

ISSN 0207-4494

TARTU RIIKLIK ÜLIKOOL

METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 650 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ
И ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ

M E T H O D I C A

ТАРТУ 1983

Toimetuskolleegium:

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

Редакционная коллегия:

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

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

А. Алл
Тартуский государственный университет

В программе по иностранным языкам для неязыковых специальностей высших учебных заведений обучение чтению, говорению и аудированию рассматривается как обучение видам речевой деятельности. Следует различать говорение как речевую деятельность и говорение как речевое действие (но не деятельность) (Зимняя И.А., 1979, с. 3). Если цель речевого действия направлена на учебную деятельность, то такое явление психологи не рассматривают как речевую деятельность, оно остается только речевым действием. Это действительно так, если после проработки текста (чтения, перевода, ответов на вопросы по тексту) студенты оказываются в состоянии пересказать данный текст, но не могут использовать выученный из текста языковой материал в новой ситуации, не могут выражать своё мнение.

Говорение как речевая деятельность начинается с возникновений коммуникативной потребности. Цель говорящего всегда заключается в том, что он либо спрашивает, либо утверждает, либо призывает, либо разъясняет, выражая этим свое коммуникативное намерение (Зимняя И.А., 1979, с. 5).

Некоторые методисты утверждают, что на основе письменных текстов невозможно развивать говорение как речевую деятельность (Шубин Э.П., 1963, с. 132). В действительности это не так. Успех развития умения и навыков говорения с опорой на текст зависит от вида текста (Textsorte) и вида упражнений. При выборе текста для учебной работы со студентами целесообразно различать тексты для рецепции, продукции и тексты, которые дают установку на продуцирование. Все научные тексты можно аннотировать и реферировать, но это еще не говорение как речевая деятельность. Научный текст в вузовском курсе предназначен не для продуцирования, он нужен для усвоения функционально-стилистических норм, которые необходимы для коммуникации по научным темам. "Nicht die Textsorte an sich ist von Bedeutung, sondern die Fähigkeit, mit bestimmten Textsorten auf die Aufforderungen der Kommunikation optimal zu reagieren.." (Michell, G., 1982, S. 248).

В связи с этим для развития навыков и умений говорения в неязыковом вузе важно подчеркнуть необходимость упорядочения содержания текстов как "Источников" говорения в плане их более строгого соотношения с теми или иными темами. Такие тексты должны быть информативные и проблемные, чтобы возникла потребность в дискуссии.

При составлении упражнений для развития говорения на основе научных текстов целесообразно четко выделить уровни высказывания, которые должны найти отражение в структуре учебного пособия. Выделяются следующие уровни высказывания:

- 1) наличие или отсутствие опоры;
- 2) характер опоры а) слуховая, б) зрительная, в) предметная или смысловая, г) заданность или незаданность языковой и речевой формы;
- 3) степень развернутости высказывания (от простого /субстанциального/ до тематического высказывания);
- 4) соотношение репродуктивности к продуктивности (Зимняя И.А., 1979, с. 15).

При обучении иностранному языку в неязыковом вузе выделяются следующие уровни говорения:

- I начальный уровень: ответы на вопросы преподавателя;
- II уровень: высказывание с опорой на текст;
- III уровень: самостоятельное высказывание без всяких опор.

Для разъяснения вышесказанного приводится пример работы со студентами III курса медицинского факультета Тартуского госуниверситета для развития умения и навыков говорения на основе научного текста. Прежде всего студентам предъявляются модели для дискуссии. (В настоящей статье указывается 6 групп из 15-ти). После знакомства с моделями студенты читают короткий проблемный текст с целью выражения своего отношения к прочитанному.

В обсуждении принимают участие все студенты. Ниже приводятся некоторые примеры высказываний студентов. После высказывания в скобках дается номер группы модели, использованной в дискуссии. Высказывания студентов осуществляются на II уровне говорения, переходя на III уровень.

Dialogmodelle zur Diskussion

1. Fragen Sie nach der Meinung des Gesprächspartners!

Welche Meinung haben Sie zu dieser Frage?

Welchen Standpunkt vertreten Sie?

Wie stehen Sie zu dieser Frage?

Ich möchte gern wissen, (ob) ...

Es wäre interessant zu erfahren, ...

Welchen Vorteil bietet ...?

Wie stellen Sie sich ... vor?

2. Vertreten Sie Ihren Standpunkt!

Meiner Meinung (Ansicht) nach ...

Ich glaube (denke, finde), daß ...

Ich bin davon überzeugt, daß ...

Ich nehme an (vermute), daß ...

Mir scheint, man sollte (könnte, müßte) ...

3. Ergänzen Sie eine Äußerung!

Darf ich ergänzen? ... hat in seinem Beitrag besonders darauf hingewiesen, daß Dazu möchte ich noch ein paar Bemerkungen machen.

... hat das Wesentliche schon gesagt. Ich unterstreiche noch einmal ...

In diesem Zusammenhang ein Wort zu ...

Ich möchte noch hinzufügen, ...

Nicht vergessen werden sollte ...

4. Verlangen Sie von Ihrem Gesprächspartner eine Stellung

Glauben Sie das auch?

Vertreten Sie auch diesen Standpunkt, daß ...

9. Äußern Sie Zweifel an der Richtigkeit des Gesagten!

Sind Sie ganz sicher, daß ...

Wissen Sie das genau?

Ich bin davon nicht überzeugt, daß ...

Meines Erachtens ist diese Behauptung nicht richtig.

10. Lehnen Sie eine Meinung als falsch ab, greifen Sie diese noch einmal auf, und begründen Sie evtl. Ihren Standpunkt!

Nein, das stimmt nicht, daß ...

Meiner Meinung nach ist es falsch zu denken, daß...

..., denn ...

Ich kann die Ansicht von ... nicht teilen, der davon spricht, daß Vielmehr ist es doch so, daß ...

Hannes Lindemann. ANTI-STREß PROGRAMM. München, 1977.

S. 21 Nicht jeder Streß aber macht krank. ... Streß gehört also zum Leben dazu. Streß ist Leben, sagt Selye. Heilsame Spannungen erzeugen Kraft, eben Spannkraft. Erst durch Streß in "normaler Dosis" können wir uns elastisch halten und uns anpassen. Ohne ein gewisses Maß an Streß können wir nicht gesund sein und gesund werden. Dieses Maß allerdings ist bei jedem Menschen verschieden. Man sollte es jedoch kennen. Wer seine Grenzen kennt, kann gezielt vorbeugen:

An der folgenden Meinungsäußerung nehmen alle Studenten teil:

1. Student: Es wäre interessant zu erfahren, wie du dich zum Streßproblem verhältst? (1)

2. Student: Meiner Meinung nach gehört Streß zum Leben. (2)

3. Student: Vertrittst Du auch den Standpunkt von Selye, daß Streß Leben ist? (4)

4. Student: Meines Erachtens ist diese Behauptung nicht richtig. (9)

5. Student: Ich bin aber davon überzeugt, daß heilsame Spannungen Kraft erzeugen. (2)

6. Student: Ich möchte hinzufügen, daß Streß in "normaler Dosis" gesund sein kann. (3)

7. Student: Ich kann die ansicht von Selye nicht teilen,

der davon spricht, daß "Streß Leben ist". Vielmehr ist es doch so, daß man sein Maß an Streß kennen muß, um ihm vorzubeugen. (10)

usw.

На основе проведенной нами работы можно сделать вывод, что обсуждение проблемы, участие в споре, попытка точнее выразить собственную мысль, дать правильную интерпретацию чужой мысли являются осуществлением собственной речевой деятельности, деятельности говорения.

Л и т е р а т у р а

Зимняя И.А. Обучение говорению на иностранном языке в структуре учебника неязыкового вида. - Научные труды МГПИИЯ им. М. Тореца, вып. 137. Методика преподавания иностранных языков в вузе. М., 1979, стр. 3-25.

Шубин Э.П. Основные принципы обучения иностранным языкам. - М.: Учпедгиз, 1963.

Michel, G. Inhaltliche und sprachliche Kriterien für die Auswahl von Themenbereichen und Textsorten auf der Fortgeschrittenenstufe. 2. Internationales Lehrbuch-autorensymposium. - DAF, 4/1982, S. 247-251.

DIE ENTWICKLUNG DER SPRECHFERTIGKEIT AUF GRUND DER FACHTEXTE

A. All

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

Es wird das Problem des Sprechens als Sprachtätigkeit erörtert und betont, daß "nicht die Textsorte ansich von Bedeutung ist, sondern die Fähigkeit, mit bestimmten Textsorten auf die Aufforderungen der Kommunikation optimal zu reagieren". Zur Veranschaulichung werden Beispiele für die Entwicklung von Fähigkeiten im Diskutieren anhand der medizinischen Fachliteratur angeführt.

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ПЕРЕДАЧИ ИМПЛИЦИТНОГО СМЫСЛА В ТЕКСТЕ

В.А. Бухбиндер, А.А. Вейзе, И.В. Бессонова
Киевский ГПИИЯ, Минский ГПИИЯ, Киевский ГПИ

Данные лингвистики текста свидетельствуют, что наличие глубинной структуры обуславливает специфичность семантической организации текста. В качестве одного из средств такой организации выступают имплицитные связи в тексте. В настоящей статье мы задались целью описать серию специальных приемов извлечения имплицитной текстовой информации. Общая особенность предлагаемых приемов состоит в том, что они основаны на догадке и умственных операциях, опирающихся на смысловые вехи, отражающие глубинную смысловую структуру. Умственная работа читающего по восстановлению хода мысли автора и проникновению в смысл написанного получила название декодирования текста. Имплицитность предполагает неявное, скрытое или опосредствованное выражение мысли. В узком смысле импликация относится к элементам грамматической структуры предложения. Так, в традиционной грамматике и переводческой теории и практике описано явление компрессии и эллипса. Компрессия - это сжатость грамматического выражения, которая часто не имеет эквивалента в другом языке: Slip the instrument into the cylinder, with the dial at right angles to the cylinder wall - "Введите измерительный прибор в цилиндр в таком положении, чтобы шкала была перпендикулярна стенкам цилиндра".

Эллипс - это опущение слова, которое легко восполняется знанием данной грамматической структуры или по аналогии с другой частью предложения: Two vehicles were assigned to the drivers, one left over as a standby facility. - "Две машины передали водителям, одну оставили в резерве".

Импликация в широком смысле - явление психологическое. Оно заключается в опускании логических звеньев в развитии мысли. Разрешение импликации может происходить в пределах отрывков разного объема. Имплицитный смысл извлекается и на уровне целого текста. Логические импликации часто производятся в опоре на слова или словосочетания. Они могут проявляться, например, на фоне несовпадения словарных значений слов с их конкретным смыслом в данном контексте. Смысл в этом случае извлекается в опоре на фоновые знания читателя или с помощью внутренней логики контекста: LINK option reset - D or E level error found - режим LINK отменен - обнаружена ошибка уровня D или E.

В словаре приводятся только значения слова option "вариант" и "выбор", но в приведенном сообщении о программе тестирования устройств значение слова контекс-

туально реализуется как "режим тестирования" (или просто "режим").

Имплицитивность в атрибутивной цепочке возникает в том случае, когда определение к подразумеваемому (опущенному) существительному ставится перед другим существительным. В результате возникает сочетание, несовместимое с буквальным пониманием:

A file might contain biographical information about the current students at the University.

В файле могут содержаться данные о студентах, обучающихся в данное время в университете.

Извлечение имплицитного смысла в данном случае сводится к формированию умения отвлечься от словарного значения данного слова (словосочетания), соотнести его с описываемой ситуацией, опереться на окружающий контекст и прийти к правильной семантизации. Например, в отрывке: The card separates the brush above the card from a metallic contact below the card. If the hole is punched in the card, the brush makes contact with the metallic plate, causing an electric circuit to be made - лексическая несочетаемость слов внутри подчеркнутого элемента может быть интерпретирована при сопоставлении его с информацией, заключенной в следующем предложении: при пробивке отверстия щетка соприкасается с металлической пластиной, электрическая цепь замыкается и образуется контакт. Отсюда словосочетание metallic contact следует понимать как "металлическая пластина".

Имплицитный смысл распознается и при прояснении внутренних логических отношений между двумя контактными высказываниями, которые эксплицитно не связаны:

The engine would not start. Its carburettor was faulty.

Типичным проявлением имплицитности является восстановление пропущенных логических звеньев в ходе авторского развития мысли. В качестве примера рассмотрим следующий отрывок:

Thor Heyerdahl resolved to build and sail a reed boat from Africa to the New World to find out if the ancient man could have done the same. In 1969 on the sands behind the great pyramids of Egypt, shipwrights from Lake Chad had to build the "Ra I".

Его ключевая информация могла бы быть сведена к следующему ядерному тексту:

Thor Heyerdahl resolved to build a reed boat. The reed boat was to be called "Ra I". The "Ra I" was built by African shipwrights.

Однако цепочка этих основных сообщений представлена в оригинале лишь двумя крайними членами. Подчеркнутые ключевые фрагменты в оригинале не связаны эксплицитно и расположены дистантно. Логическую связь между ними читатель либо восполняет, мобилизуя свои фоновые знания, либо восстанавливает ее в результате построения ряда промежуточных умозаключений, таких как

The boat was built by shipwrights from Lake Chad.
Lake Chad is in Africa.

The boat was built in Africa.

Thor Heyerdahl resolved to build a reed boat.
He had the "Ra I" built by shipwrights.

Ra I was the name of the reed boat.

