche didaktisch-methodische Instrumentarium zur Anwendung kommen wie bei den nichtliterarischen. Allerdings wird es durch das Besondere der poetischen Kommunikation modifiziert bzw. machen sich völlig neue didaktisch-methodische Vorgehensweisen erforderlich.

So unterscheide ich bei der Behandlung literarischer wie nichtliterarischer Texte Aufgaben und Übungen zur Textrezeption (1), zu -reproduktion (2) und zur -produktion (3). Nach ihrer Stellung sind auseinanderzuhalten Aufgaben und Übungen zur Vorbereitung von Textrezeption, -reproduktion und -produktion, Aufgaben und Übungen die die Textreproduktion und -produktion begleiten, und Aufgaben und Übungen zur Nachbereitung der Textrezeption, -reproduktion und -produktion.¹²

(1) Die Aufgaben und Übungen zur Rezeption beziehen sich vornehmlich auf die inhaltliche und sprachliche Vorbereitung der Rezeption, d. h. auf das Wahrnehmen des Textes mit seinen sprachlichen und nichtsprachlichen Informationen, das Erfassen des Mitteilungsgehalts, weniger auf das Erschließen des Gemeinten. Von hier aus muß wohl überlegt werden, welche unbekanntes Wörter bzw. Sachverhalte im voraus semantisiert werden müssen. Das ist besonders deshalb erforderlich, weil das Erschließen des Textsinns dadurch erschwert wird, daß oft neue Wörter semantisiert und gedeutet werden müssen. Deshalb hat man gerade bei literarischen Texten diesen unbekanntes Einheiten besondere Aufmerksamkeit zu schenken, vor allem dann, wenn im Text nicht genügend Erschließungshilfen gegeben und sie in einschlägigen Wörterbüchern womöglich nicht zu finden sind. In unserem ersten Beispieltext könnten das sein: herbeischleppen, Ersaufende, Spesen ..., im zweiten Gebrauchtwarenladen, Jugendstil, Kriegstrauung ... Entsprechende Wortschatzvermittlung und Erschließungsübungen zielen auch auf Metaphern, Bilder, Vergleiche u.a.m. Fraglos steht die Arbeit am Wortschatz bei der Behandlung literarischer Texte im Mittelpunkt der Spracharbeit, zumal die Forderung gilt, daß die grammatischen Grundstrukturen möglichst bekannt sein sollten. Bei nichtliterarischen Texten ist die Steuerung des Rezeptionsprozesses von Belang, erleichtern sie doch als Orientierungshilfe bzw. Leseanleitung insofern die Rezeption, als sie die für das Verstehen so wichtigen Erwartungshaltungen ausprägen helfen. Indes derartige Leitfragen bewähren sich aber nur bedingt bei literarischen Text-

ten - bei Gedichten noch weniger als bei Prosatexten. Es besteht bei ihrem Einsatz leicht die Gefahr der Gängelei, des Eingreifens in die Interaktion von Leser und Text. Die für die Begegnung mit literarischen Texten so bedeutsame divergierende Phase der Texterarbeitung und -verarbeitung, in der die Lerner spontan und ohne Korrektur und Wichtung durch den Lehrer ihre Meinungen zum Text äußern und ihre Interpretation vorschlagen, würde stark eingeschränkt. Im Grunde genommen wird durch die Leitfragen gleich auf die konvergierende Phase hingearbeitet, in der die Vorschläge sondiert, am Text überprüft, akzeptiert oder verworfen werden, wobei selbstverständlich mehrere Lesarten zugelassen werden.

(2) Aufgaben und Übungen zur Reproduktion umfassen zum einen das laute Lesen, das künstlerische Vorlesen und zum anderen das Wiedergeben eines Textes bzw. Teiltexthes. Dabei sollte das wörtliche Wiedergeben auf solche Texte beschränkt bleiben, die so bedeutsam sind, daß sie des Zitierens wert sind. Der Anfang des Gedichts von Brecht könnte durchaus auswendig gelernt werden. Zu den reproduktiv-produktiven Aufgaben und Übungen gehören bekanntlich vor allem die mehr oder weniger freie Wiedergabe des Inhalts, die Nacherzählung, die Wiedergabe der Fabel, der künstlerischen Idee, das Dialogisieren und Dramatisieren (Rollenspiel). Die Aufforderung zur Wiedergabe kann sich auch nur auf die Ebene der dekodierten Mitteilung als eine mögliche Voraussetzung beziehen, den Textsinn besser zu erschließen. Zum Beispiel wäre es denkbar, die Aussagen über die Potentaten zusammenzutragen zu lassen, um sie danach mit den bohrenden Fragen zu konfrontieren. Reizvoll wäre es sicherlich, wenn authentische Darstellungen aus einem entsprechenden Geschichtsbuch herangezogen würden. Beim zweiten Beispiel bietet sich geradezu an, zunächst den Vorgang des Verkaufs des EBSservice darzustellen. Wichtig dabei ist, daß diese Aufgaben möglichst kommunikativ determiniert werden: Wem erzähle ich mit welcher Intention den Inhalt der Kurzgeschichte? Um solches Handeln zu ermöglichen, muß die ästhetisch geformte Sprache, die nur bedingt Musterfunktion für eigene Äußerungen übernehmen kann, oft in Standardsprache umgeformt werden. Dazu sind Paraphrasierungen unabdingbar. Das heißt, der Lerner muß die Sprache des Kunstwerks mit Hilfe von Substituierungen, Transformationen, Komprimierungen, Expandierungen und umfangreicheren Neuformulierungen in die eigene übertragen.¹³ Das muß nun in Tat geübt werden, zumal ga-

rade von hier aus der Impuls zur Dynamisierung und Sensibilisierung des Sprachbesitzes ausgeht.

(3) Während sich die Aufgaben und Übungen zur Rezeption in erster Linie auf die vorbereitende Phase der Textarbeit beziehen und die zur Reproduktion im Zentrum der Texterarbeitung stehen, bestimmen die Aufgaben und Übungen zur Textproduktion die Phase der Textverarbeitung und -überschreitung. Sie sind in hohem Maße auf das Einbringen des eigenen Rezeptionsertrages, des individuellen Hör- bzw. Leseergebnisses und seiner Wertung aus. Die Übergänge zwischen Textverarbeitung und -überschreitung sind fließend. Erstere zielen auf die Verdeutlichung des Textsinns und konturieren die Beziehung Leser-Text. Letztere führen vom Text weg, werden noch vom Wirkungspotential des jeweiligen Textes gespeist, aber nicht mehr von ihm direkt bestimmt. Es sind oft weiterführende Betrachtungen und Diskussionen, auch Sprachübungen, die auf den Text in meist assoziativer Weise Bezug nehmen, gehören hierher. Wichtig ist dabei nur, daß sie von der eigentlichen Behandlung des literarischen Textes abgesetzt werden. Die zitierte Frage "Warum halten Sie es für richtig, daß man in der Schule Jahreszahlen lernen muß?" könnte u. U. zu diesem Aufgaben- und Übungstyp gerechnet werden. Während die existentiellen Grunderfahrungen wie Alter, Einsamkeit, Trennung in "Am Rande der Liebe II" noch unmittelbarer Bestandteil der Textinterpretation sind, wäre eine Diskussion um die Folgen eines Nuklearkrieges eher die Phase der Textüberschreitung zuzuweisen. Da die Sprache der Interpretation und des Wertens nicht die des Kunstwerkes sein kann, muß durch angemessene Übungen gesichert werden, daß die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich mit ihrem Sprachbesitz verständlich zu machen. Ein Minimum an fachspezifischen sprachlichen Mitteln ist dafür unabdingbar. Ausdrücke wie Thema, Fabel, Motiv, Konflikt oder anregend, problematisch, widersprüchlich (in unserem Fall vielleicht Behauptung, Gedicht, Reim, dialektisch) müßten schon beherrscht werden. Ein derartiges Minimum, das nicht das einer Fachsprache für Literaturbehandlung sein soll, gibt es noch nicht. Um es zu ermitteln, müßte man untersuchen, wie sich der Austausch über rezipierte Kunstwerke in der Alltagskommunikation vollzieht; denn darum muß es gehen, sofern die Adressaten keine Germanisten sind.

5. Für den Einsatz literarischer Texte gibt es kein einheitliches didaktisch-methodisches Ablaufschema

Die ausgeprägte Individualität literarischer Texte problematisiert die Fixierung eines ein für allemal geltenden Ablaufschemas. Nicht jeder Text muß vorbereitet und interpretiert werden. So hängt das Vorgehen schon davon ab, ob der Text "nur" gelesen oder zugleich als Sprech- und Höranlaß dienen soll. Brechts Lehrgedicht gibt Denkanstöße und eignet sich daher als Sprech- und Höranlaß. Dagegen könnte man es bei "Am Rande der Liebe II" damit bewenden lassen, daß eine bestimmte Nachdenklichkeit erreicht wird. Aufgaben zum Dichten bzw. Weiterdichten in der fremden Sprache halte ich dagegen für strittig, auch wenn wie auf der Berner IDV-Tagung 1986 plausible Beispiele vorgetragen werden konnten. Wer um die geringe, äußerste begrenzte sprachlich-kommunikative Kompetenz gerade auf der Grund- und Oberstufe weiß, wird eine solche Übungsform nicht in extenso vorschlagen, wonach aus vorgegebenen Wörtern ein Gedicht im Sinne der 'konkreten Poesie' nach dem Motto "learning by doing" zu schreiben ist. Zur Auflockerung des Unterrichts, zur Abwechslung und damit auch zur Aktivierung kann sicherlich das "Erstellen" eines Gedichtes in der fremden Sprache nach einem entsprechenden Muster dienen. Nur wird ein solches Ziel immer eine Randzone des FU bleiben. Das gilt selbst für den Muttersprachunterricht, erst recht für den FU. Es ist etwas anderes, wenn Leerstellen ausgefüllt oder nach Varianten gefragt wird, die die gefundene Lösung des Dichters als besonders wirkungsvoll erscheinen lassen: Welche Herrscher hätte Brecht auch nennen können? Bei aller Variabilität muß gesichert werden, daß die Behandlung des künstlerischen Textes motiviert ist, die rezeptionsvorbereitende Phase zu angemessenen Leseanforderungen führt, die ganzheitliche Aufnahme des Textes ermöglicht wird, auch dadurch, daß einer Erst- eine vertiefende Rezeption folgt und die Texterarbeitung und -verarbeitung mit einem möglichst genußvollen Erleben des Gesamttextes abschließt, neben dem Was auch das Wie erfaßt wird. Obwohl die Rezeption einen individuellen Prozeß darstellt und von den Erfahrungen, der Weltanschauung, dem Wissen und Können des Lesers bestimmt wird, muß das Textverständnis an den Textgegebenheiten überprüft und objektiviert werden. Auf die wechselseitigen Bezüge der verschiedenen Informations-

ebenen ist dabei besonders zu achten. Das alles bedingt eine Aufgaben- und Übungsgestaltung, die zur Kreativität der Lernenden anhält, die bei keinem anderen Text so aufgerufen ist wie beim literarischen.

Bertolt Brecht:

Fragen eines lesenden Arbeiters

Wer baute das siebentorige Theben?

In den Büchern stehen die Namen von Königen.

Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?

Und das mehrmals zerstörte Babylon -

Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern

Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?

Wohin gingen an dem Abend, wo die Chinesische Mauer
fertig war

Die Maurer? Das große Rom

Ist voll von Triumphbögen. Wer errichtete sie? Über wen

Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene
Byzanz

Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem
sagenhaften Atlantis

Brüllten in der Nacht, wo das Meer es verschlang

Die Ersaufenden nach ihren Sklaven.

Der junge Alexander eroberte Indien.

Er allein?

Cäsar schlug die Gallier.

Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?

Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte

Untergegangen war. Weinte sonst niemand?

Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
Siegte außer ihm?

Jede Seite ein Sieg.

Wer kochte den Siegeschmaus?

Alle zehn Jahre ein großer Mann.

Wer bezahlte die Spesen?

So viele Berichte.

So viele Fragen. (Gedichte. Bd. IV. Berlin 1961, S. 45f.)

Heinz Knobloch:

Am Rande der Liebe II

Im Gebrauchtladen heißt es, daß sie nächste Woche etwas sehr Schönes hereinbekommen, ein EBservice für zwölf Personen, alles da, alles komplett, später Jugendstil, wie neu, ganz neu, noch nicht benutzt, originalverpackt, nur ein paar Proben hat die alte Dame gezeigt, die sich jetzt von ihrem Hochzeitsgeschenk trennt, junge Frau von 1915, Kriegstrauung nannte man das, aber der Mann kam nicht zurück, da hat sie ihr Geschirr nie auswickeln mögen.

(In: Zur Feier des Alltags. Feuilletons. Halle/Leipzig 1986, S. 275ff.)

A n m e r k u n g e n

- 1 W. GRUHN. Sprachen lernen - (k)ein Problem? Leipzig, Jena, Berlin, 1984, S. 149.
- 2 Vgl. M. LÖSCHMANN. Kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und Einsatz literarischer Texte - kein Widerspruch. - Deutsch als Fremdsprache 6/1984, S. 367-371 u. M. LÖSCHMANN; G. SCHRÖDER. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Leipzig, 1984.
- 3 Vgl. z. B. auch H. WEINRICH. Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie. - Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. H. L. Ludwig. München, 1984, S. 227-243.
- 4 G. LERCHNER. Bezugsforderungen von linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien bei der Vermittlung literarischer Texte. - DaF 4/1978, S. 193.
- 5 Freilich gehe ich nicht so weit wie N. GROEBEN: Literaturrezeption zwischen Genuß und Erkenntnis. - H. Mainusch (Hrsg). Literatur im Unterricht. München, 1979, wo vom "Einüben von Genußfähigkeiten" die Rede ist.
- 6 Vgl. z. B. SZANYI: Nemzet nyelvkönyv, Bd. IV. Budapest, 1982, S. 24.
- 7 H. KANT. Die Aula. Berlin, 1965, S. 83.
- 8 D. SCHLENSTEDT. Problemfeld Widerspiegelung. - Literarische Widerspiegelung. Berlin und Weimar, 1981, S. 157. Vgl. auch das Internationale Deutschlehrersymposium "Fremdsprachenunterricht Deutsch im Dienste der Völkerverständigung". Thesen. Moskau 23.-26. September 1985. Moskau, 1985.
- 9 G. LERCHNER; H.-G. WERNER. Probleme der semantischen Analyse eines poetischen Textes. - Weimarer Beiträge 10/1975, S. 100ff.

- 10 G. LERCHNER. Sprachform von Dichtung. Berlin u. Weimar, 1984, S. 25.
- 11 Vgl. auch die Interpretation des Feuilletons, das aber mehr als Parabel zu fassen ist, bei B. G. JÄCKEL: Saamenkorn Kurzprosa. - NDL 2/1984.
- 12 Vgl. ausführlicher LÖSCHMANN/SCHRÖDER. a.a.O., S. 61ff.
- 13 Vgl. ausführlicher LÖSCHMANN, Marianne/LÖSCHMANN, M. Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung. - DaF 1/1982, S. 10-22.
- 14 Vgl. dazu auch den Sektionsbericht "Auswahl und Behandlung literarischer Texte" von E. Marsch. - VIII. Internationale Deutschlehrertagung 4.-8. August 1986 "Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung". Tagungsbericht. Berlin, 1986, S. 140f.

КАКИЕ ЗАДАНИЯ И УПРАЖНЕНИЯ ИСПОЛЬЗУЮТСЯ
В ТЕКСТАХ ПО БЕЛЛЕТРИСТИКЕ?

Мартин Лёшманн
Резюме

В данной статье рассматриваются возможности использования беллетристических текстов при обучении иностранному языку. Автор приходит к выводу, что употребление текстов должно иметь определенную мотивацию.

ÜBER SCHWIERIGKEITEN BEI SELBSTÄNDIGER ÜBERSETZUNG IN ÄLTEREN STUDIENJAHREN

T. Mikenberg

Tartuer Staatliche Universität

Übersetzung wird im Fremdsprachenunterricht vielfach und zu verschiedenen Zwecken verwendet. Im vorliegenden Artikel behandelt man Übersetzungen deutschsprachiger Literatur, die von Germanistikstudenten des vierten und fünften Studienjahres im Rahmen der Fachausbildung in Übersetzungswissenschaft und -praxis ausgeübt worden sind. Wir beschränken uns dabei auf eine Aufgabe, die darin besteht, im Laufe von zwei Semestern vier bis fünf Seiten deutschsprachiger Belletristik nach eigener Wahl ins Estnische zu übersetzen. Diese Aufgabe unterscheidet sich prinzipiell von den anderen, weil die Übersetzungen im Seminar nicht analysiert und ausgewertet werden. Sie werden von je einem Mitstudenten und dem Lehrer rezensiert und in der Prüfung verteidigt. Selbständige Übersetzung und deren Verteidigung vermitteln einen Einblick in das übersetzungspraktische und -theoretische Können des Studierenden.

Als Leitfaden sollten die Studenten allgemeine Anforderungen an den Übersetzer berücksichtigen, die von U. Liivaku und H. Meriste (1975, S. 73-83) dargelegt sind. Die wichtigsten Grundregeln zur Erreichung einer äquivalenten Übersetzung hat Etienne Dolet in seiner Abhandlung "Von der Art und Weise, gut aus einer Sprache in die andere zu übersetzen" angeführt:

- 1) Sinn und Stoff des Autors völlig verstehen,
- 2) die Sprache, aus der man übersetzt und die Sprache, in die man übersetzt, völlig beherrschen,
- 3) sich nicht an den Wortlaut klammern,
- 4) sich vor Latinismen hüten und an die gute französische Umgangssprache halten (verallgemeinert: sich vor buchstäblicher Übersetzung hüten und an die gute Zielsprache halten - T.M.),
- 5) sich um einen guten, glatten, eleganten, unpräzisen und vor allem gleichmäßigen Stil bemühen (Mounin, G., 1965, S. 33).

Welche Schwierigkeiten stehen den angehenden Übersetzern im Wege? Etwa 5% von ihnen sind nicht imstande, einen

Text auszuwählen, dem man im Sinne der ersten Grundregel von E. Dolet gewachsen wäre. Daraus resultieren funktional-inhaltliche Fehler, die von L. Latyschew (1981, S. 222) in drei Gruppen eingeteilt werden: Entstellungen, Ungenauigkeiten, Unklarheiten. Da die Entstellungen die schlimmsten oder "stärksten" Fehler sind, wollen wir das Augenmerk des Lesers eben auf diese Art von Übersetzungsfehlern lenken. Die häufigste Ursache für ihre Entstehung ist das Mißverständnis der Situation bzw. des Kontextes oder das Mißverständnis der ausgangssprachlichen Aussage.

Anschließend betrachten wir einige Entstellungen aus den Übersetzungen der Studenten. ... Nach Tisch spielen sie nicht, sondern tun in ihrer Nervosität, hinter das Geheimnis zu kommen, unnütze und gleichgültige Dinge ... (Stefan Zweig. Die Gouvernante) /... Pärast sööki nad ei mängi, vaid närvilisusest tingituna askeldavad kasutult ja osavõtmatult, et aga saladus avastada Eigentlich machen die zwei Schwestern, von denen hier die Rede ist, nicht unnütze Dinge, um das Geheimnis zu entdecken, sondern sie sind ungeduldig und machen in ihrer Nervosität unnütze und gleichgültige Dinge. Die unbegründete Substituierung der Ursache durch den Zweck ist wahrscheinlich auf das Unvermögen des Übersetzers zurückzuführen, die attributive Funktion des erweiterten Infinitivs zu erkennen.

Mehreren funktional-inhaltlichen Fehlern begegnen wir in der Übersetzung der ersten Seiten aus Hasso Laudons Dostojewski-Roman "Der ewige Ketzer". Dostojewski hat vier Jahre Zuchthaus hinter sich. Er teilte das Schicksal der Züchtlinge, immerhin haben sie ihn nicht als ihresgleichen, sondern als einen Herrn behandelt, sie haben ihn zu keiner Stunde zu ihrer Gesellschaft gezählt. Es war Dostojewski passiert, ... sich mit seinesgleichen anzulegen In der Übersetzung steht dafür ... endasuguste hulka sattuda ... , als setze der Autor Dostojewski den anderen Sträflingen gleich. Durch sinnwidrige Wiedergabe der Wendung 'sich mit j-m anlegen' (= in Streit geraten) wird der Text entstellt. Irreführend wirkt auch folgende Stelle aus derselben Übersetzung. Nach der Entlassung aus dem Zuchthaus sollte Dostojewski einem Linienregiment in Semipalatinsk übergeben werden. Unvergeßlich war die erste Nacht bei guten Leuten, die ihm ein Asyl gewährten. Dostojewski konnte allein sein, im Bett liegen, schlafen, träumen. In diese Beschreibung fügt

sich in den estnischen Text ... tähelepanuta ... für ... un- beobachtet ... ein. Wahrscheinlich erklärt sich die Entstellung des estnischen Textes durch Paronyme 'unbeachtet' - 'unbeobachtet'. Es war ein Genuß für Dostojewski, endlich mal unbeobachtet, also 'häirimatult' zu sein. Bei der Reisebeschreibung hat sich der Übersetzer kaum die Situation vorgestellt: ... Fjodor oli saanilt maha tulnud. Käed sügaval veel harjumatu, kuid meeldivalt soojendava püstkraega sineli taskutes, sammas ta ümber väikese pulstunud karvaga hobuse Im Original lautet der letzte Satzteil: ... stapfte er neben den kleinen zottigen Pferden einher Aus der Mehrzahl wird im Estnischen die Einzahl, was als Ungenauigkeit qualifiziert werden könnte, den Text entstellt die falsche Wiedergabe von 'einher-'. Dieses Halbpräfix bezeichnet in Zusammensetzung mit Verben der Bewegung eine gleichmäßige Bewegung, deren Richtung nicht genauer angegeben wird (Klappenbach, R., Steinitz, W., 1965, S. 955). Wozu hätte Dostojewski um die Pferde herumstapfen sollen? Es müßte wohl im estnischen Text lauten: 'tammus ta väikese pulstunud karvaga hobuste kõrval'.

Ein interessanter Fall liegt in der Übersetzung eines Auszugs aus dem Roman "Die Tote von Beverly Hills" von Kurt Goetz vor. Der Hund des Ich-Erzählers ging ... rückwärts..., in der Übersetzung ... edasi ... statt 'tagasi'. Nach einigen Minuten ... stand er vor ..., in der Übersetzung ... seisis ta eespool ... statt 'haistis ta midagi ja jäi märguanet ootama'. Der Übersetzer hat zwei Fehler begangen, doch wird der Text dadurch nicht stark entstellt, die Bewegung des Hundes hätte sich auch vorwärts verlaufen können, die Richtung der Bewegung ist im gegebenen Text kaum wesentlich. Man kann ahnen, daß sich der Übersetzer die Handlung, wenn auch nicht richtig, vor die Augen geführt hat. Als Stein des Anstoßes erwies sich ihm das Verb 'vorstehen', das nicht 'vorne stehen', sondern in der Jägersprache 'das Wild wittern und in gespannter Haltung stehenbleiben' bedeutet (Wahrig, G., 1980, S. 4079).

Beim folgenden Fehler hat sich ungenügende sprachliche Kompetenz mit mangelnder Realienkenntnis verflochten. Die Übersetzung der Wortgruppe ... nicht ausreichend begründete Ablehnung zum Studium ... (Heinz Kruschel. Das Mädchen Ann und der Soldat) / ... õpingu katkestamine, mis pole piisavalt põhjendatud ... statt 'tema soov kõrgkoolis õppida oli

piisava põhjenduseta tagasi lükatud' läßt die falsche Meinung aufkommen, als hätte der Soldat das Studium, zu dem er eigentlich nicht zugelassen worden war, aufgegeben.

Weder Situation noch sprachlicher Ausdruck ... wurde sie unruhig ... ist bei der Übersetzung der letzten Seiten aus Erich Maria Remarques "Drei Kameraden" berücksichtigt worden. Pat kann keine Ruhe finden, sie schaut auf Roberts Uhr, die die letzten Sekunden ihres Lebens zählt, und doch steht in der Übersetzung ... rahunes ta ... statt 'valdas teda rahunus'. Um Pat von ihren quälenden Gedanken abzulenken, stellt Robert das Radio an. Auf der Suche nach einer passenden Sendung stößt er auf einen ... Vortrag über die Bekämpfung der Reblaus ... Der Übersetzer hatte das letzte Wort als Eigennamen aufgefaßt und als ... Reblau allutamine ... statt 'võitlusest lehetäiga' übersetzt. Was darunter gemeint werden sollte, konnte er nicht erklären. Wie hätte denn der Leser die Übersetzung verstehen sollen?

Stark überforderte den Übersetzer Meike Schmieders Kriminalroman "Ich habe einen Mord gesehen". Der schreckliche Traum der Hauptperson Krista, Künstlerin von Beruf, ist mit Realität verflochten. Aus ihrem inneren Monolog: ... Ma saan maalida ainult nii ja mitte teisiti ... Und gleich darauf: ... Tema teemat ei tohi eitada ... für ... Sein Thema ist einzubringen ... statt 'Tuleb jääda oma teema juurde'. Der vorangehende und folgende Kontext ist dem Übersetzer außerhalb seines Blickfeldes geblieben, der allgemeine Sinn von 'sein' ist nicht erschlossen worden. Zur Entstellung des Textes führen auch weitere, vorwiegend aus mangelnder Kenntnis der Ausgangssprache herrührende Fehler: ... an der Anlegestelle sein ... / ... asemele jääda ... statt 'randumispai gas / sadamas olla' (dort wollte Krista Julie abholen); mehrmals ist im Text die Rede von einem zerbrechlichen Stuhl, in der Übersetzung steht für 'zerbrechlich' 'purustav' und 'lõhutud' statt 'habras'/'mis võis iga hetk puruneda'.

Die Ursachen der Entstellungen sind unterschiedlich. Es gibt kein alleinseligmachendes Mittel gegen diese groben Fehler bei der Übersetzung, doch könnte man dem angehenden Übersetzer einige Hinweise zur Vorbeugung geben:

- 1) sich in den ausgangssprachlichen Text hineinlesen, bis man den Autor völlig versteht,
- 2) das zu übersetzende Werk, wenn man auch nur einen Teil vermittelt, als Ganzes kennenlernen und nicht aus den Augen

verlieren,

- 3) sich die Handlung möglichst vorstellen,
- 4) nicht die Mühe scheuen, seine ausgangssprachliche Kompetenz zu überprüfen.

L i t e r a t u r

- KLAPPENBACH, R., STEINITZ, W. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. - Berlin, 1965.
- LATYSCHEW, L. Übersetzungslehre in Wort und Beispiel. - Moskau, 1981.
- LIIVAKU, U., MERISTE, H. Kuidas seda tõlkida. - Tallinn, 1975.
- MOUNIN, G. Die Übersetzung. - Turin, 1965.
- WAHRIG, G. Deutsches Wörterbuch. - Mosaik Verlag, 1980.

О ТРУДНОСТЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА НА СТАРШИХ КУРСАХ

Т. Микенберг

Р е з ю м е

В статье рассматриваются художественные переводы на родной язык студентов-старшекурсников отделения немецкой филологии Тартуского госуниверситета. Подробно анализируются причины возникновения грубых ошибок, повлекших за собой искажение исходного текста. Автор дает начинающим переводчикам некоторые советы, соблюдение которых способствует предотвращению искажения текста.

SOME WAYS OF IMPROVING STUDENTS' MOTIVATION
FOR INDIVIDUAL WORK

T. Mullaama

Tartu State University

The small number of foreign language classes in the non-linguistic departments makes the teacher look for more effective teaching methods. Increasing the volume of the students' individual work is one of the possibilities.

The important attributes of individualized teaching as seen by M. Hunter and M. Brown (1979, p. 43) are the following: 1) the task to be learned, 2) the inner factors of the learner which affect his learning behaviour, 3) the teacher's principles of learning and "use of self as instrument".

Apart from the widely used self-access reading outside the classroom, there are numerous kinds of individual work ranging from its simplest forms of forming and answering questions, guided dialogues, spontaneous narrations and simulated situations to the more complicated ones, such as debates, role-playing and writing essays. The variety of individual work is really immense, and in guiding it both intellectual and emotional factors come under consideration.

Trying to create the proper learning behaviour we ascribe the primary significance to the student's psychological peculiarities. A pre-requisite of the student's individual work is his willing interest, his positive attitude towards independent creative task, his motivation. This is a complicated psychological factor which determines the level of implementation of any work, including learning.

We do not preclude that the positive motivation can also be formed in the course of the practical work itself, in the so-called problem-solving situations, but the teacher in his turn can contribute to the formation of it trying to affect the student's goals, interest, abilities

and needs, and at the same time doing his best to do away with the psychological barriers, such as shyness, fear, embarrassment. The student's goals, interests, abilities and needs are the kinds of information which become the basis for the teacher in his attempts to individualize his methods to every single student. Unless the teacher recognizes the individuality of the student he neglects education and concentrates on mere control (Banathy, B. H., Lange, D. L., 1972, p. 27).

The highly motivated individual work and persistent interests of the student definitely brisk up the learning process. In the positive learning climate the student develops an independent way of thinking and obtains a creative attitude towards the task given to him. He begins to feel that the language he is learning is an instrument to satisfy his goals and needs and he is to find intellectual satisfaction both in the task offered to him and in the means he is given to meet it (Kelley, L. G., 1969, p. 332).