Веги глубинного смысла служат отправными точками для ряда логических трансформаций, которые опираются на фоновые знания учащихся. При обучении работе с имплицитными отрывками им предлагается система заданий, которые выступают в роли мотивов-стимулов, связанных с решением мыслительных задач. Такая работа имеет творческий характер и повышает интерес аудитории к чтению. Проиллюстрируем сказанное на следующем отрывке научно-популярного текста:

The chimpanzees and other great apes, long ranked next to men in evolutionary development and intelligence, soon may be displaced in the animal kingdom's intellectual hierarchy by a mammal that looks far more fishlike than manlike. Вопросы и задания:

What do you call a mammal that looks fishlike and which is meant by the author? (the dolphin).

If the chimpanzees and other apes ranked next to man in intelligence how can you characterize them as far as their intelligence goes? (They were considered the cleverest animals).

How can you paraphrase the idea of "... may be displaced, etc..." if you make the dolphin the subject of your statement? (The dolphin will soon be considered to be cleverer than the apes), etc.

Извлечение имплицитного смысла из текста связано с умением находить в отрывке слова, отражающие веги глубинного смысла. Это рекуррентные слова и словосочетания, ориентированные ретроспективно и связанные с рядом предыдущих рассуждений, сцен или описаний. Такие слова, помимо своего основного значения, часто обрывают коннотациями и участвуют в создании второго имплицитного плана значений, создают определенные образы и косвенным образом характеризуют изображаемые события, действия и персонажи. Их функция граничит с подтекстом. Например, в следующем отрывке из романа Д. Голсуорси "Сдается в наем":

That Goya picture ... It was not Fleur, of course, but like enough to give him heartache - so dear to lovers - remembering her standing at the foot of his bed with her hand held above her head. To keep a postcard reproduction of this picture in his pocket and slip it out to look at became for Jon one of those bad habits which soon or late disclose themselves to eyes sharpened by love, fear or jealousy. And his mother's were sharpened by all three

подчеркнутые словосочетания могут стать понятными читателю только в ассоциации с описанным ранее эпизодом появления Флер в костюме девушки с картины Гойи, а также в связи с таким обстоятельством как крайне негативное отношение матери Джона к его роману с Флер.

В оппозиции к рассмотренным случаям находится имплицитная структура, с одной стороны, полностью лишенная глубинных смысловых вех, но в то же время и не содержащая эксплицитных авторских обобщений. В данном случае читателю предлагается ряд факторов или аргументов, которые обнаруживают общность содержания. Это основное содержание может быть сформулировано методом сжатия текста по принципу сведения множественности к единичности. Подобная группа фактов абстрактно репрезентируется единой обобщающей пропозицией по какому-нибудь шаблону. Убедимся в этом на примере:

Satellites revolve with larger celestial objects/
Meteoroids orbit the sun/
Phobos goes around Mars/
Celestial bodies move through space.

Приведем пример из естественного научного текста.
1. Weeds rob other plants of water in the soil. 2. They rob other plants of food materials. 3. Weeds often shade and smother cultivated plants because they grow faster. 4. They harbour plant diseases. 5. Some kinds of weeds poison livestock and people.

Главная мысль, заложенная в отрывке, может быть обобщена в предложении-дескрипторе типа: Сорняки приносят вред культурным растениям и человеку.

Центральной группой умений, связанных с пониманием имплицитной информации, являются умения строить так называемые текстовые или читательские силлогизмы. Малая посылка таких силлогизмов опирается на факты, вычитываемые из текста. Большая посылка обеспечивается информативным запасом (термин Р.К. Миньяра-Белоручева), иначе говоря, фоновыми знаниями читателя. Вывод - это то обобщение, которое следует из посылок.

Текстовые силлогизмы могут быть полными, сокращенными, сложными или сложносокращенными /1/. Наши наблюдения показывают, что полные силлогизмы, т.е. наличие всех трех элементов умозаключения в тексте, сравнительно редкие явление. В подавляющем большинстве случаев рассуждение протекает в форме энтимемы - силлогизма с пропущенной посылкой или заключением. Пропущенный элемент восполняется эрудицией читателя или выводится из контекста, содержащего отдельные части силлогизма. Эксплицитные элементы силлогизма обычно представлены либо обобщенными формулировками, либо рядом частных фактов (примеров), нуждающихся в обобщении, как это было показано выше.

Мы обнаружили, что для нехудожественного текста наиболее типична структура "малая посылка - вывод". В этом случае автор предполагает определенный уровень подготовки читателя и не считает нужным упоминать общеизвестные факты, как это показано в приводимом ниже примере:

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. Such a process is not something unattainable.

Характерно, что материал для основного умозаключения, приводящего к извлечению информации, готовится в результате ряда предварительных (или промежуточных) умственных операций. Обычно, формулировки и малой посылки, и вывода не заимствуются в готовом виде из оригинала:

Малая посылка: Негативной стороной существующих способов выплавки стали является то, что жидкий металл соприкасается с воздухом и продуктами сгорания топлива.

Большая посылка: Выплавка стали в электропечах не имеет этих недостатков.

Заключение: Электрический способ выплавки стали идеален.

Имплицитная текстовая структура "малая посылка - большая посылка" может быть проиллюстрирована следующим примером:

Often the output of a program must be used as input to a second or a third program. This means that if the only available output from program I is printing, the printed material must be key-punched into cards. This process is tedious and the possibility of inducing errors is great. An alternative to key-punching is having a computer under the direction of a computer program, punching output directly into cards, thereby reducing the number of errors. Not only the results are more accurate, but the overall time of program execution is shortened.

Малая посылка, т.е. факты, сообщаемые автором, сводится к следующему: выходная информация одной программы может явиться входной для другой, и если во внешнем устройстве ЭВМ отсутствует карточный перфоратор, программа набивается вручную. После этого следует серия предложений, сообщающих о том, что ручная перфорация менее точна, чем автоматическая, и гораздо более длительна. Все эти утверждения являются общеизвестными истинами, которые по сути дела представляют собой фоновые знания и в текстовом силлогизме выступают в качестве большой посылки. Вывода в тексте нет. Он и составляет ту имплицитную информацию, которая заложена в тексте. На основе силлогизма вывод этот формулируется примерно следующим образом: наличие такого внешнего устройства ЭВМ, как карточный перфоратор, крайне желательно, особенно в том случае, когда входная информация в основном перфорируется на карты /2/.

Распространенным типом текста с импликацией является структура, для которой характерно рассогласование между общим суждением и конкретизирующим его объяснением и примерами /3/:

Silver, like gold, is one of the precious metals. It was first used for ornament and later for coins. In the early days silver was very valuable. It was priced almost as much as gold itself.

An interesting property of silver is what scientists call its germicidal effect. It was noticed long ago that water poured in silver vessel would not become foul. This is because the silver ions that pass into solution, kill many bacteria.

Silver came rather early into use for ornaments, money, mirrors and table ware.

The Egyptians made silver beads, necklaces, bracelets almost as early as they made these things of gold. The rich and powerful of the ancient world used goblets, plates and dishes of silver on their tables. Now silver is made into pipelines, nozzles and other parts in dairy, cider brewing industries and as vessels in food processing. It is good to use silver spoons at home.

Здесь в качестве ключевого обобщения выступает положение о бактерицидных свойствах серебра. Факты об использовании серебра в качестве материала для изготовления посуды в древности и примеры использования серебра в промышленности приведены в другом месте текста, но объяснение их связи с указанным выше общим положением отсутствует. Логический мостик между этими текстовыми элементами может быть сформулирован в форме умозаключения следующего типа: если определенный материал обладает бактерицидным свойством, его целесообразно использовать для изготовления посуды и аппаратуры в пищевой промышленности. Подобное умозаключение в данном случае и составит суть извлечения имплицитного смысла.

Наиболее трудным случаем проявления имплицитности, по нашему мнению, является объяснение какого-либо сложного явления путем уподобления его другому, которое подразумевается наличным в фоновых знаниях читателя, что связано с очень высоким уровнем абстракции. Приведем пример:

Bohr's conception of the simplest atom consisted of a positively charged nucleus with a "planetary" electron in orbit around it. The nucleus may be compared to a magnet. As you know, small iron objects will cling to a magnet. You will also know that two magnets attract one another but only if a north pole and a south pole are brought together. Similar properties are possessed by the nucleus.

В этом отрывке концепция Бора о строении атома раскрывается с помощью аналогии с действием магнита. Однако сопоставить принципы действия магнита и атомного ядра нелегко. Лишь высокая степень абстракции поможет читателю выделить их общее свойство: создавать магнитное поле. Это представление приведет к пониманию механизмов взаимодействия сил между ядерными частицами.

При работе с художественным текстом силлогизмы необходимы для того, чтобы толковать так называемый подтекст реалий (термин наш. - Авторы). В этом типе силлогизма имплицитна большая посылка и вывод. Автор ориентируется на фоновые знания читателя и пре-

доставляет ему возможность накапливать, осмыслять и толковать частные факты, рассредоточенные по тексту. Так, в романе Д. Голсуорси "Сдается в наем" (ч. I, гл. IV) приводится наблюдение о том, что на книжной полке старого Тимоти Форсайта Байрон был представлен одной лишь поэмой "Корсар". Для истолкования этого факта читателю понадобилось знание о том, что "Корсар" - произведение менее зрелое, чем другие работы Байрона. У поэта есть много других произведений, которые полны революционного пафоса. В результате приводимого ниже силлогизма читатель приходит к нужному заключению:

Малая посылка: Факт, сообщаемый в тексте о библиотеке Тимоти.

Большая посылка: Сведения читателя о произведениях Байрона.

Заключение: Тимоти выбрал именно это произведение, потому что он отрицательно относится к духу революционного романтизма. Тимоти Форсайт - типичный буржуа.

Если же он не в состоянии этого сделать, то подтекст данной реалии будет для него утерян. Чтобы это не случилось, текст может быть снабжен соответствующими сносками и комментарием.

Примечания

¹ Общую характеристику упомянутых категорий см. Кириллов В.Н., Старченко А.А. Логика. - М.: Высшая школа, 1982, с. 163-168.

² Данный пример, равно как и несколько других иллюстративных материалов, использованных в статье, заимствован из дипломной работы Т.Н. Ковалевой (1982 г.), выполненной под нашим руководством.

³ При разработке методического аппарата по данному типу мы учитывали рекомендации, предложенные в диссертационном исследовании Г.А. Ивановой (1979 г.).

MAIN TYPES OF CONVEYING THE IMPLICIT MEANING OF A TEXT

W. Buchbinder, A. Weise, I. Bessonova

S u m m a r y

The article is concerned with the problem of eliciting implicit meaning from text. A wide range of implicit textual structures are considered, beginning with grammatical ellipsis down to implicit meaning supported by chunks of text of any length. It is shown by examples that in certain cases the implication lurks in an attributive chain of words which appear in unconventional combinations, in others the reader has to

draw on his background knowledge to fill up the logical lacunae in the text. Words and phrases used in an extended special sense are described. The pivotal type of the reader's deductive reasoning is dealt with under the item of so-called textual syllogisms. These are demonstrated to be textually represented, as a rule, in various forms of enthymemes, i.e. syllogisms in which one premise is suppressed.

ERROR ANALYSIS BASED ON CLOZE TESTS

L. Hone
Tartu State University

The present paper is concerned with the analysis of a cloze test written by 11th-formers of Estonian schools in the spring of 1977. The test formed part of the final measurements in an experiment on teaching English conducted since 1974 in 30 schools of the republic (see Hone, L., 1976, 1977; Hone, L. et al., 1979).

The test had four variants (A, B, C, D) each consisting of two texts of 25 blanks (with every sixth word deleted) marked with '1' and '2' (e.g. A₁, A₂, B₁, B₂, etc.). Thus the total number of the blanks in the eight tests was two hundred.

In an earlier paper (see Hone, L., 1982) an analysis of the 38 noun and 18 article deletions of the test has been published. The present investigation will deal with the results scored by 900 pupils in filling in the verb items of the test.

A general study of the errors occurring in this sample of the test (the overall number of the pupils to have written it being 1239) was made by two students of the English Department of Tartu State University in their graduation theses (Hinnov, M., 1978; Roht, M., 1978).

The overall results of this sample of tests (i.e. the total of correct responses for all parts of speech) range from 52.54 % (Test D₁) to 70.86 % (A₂), the average being 59.15 % (see Table 1).

The largest number of errors are accounted for by the verb, which is a source of considerable difficulty for the Estonian learner.

All in all the 200 blanks in the eight variants of the test include 43 deletions of verbs. As Table 1 shows the easiest verb items proved to be 10A₁ (86.21 %), 17B₂ (85.20 %) and 3C₂ (82.83 %), all of which scored over 80 % of correct responses. The most difficult ones were 4C₂ (13.91 %), 24D₂ (15.69 %) and 4D₁ (20.59 %), which scored only 20 % and less of correct responses. Although the average score of the eight test variants is 50.46, i.e. just the minimum officially required to get a satisfactory mark, the average results for half the test variants fall below it, testifying to the pupils' generally poor competence in handling the English verb.

Table 2 shows that with only one exception (Test A₁) the pupils' results for the verb items are considerably (up to 18.37 %) lower than the general average they scored for the whole test including all parts of speech. Besides the incorrect responses ranging from 19.97 % (A₁) to 40.39 % (B₁) each test contains a significant proportion of verb items that have not been filled in at all (from 15.44 % in D₂ to 22.58 % in C₂).

The errors committed by the testees vary widely in nature and origin. A large number of them are quite il-

logical defying any explanation. These as well as the blanks unfilled simply result from insufficient learning.

Here belong the mistakes made in the principal forms of irregular verbs (binded, dranked, seen/see pro saw, begun/begin/begins pro began, ride/go pro rode, run pro ran, keep pro kept, takes pro took, tell/say pro told, laid/lied/lays pro lay, go/goes pro went etc.) (see also Liiv, H. 1970, p. 23). R. Selg has pointed out that the principal forms of verbs have been found to be reliable indicators of a learner's competence in German. Experiments have proved that pupils who do not know the principal forms of verbs generally have a poor knowledge of the language (Selg, 1981, p. 117). Experiments have also shown that tests on the principal forms of verbs provide 66 - 70 % of the information indicating a learner's level of foreign language competence (Selg, 1981, p. 119).

Thus, for instance, the failure to recognize 'seen' as a past participle forming part of a compound tense in "Some ... seen him running for his horse" has led a number of testees to fill in the blank with a noun (men, border-guards, guards, etc.). One pupil has even written 'body' forgetting that 'somebody' would not be broken up into two words in a cloze test. A poor knowledge of the principal forms of verbs can also result in faulty tense forms (I'll killed/shot (pro kill) you).

The greatest number of mistakes in the formation of tense forms are accounted for by auxiliaries, particularly 'be' and 'have'. Often the present or past tense forms of 'be' and 'have' are used indiscriminately owing to interference from the learners' mother tongue as the Estonian equivalents ('on' and 'oli') for the English 'have' and 'had' in the sense of 'possess' coincide with the third persons singular and plural of the Present tense of 'be' (is, are) and the third person of its Past Tense (was) (see also Liiv, H., 1970, p. 23) (e.g. There surely is (pro are) some dogs; anybody who was/is (pro had) a frog for a friend; he had (pro was) surprised; where Sebastiano was/were/have/has (pro had) attacked them; etc.). The confusion is still greater in the case of the negative forms as the Estonian present tense equivalent of all persons of both 'have' and 'be' is 'ei ole' and the past tense equivalent is 'ei olnud' (but she were/has/had (pro was) not thoroughbred; their horses is/was (pro were) not far).

The indiscriminate use of the auxiliaries 'have' and 'be' has often resulted in mixing up the tense forms of the passive and active voices (they had/have/was pro were) told; he had (pro was) carried to the truck).

Rather numerous are also cases of omitting the auxiliary 'be' in the continuous tenses (e.g. There, with his gun still pointed at the three, lying (pro lay) another skeleton). More often than not even some other part of speech is inserted instead of the required aux-

iliary (Pani very/sometimes/so (pro was) quietly watching him). This phenomenon cannot be ascribed to Estonian influence, but it may be caused by interference from Russian on the analogy of cases where the linkverb 'be' is omitted (he very (pro was) surprised to see the dog). This is a typical example of Russian influence frequently observed in our schoolchildren who start studying Russian several years before English (see also Liiv, H., 1970, p. 24).

A clear case of interference from Estonian is non-observance of the sequence of tenses (then one day there came the news that a dangerous robber has/is/are/have (pro had) crossed the Rio Grande; Who that man is (pro was) nobody knew; I've never known anybody who has (pro had) a frog for a friend; a dog that reasoned about what is (pro was) best to do; I thought she will (pro would) jump at Antek; a year later Lieutenant Manning ... was sent to where Sebastiano have/has, unexpectedly (pro had) attacked them).

A peculiar example of interference from Estonian is a direct question introduced by the conjunctions 'if' or 'whether' (If/whether pro Does) the frog know you?). The Estonian equivalent for these conjunctions is 'kas', which is used in the case of both direct and indirect questions. As 'does' does not have this translation in Estonian outside a question, the pupils had recourse to the word that answered to the Estonian equivalent. This can be no accidental mistake as it was made by eight testees in different schools.

A number of mistakes are caused by the use of the wrong tense forms as the pupils keep jumping from the past into the present and back again in the course of the narration. In a few cases this might be marginally possible (the historic or dramatic present, e.g. Pani jumps (pro jumped) up with a terrible sound), but in most cases it is entirely illogical (He is (pro was) a simple fellow; This was (pro is) a girl friend of mine; she is (pro was) a beautiful dog; his clothes are look (pro were) like the clothes of any cowboy; did/do (pro does) the frog know you?).

Some pupils have filled in the blanks without paying any attention to the acceptability of the resulting construction. Thus in a number of cases the presence of 'to' has not been noticed: (every thoroughbred dog will/would/must (pro was) to be turned over to them; They must (pro wanted) to know this; Before he even started/finished/could/can (pro began) to count; One afternoon they reached/arrived (pro came) to an open space), while in others its absence has not been taken into account (The border-guards began shoot/fire (pro firing) back; Antek said/explained (pro told) us that ...; I thought she wanted/want, wants, began, begin (pro would) jump at Antek). The use of the verb 'want' to express action in the immediate future is an interesting case of interference from Estonian which, lacking the future tense,

often has recourse to the verb 'tahtma' to render the idea.

There were also examples of lexical confusion of two pairs of closely related verbs. Although the Estonian equivalents of 'listen' and 'hear' have the same distinction as their English counterparts they are often mixed up by our schoolchildren (I listened/listen (pro heard) him shout). Here the absence of the particle 'to' has not been noticed either. 'Do' and 'make' have one and the same equivalent in Estonian and consequently constitute a common source of errors (The men were cooking meat and do/were doing (i.e. making) (pro preparing) coffee).

There are a few cases where other parts of speech have been inserted of the verb. Some pupils do not feel any need for 's' to build a genitive (... where Sebastiano gang (pro had) attacked them). The word 'best' has suggested the use of the definite article (what the (pro was) best to do). Some pupils have thought that 'some' or 'any' should be used with names of foodstuffs (the men were cooking meat and some/any (pro preparing) coffee).

As regards misspellings, they are few in number (taught pro thought, sow pro saw; cill and keill pro kill; sayed pro said). The most frequent error was where (also weare) pro were. All of these have been regarded as mistakes.

To sum up the analysis of the errors committed by the pupils in filling in the verb deletions we may agree with H. Liiv that they are caused by 1) intralingual and interlingual interference, 2) insufficient knowledge (of rules), and 3) inability to apply one's knowledge (1975, p. 39).

As in the case of the study of the results scored by pupils in filling in the noun and article deletions (Hone, 1982) the investigation into the errors made in filling in the verb items has revealed a striking fact - a number of responses regarded as wrong still clearly show that the testee has understood the text and has had the correct answer in mind, but his low level of active skills in making up and using the right tense forms has let him down scoring minus points for him. There are also numerous instances of synonyms that are not necessarily very good, but there is no mistaking the testee's intention (e.g. He looked/ (pro was) a simple fellow; then there was (pro came) the most terrible howling of dogs; a red ribbon was put/beautifully/there (pro tied) round its neck; morning began/arrived (pro came), but Jimmy was still missing; I'll shoot/strike (pro kill) you; the gangsters stopped and went/moved (pro rode) away; the border-guards began shooting (pro firing) back).

A number of linguists have pointed out the importance of making a distinction between errors that do and do not interfere with communication, i.e. between

errors that only violate accepted usage and such as constitute serious breaches of the language system which usually lead to a block or even to a break-down in communication. N. E. Enkvist calls such an approach the principle of the functional relativity of errors (Mutt, O., 1975, p. 71).

The recognition of a gradient or scale of acceptability in language has practical implications for both foreign language teaching and testing. It is obvious that minor errors should not be given the same value as gross errors which might block communication or give offence to the native listener or reader (Mutt, O., 1970, p. 15).

The correctness of this view has been proved by A. Hughes and C. Lascaratou who carried out an experiment to establish the criteria for error gravity (1982, pp. 175 - 182). They sum up their findings as follows: "The assessment of students' language production, written or spoken, should be consonant with teaching objectives. If a primary objective is the development in students of communicative competence, then the assessment of work must be carried out with reference to its effectiveness in communication, i.e. to its intelligibility. This is not to undervalue accuracy. ... What is clear, however, is that for successful communication, accuracy is more important in some linguistic elements than in others, and that marking should reflect this (Hughes, A., Lascaratou, C., 1982, p. 180).

In the light of the foregoing, a thorough analysis has been made of the gravity of the errors committed by 450 pupils of the schools which scored relatively poor in filling in the verb deletions.* The results are presented in Tables 3 and 4. Table 3 shows that if we take into consideration the responses that are incorrect but logical, the actual understanding of the texts proves to have been 9.32 - 30.03 % higher than revealed by the percentages of the correct responses. Thus, instead of a score of 42.64 % (B₁) - 59.77 % (A₁) of correctly filled in deletions (reflecting the testees' active skills in using the English verb) their results jump to 64.22 % (C₂) - 75.91 % (A₂) of the items actually understood, which shows their passive knowledge of the language.

The differences are still greater between the individual verb items, ranging from 2.61 % (15C₂) to 57.27 % (24D₂) (see Table 4). Thus, in the case of item 4B₁, the improvement is from 22.52 % to 75.67 %, for 9C₁ it is from 20.87 % to 66.09 %, for 24C₁ from 15.65 % to 56.52 %, for 3D₁ from 39.09 % to 72.73 %, and for 23D₂ from 20.00 % to 74.55 %. There are only three items which do not yield any incorrect but logically acceptable responses and

* This is the cause of the discrepancies between the percentages in Tables 1 and 2 (involving 900 pupils and 3, 4 and 5 (involving 450 pupils).

whose scores are not liable to revision. One of them (12C₁) has a high score as it is (81.74 %).

Table 5 presents the combined results for both the verb and the noun items in the sample of 450 tests (i.e. 900 variants). It shows that the testees' active command of English ranges from 40.29 % (A₁) to 60.60 % (B₂) whereas their passive command falls between 55.80 % (A₁) and 75.75 % (D₂), the difference (i.e. incorrect but logically acceptable responses) ranging from 8.71 % (B₂) to 20.30 % (D₂).

In conclusion it may be said that as proved by the present analysis, the passive command of English (i.e. the reading comprehension) of Estonian schoolchildren is satisfactory, but their active command of the language, particularly their competence in building and using correctly the tense forms taught at school, still leaves very much to be desired. To a large extent this is due to the extremely limited number of lessons allotted for foreign language teaching. To improve the situation remedial exercises should be drawn up to overcome the difficulties revealed by the present and other error analyses.

References

- Hinnov, M. Error Analyses Based on a Cloze Test. Graduation Thesis. Supervisor N. Toots. - Tartu, 1978.
- Hone, L. Some Results of Experiments Carried out in the 9th Forms of Secondary Schools of the Estonian SSR. - In: Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 415. Methodica, VI. Tartu, 1977, pp. 25 - 34.
- Hone, L. Some Results of Measuring Learners' Proficiency in English. - In: Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 617. Обучение разным видам речевой деятельности. Methodica. Tartu, 1982, pp. 104 - 114.
- Hone, L. The Principles Applied in Compiling Experimental Textbooks for Estonian Secondary Schools. - In: Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 380. Methodica, V. Tartu, 1976, pp. 13 - 23.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. An Experiment in Teaching English in the 11th Form. - In: Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 505. Methodica, VIII. Tartu, 1979, pp. 10 - 23.
- Hughes, A., Lascaratou, C. Competing criteria for error gravity. - English Language Teaching Journal, 1982, Vol. 36, No. 3, pp. 175 - 182.
- Liiv, H. Interference and the Teaching of English Tense Forms. - In: Linguistica, II. Tartu, 1970, pp. 19 - 39.
- Mutt, O. On Linguistic Acceptability and Error Grading in English Language Teaching. - In: Уч. зап./Тартуский гос. ун-т, вып. 345. Methodica, IV. Tartu, 1975, pp. 67 - 76.

- Mutt, O. Some Problems of Acceptability in Language and the Teaching of English. - In: Linguistica, II. Tartu, 1970, pp. 5 - 18.
- Roth, M. Analysis of Cloze Test Results. Graduation thesis. Supervisor L. Hone. - Tartu, 1978.
- Selg, R. Võrkeeleoskuse tasemekontrollist. - In: Pedagoogikateadus ja kool. Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976 - 1980. Koostanud E. Noor. - Tallinn: Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut, 1966, lk. 115 - 123.
- Лийв Х. Факторы, определяющие обучение видо-временным формам английского глагола на 1 курсе эстонского языкового вуза. - Уч. зап. / Тартуский гос. ун-т, вып. 345. Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica, IV. Тарту, 1975, с. 37-46.