The way an individual feels in the classroom and the kind of interaction of the group as a whole influence the student's attitude and through it his learning speed and level. Both positive motivation and productive interaction of the group help to form the proper learning climate and reduce the interfering factors mentioned above.

The individual task given to the student must be real and feasible, the present level of his knowledge must be taken into account. When guiding any kind of individual work in the classroom the teacher's orientation in the non-linguistic departments should be based on an average student to raise the poor student's confidence in his success and give him the feeling of achievement.

The teacher's personality in forming the positive motivation is not of least importance. The teacher is expected to be competent, exacting, inventive, masterly. The students appreciate his humour, benevolent disposition and trust. In some cases a learner may regard an individual task given to him a sign of trust and exerts every effort of his mind and thought to warrant it. To conduce the individual work in the classroom the teacher should reveal personal concern which also helps preserve the positive attitude of the students and the animated learning environment.

Needless to say that increasing the volume of the individual work is by no means an easy way of teaching. On the contrary, it requires careful planning, it must be excellently organized and easily guided. All this needs experience, time and good will. In its model form individual work may rather be called collaboration between the motivated students and a stimulating teacher.

R e f e r e n c e s

- BANATHY, B. H., LANGE, D. L. A Design for Foreign Language Curriculum. - Lexington, Massachusetts, Toronto, London: D. C. Heath & Company, 1972.
- HUNTER, M., BROWN, M. Individualization of Foreign Language Teaching // Foreign Language Learning, Today and Tomorrow. Pergamon Press. - 1979. - p. 44-65.
- KELLEY, L. G. 25 Centuries of Language Teaching. - University of Ottawa, 1969.

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

Т. Мулламаа

Р е з ю м е

Данная статья рассматривает возможности повышения мотивации в индивидуальной работе студентов, учитывая их личные и психологические особенности.

ZUR WIDERSPIEGELUNG DES GESELLSCHAFTLICHEN PROZESSES DER INTENSIVIERUNG IN DER DDR IM WORTSCHATZ

S. M ü l l e r

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

Angesichts der gesellschaftlichen Prozesse, die sich gegenwärtig in der Sowjetunion vollziehen, werden wir oft gefragt, ob in der DDR Gleiches vor sich geht. Wenn man diese globale Frage auch global beantwortet, so muß man verneinen. Ein Teilprozeß der Perestroika jedoch, der mit *u s k o r e n i e* bezeichnet wird, entspricht seinem Wesen und seinen Zielen nach der ökonomischen Strategie, die vom XI. Parteitag der SED 1986 für die gesellschaftliche Praxis in der DDR für die Gegenwart und nahe Zukunft zum Programm erhoben und sprachlich durch den Terminus *I n t e n s i - v i e r u n g* repräsentiert wird. Für den Bedarf von Dolmetschern und Übersetzern, Lehrenden und Lernenden der deutschen Sprache in der Sowjetunion stellen wir im folgenden lexikalische Einheiten vor, die z.Z. in den Massenmedien der DDR sehr frequent sind und die den Prozeß der Intensivierung widerspiegeln. Im ersten Teil unserer Ausführungen betrachten wir die vorgestellte Lexik semantisch, im zweiten Teil versuchen wir, zu einigen morphologischen Verallgemeinerungen zu gelangen.

I n t e n s i v i e r u n g bezeichnet den Prozeß der Mobilisierung aller *q u a l i t a t i v e n F a k t o r e n* für das Leistungswachstum der Volkswirtschaft/bedeutet die Nutzung qualitativer Wachstumsfaktoren in der Volkswirtschaft. Das Ziel besteht in der Erhöhung der Arbeitsproduktivität bzw. in der Effektivierung ökonomischer im besonderen und gesellschaftlicher Prozesse im allgemeinen, und zwar zum Zwecke der Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen des Volkes in der DDR. Das Wesen dieses Prozesses besteht in der engen Verbindung von Wirtschafts- und Sozialpolitik, wofür der Terminus *E i n h e i t v o n W i r t - s c h a f t s - u n d S o z i a l p o l i t i k* geprägt wurde.

Folgende Kollokationen zur Bezeichnung qualitativer Wachstumsfaktoren, die den erstrebten Leistungsanstieg in der Wirtschaft bewirken sollen und können, sind z. Z. sehr frequent:

- Einführung neuer/hochproduktiver Technologien;

neue/hochproduktive Technologien entwickeln/einführen;
Hochtechnologien/Schlüsseltechnologien anwenden;

Die Bezeichnungen dieser Technologien im einzelnen sind in der Regel Internationalismen, z.B.

Bioelektronik, Biotechnologie, Biosensortechnik;

Mikroelektronik, Mikromechanik;

Lasertechnik, Plasmastrahlentechnik, Optoelektronik;

Auch spezifisch deutsche Komposita treten auf, z.B.

Hochvakuum - Bedampfung (der Chips für die Computer);

Verbundtechnik (Herstellung von Polymerverbundenen wie Plast + Stahl);

Oberflächenveredlung und Rohstoffveredlung stellen weitere Verfahren der Intensivierung dar.

- die Wissenschaftskooperation entwickeln/vertiefen/effektivieren

Diese lexikalische Einheit referiert auf die wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen Betrieben und wissenschaftlichen Institutionen aller Art, die sich auf der Basis von Kooperationsverträgen vollzieht.

- deutliche Tempobeschleunigung in der Erzeugnisentwicklung erreichen/anstreben/das Tempo der Erzeugnisentwicklung entschieden erhöhen

Diese Kollokation impliziert den Appell, zu lange Entwicklungs- und Projektionszeiten für Erzeugnisse zu vermeiden bzw. den Mißstand, daß ausgearbeitete Projekte zu lange im Tischkasten von Leitern liegen, zu überwinden.

- bedarfsgerechte Produkte und Stückzahlen herstellen; Stückzahlen von Produkten bedarfsgerecht planen

Vermieden werden soll die Produktion von Produkten, die niemand braucht bzw. die niemandem gefallen sowie die rein statistisch orientierte Abrechnung der Erfüllung von Plänen.

- flexible automatische Fertigungssysteme schaffen/entwickeln

Es geht um die Erstellung und Anwendung von automatischen Fertigungssystemen/Maschinensystemen, die man schnell und ohne zu großen Aufwand auf die Produktion neuer/anderer Produkte umstellen kann.

- Herstellung geschlossener Kreisläufe/geschlossene Kreisläufe herstellen

Es handelt sich darum, Verluste z.B. an Wasser oder

Wärme zu vermeiden und möglichst Reserven aufzudecken; die sog. "Abwärme/warmes Wasser/Dampf, die in manchen Produktionsprozessen entstehen, nicht abzuleiten, sondern z.B. für die Beheizung von Wohnungen zu benutzen.

In der Landwirtschaft soll der Kreislauf Boden - Pflanze - Tier - Boden verbessert werden, dafür verwendet man meistens die Kollokation.

- Verbesserung der Wechselbeziehungen Boden - Pflanze - Tier - Boden

- Senkung des spezifischen Energieverbrauchs/Energieaufwands, den spezifischen Energieaufwand senken

Gemeint ist damit der Energieaufwand, der für die Herstellung verschiedener Produkte notwendig ist; verschiedene Industriezweige sind bekanntlich unterschiedlich energieintensiv. An jedem Arbeitsplatz, in jedem Betrieb soll der Energieaufwand optimiert werden. Eng damit verbunden ist auch die

- Ausbildung des Kosten - Nutzen - Denkens bei allen Werktätigen.

In diesem Zusammenhang ergeht an alle Betriebe die Aufforderung

- zur Mehrschichtauslastung über(zu)gehen,

denn moderne automatische/hochproduktive Maschinensysteme werden erst bei Mehrschichtauslastung und möglichst geringen Stillstandzeiten effektiv.

- Friedensschichten/Initiativschichten/Höchstleistungsschichten durchführen/sich verpflichten zu/organisieren/aufrufen zu/fahren

Dabei handelt es sich um zusätzliche Arbeitseinsätze oder auch um reguläre Arbeitstage, an denen die Werktätigen durch neues, kritisches Durchdenken der gewohnten Arbeitsprozesse bereits in der Vorbereitungsphase Reserven aufdecken für die Rationalisierung bzw. Effektivierung des Prozesses. Durch neue Methoden und Verfahren, Einsatz neuer Werkstoffe bzw. von weniger Material, durch Roboter, Computer usw. können letztendlich wesentlich höhere Ergebnisse erzielt werden.

- Erhöhung von MeB- und Prüfvorgängen/MeB- und Prüfvorgänge erhöhen

Das ist u.a. eine Bedingung für die Erhöhung der

Qualität von Produkten. Qualitätserhöhung ist aber nur eine Komponente des angestrebten Sachverhaltes, der mit

- Erhöhung des Gebrauchswertes von Produkten/der Produkte bezeichnet wird. In die Bedeutung dieser lexikalischen Einheit geht auch die Erweiterung des Funktions-/Anwendungsbereiches, die Verbesserung der Gebrauchseigenschaften, die Erhöhung der Lebensdauer von Produkten ein. Dabei müssen ästhetisches Design/ästhetische Formgestaltung, Material und Funktion des Produktes und leichte Handhabbarkeit in Verhältnis zueinander gesehen werden.

- rechnergestützte Arbeitsplätze/mit Personalcomputern (PC) ausgestattete Arbeitsplätze/CAD/CAM - Arbeitsplätze schaffen,

z.B. rechnergestützte Steuerung und Überwachung des Produktionsprozesses; rechnergestützte Bilanzierung. CAD/CAM ist die Abkürzung der englischen Termini computer assisted design und computer assisted manufacturing. Er referiert auf die Arbeit mit Computern (rechnergestützte A.) von der Erzeugnisentwicklung (Projektion) bis zum Endprodukt.

Dabei macht sich meistens eine

- arbeitsplatzgerechte Qualifizierung (sichern/einleiten/garantieren) erforderlich. Die Werk tätigen müssen lernen, mit den neuen Maschinensystemen sachgerecht umzugehen.

In der Landwirtschaft widerspiegelt sich das Ringen um Intensivierung in lexikalischen Einheiten, wie z.B.

- komplexe Anwendung der sozialistischen Betriebswirtschaft
- Wahrnehmung wirtschaftsleitender Funktionen durch den Kooperationsrat der genossenschaftlichen Landwirtschaftsbetriebe.

Dabei geht es darum, Leitungsfunktionen, die bisher von übergeordneten Organen ausgeübt wurden, an die Basis zu verlagern und damit die Eigenverantwortung zu erhöhen.

- Bildung von Kommissionen WTF (wissenschaftlich-technischer Fortschritt)/Kommissionen WTF bilden

Die Intensivierung der Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Institutionen gilt für die Landwirtschaft ebenso wie für die Industrie.

Das Bemühen um effektive Bodennutzung schlägt sich nieder in Kollokationen wie

- schlagebezogene Höchstleistungskonzeptionen (Schlag = Feld) ausarbeiten/entwickeln/anwenden
- leistungsstarke standortgerechte Kulturen anbauen, d.h. die Kulturen anbauen, die der Bodenbeschaffenheit und dem Mikroklima eines Schlags/Felds/Standorts spezifisch entsprechen.
- wissenschaftlich begründete Fruchtfolgen ausarbeiten/planen

Für Fruchtfolge wird auch der Terminus Fruchtwechsel verwendet. Gemeint ist der Wechsel von Kulturen auf einem Schlag in mehreren aufeinanderfolgenden Jahren, ein wissenschaftlich begründeter Rhythmus von Fruchtwechsel.

- Einhaltung der agronomischen Disziplin/die agronomische Disziplin einhalten,

Die im Plan festgelegten jahreszeitlich/saisondeterminierten Termine, die für bestimmte landwirtschaftliche Arbeiten die günstigsten sind, müssen um der Effektivität willen eingehalten werden.

Eine effektive Tierproduktion wird erreicht durch

- stallbezogene Höchstleistungskonzeptionen
- artenbezogene Futterproduktion, (d.i. spezifisches Futter für die verschiedenen Tierarten)
- leistungsbezogene Portionsgestaltung, - dieser Terminus appelliert an bedarfs- und leistungsgerechte Futterverwendung entsprechend den Produktionszielen bzgl. Fleisch, Milch, Eiern usw.

Das alles erfordert

- computergestützte/rechnergestützte Boden- und Bestandsführung;
- computergestützte/rechnergestützte Futterplanung und -bilanzierung,

also auch in der Landwirtschaft die Einrichtung rechnergestützter Arbeitsplätze und die arbeitsplatzgerechte Qualifizierung.

Betrieben, die in ihrem Ringen um Intensivierung/Effektivierung besonders erfolgreich sind, die beispielhafte Maßstäbe setzen, werden von den staatlichen Organen Titel verliehen, wie

- "Betrieb der ausgezeichneten Qualität"
- "Energiewirtschaftlich vorbildlicher Betrieb"
- "Betrieb der hohen Ackerkultur".

Die Dialektik zwischen Sicherung des Friedens, Stärkung des Sozialismus und Intensivierung beinhaltet der bereits angeführte Terminus **F r i e d e n s s c h i c h t** genau so wie die Lösung

- Dein Arbeitsplatz - dein Kampfplatz für den Frieden.

In diesem Sinnzusammenhang ordnen sich auch die folgenden Lösungen ein:

- Spare mit jedem Gramm, mit jeder Minute, mit jedem Pfennig!
- Mit weniger mehr!
- Aufgedeckt, was in uns steckt!
- Spitzenleistungen in Spitzenzeiten!

Betrachten wir den Wortschatz der Intensivierung nunmehr unter morphologischem Aspekt.

1. Eine starke Frequenz bestimmter **a d v e r b i a l e r** Ausdrücke ist festzustellen:

- der Wissenschaft einen **e n t s c h i e d e n** größeren Stellenwert in der Praxis einräumen
- sich **e n t s c h i e d e n** stärker den Schlüsseltechnologien zuwenden
- **v ö l l i g** neuartige Systeme/Lösungen finden
- die neue Technik **v o l l** nutzen
- die Rechentechnik **m a s s e n h a f t** anwenden
- wissenschaftliche Ergebnisse **b e s c h l e u n i g t (e r)** in die Praxis überführen

Sehr häufig treten Komparativformen auf:

- **k o n s e q u e n t e r** von den Aufgaben der Praxis ausgehen
- **e n t s c h i e d e n e r** Erscheinungen abstrakten Theoretisierens überwinden
- **e n e r g i s c h e r** gegen Mittelmäßigkeit/Nachlässigkeit vorgehen/ankämpfen/auftreten
- die Anforderungen der Praxis **e i n g e h e n d e r** analysieren
- **d i f f e r e n z i e r t e r** Talente fördern
- sich entschieden **s t ä r k e r** den Schlüsseltechnologien zuwenden

2. Bei den Adjektiven manifestiert sich der Prozeß der Intensivierung in der Gebrauchspräferenz folgender Lexeme:

- k o m p l e x

komplexes Herangehen an; komplexe Zusammenarbeit; komplexe Superanalysen anfertigen; komplexe Darstellungsmethoden anwenden.