Table 1

Range of difficulty of verb items
(% of correct responses) (900 pupils)

Test	easiest		most difficult		\bar{x} % for verb items
	item	%	item	%	
A ₁	10A ₁	86.21	17A ₁	27.16	59.77
A ₂	4A ₂	71.05	25A ₂	43.86	54.24
B ₁	24B ₁	54.50	4B ₁	28.38	42.57
B ₂	17B ₂	85.20	22B ₂	34.08	57.32
C ₁	12C ₁	82.83	13C ₁	21.46	43.67
C ₂	3C ₂	82.83	4C ₂	13.91	50.89
D ₁	17D ₁	64.22	4D ₁	20.59	47.45
D ₂	2D ₂	73.04	24D ₂	15.69	47.79
Total \bar{x}					50.46

Table 2

Results of verb items (%) (900 pupils)

Test	Total of correct responses (all parts of speech)	Correct verb items	Incorrect verb items	Unfilled verb items
A ₁	52.60	59.77	19.97	20.26
A ₂	70.86	52.49	31.14	16.37
A ₁ +A ₂	61.73	56.13	25.56	18.32
B ₁	59.40	42.64	40.39	16.97
B ₂	67.25	57.32	27.06	15.62
B ₁ +B ₂	63.33	49.98	33.73	16.30
C ₁	57.08	43.67	36.27	20.06
C ₂	56.25	54.90	22.52	22.58
C ₁ +C ₂	56.67	49.29	29.40	21.32
D ₁	52.54	47.45	34.61	17.94
D ₂	57.19	47.79	36.76	15.44
D ₁ +D ₂	54.87	47.62	35.69	16.69
\bar{x}	59.15			

Table 3

Testees' passive and active command of English in the light of the results scored for the verb items (%) (450 pupils)

Test	Passive	Active	Difference
A ₁	70.20	59.77	10.43
A ₂	75.91	52.49	23.42
B ₁	72.67	42.64	30.03
B ₂	68.93	57.32	11.61
C ₁	68.02	43.67	24.35
C ₂	64.22	54.90	9.32
D ₁	70.36	47.45	22.91
D ₂	69.95	47.79	22.16

Table 4

Testees' seeming and actual comprehension of the verb items of the tests (%) (450 pupils)

Item	Cor- rect	Incor- rect but logical	Total of deletions actually under- stood	Item	Cor- rect	Incor- rect but logical	Total of deletions actually under- stood
8A ₁	61.73	13.04	74.77	23C ₁	43.48	20.00	63.48
10A ₁	86.08	4.35	90.43	3C ₂	83.48	3.48	86.96
17A ₁	20.86	13.91	34.77	4C ₂	13.91	12.17	26.08
4A ₂	63.06	7.21	70.27	9C ₂	62.61	3.48	66.09
7A ₂	34.23	23.42	57.65	13C ₂	69.57	11.30	80.87
25A ₂	31.53	39.64	71.17	15C ₂	19.13	2.61	22.74
4B ₁	22.52	53.15	75.67	17C ₂	64.35	8.70	73.05
5B ₁	32.43	24.32	56.75	24C ₂	37.39	23.48	60.87
24B ₁	48.65	12.61	61.26	3D ₁	39.09	33.64	72.73
5B ₂	37.50	8.04	45.54	4D ₁	15.45	50.91	66.36
11B ₂	66.07	14.29	80.36	16D ₁	47.27	8.18	55.45
13B ₂	32.14	19.64	51.78	17D ₁	55.45	8.18	63.63
17B ₂	78.57	16.07	94.64	18D ₁	50.00	13.64	63.64
18B ₂	65.18	11.61	76.79	2D ₂	60.91	-	60.91
22B ₂	26.79	-	26.79	8D ₂	60.00	5.45	65.45
7C ₁	38.26	28.70	66.96	9D ₂	59.09	20.00	79.09
2C ₁	66.96	20.00	86.96	11D ₂	35.45	13.64	49.09
9C ₁	20.87	45.22	66.09	14D ₂	63.64	4.55	68.19
12C ₁	81.74	-	81.74	16D ₂	26.36	21.82	48.18
13C ₁	18.26	14.78	33.04	23D ₂	20.00	54.55	74.55
14C ₁	15.65	40.87	56.52	24D ₂	9.09	57.27	66.36
21C ₁	44.35	25.22	59.57				

Table 5

Testees' active and passive command of English reflected by the results scored for the noun and verb items (450 pupils)

Test	Total no. of n. and v. blanks	Correct responses (=active command)				Incorrect but logical				Correct + incorrect but logical (=passive command)	
		n. (no.)	v. (no.)	n. + v.		n. (no.)	v. (no.)	n. + v.		no.	%
				no.	%			no.	%		
A ₁	690	84	194	278	40.29	71	36	107	15.51	385	55.80
A ₂	793	300	143	443	55.86	43	78	121	15.26	564	71.12
B ₁	1221	421	115	536	43.90	104	100	204	16.71	740	60.61
B ₂	896	200	343	543	60.60	-	78	78	8.71	621	69.31
C ₁	1380	259	379	638	46.23	22	224	246	17.83	884	64.06
C ₂	920	92	403	495	53.80	8	75	83	9.02	578	62.82
D ₁	1540	464	228	292	44.94	126	126	252	16.36	944	61.30
D ₂	1320	238	494	732	55.45	73	195	268	20.30	1000	75.75

АНАЛИЗ ОШИБОК НА ОСНОВЕ ТЕСТОВ ДОПОЛНЕНИЯ

Л. Хоун

Резюме

В статье дается статистический анализ итогов теста дополнения, выполненного 900 учениками XI классов эстонских общеобразовательных школ на конечном этапе эксперимента по преподаванию английского языка. Рассматриваются и сравниваются общие результаты теста, а также результаты, полученные при заполнении пропусков глаголами и именами существительными. Подробно обсуждаются ошибки, пропущенные учениками в употреблении глаголов, выявляются причины этих ошибок. Автор показывает, что тест дополнения может служить индикатором как активного, так и пассивного владения иностранным языком. В обоих случаях необходим дифференцированный подход к ошибкам при оценке результатов теста в зависимости от поставленной цели контроля.

TOWARDS MESSAGE-ORIENTED COMMUNICATION

A. Jõgi
Tartu State University

There is a long way from controlled language practice to free language use in non-native surroundings. Transition from the former, the initial stage of language instruction to the latter, communication in unpredictable situations, takes years. It requires meticulous grading of study materials, which can best be achieved in series of textbooks compiled by the same author or a team of authors. An example of this is the widely used textbook "Practical Course of English", parts I - V, edited by Professor V. D. Arakin (1972, 1973, 1974, 1975, 1976), which by now has gone through two editions. The textbook contains numerous exercises meant for the learners 'to develop and consolidate their speech habits'. In every lesson the authors suggest a variety of topics and situations encouraging the students to talk. True, they are offered more chances to practise monologue than dialogue. But this is precisely where the teacher is called upon to adapt the textbook to his needs and complement it when necessary. Varying the topics and adding new ones may even be a must if no other handbook for conversation is available. Thus, what skills in verbal communication the students acquire is essentially based on and related to these suggested topics and situations.

Teaching communication in situations, however, is by definition not merely practising the use of certain vocabulary units and grammatical structures (Müller, 1971; Perkins, 1981). True, in the initial stage, in less advanced groups perhaps even in the second year at the university, conversation is seldom more than drilling conversational patterns. The students take and act roles, but do hardly more than that. Few are able to fully live in the part they have taken. They are still guided and aided (or hampered?) by thematically grouped lists of expressions and phrases. During the utterance the students' minds are focussed mainly on language. This type of communication is clearly medium-oriented (Butzkamm and Dodson, 1980).

Yet it is a matter of common knowledge that whatever one learns is better retained in one's long-term memory if the learning process is not mechanical, but

¹ Some linguists, e.g. Judith Olmsted Gary and Norman Gary have expressed the opinion that emphasizing in the early stages of language instruction actually retards language learning. They maintain that the learners should be taught comprehension first and speaking should be delayed (1981).

is accompanied by intensive intellectual work, such as solving problems, making choices, etc. For this reason, as soon as the learners have acquired a sufficiently large vocabulary, in our conditions normally towards the end of the second year or the beginning of the third year, they should also reach such a high level of communicative competence which might enable them to cope with uncontrolled, unpredictable situations. It goes without saying that by that time they should also know the stylistic value of the vocabulary items (neutral, formal, informal, colloquial) and be acquainted with the grammar of spoken English (Quirk 1972; Dickinson and Mackin, 1969).

Now the question may arise what kind of conversational English our students should learn, i.e. what degree of 'colloquiality' is acceptable to us. Should we insist on, say, "I've never done it" in writing and allow "I never done it" in conversation? On this point opinions differ.

Many Soviet authors, such as E. F. Rosliakova (Рослякова 1976), N. D. Trofimkina (Трофимкина 1976), E. A. Trofimova (Трофимова 1976) demand that the students should do their best to imitate and use the colloquial patterns. D. Crystal and D. Davy (1975), however, are of opinion that it is not necessary to make the students imitate the 'faulty grammar' of conversational English, but they should be taught to understand it and to accept it as normal. Also, they should be aware that there are native and non-native 'mistakes', and only the former are permissible in colloquial style.

As we have to prepare our students for both formal discussion and informal conversation it would seem that faulty grammar and other blatant colloquialisms should rather be avoided than cultivated consciously. Instead, we should emphasize two other aspects of spoken English, namely the many kinds of linkage, esp. the use of connectives which serve to give smoothness of continuity to discourse¹, and the elements of non-verbal communication.

With properly chosen words and correct grammatical patterns one can construct acceptable isolated utterances², but for discourse (which is part of conversation) to sound natural it must have a definite pattern of connectivity and cohesion of utterance, once

¹ Discourse is defined by D. Crystal and D. Davy (1975:86) as 'a continuous stretch of speech preceded and followed by an agreed change of speaker'.

² According to Crystal and Davy (1975:86) utterance is 'any stretch of speech which we wish to isolate for analytic purposes, ..., anything from a morpheme (or even a meaningless noise) to a string of sentences'.

it has been initiated. At this point we might recall that the role of connectives in communication was recognized as early as the beginning of this century (Fernald 1904), but it has received all the attention it deserves only recently in text grammar (Halliday and Hasan 1976; Crystal and Davy 1975:88ff; Кожевыникова 1979:49-66; Pulver 1979).

The basic types of connectives are 1) reinforcing or specifically supplementing connectives (in fact, as a matter of fact, really, as you know); 2) diminishing connectives (at any rate, the fact is, I mean); 3) softening connectives (as you know, you see, well). The latter are referred to by Quirk (1972) as 'comment clauses'. Marvi Pulver (1979:43-51) has looked through the five parts of "Practical Course of English" (1st edition) and found that all the most frequently used connectives are there, occurring either in texts or in exercises. But, she has pointed out, it has been left to the teachers to bring their meaning and functions to the awareness of the learners. Except for Parts IV and V in which the learners are instructed to use connectives employed first and foremost in formal discussion there are no exercises on the connectives.

Constructing lexically and grammatically appropriate utterances whose parts are linked with proper connectives is no doubt productive use of language. Yet it cannot be regarded as truly communicative use of language as long as it lacks the characteristic features of non-verbal communication, esp. if it is barely medium-oriented.

At the advanced stage of their studies the students' communicative use of language should become ever more message-oriented. This is where situational teaching with its role-playing comes in. The aim is to attain such a level of interaction where the performers of roles should lose themselves in their characters. They should forget the artificiality of class-room and concentrate on the context, and on what they are going to say.

Yet, as stated above, the use of conversational vocabulary, grammatical patterns and proper connectives alone is not enough to make communication sound and look natural. For genuine role-making there are a number of non-verbal aspects of speech to be learned. The utterances have to be produced with correct prosodic sounds, correct pitch patterns, correct stress patterns with appropriate pauses and timing.

It is very welcome that the second, revised edition of "Practical Course of English (Fourth Year)" (Arakin 1981) lays great emphasis on practising these features of non-verbal communication. More than that, the authors also instruct the learners to speak with appropriate paralinguistic sounds signalling their emotions, that is to say, they have to produce their utterances with a correct tone of voice and modulation of the voice quality if necessary, etc. In other words,

the student has to live in the part he has, speaking fast and in a breathy way (perh. even with speech errors) when anxious, speaking loudly and slowly when angry, etc.

In message-oriented communication - in uncontrolled situations with nothing or very little preplanned - one should not overlook the other non-verbal signals used by man. Each of them plays a distinctive role in social interaction. Each will help the learner to internalize his role.

The different kinds of non-verbal (and non-vocal) communication may be classified under the following headings (Argyle 1972 : 240ff): 1) bodily contact - hitting, pushing, stroking, etc.; 2) proximity, i.e. how close people sit or stand; 3) orientation, i.e. the angle at which people sit or stand in relation to each other; appearance - clothes, hair, skin, etc.; 4) posture, which is used to convey interpersonal attitudes, as distinctive postures are adopted for friendly, hostile, superior, and inferior attitudes; 5) head-nods, which usually act as reinforcers, or give the other permission to carry on speaking, rapid head-nods indicating that the nodder wishes to speak; 6) facial expression, i.e. small movements of the eyebrows and mouth, indicating puzzlement, surprise, disagreement, pleasure, etc.; 7) gestures, i.e. movements of the hands, head, feet or other parts of the body, which are all closely coordinated with speech; 8) looking or gaze, used as a signal in starting encounter, in greetings, as a reinforcer, and to indicate that a point has been understood.

All kinds of non-verbal (and non-vocal) communication, of which the most obvious ones are listed above, can successfully be exploited in the class-room. It should be pointed out that in roleplaying appearance deserves more attention than it usually receives in the class-room. Dressing up is a time-honoured aid in internalizing one's role. If, for instance, the text "Art for Art's Sake" in "Practical Course of English (Third Year)" is enacted with a stained smock alongside of a vase, an enormous palette and a few brushes among the 'stage property' it is bound to contribute to the creation of a genuine atmosphere. Similar examples could be multiplied endlessly.

Thus message-oriented communication would seem to be situational teaching in action, because to sustain verbal communication one has to use appropriate prosodic and paralinguistic features, while expressive movements and postures also play a role.

Every culture or social group has its peculiar system of non-verbal communication, but it is hard to learn it outside the culture or the social group. Foreign learners could only imitate and perform it successfully among native speakers (Leach 1972). Yet, awareness of the fact that genuine situational teaching implies message-oriented communication should make the teachers find ways of en-

couraging their students to become better actors, even if their non-verbal communication is a poor imitation of that of the native speakers.

References

- Arakin, V. D. (ed.) Practical Course of English. Parts I - V. Moscow, 1972 - 1975.
- Argyle, M. Non-Verbal Communication in Human Interaction. In: Non-Verbal Communication. Ed. Robert A. Hinde. Cambridge University Press, 1972.
- Butzkamm, W. and Dodson C. J. The Teaching of Communication: from Theory to Practice. In: IRAL XCIII/4 November 1980.
- Crystal, D. and Davy, D. Advanced Conversational English. London: Longman, 1975.
- Dickinson, L. and Mackin, R. Varieties of Spoken English. London: Oxford University Press, 1969.
- Fernald, C. Connectives in English Speech. New-York: Funk and Wagnalls Company, 1904.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. Cohesion in English. London: Longman, 1976.
- Leach, E. The Influence of Cultural Context on Non-Verbal Communication in Man. In: Non-Verbal Communication. Ed. Robert A. Hinde. Cambridge University Press, 1972.
- Müller, R. M. Was ist "Situational Teaching". Ein Vorschlag zur Systematisierung. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts. Dortmund, 1971/3.
- Olmsted Gary, J. and Gary, N. Caution: Talking May Be Dangerous to Your Linguistic Health. The Case for a much greater emphasis on listening in foreign language instruction. In: IRAL XIX/L February 1981.
- Perkins, C. Teaching Oral English. In: Die neueren Sprachen, Bd. 80, Heft 1, 1981.
- Pulver, M. Connectives in Colloquial English. Graduation Thesis. Tartu State University, Dept of English. Tartu, 1979.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. A Grammar of Contemporary English. London: Longman, 1972.
- Кожевникова, К. Об аспектах связности в тексте как целом. - В кн.: Синтаксис текста. М.: Наука, 1979, стр. 49-66.
- Рослякова Е.Ф. Обучение диалогической речи студентов III курса на основе аудиоматериала. - Сб.: Вопросы обучения иностранным языкам в школе и в вузе. МГПИИ им. В.И. Ленина. М., 1976, стр. 57-77.
- Сергеева Е.Н. Обучение устной речи и современная английская устно-разговорная норма. - В кн.: Иностранный язык. Теория и практика преподавания. М.: Наука, 1978.

Трофимова Н.Д. К вопросу об обучении неподготовленной речи. - Сб.: Методика обучения иностранной речи. Воронеж, 1976, стр. 81-90.

Трофимова Э.А. Основные принципы анализа стилистически отмеченных структур английской разговорной речи. - Сб.: Синтаксис предложения и сверхфразового единства в английском языке. Вып. 2, Ростов-на-Дону, 1978.

О СПОСОБАХ ОПТИМАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А. Ыйги

Р е з ю м е

Выделяется ролевой метод обучения диалогической речи. Серийные, градуированные учебники облегчают переход с квази-коммуникативного (medium-oriented) этапа на более продвинутый, коммуникативный (message-oriented) этап. Особенно выделяется роль употребления связанных элементов высказывания и значение невербальных средств звучащей речи и языка жестов. Дается анализ конкретного учебника с точки зрения его употребляемости для обучения диалогической речи в вузе.

КОНТРОЛЬ ПРИ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

З.П. Комолова, Т.В. Лиоренцевич, М.В. Антонова
Ленинградский технологический институт ЦБП

В последние годы педагогическая наука уделяет большое внимание проблеме управления познавательной деятельности студентов. Исследования и эксперименты, проведенные педагогами-методистами и психологами различных вузов, включая 1-ый Московский государственный педагогический институт им. Мориса Тореза, были направлены на изучение возможностей интенсификации учебного процесса по иностранным языкам прежде всего за счет лучшей организации самостоятельной работы студентов на занятии. Предложенная новая методика, получившая название "адаптивной системы обучения" (Новицкая Т. М., 1976; Границкая Т.М., 1979.), широко распространилась особенно в технических вузах страны; более 30 институтов в 1981-1985 годах занимаются госбюджетной научно-исследовательской темой "Разработка и внедрение адаптивной системы обучения иностранным языкам".

Адаптивная система отличается четким планированием и управлением учебного процесса. Основное достижение адаптивной системы - увеличение доли самостоятельной работы учащихся на учебном занятии за счет использования ТСО и средств обратной связи (до 1ч. 10м.; см. Новицкая Т.М., 1982) и совмещение ее с индивидуальной работой преподавателя с каждым студентом. Следствием этого является интенсификация занятия и повышение активности студентов на уроке, адаптация преподавания к личным особенностям восприятия учащихся, сокращение перегрузок на домашние задания.

Индивидуализация обучения в сочетании с интенсивной самостоятельной работой студентов на занятии значительно усиливает роль контроля и требует разнообразия его форм.

Цель данной статьи - проследить реализацию основных функций учебного контроля, являющегося важнейшим звеном всего педагогического процесса при адаптивной системе обучения.

Как известно, контроль в учебном процессе содействует лучшей организации системы обучения (1), способствует усвоению материала (2), выявляет уровень знания учащихся (3), оказывает воспитательное воздействие (4) и, наконец, дает возможность педагогу постоянно видеть результаты своей работы, проверять свою собственную деятельность (5).

Указанные пять функций учебного контроля в несколько иной формулировке были выделены М.Е. Брейгиной и А.Д. Климентенко (1979, с. 4-6) в рамках традиционной системы обучения иностранным языкам. Работа по адаптивной системе на кафедре иностранных языков ЛТИ ЦБП позволила выявить особую функциональную значимость

контроля в рамках принятой системы обучения.

Рассмотрим каждую функцию более детально.

1. Организующая функция контроля.

При адаптивной системе обучения учебный процесс подвергается сетевому планированию, предусматривающему последовательное развитие всех видов речевой деятельности. Такой сетевой план, включающий перечень всех заданий для самостоятельной работы и последовательность их выполнения, студент переписывает себе в тетрадь в начале семестра и таким образом точно знает, сколько и какие именно виды работы он должен выполнить в течение семестра (тексты для различных типов чтения, для письменного перевода со словарем, точные задания по грамматике, лексике и т.д.).

Выполнение каждого задания отмечается в графике оперативного учета, который доводится до сведения всех студентов. Следует указать, что форма сетевых графиков варьируется на нашей кафедре в зависимости от опыта, традиций и творческого подхода каждого преподавателя. Одни предпочитают пользоваться формами, изданными на ротатипе, другие - альбомами миллиметровки или традиционными журналами учета. Сущность всех этих графиков, построенных на указанных выше принципах, достигает своей цели - каждый студент знает, какую часть программы он уже выполнил и что предстоит доработать.

Контроль за планомерным обучением всем видам речевой деятельности в предусмотренном объеме и определенной последовательности успешно помогает осуществлять сетевые планы и графики оперативного учета, что доказывает роль организующей функции контроля.

II. Обучающая функция контроля.

Данная функция при адаптивной системе значительно возрастает по сравнению с традиционной формой обучения за счет увеличения удельного веса контроля. Любые контрольные задания, получаемые студентом для самостоятельной проработки, обобщают, повторяют, закрепляют введенный материал, способствуют его усвоению. Во время, отведенное для самостоятельной работы на занятиях, студентам предоставляется возможность выполнить задания различными способами:

1) в режиме самоконтроля с помощью сигналов машины, с которой студент работает по определенной программе или с помощью печатных обучающих программ, снабженных ключами;

2) в режиме взаимоконтроля при парной работе, когда один из студентов, играющий роль "условной машины", с помощью ключей проверяет правильность выполнения заданий у своего соседа, при этом студент контролируемый и студент выполняющий упражнения регулярно меняются ролями. Как показывает эксперимент, при наличии возможности выбора формы работы, учащиеся предпочитают чаще всего работать в парах (Торбан И.Е., 1976).

С помощью самоконтроля и взаимоконтроля происхо-

дит обучение различным языковым умениям, доведение этих умений до автоматизма и превращение в навыки.

С наибольшей легкостью организуется для самостоятельной работы учащихся активизируемая лексика иностранного языка. Для ее усвоения студентам можно предложить широкий набор снабженных ключами тестов и заданий. При выборе типов тестов необходимо учитывать вид речевой деятельности, для которого эта лексика предназначена (репродуктивные или рецептивные навыки), последовательность действий и операций по овладению лексической единицей.

Виды контроля лексики, практикуемые на кафедре, следующие: на уровне слова, в словосочетании, в предложении, и, наконец - в тексте, т.е. постепенно осуществляется подведение учащегося от слова к микроконтексту, от облегченного текста к неадаптированному (см. Комолова З.П., Новикова Н.В., 1982).

В режиме взаимоконтроля возможно проводить также разработку разговорных навыков. Одним из приемов, применяемых с этой целью, является использование карточек вопросов и ответов, которые раздаются студентам для парной работы. Один студент получает карточку с вопросом на родном языке, который он должен задать на иностранном языке своему соседу, и ответ партнера на иностранном языке. В свою очередь, другой студент имеет карточку с вопросом на иностранном языке, по которому он проверит своего партнера, и ответом на родном языке, который он должен перевести сам и который будет проконтролирован первым студентом.

III. Оценочная функция контроля.

В процессе обучения иностранному языку контролю подвергаются не только знания и умения, приобретенные студентом, но и система средств, разработанная преподавателем для обучения.

На каждом занятии проводится не только традиционный фронтальный лексический и грамматический опрос, но и углубленный, более точный индивидуальный опрос, который особенно достоверно позволяет установить уровень усвоения материала студентами.

В ходе работы с отдельным студентом (а время, уделяемое на такой вид занятия при адаптивной системе обучения, значительно возрастает), преподаватель анализирует индивидуальные особенности каждого учащегося.

Наличие индивидуального опроса учащихся кроме традиционного фронтального позволяет контролю при адаптивной системе с большей достоверностью осуществлять оценочную функцию процесса обучения.

IV. Коррективная функция контроля.

Проверяя степень усвоения языкового материала и уровень сложившегося навыка, преподаватель выясняет причины успеха или неуспеха студента. Это дает возможность в пределах одной и той же программы направить усилия студента на проработку наиболее трудного для не-

го раздела, ускорить прохождение других или усложнить задания для сильных учащихся. Таким образом происходит корректировка (адаптация) программы в соответствии с индивидуальными особенностями каждого студента.

Коррективное назначение контроля реализуется также и в виде систематических проверок (контрольных срезов), которые регулярно проводятся после прохождения каждой грамматической темы, лексического цикла, разговорной темы. Обобщая и анализируя данные, полученные в ходе таких проверок, преподаватель при необходимости вносит изменения в учебный процесс.

V. Воспитательная функция контроля.

При адаптивной системе обучения помимо оценки каждого этапа своей работы студенты получают дополнительный стимул к выполнению заданий: возможность закончить прохождение программы досрочно. Работая в индивидуальном ритме в течение по меньшей мере 45 минут на каждом занятии и зная заранее программу, которую надлежит выполнить за весь семестр, студент отчетливо понимает, что чем скорее эту программу он выполнит, тем скорее освободится. Отсюда проявляется заинтересованность в ритмичном и быстром труде. У студентов вырабатываются такие качества как дисциплинированность, сила воли, умение организовать свою самостоятельную работу и сосредоточиться для достижения четко намеченной цели.

Как показывает практика, большая часть учащихся, занимающихся по адаптивной системе обучения, справляется с программой и получает зачеты за 2-3 недели до окончания срока обучения.

Участие студентов в проведении контроля и его наглядность (графики оперативного учета и пр.) создают хорошие условия для реализации воспитывающей функции контроля.

Рассмотренные функции контроля в обучении иностранным языкам в рамках адаптивной системы на практике тесно взаимосвязаны и проявляются в неразрывном единстве. Учебный контроль в его разнообразных формах обеспечивает организацию всего обучающего процесса, способствует усвоению языкового материала, выявляет уровень знаний учащихся, оказывает воспитательное воздействие, дает возможность педагогу постоянно видеть результаты своей работы.

Все сказанное подтверждает тот факт, что при адаптивной системе обучения создаются особо благоприятные условия не только для организации разнообразных форм контроля, но и для реализации всех его пяти функций.

Л и т е р а т у р а

- Брейгина М.Е., Климентенко А.Д. Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ. М., 1979.
- Границкая Т.М. Основы научной организации учебного процесса по иностранным языкам. Текст лекций. М., 1979.
- Комолова З.П., Новикова Н.В. Популярная физика (учебное пособие по английскому языку). - Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.
- Новицкая Т.М. Организация обучения иностранным языкам с применением ТСО. Серия: Обучение в высшей и средней школе. Вып. 1. - М.: НИИВШ, 1982.
- Новицкая Т.М. Организация самостоятельной работы студентов неязыкового вуза с применением технических средств обучения. - В кн.: Организация самостоятельной работы на учебном занятии по иностранному языку. - М.: МПНИИЯ, 1976.
- Торбан И.Е. Формы контроля при организации самостоятельной работы на учебном занятии. - В кн.: Организация самостоятельной работы на учебном занятии по иностранному языку. М., 1976.

FUNCTIONS OF CHECKING UP FOR THE ADAPTIVE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN TECHNICAL COLLEGES

Z.P. Komolova, T.V. Liorentsevitch, M.V. Antonova

S u m m a r y

Nowadays, when the flow of information is so great, the task of every instructor is not only to teach a definite subject, but also to train students to study on their own.

This paper deals with the problems of students' studies on their own under the teacher's supervision at foreign language lessons. The studies of this kind greatly increase the effectiveness of checking up on the part of the teacher and on the part of the students themselves. The authors discuss various ways and functions of checking up.