- f l e x i b e l

flexible Maschinensysteme entwickeln; flexibel gestaltete Technologien anwenden.

- e f f e k t i v

effektive Lösungen finden; effektive Kooperationsbeziehungen eingehen; effektive Gestaltung des Prozesses der intensiv erweiterten Reproduktion anstreben.

- d y n a m i s c h

dynamisches Wachstum sichern; dynamische Leistungsentwicklung garantieren.

- u m f a s s e n d

umfassende Einbeziehung der Werktätigen in den Prozeß der Intensivierung; umfassende Intensivierung der Produktion/umfassende Einführung der Schlüsseltechnologien anvisieren.

- d u r c h g ä n g i g

durchgängige Verbindung von Lehre und Forschung; durchgängige Qualitätsproduktion sichern.

- h o c h / h ö h e r / h ö c h s t -

hoher Leistungszuwachs; hohe Effektivität; hohe Eigenverantwortung; hohe Qualität; hohes technisches Niveau; hohe Arbeitsdisziplin;

höhere Veredlung von Rohstoffen/Werkstoffen (anstreben/erreichen); höhere Leistungsparameter (zugrunde legen, erzielen); höhere Kooperationsfähigkeit (entwickeln);

Aufgaben von höchstem politischem Rang haben; qualitativ höchsten internationalen Ansprüchen genügen; höchste Ansprüche an politisches Urteilsvermögen stellen; höchste gesellschaftliche Effektivität anstreben.

Einige Adjektive bzw. Partizipien treten gehäuft als Wortbildungselemente in frequenten Adjektiven auf:

h o c h -

hochwirksame Formen der Talentförderung suchen; hochgradige Mathematisierung der Wirtschaft anstreben, hocheffektive Mensch-Maschine-Systemkombinationen entwickeln, hochqualifizierte Kader heranziehen, hochproduktive Technologien anwenden.

- g e s t ü t z t

rechnergestützte Arbeitsplätze/Arbeitsweise/Bilanzierung;
(vgl. boden-/landgestützte Raketen)

- o r i e n t i e r t

leistungsorientierte Entlohnung; ergebnisorientierte For-
schung; anwendungsorientierte Forschung; zukunftsorientier-
te Ausbildung.

- g e r e c h t

termingerechte/qualitätsgerechte Planerfüllung; bedarfsge-
rechte Produktion; standortgerechte Bepflanzung/Arten.

- b e z o g e n

anwenderbezogene Forschung; arbeitsplatzbezogene Quali-
fizierung; stallbezogene/schlagbezogene Höchstleistungskon-
zeptionen; schwerpunktbezogener Einsatz der Rechentechnik.

w e i t -

weitgehende Vorstellungen entwickeln; weitgehende Stoffum-
wandlung anstreben.

Häufig begegnet man auch der Komponente z i e l- in Ad-
jektiven, wie z.B. Talente zielstrebig fördern/zielstre-
big suchen.

3. Substantive widerspiegeln den Prozeß der Intensivierung
vor allem durch Komposita, bei denen folgende Komponenten
gehäuft auftreten:

H o c h -

Hochtechnologie; Hochveredlung; Hochleistungsverbundstoffe;
(Förderung von) Hochbegabten.

H ö c h s t-

Höchstleistungsschichten; Höchstleistungen; ein HöchstmaB
an.

S p i t z e n-

Spitzenleistungen, Spitzenpositionen, Spitzenwerte, Spit-
zenniveau, Spitzenerzeugnisse/-produkte/-ergebnisse, Spit-
zentechnologien, Spitzenkräfte.

K o m p l e x-

Komplexprogramm, Komplexlösungen, Automatisierungskomplexe.

G r o ß-

Großanlagen, Großrechner, GroßRechenzentrum.

I n i t i a t i v-

Initiativschicht, Initiativdekade.

E i g e n-

Eigenverantwortung, Eigenerwirtschaftung, Eigenproduktion
(z.B. von Rationalisierungsmitteln)

Weniger produktiv ist die Komponente **I n t e n s i v-**. Am häufigsten tritt es in "Intensivschicht" auf.

Zusammenfassend stellen wir fest:

Der Wortschatz, in dem sich der Prozeß der Intensivierung in der DDR manifestiert, konstituiert sich vor allem aus **N e u k o m b i n a t i o n e n** und **G e b r a u c h s p r ä f e r e n z e n** von Substantiven, Adjektiven und adverbialen Ausdrücken sowie **K o l l o k a t i o n e n** aus ihnen. Besonders frequent und produktiv ist das Lexem "hoch" in allen Formen und Wortarten. In der Neukombination "Hochtechnologie" ist dabei gleichzeitig eine Neubedeutung zu verzeichnen. Während diese Komponente in schon lange geläufigen Komposita, wie z.B. Hochspannung, hochinteressant, hochmodern, die Bedeutung "sehr" hat, ist die Semantik von "hoch" in der genannten Neukombination komplexer. Sie wird von den synonym gebrauchten lexikalischen Einheiten "Schlüsseltechnologie" (vgl. Schlüsselwort) und "hochproduktive (= sehr/äußerst produktive) Technologien" repräsentiert. Als symptomatisch im Sprachgebrauch der Massenmedien erweist sich gegenwärtig auch die hohe Frequenz von Adverbien in der Funktion der Verstärkung von Adjektiven oder Adverbien (vgl. völlig neu/neuartig/andere x); entschieden schneller, stärker, konsequenter + Verb).

M a t e r i a l g r u n d l a g e

H.-J. Böhme. Schlußwort auf der zentralen Konferenz des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen zur Vorbereitung des Studienjahres 1986/87 am 30.6. und 1.7. in Leipzig. - In: Das Hochschulwesen 9/1986, S. 231-235.

W. Eichhorn. Über den Sinn des Sozialismus und den Menschen als Hauptproduktivkraft. - In: Prisma, 2/86, S. 35-39.

O. Fischer. Bewahrung des Friedens - wichtigste Pflicht der Gegenwart. - In: Prisma 1/86, S. 32-35.

K. Hager. Der XI. Parteitag und die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen in der DDR. - In: Das Hochschulwesen. 9/1986, S. 219ff.

Das Hauptfeld ist die Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik. Beschluß des Bundesvorstandes des FDGB zur Führung des sozialistischen Wettbewerbs 1987. - In: ND, 2.12.1986, S. 3.

- E. Honecker. Hohe Leistungen zum Wohle des Volkes. - In: Prisma 1/86, S. 7-11.
- E. Honecker. In der DDR hat der Sozialismus für immer festen Fuß gefaßt. - In: ND, 8.10. 1986, S. 2.
- Toast des Staatsoberhauptes der DDR, ebenda, S. 1f.
- Immense Schubkraft. In: ND, 9.10.1980, S. 2.
- E. Honecker. Bei uns steht in hohen Ehren, wer durch seine Arbeit beiträgt, das Leben der Menschen zu verbessern. - In: ND, 8.10.1986, S. 3.
- J. Fuchs. Ansporn für initiativreiches Wirken. Ebenda.
- G. Mittag. Leitung, Planung und wirtschaftliche Rechnungsführung in der Volkswirtschaft der DDR. - In: ND, 3.10. 1986, S. 3.
- J. Kalkbrenner/H. Jordan. Premiere in Mukran: Eröffnung der Eisenbahnfahrline DDR - UdSSR, ebenda, S. 1f..
- Kollektive beschleunigen Tempo der Intensivierung. - In: ND, 9.10. 1986, S. 1.
- Kombinat Carl Zeiss Jena bietet Hochtechnologien. - In: Berliner Zeitung, 1.9. 1986, S. 3.
- K. Matthes. Mathematik heute. - In: Prisma, 1/86, S.114-117.
- Mit Schlüsseltechnologien zu internationalen Spitzenpositionen in Produktion und Ökonomie. - In: ND, 3.12. 1986, S. 3.
- Neue Ziele der Bauern und Arbeiter für Höchsterträge und schöne Dörfer. - In: ND, 4.12. 1986, S. 3.
- Der XI. Parteitag. Wettbewerb und Wahlbewegung in Sömmerda. - In: ND, 3./4. 1986, S. 9.
- Polymerverbunde - Stoffe fest wie Stahl, ebenda, S. 12.
- Programm für den Fortschritt in Wissenschaft und Technik. - In: Prisma 2/86, S. 26-29.
- H. Reiman/K. Schmidt/ K. Ahrends. Die ökonomische Strategie und die Landwirtschaft. - In: ND, 9.9. 1986, S. 3.
- Von der Übergabe der Ehrenbanner des ZK und der Inbetriebnahme neuer Kapazitäten. - In: Neues Deutschland (ND), 5./6.4. 1986, S. 5f.
- H. Wessel. Wissenschaftlich-technische Revolution für den Menschen. - In: Prisma 1/86, S. 90-103.
- Ziel der Kollektive in Kombinat: Jeden Tag allseitig erfüllte Pläne. Diskussionsbeiträge von Generaldirektoren nach der 3. Tagung des ZK. - In: ND, 1.12. 1986, S. 3.

К ВОПРОСУ ОБ ОТРАЖЕНИИ В СЛОВАРНОМ ЗАПАСЕ
ПРОЦЕССА ОБЩЕСТВЕННОЙ ИНТЕНСИФИКАЦИИ В ГДР

С. Мюллер

Р е з ю м е

В статье приводятся результаты анализа общественно-политических статей с целью выявления слов и выражений, употребляемых в новом значении.

SELF-ACCESS READING MATERIALS AS AN ESSENTIAL
PART OF GUIDED READING

S. Peiker

Tartu State University

In Estonian higher educational institutions, including Tartu State University, English (German, French) is learned as a second foreign language beside Russian. In the Medical Department Latin comes in as a third one, and thus the four hours a week allocated by the curriculum for foreign languages are divided between the three, 2:1:1 respectively. This is the situation during the first two terms. Studies in Latin are confined to that, which leaves one more hour for English in the second year. Such a minimal amount of class time for foreign languages makes the weight of students' independent work decisive.

In the Medical Department the greater part of teacher-supervised out-of-class work is done in the form of guided reading (домашнее чтение, Hauslektür). My long experience as a teacher has convinced me that the use of self-access reading materials is the best way into medical English. Special texts are of great interest for the students, can be used flexibly from the language point of view and serve as a good basis for summary-writing, report-making and conversation - in short, every aspect of the language can be developed easily and with a high degree of individualization.

Naturally, guided reading cannot start at an empty place. To read special texts a student must be supplied with a certain amount of special terminology, have a general idea of the grammatical structure of the foreign language, be familiar with some frequently used grammatical constructions, and above all, know how to use the dictionary. Most of our class time is devoted to developing these premises.

Learning words is probably the most boring part in any foreign language learning. Unfortunately, that can be neither avoided nor neglected. For better and easier memorizing of me-

dical terminology in English, Latin and Greek are of great help, and all the possible parallels should always be pointed out. Special attention in vocabulary-work should be paid to word derivation and differences between word classes. Everything read in the classroom can serve for this purpose. For additional drills we have used "Let us read medical texts" by M. Laar (Tartu, 1977). We have also made use of the frequency table of verbs in medical English by E. Rahi (Paxn 3., 1986).

Grammar in itself monopolises very little time in our class work. Except the differences between the Active and the Passive Voice, everything is explained in the course of reading, and according to necessity. The system of tenses in English usually causes no difficulties as far as comprehension is concerned. Differences in the syntax interfere more often: subordinate clauses often tend to blur the course of the main clause. In the latter case a clear understanding of the subject matter frequently helps to overcome the shortcomings.

Dictionary work takes up a lot of class time. We start with written translations, 50 - 70 words in 10 - 15 minutes. The students are free to consult the teacher, and in each case the problem is explained individually, e.g. the student has stopped half-way, without looking up all the meanings given (as is often the case with phrasal verbs); confusion caused by a verb mistaken for a noun, or vice versa; figurative use of words which makes the meaning hazy, etc. These minitranslations are checked, sentence by sentence, at the end of the work, so that all errors or slips could be cleared up. If necessary, such small paragraphs for class translation may include certain grammatical or lexical difficulties. However, we have carefully avoided re-wording of authentic materials.

From the third term on, we have also practised oral classroom translations of 100 - 300 words, with a short preparation time for looking up some of the unknown words. Here we usually start with pointing out the key sentences, making a summary, and only then proceed with the actual translation.

Guided reading during the first terms serves the main aim of enlarging the vocabulary. The reading materials are

suggested by the teacher and are more often than not on the anatomy of the human body. These texts should be detailed enough to make the students feel that it is their special literature, but not too specific to create additional difficulties. Most of the general anatomy textbooks suit the purpose well. For years we have also used the textbook by Shchegolev (Шегелев Л. М., 1962).

Self-access reading materials cannot be used earlier than in the second year when the students have accumulated some preliminary linguistic and special grounding. Even then it would be a good idea to pre-warn them against choosing articles that are either professionally too much above or socially beyond them. We are lucky indeed to have a very diverse choice of medical journals in our Scientific Library to meet everybody's needs and interests. Numerous articles about AIDS, chemicals abuse, alcoholism, etc. are (statistical) surveys illustrated with descriptions of clinical cases that prove informative and educational also for students with a very limited background knowledge.

We discuss self-access reading materials individually, of course. Depending on the student's particular interests and his foreign language level, this part of our studies varies widely. This is an ideal opportunity to individualize work according to the students' aims, talents, interests and willingness to work. For those who feel language studies to be a waste of time even via their special literature, there is always the possibility of just reading and translating the obligatory number of pages. Those who are fairly good at English but do not show much enthusiasm about more work than is strictly compulsory, can sum up what they have read and write a short summary. The scientifically-minded ones are eager to point out more interesting facts and/or problems, they are often able to extend on the chosen articles on the basis of previous reading or some other information, they are also willing to make a short report for opening a discussion. Both in writing summaries and making reports the students are encouraged to use expressions, word combinations and sentence patterns that frequently occur in scientific literature. This kind of vocabulary also comes in handy in small-group discussions which occasionally arise spontaneously among the students who have read different articles concerning the same

theme. The articles can easily be pre-arranged with the purpose of getting a round idea of some topical problem.

Throughout years the work on self-access reading materials has proved most rewarding. To start with, students will have to skim through quite a number of pages to select a few articles for a more thorough reading, and developing skimming reading means developing a skill in itself. Self-access materials enable each student to pick out the problems interesting for him, work at them at his own pace, omit paragraphs or pages unimportant for him, and concentrate on others. Topical problems easily lead to discussions that often call for a specialist opinion and, as I have reason to believe, get it at the lectures on clinical subjects. Last but not least, the habit of regularly looking through the latest issues of journals in one's special field may help form some starting platform for further scientific interests.