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: THE PROBLEM OF AGE?

L. Kostabi
Tartu State University

In this short treatment of the problem of age in the learning of a second language, in particular of a good pronunciation, we proceed from the well-known axiom: the learning of one language in childhood is an inevitable process, the learning of a second language is a special accomplishment. The learning of the first language follows the same pattern for everyone. The main stages, e.g., of a child's phonetic development are crying, babbling, lallation and talking.

On the contrary, the learning of a second (foreign) language can take on a variety of patterns. Dozens of factors are involved, each highly variable, and each related to other factors. The main influences which determine the type and degree of foreign language learning are linguistic, social and psychological factors, the last including the problem of age.

There are many bilingual studies which conclude that the early years in a child's schooling are the optimum time for second-language learning (Hepworth, J. 1974, pp. 272 - 274). A definite period, the so-called critical period is distinguished and it is supposed to be directly related to the maturation process. The age limitations of the 'critical period' are from two to thirteen. During the 'critical period' physical maturation and growth take place, and readiness for language acquisition is supposed to evolve synchronously with physical maturation and growth. There are structural brain changes (increased cell density), and chemical and electrophysiological changes in the brain that seem to interact during the 'critical period'. These changes and interaction may prepare a child for the acquisition of languages. Hemispheric dominance and lateralisation of the brain are also thought to be maturation correlates of language acquisition (Hepworth, J., 1974, Lenneberg, E., 1964).

By the end of the 'critical period' a matrix for language skills is believed to be fixed. So it marks the beginning of the period where mere exposure to a second language may not produce second-language competence. An adult must be taught a second language, as there is a constant overlapping of primary and second language systems. However, people do learn second languages at all periods of life.

Teaching a foreign language at school begins with teaching pupils to hear and to speak it. So the first thing one must be able to do in the case of speech is to learn to listen. It is an activity and involves 'directing one's awareness' (Corder, Pit. S., 1973, p.117). One must be able to discriminate various degrees of in-

tensity (or loudness) differences in pitch, duration and more particularly changes in intensity, pitch, duration. When speaking, we need the skill to control our organs of speech in such a way that all these 'parameters' of sounds are under our control, and to do this we have to monitor our own production - the process is called auditory feedback. The theory underlying 'the critical period' suggests the ability of young children 'to code' auditory phonetic material in such a way that this material can be recognized, identified and remembered. Consequently, on the basis of this theory there are hardly any problems for young children in acquiring a good pronunciation.

However, there is evidence that learners vary enormously in their rates of learning. Even if motivation is uniformly high and the instruction is of very good quality, success varies widely. Extensive studies have shown considerable individual differences in aptitude for learning foreign languages. Alongside with the age of the learner, his individual abilities of learning foreign languages should always be taken into account. R. Titone's research confirms the utmost importance of the auditory ability for success in language learning. This is defined as the ability to receive and process information through the ear and it would include at least two components: sound discrimination and sound-symbol association (Titone, R., 1973, p. 112).

That takes us directly to the problems of pronunciation in different age groups. The hundreds of students who enter Tartu State University every autumn and continue learning English as a foreign language come from different schools all over the country. As they are taught at school mainly on the basis of two programmes (an ordinary programme of English and that for English-biased schools) they all start either at 11-12 or 7 - 8 years of age. Even in the first case they fall well into the 'critical period' when flexibility, etc. are not fixed yet. So, apart from their individual abilities, all of them undergo the training foreseen at the elementary stage of learning at the optimum age. So, theoretically the present first-year students of TSU should have acquired a good pronunciation of English if we take only their age into account.

In order to find out the general level of the pronunciation of English, seven lecturers of TSU who teach English as a foreign language were asked to make observations and assess their first-year advanced students' pronunciation abilities (in 17 groups, the total number of students was 267). Other questions were about the ways how the lecturers help their students to correct their pronunciation, what parts of phonetics cause problems in the teaching of a good pronunciation, what obstacles there are in an important aspect of teaching - listening comprehension. The questionnaire yielded the following results: 38 students' pronunciation was regarded as 'ex-

cellent', 107 students' pronunciation was 'good', 91 students were marked 'satisfactory' and 31 'unsatisfactory'. The mistakes occurred mainly in intonation and sounds, followed by mistakes in sound-combinations, word stress and rhythm. It was generally agreed that the sounds, word stress and sound combinations were easier to correct than intonation.

Among the students observed were 42 former pupils from several English-biased schools and classes. The marks their lecturers gave them were either 'excellent' or 'good'. This fact reduces the number of the students who began to learn English at the age of 11 - 12 and even more so the number of the students among the latter who were given the marks 'excellent' and 'good'. Now the results were as follows: 103 students with an 'excellent' and 'good' pronunciation and 122 students with a 'satisfactory' and 'unsatisfactory' pronunciation.

One is inclined to believe that the former pupils knowing their aim and striving to enter the university were aware of the necessity of learning a foreign language at school. However, there seem to have been definite drawbacks as far as acquiring a good pronunciation is concerned, among which are certain to be individual and methodological difficulties. P. Strevens (1980, p. 8) sums up the approach to different age groups in the following way: "Young children everywhere still continue to learn anything, including a practical command of foreign languages, willingly and almost effortlessly. By contrast, adolescents and adults expect to be given convincing reasons why they should learn, and if they do not receive such reasons, if they do not perceive, and accept, the relevance of a foreign language to their own lives, they are liable to turn off their learning."

In short, at one end of the age scale, young children do not seek relevance, at the other end, adults quickly become aware of it; between the two, teenagers now have to be convinced of it by argument and persuasion. If we are unable to convince them, we may lose our teenage student population from language study (while gaining a specialized population of well-motivated adults who are not able to acquire the pronunciation of a foreign language so successfully as young children and adolescents).

Another factor that cannot be overlooked includes individual differences. What kinds of qualities and abilities of an individual do we have to recognize? As P. Strevens suggests there are just nine ways how individuals vary:

(1) in the extent to which they possess special abilities (a 'good ear', powers of imitation and mimicry, or a superior verbal memory);

(2) in their previous experience of language (whether or not they are already literate in their own language,

whether their language uses a writing system similar to that of the language they are learning, whether they have learned any other foreign language before - and if so, how many, in what relationship to the mother tongue, by what classroom methods, etc.);

(3) in their optimum personal rate, i.e. whether they are 'slow' or 'normal' or 'fast' learners (which varies at different points in their over-all learning careers);

(4) in their preferred styles of learning and in the strategies of learning they develop (with or without the assistance of a teacher at different times);

(5) in their learning stamina;

(6) in their requirements of praise, of encouragement, and of knowledge about their general standard of success;

(7) in their view of themselves as learners of languages;

(8) in their relations with teachers, which may either improve or impede their learning and

(9) in their degree of willingness to learn, perhaps the most crucial of all, since the unwilling learner rarely learns (Strevens, P., 1980, pp. 10 - 11).

The individual abilities and qualities quoted above certainly deserve a thorough discussion, but as the aim of this paper was to show that foreign language acquisition is not the problem of age only but also involves other equally important factors, we confine ourselves to referring to them. One may conclude that it is still important to continue the teaching of pronunciation at the university in these groups where English is taught as a foreign language. In order to do this and fulfil the final aim of the 'Programme for Teaching Foreign Languages in the Higher Schools of the Estonian SSR' (Tallinn, 1977) concerning speech habits (participation in a conversation, making short reports prepared as well as unprepared, and understanding foreign speech within the limits of the acquired vocabulary and grammar; Programme 1977, pp. 8 - 9) it is necessary to provide the classrooms where foreign languages are taught with appropriate audio-visual aids and materials.

All the lecturers questioned felt very acutely the shortage of tape-recorders and appropriate tapes with pronunciation exercises meant for the students studying English as a foreign language as well as of texts for listening comprehension and exercises to such texts. It is mainly in the lecture-rooms of the 'Languages' Block where they can make use of tape-recorders for training the students' ability to hear and speak. But since the bulk of foreign language classes have been scattered about all the study buildings of the university where there are no tape-recorders available, it is not poss-

ible to carry out any consistent training of pronunciation or listening comprehension. Those teachers who still manage to do so, maintain that after a definite period of time the students understand simpler texts and dialogues satisfactorily or even well. There are no problems of understanding texts in the case of the students who come from English-biased schools. It is interesting to mention that phonetics is regarded as the source of the main difficulties interfering with the comprehension of a text. Phonetic difficulties are closely followed by lexical and grammatical difficulties.

To sum up, it is obvious that due to different factors involved the pupils 11 - 12 years of age cannot be expected to acquire a good pronunciation (as beginners). The teaching and polishing of pronunciation is systematic and strenuous work which must continue also at higher schools together with the work of introducing the students' speciality in the given foreign language.

References

- Corder, Pit S. Introducing applied linguistics. Aylesbury: Bucks., 1973.
- Hepworth, J. The Importance and Implications of the "Critical Period" for Second Language Learning". - English Language Teaching Journal, 1974, Vol. 28, No. 4, pp. 272 - 282.
- Lenneberg, E. A Biological Perspective of Language. - New Directions in the Study of Language, 1964, Massachusetts Institute of Technology Press, pp. 66-84.
- Stevens, P. Teaching English as an International Language. From Practice to Principle. Oxford Pergamon Press 1980, XI.
- Titone, R. Some Factors Underlying Second-Language Learning. - English Language Teaching Journal, 1973, Vol. 27, No. 2, pp. 110 - 120.
- Programm võõrkeelte õpetamiseks üldainena Eesti NSV kõrgkoolides. Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium, Tallinn 1977.

УСВОЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ - ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТОВ?

Л. Костаби

Резюме

В данной статье рассматриваются психологическая и физиологическая основы теории т.н. критического периода и сравниваются заключения этой теории с данными эксперимента, проведенного методом наблюдения английского произношения первокурсников нефилологических факультетов ТГУ. Следует, что не столько возраст как индивидуальные качества и способности, а также методы обучения влияют на постановку правильного произношения. Требуется ТСО и соответственно подготовленные материалы.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НАД ТЕКСТОМ

М. Лаар
Тартуский государственный университет

Самостоятельная работа учащихся — это любая работа, выполняемая ими в учебном процессе без непосредственного участия преподавателя (но управляемая и контролируемая им), в течение которой учащиеся активно и творчески пользуются своими ранее приобретенными знаниями и умениями (Kibbetmann, F., 1963, lk. 44).

По мнению И.Д. Салистры, самостоятельная работа в процессе овладения иностранным языком

1) позволяет применять индивидуальный подход к обучению в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся;

2) создает предпосылки для вынесения за рамки группового занятия значительной части подготовительной к речи работы;

3) учит приемам самостоятельной работы;

4) воспитывает трудолюбие и сознательное отношение к труду (Салистра И.Д., 1966, с. 179-180).

Самостоятельная работа студентов занимает особое место в процессе обучения студентов иностранному языку. Результативная самостоятельная работа является одновременно обязательной предпосылкой любого учебного процесса как один из обязательных его аспектов и в то же время является самоцелью, предметом этого процесса, так как только знание и усвоение навыков и умений самостоятельной работы над текстом дают возможность для дальнейшего самообразования и повышения квалификации любого молодого специалиста.

Индивидуальный характер подхода к тексту в зависимости от знаний, опыта и личности студента вносит элементы самостоятельной работы в любой вид работы над текстом. Можно полностью согласиться с авторами пособия "Обучение иностранному языку как специальности", которые исходя из роли и места самостоятельной работы в системе обучения иностранному языку различают три вида самостоятельной работы студентов: 1) самостоятельная работа во время аудиторных занятий; 2) самостоятельная работа в лаборатории и 3) самостоятельная работа вне вуза (Бородулина М.К. и др., 1982, с. 81).

Понятие "текст" в настоящее время в курсе методики обучения иностранным языкам трактуется неоднозначно. В широком смысле под учебным текстом понимается линейная последовательность языковых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связей, характеризующая смысловую целостностью, а также подобранной и адаптированной для выполнения определенной учебной задачи. Учебные тексты воспринимаются или визуально (чтение), или со слуха. Так, тексты являются предметом активной рецептивной деятельности

ти (чтения или аудирования).

В данной статье делается попытка обсудить некоторые проблемы, связанные с самостоятельной работой над текстом вне вуза, что в методике понимается как один из аспектов обучения иностранным языкам - домашнее чтение.

Роль текста в процессе обучения иностранным языкам многоплановая. Иноязычный текст - это одновременно источник информации и средство обучения иностранным языкам (Дорожкина В.П., 1978, с. 61). Итак, в учебном процессе текст может быть использован в первую очередь как материал, содержащий новую информацию. Чтение текста с целью извлечения информации (главная цель чтения вне учебного процесса) имеет огромное значение, так как, по словам С.К. Фоломкиной, "чтение является тем видом речевой деятельности, который уже в процессе обучения позволяет не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального общения на иностранном языке, а именно - процесс получения определенной информации" (Фоломкина С.К., 1973, с. 151). Из этого вытекает значение степени информативности и содержательных характеристик текста в побуждении и поддержании интереса к иностранным языкам в работе молодого специалиста.

Во-вторых, текст является материалом для языкового анализа текста, для множества языковых и речевых упражнений; средством представления лексических и грамматических единиц для усвоения и применения их в речи.

При выборе текстов с целью введения нового лексического материала необходимо, на наш взгляд, соблюдать соответствие между функциональным стилем текста и поставленной учебной задачей. Так, например, лексику для монологического выступления следовало бы преподнести на материале стенограмм устных сообщений и выступлений. Пренебрежение этим фактором может привести к искажению содержания коммуникативного акта.