R e f e r e n c e s

LAAR, M. Let us read medical texts. - Tartu, 1977.

РАХИ Э. Глагол в английском медицинском подязыке. - Tartu, 1986.

ЩЕГОЛЕВ Л. М. и др. Учебное пособие по английскому языку. - Ленинград, 1962.

МАТЕРИАЛЫ, ВЫБРАННЫЕ САМИМИ СТУДЕНТАМИ, КАК ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

С. Пейкер

Р е з ю м е

Уже много лет студенты медицинского факультета Тартуского госуниверситета сами выбирают материалы по специальности для домашнего чтения на английском языке. Аутентичные материалы - статьи из американских и британских медицинских журналов - не являются слишком трудными, если студенты в достаточной степени владеют медицинской терминологией, элементарной грамматикой и умениями пользоваться словарем. Материалы, выбранные самими студентами, имеют несколько преимуществ: при выборе можно исходить из собственных интере-

сов и целей, учитывая трудности как по содержанию, так и по языку, а главное, такие материалы гарантируют студентам и преподавателям очень высокую степень индивидуализации работы.

ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Э.Рахи

Тартуский государственный университет

В последние годы в документах ЦК КПСС и Советского правительства подчеркивается необходимость принять меры по коренному совершенствованию деятельности высших учебных заведений, осуществить коренную перестройку учебного процесса и подготовки кадров с высшим образованием. Особенно ярко выражены эти требования в решениях XXVII съезда КПСС и в материалах январского Пленума ЦК КПСС (О мерах ..., 1987), где рассматривались проблемы перестройки высшего образования как одна из неотложных, важнейших задач ускорения социально-экономического развития, современной кадровой политики.

На основе этих директивных документов выработаны конкретные постановления для совершения перестройки подготовки специалистов высшими учебными заведениями. В связи с этим в учебный процесс введен целый ряд конкретных принципов, среди которых важными являются сокращение количества обязательных аудиторных занятий на дневных отделениях вузов и значительное повышение роли самостоятельной работы студентов, улучшение ее планирования и организации, усиление контроля и помощи со стороны преподавателей (О мерах ..., 1987).

Поскольку резко повышается роль самостоятельной работы студентов, следует более продуманно проводить контроль занятий, умений и навыков студентов и по иностранным языкам. В настоящей работе делается попытка описать один способ контроля, используемый автором статьи уже в течение нескольких лет на физическом и юридическом факультетах дневного отделения Тартуского госуниверситета. Описываемый способ контроля можно условно назвать "устной контрольной работой". В начале каждого семестра преподаватель сообщает студентам даты устных контрольных работ и материал, который будет включен в каждую из 3-4 устных контрольных работ в течение семестра.

Ниже рассмотрим основные принципы составления устных контрольных работ. Во-первых, в устную контрольную работу следует включить весь материал, самостоятельно пройденный студентами, а также материал, пройденный на занятиях. Этот принцип обеспечивает то, что студенты готовят весь материал,

а не только часть его. Во-вторых, каждая устная контрольная работа составляется преподавателем сразу в трех вариантах. Таким образом, если студент не справляется с одним вариантом заданий, то после дополнительной самостоятельной работы он получает второй (а потом и третий) вариант устной контрольной работы. В-третьих, устная контрольная работа состоит минимум из 7 заданий, что обеспечивает более разносторонний контроль его знаний, умений и навыков. Задания могут быть разными, но обязательно должны быть включены: чтение слов на английском языке, перевод слов и выражений на английский язык, перевод слов и выражений на родной язык, раскрытие содержания и смысла какого-то понятия на английском языке, перевод предложений на английский язык, перевод предложений на родной язык, пересказ текста, его части или какой-то темы. Также могут быть и другие задания: например, составление графиков, схем, чертежей, таблиц и т.д. и их интерпретация, вычисление какой-то суммы и объяснение своих действий, комментарии какой-то юридической проблемы (для студентов-юристов) и т.д. Можно включить и задание по грамматике, а также другие задания. В-четвертых, порядок заданий должен быть таким, чтобы более трудные и более легкие задания чередовались. Это дает студентам возможность расслабиться и успешно справиться с заданиями, требующими более направленной умственной деятельности. В-пятых, объем заданий должен быть строго определен для всех трех вариантов. Например, при чтении и переводе слов и выражений на английский и родной языки - 15 лексических единиц. Также нужно четко определить допустимое количество ошибок - при 15 словах мы считаем возможным допустить 4 ошибки. Соблюдение этого принципа исключает субъективность со стороны преподавателя в оценивании ответа студента, и студенту также понятно, почему его ответ не считают удовлетворительным.

Сейчас остановимся на основных требованиях проведения устных контрольных работ. Во-первых, контрольная работа выполняется только устно, и студенту не разрешается делать никаких заметок. В исключительных случаях, когда студент должен, например, что-то рисовать, конструировать и т.п., то для этого преподаватель дает ему листок бумаги. Во-вторых, первое задание, которым всегда является чтение 15 трудных для чтения слов, выполняется без всякой подготовки. В-третьих, подготовительным временем для выполнения следующих заданий является то время, когда другие два студента отве-

чают одно из своих заданий. В-четвертых, студент не имеет права изменить порядок заданий в своем ответе. В-пятых, если студент не справляется с одним заданием, то он не имеет права выполнять другие задания. Ему лишь предоставляется возможность познакомиться с остальными заданиями, чтобы в следующий раз после дополнительной самостоятельной работы он мог справиться со всеми заданиями другого варианта этой же устной контрольной работы.

В заключение можно выделить некоторые преимущества устных контрольных работ по сравнению с традиционными письменными контрольными работами. Одним из главных достоинств этого способа контроля является то, что студенты тщательно готовятся к устной контрольной работе, так как знают, что во время ответа у них нет возможности использовать какие-либо нечестные вспомогательные материалы, которые они довольно часто пытаются применить при выполнении письменных контрольных работ. В результате этого улучшаются отношения между преподавателем и студентами, так как сейчас их отношения основываются на взаимовыгодной честности и уважении друг друга. Очень важным является также непосредственный контакт преподавателя со студентом во время ответа, когда преподаватель имеет возможность задавать дополнительные вопросы, уточнить ответ, объяснить неточности в ответе и т.п. Довольно важным является также тот факт, что студент сразу узнает результаты своей самостоятельной работы, а не через неделю, как это обычно бывает с письменными контрольными работами. Поскольку существуют строгие критерии оценивания, то при неудаче студент понимает сам, что был недостаточно подготовлен и должен еще дополнительно работать для усвоения материала. Проведение устных контрольных работ дает преподавателю возможность включить весь материал, а также использовать множество разных заданий, что обычно невозможно при письменных контрольных работах. Особенно следует подчеркнуть роль творческих заданий. Выполнение их развивает умения и навыки устного общения на иностранном языке и представляет интерес как для студента, так и для преподавателя, поскольку студенты в каком-то смысле являются молодыми специалистами, беседа с которыми может быть очень интересной для преподавателя-филолога.

Оппонентам, считающим, что при использовании устных контрольных работ не уделяется внимание усвоению умений и навыков по письму, автор отвечает, что существует множество

различных методов и приемов для развития этих умений и навыков, которые можно использовать как на занятиях, так и в самостоятельной работе студентов.

Многолетний опыт автора по преподаванию английского языка в вузе доказывает, что проведение устных контрольных работ является целесообразным способом контроля самостоятельной работы студентов. Опрос студентов также показал, что они предпочитают устные контрольные работы традиционным письменным и особенно оценивают возможность узнать результаты своей самостоятельной работы сразу после ее выполнения. Проведение устных контрольных работ экономит и время преподавателя, так как он может использовать одни и те же варианты устных контрольных работ в параллельных группах, с отстающими студентами, с новым контингентом студентов в следующем семестре и т.п.

В итоге автор хочет подчеркнуть, что хотя составление устных контрольных работ довольно трудоемкое дело, особенно при строгом соблюдении всех требований, польза от них как для студента, так и для преподавателя велика в осуществлении контроля самостоятельной работы студентов.

Л и т е р а т у р а

О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве: Постановление № 374 Центрального Комитета Коммунистической партии Эстонии и Совета Министров Эстонской ССР от 28 апреля 1987 г. // Ведомости Верховного Совета и Правительства Эстонской Советской Социалистической Республики. - 1987. - № 26 (803). - С. 572-595.

CHECKING ON STUDENTS' INDEPENDENT WORK

E. Rahi

S u m m a r y

The paper describes a technique of checking on students' independent work with the help of oral tests. Basic principles of compiling oral tests are presented. Advantages of oral tests over traditional forms of checking on students' independent work are discussed.

ОБ ОДНОМ ИЗ СПОСОБОВ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Тесты являются хорошим средством интеграции языковых трудностей. Построенные в соответствии с научными принципами, тесты могут стать основным средством контроля обучения иностранному языку (Банкевич А.В., 1961, с. 110).

Весной 1987 года в Эстонской сельскохозяйственной академии (ЭСХА) было проведено два теста - один по лексическому материалу (60 пропусков) и другой по грамматике (25 пропусков).

Целью тестирования являлось:

1. Определение результатов самостоятельной работы студентов-первокурсников.
2. Оценка самостоятельной работы по группам и факультетам.
3. В случае необходимости размещение студентов в группах по уровню знаний.

Далее мы подробнее рассмотрим усвоение студентами лексического материала.

Методика

Тест с выборочными ответами состоял из 60 пропусков:

- а) 20 по пониманию сельскохозяйственного текста;
- б) 10 по знанию слов;
- в) 10 по усвоению синонимов;
- г) 10 по пониманию фраз;
- д) 10 по завершению предложения (sentence completion).

Для проверки понимания прочитанного был избран общесельскохозяйственный текст, поскольку на первом этапе обучение ведется на основе сельскохозяйственной лексики, что предусмотрено программой самостоятельной работы студентов-первокурсников. По мнению Рапопорт И.А. и др., лексический тест (для проверки активного словаря, словаря чтения или аудирования) соответственно должен включать пропорциональное количество легких (25%), трудных (25%) и средних (50%) слов (Рапопорт И.А. и др., 1987, с. 189, 191). Это определяется по коэффициентам трудности. В тесте, проведенном ЭСХА, при отборе слов, фраз и синонимов мы ориентировались на материал,

соответствующий программным требованиям для первокурсников. Было представлено четыре возможных ответа, лишь один из которых являлся единственно правильным.

В тесте ЭСХА отвлекающие варианты отбирались по принципу равновесности ошибок, и все дистракторы обуславливали избирательное отношение к информации.

Всего в тестировании приняло участие 100 студентов первого курса (будущие агрономы, инженеры лесного хозяйства, экономисты и бухгалтеры). Студенты выполнили этот тест за 45 минут (некоторые за 25-30 минут).

Результаты

Анализ результатов теста (табл. I) показывает, что в общем тест выполнен неплохо (75,2%): самыми сильными оказались будущие агрономы (87%) и самыми слабыми - бухгалтеры (51,2%). Наиболее высокие показатели отмечались в сфере усвоения слов (92,5%), самым трудным оказалось завершение предложения (65,3%).

Чтобы определить дифференцирующую силу тестовых вопросов по методу Э.Инграм (Ingram, E., 1967, pp. 187-189), все тесты, во-первых, были распределены по баллам, частоте повторения и кумулятивной частотности.

Таблица I

Результаты (%) выполнения лексического теста

Отделение	Кол-во студентов	Понимание текста	Понимание слов	Понимание синонимов	Понимание фраз	Завершение предложения	Среднее
Агрономия	36	86,25	89,72	91,38	82,77	85,27	87,07
Лесное х-во	39	84,23	95,38	87,43	71,28	85,12	84,68
Экономика	12	82,08	98,33	91,66	74,16	43,33	77,91
Бухгалтерия	13	48,46	86,92	30	43,07	47,69	51,23
Всего:	100	75,25	92,58	75,11	67,82	65,35	75,22

По данным табл. 2 наибольшее число (13 студентов) сделало 8 ошибок (13,4%), 12 студентов - 12 ошибок (20%), только один студент не ошибся ни разу. Считается, что статистическому анализу можно подвергать 54% всех работ (27% лучших, 27% худших). Остальные работы (46%) в статистическом

анализе не используются (Рапопорт И.А. и др., 1987, с.114). Применяя методику Э.Инграм, мы разделили все тесты на три группы (33 работы в высшей группе, 33 - в низшей, 34 - в средней).

В табл. 3 показана дифференцирующая сила тестовых заданий. Дифференцирующая сила (индекс дифференцирующей силы) определяется по формуле:

$$ДС = E_{1-3} = \frac{\text{разность}}{N},$$

Таблица 2

Оценки по баллам и частота повторения результатов

Кол-во баллов	Частота повторения	Кумулятивная частотность	Вероятность	Кол-во баллов	Частота повторения	Кумулятивная частотность	Вероятность
60	1	1	0,01	46	2	77	0,02
59	4	5	0,04	45	1	78	0,01
58	4	9	0,04	44	1	79	0,01
57	5	14	0,05	43	4	83	0,04
56	1	15	0,01	42	1	84	0,01
55	6	21	0,06	40	1	85	0,01
54	4	25	0,04	36	3	88	0,03
53	7	32	0,07	35	1	89	0,01
52	13	45	0,13	33	2	91	0,02
51	7	52	0,07	29	1	92	0,01
50	5	57	0,05	38	2	94	0,02
49	4	61	0,04	26	2	96	0,02
48	12	73	0,12	25	3	99	0,03
47	2	75	0,02	24	1	100	0,01

1.00

Таблица 3

Определение дифференцирующей силы тестовых заданий

№ задания	Высшая группа	Средняя группа	Низшая группа	Итого ^X , %	Разность	E ₁₋₃
1	2	3	4	5	6	7
1	33	34	31	98	2	0,06
2	30	26	24	80	6	0,18
3	33	32	23	88	10	0,30
4	28	29	28	85	0	0

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
5	33	34	26	93	7	0,22
6	32	29	16	77	16	0,48
7	33	34	30	97	3	0,09
8	30	25	18	73	12	0,36
9	32	29	26	87	6	0,18
10	32	33	26	91	6	0,18
11	32	26	22	80	10	0,30
12	31	32	19	82	12	0,36
13	29	30	21	80	8	0,24
14	31	31	25	87	6	0,18
15	33	30	17	80	16	0,48
16	33	31	16	80	17	0,52
17	24	17	12	53	12	0,36
18	32	33	27	92	5	0,15
19	26	17	9	52	15	0,46
20	23	15	8	46	15	0,46
21	33	33	33	99	0	0
22	32	31	27	90	5	0,15
23	32	34	28	94	4	0,12
24	31	33	31	95	0	0
25	33	34	33	100	0	0
26	28	31	32	91	-4	-0,12
27	31	32	31	94	0	0
28	32	29	24	85	8	0,24
29	33	32	32	97	1	0,03
30	31	29	22	82	9	0,27
31	33	33	21	87	12	0,36
32	33	34	21	88	12	0,36
33	32	33	21	86	11	0,33
34	32	34	21	87	11	0,33
35	33	32	15	80	18	0,55
36	32	26	11	69	21	0,64
37	33	31	24	88	9	0,27
38	32	20	12	64	20	0,61
39	33	32	18	83	15	0,46
40	33	34	23	90	10	0,30
41	26	29	22	77	4	0,12
42	22	14	13	49	9	0,27
43	21	16	13	50	8	0,24

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
44	25	26	13	64	12	0,36
45	32	33	24	89	8	0,24
46	28	25	11	64	17	0,52
47	33	34	28	95	5	0,15
48	31	31	10	72	21	0,64
49	33	34	27	94	6	0,18
50	25	28	10	63	15	0,46
51	31	22	11	64	20	0,61
52	33	32	30	95	3	0,09
53	32	32	15	79	17	0,52
54	29	20	14	63	15	0,46
55	28	12	5	45	23	0,70
56	33	28	19	80	14	0,43
57	33	29	22	84	11	0,33
58	33	31	24	88	9	0,27
59	31	22	20	73	11	0,33
60	29	22	20	71	9	0,27
Всего:	1840	1714	1255	77		0,30
	92%	84%	63%			

^x Итого равен процентам, поскольку общее количество испытуемых равнялось 100.