В-третьих, текст является материалом для практики в усвоении умений и навыков самостоятельной работы над текстом.

Трудно переоценить роль умений и навыков чтения как в жизни, так и в учебной и трудовой деятельности человека. Так, например, в педагогическом эксперименте, целью которого было выявление связи умения читать в начале и в конце пятого класса с другими показателями, характеризующими умственную работу учащихся с успеваемостью по теоретическим предметам, и с умениями самостоятельной работы с некоторыми умственными способностями, выявилось, что умение читать значимо (статистически существенно на уровне достоверности 99%) связано с успеваемостью и с умениями самостоятельной работы с текстом учебника, а также с умственными способностями учащихся (Унт И., 1974).

Однако обнаруживается, что чрезмерное увлечение учебным текстом как языковым материалом для представления языковых единиц привело к практике аналитического чтения любого текста, часто без последовавшего син-

теза. Как показывает эксперимент, проведенный В.Д. Тункель в 1978, лишь 30% испытуемых первокурсников владели механизмом ознакомительного чтения, остальные находились на уровне изучающего чтения (Тункель В.Д., 1978, с. 17). Наглядно демонстрируется значение владения механизмом и приемами самостоятельной работы в эксперименте над чтением текста, проведенном в ТПИ под руководством В. Коккота, при анализе результатов которого выяснилось, что объем текста, проработанного первокурсниками за академический час, слабо коррелировался с результатами теста исходного уровня знания иностранного языка (Коккота В., 1976, с. 35).

Роль самостоятельной работы в учебном процессе вуза высока. По данным Э.Х. Коэметса, студенты считают, что из всех форм и методов учебной работы именно самостоятельная работа дает лучшие результаты при подготовке специалиста с высшим образованием (Коэметс Э.Х., 1967, с. 13). Однако и он в своей статье приходит к огорчающему выводу, что "самостоятельная работа и самостоятельная учеба по книге ценятся, но самые эффективные приемы работы над литературой не знакомы и не применяются." (Коэметс Э.Х., 1967, с. 17).

Самостоятельная работа над текстом может быть эффективной только в том случае, если она является системной, целенаправленной и в своих основных аспектах полностью управляемой и контролируемой преподавателем. Перед тем как студент начинает работать над текстом он должен иметь точное описание задания с указанием вида чтения, цели, способа выполнения и формы контроля (Сухих О.Е., 1974, с. 90). Самостоятельная работа студента должна сочетаться и увязываться с аудиторными занятиями как самостоятельная часть сложной системы форм и приемов обучения иностранным языкам.

А.А. Маркина выделяет следующие узловые моменты в организации работы с текстом на подготовительном этапе к самостоятельному чтению: 1) определение цели чтения и его видов, 2) определение языковой подготовки учащихся, 3) изучение индивидуальных особенностей обучаемых, 4) отбор текстов и их экстралингвистический и лингвистический анализ, 5) выделение из текста нового материала с целью включения его в подготовительные упражнения, 6) определение умения и навыков, развиваемых в процессе работы с текстом, 7) разработка упражнений и инструкций, 8) определение объема и содержания заданий, 9) обеспечение контроля или самоконтроля (Маркина А.А., 1979, с. 26-27). Каждый из вышеназванных моментов заслуживает своего анализа и исследования.

В заключение можно сказать, что умение самостоятельно работать над текстом или с целью извлечения информации, или в учебных целях является основным в работе молодого специалиста с материалами на иностранном языке. Имеются широкие возможности улучшения обучения самостоятельному чтению текста на иностранном языке, особенно в плане осмысления и постановки целей и управления учебным процессом. Молодые специалисты должны быть зрелыми чте-

цами, владеющими умением гибкого чтения, способные подбирать самые подходящие приемы работы над текстом для достижения поставленной цели.

Л и т е р а т у р а

- Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С., Минина Н.М. Обучение иностранному языку как специальности (немецкий язык). - М.: Высшая школа, 1982.
- Дорожкина В.П. Текст - основная обучающая единица. - В сб.: Вопросы теории иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. Пермь, 1978, с. 61-63.
- Коккота В. Исследование самостоятельной работы студентов Таллинского политехнического института по английскому языку. - Methodica, V. Тарту, 1976, с. 37-41.
- Козметс Э.Х. Как студенты оценивают формы учебной работы и как они сами учатся? - В сб.: Вопросы педагогики высшей школы. Тарту, 1967, с. 13-19.
- Маркина А.А. К вопросу оптимизации обучения чтению научной литературы по специальности. - В сб.: Лингвометодические основы преподавания иностранных языков. М., 1979, с. 25-38.
- Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. М., 1966.
- Сухих О.В. Управление процессом обучения и планирование речевых заданий по иностранному языку. - Иностранные языки в неязыковом вузе. Тезисы. Каунас, 1974, с. 89-90.
- Тункель В.Д. Об обучении чтению в условиях неязыкового вуза. - В сб.: Вопросы теории и практики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. Пермь, 1978, с. 16-17.
- Унт И. Умение читать у учащихся 5-го класса и связи его с некоторыми другими показателями умственной деятельности учащихся. - В сб.: Советская педагогика и школа. Вып. IX, Тарту, 1974, с. 34-42.
- Фоломкина С.К. К проблеме отбора текстов для чтения на иностранном языке. - В сб.: Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1973, с. 149-188.
- Kibbermann, F. Õpilaste iseseisvast tööst võõrkeelte õppimisel. - В кн: Esimese vabariikliku võõrkeelte õpetajate konverentsi ettekanded. Tartu, 1963, lk. 42-55.

INDEPENDENT WORK ON TEXTS IN FOREIGN LANGUAGES

M. Laar

S u m m a r y

After graduation most young specialists read texts in foreign languages while searching for useful information. However, in classroom situations this aim is often grossly neglected, as texts are only parsed and analysed. The result is that quite a few young specialists see all foreign texts as linguistic problems. This article suggests that in classroom situations texts should equally be treated as sources of information, calling for various reading skills and methods of independent work, and used to demonstrate various linguistic phenomena.

О НЕКОТОРЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФИЛОЛОГОВ

Х. Лийв, Ю. Тулдава
Тартуский государственный университет

С 1976 года на отделении английского языка Тартуского государственного университета (ТГУ) проводится экспериментальное исследование для выяснения взаимосвязей между критериями отбора в вуз, академической успеваемости и профессиональной подготовленностью. Критерии отбора в вуз и академическая успеваемость рассматриваются как частные промежуточные критерии относительно будущей профессиональной подготовленности как конечного критерия для определения качества подготовки в вузе (см. также Крейцберг П., Якобсоо Л., 1977, с. 98).

Ранее проведенные нами исследования (Лийв Х., Тулдава Ю., 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982) показали, что критерии отбора в вуз (первое звено в иерархии) - средний балл аттестата зрелости и средняя оценка вступительных экзаменов - оказались совершенно нейтральными к академической успеваемости как по профилирующим, так и по непрофилирующим предметам. Зато письменный тест по английскому языку, предложенный испытуемым всех серий эксперимента в начале первого семестра в университете, имел хорошую прогностическую силу, особенно по отношению к успеваемости по практическому английскому языку.

Один из экспериментов был посвящен выявлению оценок личных качеств студентов, так как свойства личности являются важным частным промежуточным критерием для прогнозирования профессиональной успешности (Лийв Х., Тулдава Ю., 1979).

Целью настоящей статьи является сравнение данных о некоторых свойствах личности, полученных для одной из исследуемых групп от сокурсников во время учебы в университете (n = 21), с данными, полученными с места работы после первого года трудовой деятельности, включая также оценку "знание английского языка".

Из 21 испытуемого 18 окончили университет в 1981 году. К сожалению, анкетные данные с места работы были получены только на 13 выпускников (3 были в это время в декретном отпуске, 2 анкеты остались без ответа). Поскольку возможно индивидуальное сравнение, то, несмотря на малочисленность исследуемых, сопоставительный анализ проиллюстрирует важность включения исследования личных качеств в эксперимент.

Из 13 выпускников 8 работают в школе, 5 - в разных учреждениях по специальностям, к которым университет их непосредственно не готовил (корректор в книжном издательстве, библиотекарь, редактор на радио, инспектор в

отделе кадров, переводчик спецлитературы).

Экспертные оценки с места работы (мнения дирекции, руководителей организаций, отделений и т.д.) включали 6 признаков: 1) знание английского языка, 2) интерес к специальности, 3) организаторские способности, 4) общественная активность, 5) отношение к коллегам, 6) отношение коллег к индивиду. Экспертные оценки сопоставлялись с оценками, полученными во время учебы в университете: 1 - оценка английского языка за X семестр, 2-6 - оценки сокурсников (средняя оценка). Данные приводятся в таблице 1.

Если сравнить средние оценки У (университета) и Р (места работы), то статистически существенных расхождений нет. Это объясняется главным образом небольшим числом индивидов. Но все же прослеживается тенденция, что оценки с места работы в среднем ниже, чем университетские, за исключением признака "интерес к специальности". Корреляционный анализ сопоставляемых рядов оценок (см. колонка У и Р в таблице) показывает, что нет существенной связи между оценками университета и места работы, за исключением признака "отношение курса (коллег) к индивиду", где значение корреляционного коэффициента $r = 0,55$ можно считать существенным на уровне значимости $0,05$.

Сравнение индивидуальных оценок выявляет наибольшее расхождение по признаку "общественная активность", где в 6 случаях из 13 оценка общественной активности, данная индивиду на месте работы, значительно ниже той оценки, которую он получал во время учебы в университете. Только в двух случаях общественная активность на месте работы оценивается выше, чем в университете. В остальных случаях оценки приблизительно совпадают (нет статистически существенного расхождения). Примерно такое же положение с признаком "организаторские способности"

Несколько другие результаты дает сравнение оценок по признаку "интерес к специальности". Судя по оценкам с места работы, интерес индивида к специальности в среднем выше, чем в университете. Но в одном случае интерес индивида оценивается на месте работы очень низко ("2"), в то время как в университете индивид получил среднюю оценку "4,25". Эта выпускница работает в школе, и как выяснилось из беседы с завучем школы, она считает, что неправильно выбрала профессию и желает ее переменить. От этого и низкий индекс по признаку "интерес к специальности", как и по другим признакам. У другой выпускницы оценка места работы по признаку "интерес к специальности" выше, чем в университете, как и оценка по признаку "отношение к коллегам". Это легко объяснить. Она выбрала работу на радио, которая ей очень нравится. В университете "специальность" содержала и такие аспекты языка, которые она считала ненужными для будущей профессии. Теперь положение изменилось - она работает по узкой специальности и, по-видимому, отдает все силы для овладения этой специальностью, к которой университет ее специально не готовил.

У выпускницы А.М. оценки с места работы почти по всем признакам ниже, чем университетские. Она, ввиду семейных обстоятельств, работает не по специальности (в отделе кадров) и ко времени заполнения анкеты проработала там только полтора месяца. Очевидно, полученные оценки нельзя считать вполне объективными.

Любопытно заметить, что у П.П. почти все оценки, данные с места работы, выше, чем в университете. П.П. работает в той же школе, где когда-то училась и работала до поступления в университет. В университете учеба занимала все ее время, успеваемость была посредственной, и сокурсники необоснованно считали, что специальность ее не интересует. Не оставалось времени и для общественной работы. Вполне понятно, что теперь, занимаясь любимым делом, её оценки намного выше.

Удивительно, что знание английского языка в ряде случаев (Л.Т., К.М., К.Т., К.Д.) оценивается на месте работы ниже, чем в университете. Л.Т. работает в издательстве, К.М., К.П. и К.Д. - в школе. Нет основания считать, что университет завышал оценки. Скорее всего, причина в том, что экспертные оценки на месте работы даны лицами, не являющимися специалистами по английскому языку. По-видимому, они исходили из общего впечатления, например, когда не весь урок ведется на английском языке. Иногда учитель на уроке английского языка говорит по-эстонски полагая, что ученики не все поймут, а не потому, что не может выразиться по-английски.

Что касается признаков "отношение к курсу (коллективу)" и "отношение курса (коллектива)", то хотя нет статистически существенных различий между экспертными оценками и оценками университета, в большинстве случаев университетская оценка выше экспертной. Это может объясниться тем, что университетский коллектив (курс) был более однородным, студенты общались больше и знали друг друга лучше.

Со статистической точки зрения обращает на себя внимание тот факт, что рассеяние оценок в среднем больше по данным с места работы (см. стандартное отклонение и коэффициент вариации в табл. 1). Университетские оценки гораздо однороднее. В известной степени это объясняется тем, что экспертные оценки получены с разных мест и, по-видимому, оценивающие придавали разные значения терминам, использованным в формулировках признаков. В будущем следует более точно формулировать и объяснять критерии для оценивания личных качеств исследуемых.

Наш эксперимент продолжается. По мере поступления данных о профессиональной подготовленности других контингентов выпускников вопрос о личных качествах будет рассматриваться на более обширном материале в комплексе с другими критериями прогнозирования профессиональной подготовленности.