где ДС - индекс дифференцирующей силы;

E_1 - количество испытуемых в высшей группе, правильно ответивших на данный вопрос;

E_3 - количество испытуемых в слабой группе, правильно ответивших на данный вопрос;

разность - число правильных ответов высшей группы минус число правильных ответов нижней группы;

n - число студентов в группе.

Р.Л.Евель, И.А.Рапопорт и др. полагают, что если D равно 0,40 и более, то вопрос считается очень хорошим, при $D = 0,30 - 0,39$ - удовлетворительным, при $D = 0,20 - 0,29$ вопрос малоприспособлен; но если $D = 0,19$ и меньше, вопрос в тест включать нельзя (Рапопорт И.А. и др., 1987, с.116).

ДС теста ЭСХА 0,30 (ДС 17 вопросов - от 0,43 до 0,70, ДС 15 вопросов - ниже 0,19). Низший ДС получен в отношении

тестирования слов (8 вопросов), поскольку не было разницы в понимании слов (92,6%) среди студентов высшей и нижней групп. Все студенты должны усвоить общесельскохозяйственную лексику. Отрицательный индекс показывает, что не все в порядке с заданием - слабые студенты ответили лучше, чем сильные. В нашем тесте имеется одно такое задание по пониманию сельскохозяйственных терминов.

Табл. 4 показывает, какие пункты теста (55, 20, 42, 43, 19, 17) следует повторить в начале обучения английскому языку на продвинутом этапе.

Таблица 4

Ранг и частотность ошибок

Ранг	Пункт по тесту	Кол-во ошибочных ответов	Ранг	Пункт по тесту	Кол-во ошибочных ответов
I	55	55	17	39	17
2	20	54	18	57	16
3	42	51	19	4,28	15
4	43	50	20	33	14
5	19	48	21	9,14,31,34	13
6	17	47	22	3,32,37,58	12
7	50,54	37	23	45	11
8	38,44,46,52	36	24	22,40	10
9	36	31	25	10,26	9
10	60	29	26	18	8
11	48	28	27	5	7
12	59,8	27	28	23,27,49	6
13	6,41	23	29	24,47,52	5
14	53	21	30	7,29	3
15	2,11,13,15 16,35,56	20	31	1	2
16	12,30	18	32	21	1
			33	25	0

Выводы

- I. Тест показал результаты самостоятельной работы студентов и соответствовал знаниям по английскому языку:
 - а) общая степень трудности задания - 75,2%;
 - б) дифференцирующая способность (сила) - 0,30.
2. 6 заданий (5 с нулевым и 1 с отрицательным индексом ДС)

должны были быть заменены более сложными.

3. Результаты теста позволяют выяснить степень трудности тестов для каждого факультета или каждой группы (напр., для будущих агрономов (87%) текст должен быть сложнее, а для бухгалтеров (51%) - легче). Результаты теста показывают, какие лексические материалы надо повторить в данной группе или объяснить индивидуально каждому студенту на продвинутом этапе.

Л и т е р а т у р а

- БАНКЕВИЧ А.В. Тестирование лексики иностранного языка. - М., 1981.
- РАПОПОРТ И.А., СЕЛЪГ Р., СОТТЕР И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. - Таллин, 1987.
- Ingram E. Basic Concepts in Testing // Testing and Experimental Methods. - Ed. by J.P.B.Allen and Alan Davies. - Oxford University Press, 1978. - P. 11-38, 187-189.

CHECKING ON STUDENTS' INDEPENDENT WORK

E.Sau

S u m m a r y

In the spring of 1987 an achievement test (multiple-choice technique) was administered to the first-year students of the Estonian Agricultural Academy.

The test consisted of 60 items : 20 on comprehension of an agricultural text , 10 on vocabulary , 10 on synonyms, 10 on phrases and 10 on sentence completion. According to the results of the test the students had independently mastered the lexical units fairly well (facility value 75.2%, discrimination index 0.30).

О РАБОТЕ НАД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ СО СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

И. Скребова

Тартуский государственный университет

Целью обучения иностранному языку студентов-нефилологов является практическое овладение иностранным языком как средством обучения специальности, средством профессионального общения.

Обучение иностранному языку связано с отбором и презентацией лексического материала в учебных пособиях для студентов. Словарный состав языка практически не ограничен, поэтому возникает необходимость лексической минимизации в учебных целях. Обучение языку не может быть достаточно эффективным, если не будут решены вопросы: чему учить на каждом определенном этапе обучения, каким должен быть лексический минимум в вузе, каким будет активный словарь студентов по окончании практического курса иностранного языка.

В основу настоящего сообщения положен опыт работы над усвоением профессиональной лексики английского языка студентами I-II курсов медицинского факультета ТГУ. Основной упор при обучении подъязыку специальности должен делаться на отборе текстового материала. Правильный подбор текстов, продуманная система презентации лексико-семантических особенностей подъязыка специальности, систематизация слов по разным параметрам - лингвистическим или экстралингвистическим, дадут возможность эффективнее построить учебный процесс. Целесообразно включить в учебные пособия по той или иной специальности прежде всего общенаучные и специальные тексты, которые обеспечивают лексический минимум для развития навыков и умений по необходимым для данной специальности видам речевой деятельности. По нашему мнению, узкоспециальные тексты на I-II курсах использовать нерационально, т.к. студенты еще не знакомы с проблемами более узкой специализации. Поэтому при отборе текстов следует отдавать предпочтение текстам общенаучного и научно-популярного характера по данному профилю (Anatomy, Physiology). Такие тексты менее сложны по содержанию, менее насыщены узкоспециальными терминами, с которыми студенты познакомятся лишь на старших курсах. Общенаучная и

научно-популярная литература является доступной содержательно и терминологически для студентов I-II курсов и может служить полезным материалом, развивающим навыки и умения чтения научной литературы, необходимые в профессионально-трудовой сфере общения будущих специалистов (Хейтер Х., 1984).

При отборе текстов следует учитывать принципы коммуникативности и тематичности. Кроме того, тексты должны быть актуальными и информативными. Например, "Problems of Space Medicine", "New Weapons against Cancer", "Aids".

Следует отметить, что в настоящее время в методике преподавания иностранных языков широкое распространение получил тематико-ситуативный принцип отбора и организация лексического материала.

Но не всегда тематико-ситуативный принцип является наиболее эффективным способом усвоения профессиональной лексики. Здесь могут отсутствовать системные связи, что приводит к появлению неточных соответствий с родным языком студентов. Как результат этого - интерференциальные ошибки. В связи с этим при работе над текстом нужно сгруппировать лексику, где это возможно, в лексико-семантические группы, способные отразить характер системных отношений слов внутри данной группы, по формальным (грамматическим) признакам, по значению (тематические группировки, или лексико-семантические группы), на основе системных связей - словообразовательных, синонимических и др.

Сопоставление условий употребления слов и терминов, близких по значению, дает возможность вскрыть их характеристики и семантические связи. Часто раскрытие значения слова через сопоставление его со словами данной семантической группы оказывается самым экономным. Например, сопоставление *technique* - техника, *tumour* - рак, *medicine* - медицина и т.д. позволяет уточнить каждое слово одной семантической группы в целом, а также правильно организовать работу над активным усвоением каждой единицы группы.

Естественно, что невозможно предугадать все трудности, с которыми столкнутся обучающиеся при работе над профессиональной лексикой. Поэтому очень важным является разбор и объяснение лексических ошибок, допускаемых студентами при продуктивных видах речевой деятельности. Например, *a running nose* - в.м. насморк (бегущий нос), *moist rales* - в.м. сырые хрипы (влажные хрипы). Такой вид работы может стать одним из аспектов в процессе активизации и закрепления лексических

единиц в речи студентов, а значит, он должен быть целенаправленным и организованным (Еременчук Г., 1984).

Следовательно, все лексические единицы, особенно те, которые могут давать ошибки, должны быть введены в устные тренировочные и коммуникативные упражнения, чтобы они запомнились, закрепились и употреблялись в активной речевой деятельности учащихся.

В последнее время все актуальнее становятся проблемы организации и проведения ролевых игр на занятиях по иностранному языку. Например, можно периодически использовать элемент игры на уроках для закрепления пройденной лексики. В качестве типичной ролевой игры для студентов-медиков, как представляется, можно считать "In the operating room", "Questioning of the patient", подготовка к которому ведется в течение всего цикла занятий (работа над языковым материалом, чтение специальных текстов).

Разыгрывание диалогов способствует усвоению лексики и развитию навыков устной речи у студентов.

В целом же эффективность проведения ролевой игры зависит от личностных характеристик студентов, уровня их знаний, от их взаимоотношения друг с другом (Виссак Х., 1984).

Многолетний опыт показывает, что к концу II курса студенты-медики овладевают необходимым минимумом профессионального словаря. А это дает возможность в дальнейшем пользоваться специальными текстами и участвовать в речевом общении с коллегами по специальности.

Л и т е р а т у р а

- ВИССАК Х. Вариативность проведения итогового урока со студентами юридического факультета // Уч. зап. Тарт.ун.-та. - 1984. - Вып. 660: Русский язык в вузе.
- ЕРЕМЕНЧУК Г. Анализ лексических ошибок эстонских студентов-медиков // Уч. зап. Тарт. ун.-та. - 1984. - Вып.660:Русский язык в вузе.
- ХЕЙТЕР Х. Отбор и презентация лексики в учебнике для студентов с/х специальностей // Уч. зап. Тарт. ун.-та. - 1984. - Вып. 660: Русский язык в вузе.

**ON TEACHING PROFESSIONAL VOCABULARY
TO MEDICAL STUDENTS**

I. Skrebova

S u m m a r y

The article deals with the role of professional vocabulary in teaching the medical students practical English. Due to the objectivity vocabulary is of great importance in checking the students' knowledge of English.

FURTHER SUGGESTIONS FOR THE USE
OF NEWSPAPERS IN LANGUAGE TEACHING

M. Tamm

Tartu State University

In the autumn term of 1986 the author of the article had an opportunity to attend a four-month course for teachers of English organized by the British Council at the University of Leeds. The English Language Unit for Overseas Students of the University of Leeds meets the needs of teachers of English from different countries and provides special professional courses in English Language Teaching and Testing. The programme of the course was many-sided containing theoretical lectures on historical perspectives and recent developments in language teaching methodology, practical purpose English improvement and optional lectures in literature, computer-aided language learning, stylistics, etc. Numerous excursions to London, Oxford, Stratford and places of interest in Yorkshire, visits to local schools and meetings with the members of the British-Soviet Friendship Society enriched the knowledge of the participants in the course.

The language activity workshops and project-based activities in practical language classes were in close connection with the course of lectures on British life and institutions. The participants' own contribution concerning their knowledge of current political, economic and cultural life was expected. Television watching and newspaper reading was assigned as homework to encourage independent language learning and material collecting for further discussions. What made the work of the course-organizers and the teachers, who conducted the language classes, especially valuable was their integrated approach to language skills, methods of teaching and general background knowledge. In practical language teaching process the teachers applied a great number of methods and gave live demonstrations with the participants.

The participants got acquainted with many useful techniques for making newspaper reading more interesting. Below I should like to present some of the suggestions which may enliven the independent and classroom work of our students.

Newspapers present themselves as an obvious and stimulating point of discussion, but their exploitation need not be restricted to this alone. Activities with wider purposes involve a variety of skills, but concentrate mainly on reading:

skimming	- reading for gist,
scanning	- reading for specific information,
interpretation	- reading for implication, to distinguish fact from opinion,
prediction	- anticipating what is to come,
guessing	- deducing the meaning of unknown elements from context.

Activities using the contents and layout of a newspaper

1. Comparing coverage

Individually for homework the students are asked to complete a tally showing how the contents of a paper break down into foreign/home news, comments, features, pictures, etc. This involves skimming and can become more interesting if each student has a different issue of the newspaper. Results are compared and discussed in class.

2. Search quiz

Each student has a copy of a particular newspaper. The teacher devises a number of questions (at least 20) on the contents of the paper. Individually the students work through the paper, locating the required information. In a simplified version the questions would require a search of headlines or first paragraphs. A more sophisticated activity would involve a more detailed search of full articles. In a final variation which also involves writing, the students are asked to buy different issues and then compose their own questions for their fellow students to answer.

3. Compiling a news programme

The students are divided into groups and each group is given a newspaper or a selection of 20 articles from one or several newspapers. Then they have to select about ten articles, shorten and adapt them for oral presentation, arrange them in order of importance and then read them into a tape recorder, producing a news broadcast which is played to the

other groups. This involves them in a wide range of speaking, reading, writing and listening skills and a lot of co-operative activity.

Activities using newspaper headlines

1. Understanding the language of the headlines

a) The headlines are removed from a series of short articles, jumbled up and listed. The students match headlines to articles. If the headlines contain words from the articles, the task involves scanning. Otherwise interpretation is required.

b) Two or more articles on the same theme are collected, there should be some clear difference in style and focus. The headlines are removed and the students have to match them to the correct articles.

c) One word is removed from the headline and the students supply it after reading the article.

2. Using headlines to predict content, style and attitude

a) A headline is chosen and students use it to predict the content, style and attitude of the article. Longer headlines are more suitable for exercises on prediction of content.

b) A headline with a play on words is selected. The students try to guess the content of the article from which it comes or they can be asked to suggest as many stories as possible that the headline would be appropriate for.

Activities using newspaper articles

1. Handling unfamiliar vocabulary

a) Students are asked to identify a word or phrase in an article. This can encourage contextualised guessing.

b) A word is identified and students are asked to guess its general meaning by using the context.

c) A word is identified. Students are presented with several possible meanings from which they select the appropriate one.

2. Processing information

a) A series of statements relating to an article is presented and the students judge each of them true or false according to the article. The students can also be asked to correct the given incorrect statements. The exercise involves scanning or interpretation.

b) Two or more articles which report the same story but cover different facts are selected. The students are given a checklist of factual details and their task is to scan the articles to find which of them contains the information.

c) A number of sentences are divided into two parts which are then jumbled up and listed. The students match the halves to reproduce the original sentences. These exercises can be used to check comprehension and the students' awareness of style. They will also help to develop productive skills.

d) A text is divided into self-contained sections. Each section is numbered and given a heading. The headings are then jumbled and listed. The object of the exercise is to match each heading to the appropriate section. This practises skimming and scanning.

e) A sentence or paragraph is removed at or towards the end of the article. It is then offered in multiple choice format as one of several possible endings. The students have to choose the most appropriate. The distractors can be incorrect from a factual, attitudinal or stylistic point of view.

f) Several articles or parts of articles are selected so that the students have a range of information in front of them. The pieces may cover different aspects, or stages of the same story, or may simply be thematically related. The students answer the teacher's questions by skimming and scanning across the variety of sources. If thematically linked articles are chosen, the students can be asked to draw conclusions, make deductions, generalisations on the basis of the information available to them.

g) An article is physically reduced by cutting away the outside edges. The students are set comprehension questions which they have to answer by skimming and scanning.

h) The students extract information from an article to complete a grid or table, or label a diagram.

i) A number of incidents are taken from an article and listed in a different order from that in which they occurred. The students reorganise the list to show the correct sequence of events. This activity can be used as a starting point for focusing on the organisation of the text.

j) An article can be retyped so that it contains a number of extra phrases or sentences. The additions can be inconsistent from a factual, attitudinal or stylistic point of view. The students detect which parts do not belong to the article. This exercise requires interpretation and predictive techniques.

k) Students are presented with a word, phrase or sentence (or synonyms or paraphrases instead of the exact words of the text). They have to supply the question that elicits it as an answer.

l) One in every ten or twelve words is deleted from an article - any more might be too difficult and any fewer too easy. The students supply the missing word or a suitable alternative. The exercise becomes easier if a multiple choice format is used either at each blank or in a list at the end.

3. Understanding the organisation of the information

a) A text must be chosen where a number of reference words (this, that, etc.) are used. The references are listed. The students find the person or thing to which each refers. This activity encourages an awareness of the cohesion of the text.

b) Three articles on the same text are selected and the organisation of each is summarised into headings. The students match each set of headings to the appropriate article.

c) An article which reveals a clear sequence of ideas or facts is divided into sections at the sentence or paragraph level. The students reorder the sections to recreate the original article. The task will require interpretation and an awareness of the linguistic signals of reference, sequence and various relationships between the ideas.

d) Phrases or sentences are removed from an article. It is important that the removal can be achieved without totally destroying the coherence of the article. The phrases or sentences are listed. The students can be asked to reset them into the text. A more advanced variation involves re-typing the article to eliminate the spaces. The students have to identify the point in the text where each item comes from.

e) The headline, the first paragraph - and possibly the last paragraph and some key words - are taken from an article where the first paragraph establishes the topic and the last paragraph provides a summary. The task of the student is to predict the rest of the article by choosing multiple choice

alternatives on the likely content of the missing part. A more advanced version would involve asking the students to write the missing part themselves.

f) Exercise 2h can be extended by asking the students writing the text to alter the organisation or the focus from that of the original in a specified way.

g) An article is divided into five or six parts. It is important to choose a text which falls naturally into distinct sections. The class is divided into a similar number of groups, each group receiving one section of the text. The members of the groups try to estimate the position of their section in the text as a whole and then they discuss the possible contents of the article. The class then starts reassembling the article and goes on to discuss whether or not the correct order has been established. When agreement is reached, each student writes the summary in full. This activity involves a range of speaking, reading, writing and listening skills.

4. Understanding stylistic features

a) Exercise 2h can be extended by asking the students writing the text to alter the style from that of the original in a specific way.

b) Certain words or phrases are identified and students are asked to select those which correspond in meaning but indicate stylistic variance.

c) The first paragraphs of two or more stylistically different articles covering the same story are taken and the students are asked to match these extracts with later paragraphs from the same articles.

d) Students make stylistic comparisons between different articles.

Activities using the rest of the newspaper

1. Letters

a) Answering. The students can reply to letters on topical points.

b) Debate. The students join in the newspaper debates.

c) Reconstruction. The teacher collects responses to a letter and then asks the students to reconstruct the original letter. The original letter and the students' letters are compared.

2. Advertisements

Slogans from commercial advertisements, claims and small advertisements can be used for comparisons and collecting specific information.

3. Cartoons

a) The captions can be removed from a number of cartoons, jumbled up and listed. The students have to match the captions to the cartoons.

b) The speech bubbles are removed from several frames of a cartoon strip. The students have to match the latter, or they have to suggest what the characters might be saying.

*

The activities described above demand the students' independent work either in class or at home while preparing for the next language class. A creative teacher can freely vary these activities.

R e f e r e n c e s

- DAVIS, E., WHITNEY, N. Reasons for Reading. - London, 1984.
DUFF, B., SHINDLER, R. Language and Style in the Press. - London-Glasgow, 1984.
McRAE, J., BOARDMAN, R. Reading between the Lines. - Cambridge, 1984.
TOOTS, N. Learn English via Newspapers // Methodica. - Tartu, 1985.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГАЗЕТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

М. Тамм

Р е з ю м е

В статье описываются различные методические приемы использования газетных текстов в преподавании языков. Упор делается на варьирование навыков чтения. Учитываются структурные, стилистические и смысловые особенности газетных статей.

ОТБОР МАТЕРИАЛА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ В ЛИНГАФОННОМ КАБИНЕТЕ

Э.Таммело

Тартуский государственный университет

Групповые занятия в лингафонном кабинете требуют от преподавателя тщательно продуманного отбора фономатериала, чтобы повышать коэффициент полезного аудиторного времени (а у некоторых неязыковых специальностей аудиторное время в целом не превышает 45 минут в неделю, даже если в группе 20 или больше студентов).

Проведение групповых занятий в лингафонном кабинете позволяет варьировать, активизировать и индивидуализировать обучение, не говоря уже о большом эмоциональном воздействии на обучаемых, так как использование ТСО при обучении иноязычной устной речи позволяет максимально приблизить учебный процесс к условиям естественного общения. ТСО являются эффективным средством мотивации при обучении устной речи, источником которой помимо содержания учебных материалов является сам факт их использования, мобилизирующий психическую активность обучаемых (Методика ..., 1984, с. 63).

Наиболее распространенный вид ТСО, используемый на уроках английского языка как общего предмета в ТГУ, это, не — сомненно, звукозапись. Как правило, это звучащие учебные тексты или диалоги, а также лабораторные работы, образцы различных форм и стилей аутентичной речи. Какие из них лучше всего оправдывают себя в самостоятельной работе во время урока со студентами неязыковых специальностей?

Наш опыт показывает, что самостоятельная работа студентов неязыковых специальностей в лингафонном кабинете осмыслима прежде всего как вид тренировочных упражнений, не занимающих более 5—10 минут аудиторного времени. Цель такой работы — преодоление психологического барьера скованности, развитие спонтанной реакции, а вместе с тем повторение и усвоение речевых навыков. Многие авторы придают особое значение рациональному подходу к использованию ТСО в зависимости от конкретных целей и задач, например, А.Рычагов, А.Рамошкене и др. (Опыт ..., 1986, с. 37, 125). А.Величка придерживается мнения, что ТСО следует использовать при обучении речевой коммуникации лишь в том случае, когда процес обучения

без них оказывается недостаточно эффективным (там же, с. II4). Следовательно, работе со звукозаписью целесообразно уделять лишь малую часть урока. Известно, что при работе с фонозаписью быстро наступает утомляемость (Кузьмичева, 1978, с. 131), особенно у людей, редко занимающихся с ТСО. Методисты также отмечают, что "слишком быстрый темп введения нового материала, обилие языкового материала вызывает перегрузку краткосрочной памяти и не соответствуют скорости выработки устойчивых навыков. Перегрузка краткосрочной памяти замедляет процесс усвоения языка" (там же, с.25).

Итак, при проведении урока с группой в лингафонном кабинете используемая магнитофонная запись должна отнимать лишь небольшую часть урока с тем, чтобы:

1. Тренировать аудирование и тем самым развивать как понимание иностранной речи, так и слуховую память.
2. Помочь студентам усвоить дополнительный материал или закрепить уже отработанные темы.
3. Возбудить интерес к языку, коммуникации на иностранном языке.
4. Заставить учащихся реагировать на стимулирующие фразы или предложения.
5. Не слишком утомлять студента (Опыт ..., 1986, с. II9).

Отбор материала зависит от специальности обучаемых, уровня знаний и количества занятий. Но записи, используемые на I этапе обучения, должны удовлетворять следующим требованиям:

- быть короткими, чтобы не перегружать краткосрочную память;
- быть нетрудными, чтобы они легко понимались слушателями;
- быть стимулирующими, вызывающими реакцию;
- быть разнообразными, т.е. записанными разными носителями иностранного языка и варьироваться в скорости и тембре (там же, с. II9).

Как показал опыт работы с группами неязыковых специальностей в лингафонном кабинете, одной из самых универсальных, удачных и подходящих записей для самостоятельной работы, соответствующих вышеуказанным требованиям, является магнитофонная запись "Recorded Drills" к учебнику Л.Г.Александера "Practice and Progress". Последний, называемый автором a pre-intermediate course, по объему грамматического материала и словарного состава более или менее соответствует

уровню знаний нашего студента на I этапе обучения. Хотя мы работаем с другими учебниками, запись "Recorded Drills" легко приспособить к любому основному материалу. Она включает 96 тренировочных упражнений, длительность каждого из них не превышает 3-4 минут. Все упражнения составлены в форме диалога: студенты должны правильно реагировать на стимулирующее сообщение. Основой для каждого упражнения служит конкретная грамматическая проблема, или, по выражению автора, a way of saying something (Alexander, L., 1979, p.vii). Структура всех упражнений следующая: объяснение задания при помощи 3-4 образцов, состоящих из т.н. стимула и ответа. Затем следует самостоятельная часть, в которой студенты должны отреагировать на стимулы разнообразного содержания, подобрав подходящий речевой образец. Лента паузированная, после ответа студент сразу может проверить правильность своего предложения.

В качестве дополнительного материала вышеуказанные упражнения вполне себя оправдывают. Записывались как женские, так и мужские голоса, темп речи соответствует нормальной скорости повседневной речи лиц, говорящих на английском языке. Тематика охватывает повседневную проблематику, лексические трудности, которые могут возникнуть, легко объяснить заранее. На первых занятиях с употреблением ленты желательно, чтобы преподаватель четко сформировал задание. Когда студенты еще не хорошо усвоили материал, можно все упражнение повторить. В таких случаях особенно заметно, в какой степени поднимается активность и уверенность учащихся. Если преподаватель считает нужным, студенты могут свои ответы записывать на пленку и потом не самостоятельно, а вместе с преподавателем анализировать качество своих реакций. Ведь умение исправить ошибку складывается из умения ее услышать, заметить, определить ее характер и причину (Методика ..., 1964, с.67). Важный момент в данной работе - также имитация, а "осмысленная имитация", как отмечает Е.И.Пассов, "является одним из обязательных условий формирования речевого навыка" (там же, с.134).

После нескольких месяцев работы с вышеупомянутыми упражнениями заметны положительные результаты: студенты быстро реагируют на стимулирующие реплики, не теряются в разговорных ситуациях, лучше знают грамматику.

В условиях перехода на интенсивное обучение иностранному языку отбор учебного материала, который является един-

ственным заменителем естественной языковой среды, приобретает особо важное значение. Но даже сейчас, когда мы еще этот переход не осуществили, можно сказать, что отбор учебного материала играет немаловажную роль в формировании знаний студентов. Упражнения, подобные "Recorded Drills", о которых идет речь в данной статье, представляют довольно эффективный тип речевых упражнений для самостоятельной работы во время урока в лингафонном кабинете. Они позволяют повысить уровень преподавания посредством создания искусственной языковой среды, обогащения словарного запаса, развивают языковую память, помогают увеличить время активной речевой деятельности каждого студента и поддерживать на должном уровне интерес студентов к изучению иностранного языка.

Л и т е р а т у р а

КУЗЬМИЧЕВА Т.Н. Технические средства в обучении английскому языку. - Л.: Просвещение, 1978.

Методика работы над практическим курсом английского языка / Под ред. В.Д.Аракина. - М.: Высшая школа, 1984.

Опыт применения технических средств в учебном процессе // VI зональная научно-методическая конф. преподавателей вузов Прибалтики, Белорусской ССР и Калининградской области РСФСР: Тез. докл. - Вильнюс, 1986.

ALEXANDER L.G. Practice and Progress. Recorded Drills: Tape-script. - London: Longman, 1979.

ON SELECTING MATERIAL FOR INDIVIDUAL WORK IN THE LANGUAGE LABORATORY

E. Tammelo

S u m m a r y

The article discusses some general problems connected with selecting materials for individual work in the language laboratory. The author brings forth the requirements the materials must meet.

ON SOME ASPECTS OF COMMUNICATIVE LANGUAGE
TEACHING ACTIVITIES

N. Toots

Tartu State University

Language is the most important means of communication. Our entire elaborate social structure is mediated through language. This fact gives a very great importance to language teaching (LT) and language learning through communication.

In connection with the communicative approach to LT the problem whether to teach spoken or written language has sprung up. Many linguists think that fundamental distinction should be made between them. Speech as conversation implies a speaker-listener situation, with alternating roles, it requires the spontaneous application of language habits, it has such signalling features like gesture, stress, and intonation, while the writer-reader relationship has no equal social correspondence, the process is virtually one-sided.

It is widely thought that it is speech, not writing, which serves as the natural means of communication between the members of a settled community.

On the other hand, different opinions considering spoken and written language have come into being. There are good psychological and practical reasons why writing should be fully integrated with communicative LT, e.g. at a more advanced level the adult learners find it easier to understand and retain what is orally presented, if they are able to refer to written notes; and our everyday life does not require only the knowledge of spoken language, we very often need written language as well (see Morris, I., 1980, pp. 23-25, Smith, W. S., 1980, pp. 126-128).

Naturally, in planning LT we must know what roles are to be aimed at, what personal objectives the learner wishes to achieve.

Now there is a viewpoint (see Wingard, P., 1934, p.143) that if we analyse listening, speaking, reading and writing,

we find a large overlap among the component skills involved in them. Thus to teach listening, speaking, reading and writing in close association is most vital in communicative LT and language learning.

While teaching language we ask:

Are we teaching language (for communication)?

or

Are we teaching communication (via language)?

Actually there is a logical relationship between them. It is the same relationship as that which holds between linguistic competence (LC) and communicative competence (CC). LC is a part of CC (Allwright, R., 1981, pp. 167-168).

If we have communication as the aim of our LT, it would be advisable to focus on communicative skills.

What is a communicative skill? It is a skill of an exchange between people and knowledge, of information, of ideas, opinions and feeling (Revell, J., 1979, p. 1). For general communication to take place, what is communicated must be something new to the recipient. It has elements of surprise, unexpectedness and unpredictability. All these features of communication make it impossible to prepare the learner by conventional teaching methods.

The problem of how to create a real (authentic) communicative situation may arise. The classroom environment makes genuine communication extremely difficult, because besides the elements of surprise, unexpectedness and unpredictability there are such extra-linguistic features present as facial expression, gesture, body-attitudes, often incoherent and unfinished utterances, etc. And true communication comes from necessity. All these elements are usually absent in a classroom situation. If we want to create a more communicative situation the teacher should not be in the focus of attention all the time - interaction should be general. Seating learners in a circle or a semi-circle would facilitate things to a certain extent.

Our aim is to develop communicative ability of the learners. Communicative ability lies in the way how well one can get into vocal or verbal contact with people. In order to obtain a good communicative ability the learner is presupposed to have (a) a knowledge of the linguistic system, (b) mental skills in the formulation and perception of messages, (c) motor skills in the articulation and catenation

of sentences, (d) perceptual skills in the acoustic discrimination of utterances, (e) a knowledge of the conventions governing the appropriate use of language situations, (f) an ability to recognise and respond appropriately to situations which have a significant linguistic component, and (g) a command of the necessary strategies to steer and control linguistic operations (Trim, J. L. M., 1980, p. 20).

From the above mentioned it follows that the knowledge of grammar, lexis and suprasegmentals (intonation, stress) is necessary for obtaining a good communicative ability. It must be added that at the elementary level some greater attention should be paid to structural practice.

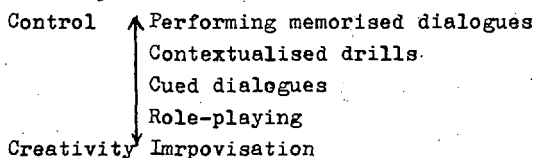
In connection with communicative LT one more problem arises: how to correct mistakes. In the early years of communicative LT there were views that the teacher should not interfere as long as it was understood what was being said. But now making mistakes is treated in many different ways. It depends on the learner's ultimate aim, whether it requires accurate performance or not. It is the matter of priorities: do we want an emphasis on fluency in the early stages, which will probably result in inaccuracies but which will provide the learner with a useful command of the language relatively quickly, or do we want slower progress with stress laid on accurate performance of new points (Howatt, A., 1980, p. 86).

Generally it is thought that mistakes that distort the meaning of the utterance should be corrected immediately, while the correction of the mistakes depends on the level of the language knowledge and the ultimate aim. All mistakes should be corrected while doing structural and pattern practice on an elementary and lower intermediate level, while on a higher intermediate and advanced level the teacher should choose the ways of correcting the mistakes without embarrassing the learner. The teacher might keep a note of the mistakes he hears and go through them with individual learners when the language activity has ended or record the activity using video or sound tape and play it back to the learners. The playback is enjoyable and profitable at the same time, as it can provoke a good deal of discussion.

The most effective communicative activity is that which is built around the people, places and things with which the learners are familiar. The teacher should take into account the learners' age level, individual interests, hobbies, work,

background, etc. The better the learners of a group know each other, the more time they have spent together, the better the results.

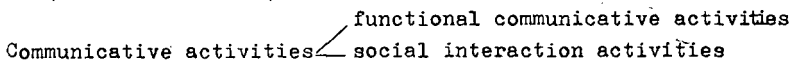
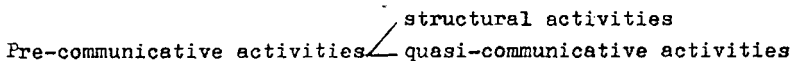
The communicative activities can be viewed as part of a single continuum which links pre-communicative (structural and pattern-practice drill) and communicative activities:



(Littlewood, M. 1981, p. 50)

Thus in dialogue performance the teacher's control is the greatest and the learner's creativity the smallest. In cued dialogues we are on the borderline between pre-communicative and communicative activities. In role-playing and improvisation the teacher's control is the smallest and the learner's creativity the greatest.

We can also divide language activities into pre-communicative activities and communicative activities:



(Littlewood, M., 1981, p. 86)

Through pre-communicative activities the learners try to obtain certain skills (structural, grammatical and lexical) and try to use them in quasi-communicative activities (substitution dialogues and exercises).

In communicative activities the learners have to activate and integrate their pre-communicative knowledge and skills. In functional communicative activities the learners use the language they know to get meanings across as effectively as possible. In social interaction activities the emphasis is on social aspect of communication. The learners must still aim to convey meanings effectively, but must also pay greater attention to the social context in which the interaction takes place (Littlewood, M., 1981, p. 20).

While speaking about communicative LT activities, we can refer to different types of activities. Very important are simulation and role-play (RP) which require a certain amount of

psychological preparation: there is a need to break the students in gently and gradually overcome any inhibitions that they may quite naturally feel. The teacher has to create a relaxed and harmonious atmosphere conducive to role-play activities.

According to some scholars, RP may have a number of stages or levels including exercises for obtaining communicative skills, e.g.

- 1) Diffuse reproductive stage/level: the material is learnt in the form of set phrases, word combinations. Those set phrases or word combinations are used to fill the gaps in other situations or dialogues.
- 2) Structural stage/level: the mechanism of analogy comes in. Micro-dialogues are used for certain grammatical purposes.
- 3) Functional stage/level: the learners use (a) different utterances expressing the same function or (b) one and the same utterance expressing different functions.
- 4) Functional-contextual stage/level: the learners use what they have learnt in different situations.
- 5) Diffuse productive stage/level: it is actually a combination of all the above mentioned stages/levels. The learners are free to choose functional utterances in the situations of their own choice.

(Naccos E. M., 1985, c. 88)

RP is considered to be an extremely effective way of learning a language. The learner has to communicate verbally and non-verbally. The verbal part is easier to teach than the non-verbal part. Reacting in an appropriate way to a situation can be quite a problem in a foreign language and learners should be given plenty of opportunity to practise that. In setting up the activity (dialogue, RP) the teacher should always keep the 'social status' of each speaker.

RP is highly motivating. It is an individual's spontaneous behaviour. R. Roberts (1980, pp. 60-61) suggests five types (categories) of role:

1. 'Inherent' role, such as sex or age roles.
2. 'Ascribed' roles, such as class or nationality.
3. 'Acquired' roles, one's job for example.
4. 'Actional' roles, such as a patient at the doctor's, a traveller at the travelling agency, a client in a

restaurant, etc., all of which occur in the course of our active life and which are temporary.

5. 'Functional' roles, such as offering help or expressing regret.

What kind of communicative activity belongs to RP? First of all, RP itself is a kind of communicative activity. Secondly, it is very difficult to draw the line between drill exercises and communicative activity. They have very many overlapping points. We might speak about simplicity and complexity of communicative activity, about communicative activity carried out on the elementary, intermediate or advanced levels.

The dialogue is generally assumed to belong to RP. It should not be too long. If it is long, it exhausts the learners. It should be informative and witty, whenever possible. The dialogues should be entertaining and catching one's attention. They should be acted out with as much expressions as possible.

A dialogue may be ready-made (a model dialogue). In that case the learner has only to repeat it until the dialogue will sound natural. The final stage is acting it out.

In the next type of dialogue you substitute certain phrases in the dialogue. This kind of substitution is not always the best as it often entails making further changes. The difficulties are:

(a) the heavy memory-load it requires (all these dialogues may be still called drills and they are artificial)

and

(b) that there is often a series of separate dialogues of minimal size, each with different context so that the learner has continually to imagine fresh situations.

The next type is the so-called 'cued dialogue' (Littlewood, M., 1981, p. 51). In this type of dialogue RP becomes sufficiently creative to think in terms of communicative language use. In cued dialogues the learners will have their cues printed on separate cards. Each learner must listen to his partner before making a definite response. A more flexible situation is created if only one learner needs to gather information, e.g. in a travel agency, where one learner needs to find out train times and fares and the other has all the material needed available.

An open dialogue (see Littlewood, M., 1981, p. 18) requires the learner to develop a moderate degree of independence in using the language he/she has learnt. In this type of dialogue there is a greater emphasis on the social context. It is actually already a contextualised dialogue based on a situation or a short text.

Besides the dialogues there are other ways of communicative activities which can be regarded as RP. The so-called 'jigsaw' listening (see Johnson, K., 1981, p. 201) is one way of providing an information gap: each learner/group has one section of the whole text/tape or certain bits of information that the others do not have and they must give out the ideas and information in order to discover the whole.

You may use a text in reported speech for building up all sorts of different dialogues. The learners have to prepare them orally or in writing and then act them out.

RP can involve work in pairs or in groups. For carrying out successful RP the teacher has to hand out cue-cards or role-cards (see Revell, J., 1979, p. 50-51).

A cue-card makes a more explicit reference to the actual things that the learner will say. It may give the particular learner snatches of what he is to say, it may give him a choice of things to say. A role-card tells the learner who he is, something of his background, what his opinions about a given subject are, it may suggest a course of action that the learner should carry out.

As to the material for RP the teacher may use short newspaper news. In that case the learners should be given an opportunity to read the piece of news through and clear up any points of difficulty before they start a RP.

There are many other things that can be used as the material for RP: cartoons, pictures, maps, menus, charts, tables, diagrams, etc. But the precondition is that the learners should be well prepared for this kind of activity, otherwise the results may be less successful. On the advanced level the teacher can try out RPs where there are moments of unexpectedness involved, e.g. each learner (2-3) gets a role-card with some information on it. One learner does not know what information is on the other cards, so he does not know what the other players will say and do. That means that he has to think and react quickly. 2-3 learners are given cards and asked to

come to the front of the class to act out the situation. It is enjoyable, if the class is let into the secret. The teacher asks the would-be card holders to go outside for a moment, while he/she gives the others the gist of what is on the role-cards.

While working with cartoons, the teacher may immediately show the whole cartoon or cut it up into meaningful pieces (pictures) and give one picture from the whole to each member of the group. Each learner must describe the picture he has and between them they must work out the story and decide on the order of the pictures. They are not allowed to see each other's until the end. Having figured out the whole they work in pairs and act out the dialogue(s). The teacher may hand out menus, so that the learners can make orders, they can discuss what to order, they can make complaints about something, the waiter has to deal with the complaint, etc. (Revell, J., 1979, p. 69).

The form of drama as a means of communicative LT is considered to be very important. The use of drama serves two goals of language programme: (a) leading the learners to use the language to communicate and (b) giving them insight into the culture of the native speakers of the language. The reading and the production of plays develop for the learner relevant subcultural activities through which his acquisition of the new language goes hand in hand with an increasing familiarity with the culture of the language.

All the dialogues often used in classrooms are miniature dramas. The usefulness of the dialogue can be extended by suggesting different behaviour to accompany the words. The essential ingredient with respect to dramatising dialogues in action is behaviour. There is very little reason for students to read dialogues from their texts while sitting at their desks (Imhoof, M., 1980, pp. 162-163).

To sum up the numerous means of communicative LT we can say that the four skills - speaking, listening, reading and writing are inseparable, they are very closely integrated. In order to outline a communicative approach to the integration of these skills we should keep in mind as a guide the way in which these skills are normally 'integrated' in real life (Johnson, K., 1981, p. 67).

The same can be said about grammar and lexis - lan-

guage does not draw a clear distinction between them. We cannot minimise the role of structural teaching, without structural teaching the learner cannot achieve communicative competence. The two should be integrated by a constant change of focus depending on the necessity at the moment.

R e f e r e n c e s

- ALLWRIGHT, R. Language learning through Communicative Practice // Brumfit, C. J., Johnson, K. The Communicative Approach to Language Teaching. - Oxford University Press, 1981.
- HOWATT, A. Accuracy versus Fluency // Byrne, D. English Teaching Perspectives. - Longman Group Ltd., 1980.
- IMHOOF, M. Drama and Language Learning // Byrne, D. English Teaching Perspectives. - Longman Group Ltd., 1980.
- JOHNSON, K. Communicative Approach and Communicative Process // Brumfit, C. J., Johnson, K. The Communicative Approach to Language Teaching. - Oxford University Press, 1981.
- JOHNSON, K., MORROW, K. Communication in the Classroom. - Longman Group Ltd., 1981.
- LITTLEWOOD, M. Communicative Language Teaching. An Introduction. - Cambridge University Press, 1981.
- MORRIS, I. Spoken and Written Language // Byrne, D. English Teaching Perspectives. - Longman Group Ltd. 1980.
- REVELL, J. Teaching Techniques for Communicative English. - London: The MacMillan Press Ltd., 1979.
- ROBERTS, R. Aims and Objectives // Byrne, D. English Teaching Perspectives. - Longman Group Ltd., 1980.
- SMITH, W. S. In Defence of Writing // Byrne, D. English Teaching Perspectives. - Longman Group Ltd., 1980.
- TRIM, J. L. M. Draft Outline of a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults // Trim, J. L. M., Richterich, R., Van Ek, J. A., Wilkins, D.A. Systems Development Adult Language Learning. - Pergamon Press, 1980.
- WINGARD, P. Writing // Abbot, G., Wingard, P. The Teaching of English as an International Language. - Glasgow & London: Collins, 1981.

ПАССОВ Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному
говорению. - М., 1985.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

Н. Тоотс

Р е з ю м е

Язык является самым важным средством коммуникации. Для более быстрого усвоения языка нужен коммуникативный подход к изучению языка. Главными коммуникативными приемами являются диалоги, ролевые игры и драма. Но при коммуникативном изучении языка нельзя забывать, что аудирование, чтение, говорение и писание очень тесно связаны.

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 810.
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.
Methodica.
На разных языках.
Резюме на русском и английском языках.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Вликооли, 18.
Ответственный редактор Х. Лийв.
Корректор Л. Оноприенко.
Подписано к печати 13.04.1988.
МВ 02649.
Формат 60x90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 8,40. Печатных листов 8,75.
Тираж 300.
Заказ № 317.
Цена I руб. 70 коп.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.