Таблица 1

Оценка профессиональной подготовленности и личных качеств во время учебы в университете (У) и на месте работы (Р). Звездочкой отмечены оценки, которые превышают сопоставляемую оценку не менее, чем на 1 балл

Индивид	Признак		Знание англ.яз.		Интерес к специальн.		Организац. способн.		Обществ. активность.		Отношение к курсу (колл.)		Отношение курса (коллег)	
	У	Р	У	Р	У	Р	У	Р	У	Р	У	Р	У	Р
1. А.М.	5	5	5,00 ^x	4	4,40 ^x	3	4,60 ^x	3	4,50	4	4,55	4		
2. К.Е.	5	5	4,28	5	4,20	4	5,00	4	3,94	5 ^x	4,72	5		
3. Л.Т.	5 ^x	4	4,37	4	3,60	4	4,00	4	4,63	4	4,63	4		
4. Ку.Э.	4	4	3,78	5 ^x	4,20	4	4,00	5 ^x	4,78	5	4,84	5		
5. К.М.	5 ^x	4	4,25 ^x	2	4,00 ^x	3	4,20 ^x	3	4,63	4	4,21	4		
6. Р.С.	5	5	4,37	4	4,20	4	4,40 ^x	3	4,66	4	4,66	5		
7. К.Т.	5 ^x	4	4,27	4	4,80 ^x	3	4,80 ^x	3	4,63 ^x	3	4,52	4		
8. П.П.	4	4	3,50	5 ^x	3,40	5 ^x	3,60	5 ^x	4,57	5	4,57	5		
9. К.И.	5	5	4,25	4	4,20 ^x	3	4,80 ^x	3	4,57	4	4,57	4		
10. Ш.А.	4	4	4,00 ^x	3	3,60	3	3,80	3	4,57	4	4,26	4		
11. Пу.П.	4	5 ^x	4,25	5	3,60	4	3,60	4	4,16	5	4,50	5		
12. К.Х.	4	4	3,00	4	3,60	4	2,60	3	4,89	4	4,63	4		
13. К.Д.	5 ^x	4	4,00	5 ^x	4,20	5	3,80	4	4,84	5	4,68	5		
Среднее	4,62	4,38	4,10	4,15	4,00	3,77	4,09	3,62	4,57	4,31	4,57	4,46		
Станд.отк. (s)	0,51	0,51	0,48	0,90	0,41	0,73	0,65	0,77	0,26	0,63	0,17	0,56		
Кэф.вар. (s ² /o)	11,0	11,6	11,7	21,7	10,3	19,4	15,9	21,3	5,7	14,6	3,7	12,6		
Корреляция (r)	0,30		-0,17		-0,39		-0,19		-0,31		0,55 ^x			

Л и т е р а т у р а

- Крейцберг П., Якобсоо Л. Взаимосвязь между критериями отбора в вуз, академической успеваемостью и профессиональной успешностью. - В кн.: Проблемы высшей школы I. Тарту, 1977, с. 82-105.
- Лийв Х., Тулдава Ю. О применении и обработке тестов по иностранным языкам. - Уч. зап. /Тартуский гос. ун-т, вып. 415. Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica, VI. Тарту, 1977, с. 56-59.
- Лийв Х., Тулдава Ю. О взаимосвязи между критериями отбора в вуз и академической успеваемостью. - Уч. зап. /Тартуский гос. ун-т, вып. 468. Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica, VII. Тарту, 1978, с. 59-71.
- Лийв Х., Тулдава Ю. Связь между успеваемостью и свойствами личности. - Уч. зап. /Тартуский гос. ун-т, вып. 505. Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica, VIII. Тарту, 1979, с. 95-109.
- Лийв Х., Тулдава Ю. О критериях отбора в вуз. - Уч. зап. /Тартуский гос. ун-т, вып. 565. Лингвистические и методические вопросы обучения разным видам речевой деятельности и проблемы тестирования. Methodica, X. Тарту, 1981, с. 62-76.
- Лийв Х., Тулдава Ю. О критериях отбора и подготовке английских филологов. - Уч. зап. /Тартуский гос. ун-т, вып. 617. Обучение разным видам речевой деятельности и проблемам контроля. Methodica, Тарту, 1982, с. 66-72.
- Тулдава Ю., Лийв Х. Прогнозирование успеваемости на основе тестов. - Уч. зап. /Тартуский гос. ун-т, вып. 539. Лингвистические и методические вопросы преподавания иностранных языков в вузе и школе. Methodica, IX. Тарту, 1980, с. 142-152.

ON SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL EFFICIENCY OF ENGLISH PHILOLOGISTS

H. Liiv, J. Tuldava

S u m m a r y

The questionnaire data on some individual characteristics of university graduates obtained from places of employment after a year of working experience were compared with the data obtained from peers during the studies at the university. The variables included: 1) proficiency in English, 2) attitude toward speciality, 3) organizational faculties, 4) social activities, 5)

attitude toward colleagues, 6) attitude of colleagues toward an individual. A 4-point rating scale was applied (outstanding, above average, average, below average). There was no significant difference between the means of the compared data, although the expert appraisal tended to be lower than the peer appraisal, with the exception of the variable "attitude toward speciality". A comparison of the rows of variables showed no significant correlation between the peer appraisal and the expert appraisal, with the exception of the variable "attitude of peers/colleagues toward an individual" ($r_{.05} = .55$).

SOME REMARKS ABOUT SPOKEN ENGLISH AND THE IMPROVEMENT OF CONVERSATIONAL SKILLS AT THE TERTIARY LEVEL

O. Mutt
Tartu State University

As we all know from personal experience, learning to speak a foreign language is the most difficult part of language learning. The ability to speak is so difficult to acquire because it involves thinking of what is to be said next while saying what has already been thought. Words must be put in at a rapid rate with a spacing of about five to ten words ahead of the utterance. Moreover, patterns and words must be chosen to fit the given situation or the attitude intended. All this presupposes a certain reservoir of vocabulary and grammatical structure. In addition speaking requires a great deal of practice, since it includes pronunciation (in which the entire phonetic system - segmental as well as prosodic, comes into play) and simultaneous use of the grammatical and lexical systems (see, e.g. Порова П. Б., 1975, стр. 150 - 155; Mackey, W. F., 1965, pp. 264 - 265).

When we refer to speaking in a foreign language we are actually referring to a wide range of the use of spoken language. The latter includes such different kinds of linguistic activity as (1) the reading aloud or recitation by heart of something prepared earlier (e.g. making a speech, giving a lecture, reciting poetry, etc.), (2) the use in monologue form of spontaneous language not prepared beforehand (e.g. extemporaneous speeches, many lectures, radio commentaries on sporting events, etc.), and (3) conversation - a term covering all those linguistic occasions when there is the opportunity for linguistic give and take, and when there is more than one active participant (cf. Abercrombie, D., 1963, pp. 10 - 11). Conversation is the most frequent and most widespread manifestation of spoken language and it can, of course, take the most diverse forms: it may be between strangers, between acquaintances of various degrees or between intimates, it may involve the exchange of information, "passing the time of day", or simply be a form of phatic communion, i.e. the introductory, "ice-breaking" use of language (Quirk, R., 1962, p. 57 ff.).

It is probably not an exaggeration to say that most people believe that the colloquial English or "spoken prose" normally found in novels, plays, etc. or heard in films is at least quite close, when well done, to the conversation of real life. In reality, however, genuine

conversation or impromptu speech* is very different from spoken prose. This is brought home to one, usually with something of a shock, when one sees the written (transcribed) text of a genuine unprepared English conversation. The first impression is that it looks somehow illiterate because it is disorganized, repetitious and often downright ungrammatical.

The most conspicuous differences between impromptu speech and spoken prose occur at the phonetic level and include variations in tempo, in loudness, in voice quality; the use of pauses, interjections, vocalizations, etc. Indeed, a phonetic notation of a much more comprehensive kind than anything in use at present is needed in order to write down conversation with any degree of adequacy. Some attempts to produce such a notation or transcription have been made, notably by D. Crystal and D. Davy (1969), J. Svartvik and R. Quirk (1980), and others.

A curious feature of English conversation is the occurrence of pauses in what are often unpredictable places and the importance of silence (as distinct from pauses). Quite long stretches of silence sometimes occur in conversation and they pass unnoticed at the time because they are filled by various paralinguistic phenomena (gestures, grimaces, etc.); i.e. the conversation continues during them, thought not in words.

There are also many differences between spoken prose and genuine conversation at other linguistic levels. One could mention the apparent incompleteness of many utterances. What in prose must be put into words is often in conversation not mentioned because it is perfectly clear from the context. Thus, in an unprepared and unedited conversational text, sentences may lack predicates, predicates may lack objects or even subjects, etc. It has even been maintained that the sentence as traditionally defined is really a unit of written or spoken prose and not of genuine conversation (Abercrombie, D., 1963, p. 16).

Apparently meaningless words and phrases are constantly met with in conversation. They include such items as well; kind of; you see; you know; what I call; vocalizations like mm, er, whose function is to make the hearer feel at ease, to enable one to keep talking while one thinks of what to say next (the "word-searching" function). Such linguistic and vocal paralinguistic items are variously known as intimacy signals, silence fillers, etc. (see, e.g. Mutt, O., 1982, p. 82).

* In this paper the collocation "impromptu speech" denotes utterances used in spontaneous (unplanned and unrehearsed) conversation and is synonymous with "genuine conversation". For a discerning discussion of the various difficulties of defining impromptu speech see N.E. Enkvist's introductory paper in "Impromptu Speech: A Symposium" (Abo, 1982), p. 11 ff.

Genuine spoken language or conversation in the sense dealt with above has not yet been adequately analyzed or described in English (or, for that matter, in any language). The principal reason for this is the procedural difficulty of obtaining reliable data to investigate. It is well-known that most people will behave differently if they are aware of being tape-recorded and consequently the language they use cannot be taken as a reliable sample of spontaneous informal conversation (Crystal, D. and Davy, D., 1969, p. 96). The only safe way of obtaining data is by bugging, i.e. surreptitious recording. The latter presupposes special technical preparation and involves moral considerations which preclude its frequent use.

The numerous accounts of spoken English (informal colloquial English) in textbooks of stylistics and elsewhere are actually descriptions of spoken prose as found in written sources (Беркнер С. С., 1978; Mutt, O., 1975). It should also be borne in mind that when we, as English language teachers, claim we are teaching the spoken language, most of the time we are really teaching spoken prose. What goes by the name of conversation at secondary school and also in the first years at the tertiary level (i.e. at a university or pedagogical institute) is seldom more than the reproduction of textual patterns learnt by heart. Practising such "spurious" conversation undoubtedly plays an important role in learning to speak a foreign language. The learner needs words, phrases, sentence patterns and grammatical forms and structures stored up in his memory ready to be used for expressing any thought that may arise.

The path from controlled language practice and prepared speaking to unprepared free speaking, i.e. conversation in unpredictable situations, is long and arduous (cf. Poroba P. B., c. 155; see also the article by A. Jōgi above, p. 26). The ultimate aim of every advanced learner is a level of communicative competence enabling one to sustain free, natural conversation in the most varied situations. Attaining this in a non-native environment is difficult, but not impossible as proven by the cases of people achieving near-native proficiency without ever having lived or even visited a country where the given language is spoken. Of course such cases are not numerous and the persons concerned usually have a special aptitude for language learning. Nevertheless the mere fact that they occur should be an inspiring example. If it was possible to master a language not one's own to perfection in former days without the help of sound recordings or films, there is every reason to expect this to be relatively easier nowadays.

It cannot be denied that learning to conduct natural and spontaneous conversation in a foreign language is not an easy matter. Even with faultless grammar, pronunciation and a rich vocabulary a certain amount of

"non-nativeness" remains. This non-nativeness is a kind of "cultural accent" which usually makes itself felt to the discerning (native) listener as occasional bookishness and/or over-colloquiality. In addition there is the conspicuous absence of most of the paralinguistic features (both vocal and non-vocal) that are characteristic of communication between native speakers of English. The frequent bookishness of the advanced foreign learner's conversational English may be primarily due to a subconscious wish to compensate for the inability to use paralinguistic channels of communicating information by employing a wider range of lexical means.

In language teaching as in many other fields it is essential to get one's priorities right. Measured by the criterion of communicative value it is obvious that such phenomena as vocalizations, gestures, facial expression, shifts in the distance separating collocutors, etc. are of relatively minor importance as communication is quite possible without them (although, it must be reiterated, with some trace of the cultural accent referred to above). At the most advanced level of language instruction, where attainment of near-native proficiency is the goal (e.g. in the training of future teachers of English) even such less important aspects of the language should not be overlooked. It is interesting to note that in a number of countries booths or positions in language laboratories are nowadays occasionally provided with mirrors to facilitate the acquisition of foreign gestures, facial expressions, etc. Owing to the scarcity of teachers who are native speakers of English there is a need for at least some "stand-ins" possessing near-native proficiency in all aspects of the language, including some of its more striking paralinguistic features (above all those which exert some influence on intonation, the selection of lexical material, etc.). It is encouraging that an increasing amount of attention is being devoted to these matters by Soviet specialists (e.g. Николаева Т. М., 1969; Смирнова Н. И., 1975; Горелов И. Н., 1977; Формановская Н. И., 1982; Mutt, O., 1982).

If one can afford to dispense for the time being with the subtleties of the paralinguistic features of English conversation without substantially reducing the communicative efficiency of our undergraduates, there are some other nuts and bolts in the mechanism of teaching spoken English that need tightening up as soon as possible. In this connection the present writer would like to draw attention to the following points:

1. In an earlier paper I have already touched upon the need to use more conversation sustainers or lubricants (see Mutt, O., 1982, pp. 81 - 82). The habitual use of words like well, you know, actually, or course, in fact, etc. helps to fill the pauses in the wrong places (while word-searching is in progress) and the strained

jerkiness that are characteristic of much of the foreigner's unprepared spoken English. The statements made by our students also tend to be rather blunt and without the subtle modifications provided by such items as really, rather, perhaps, somewhat, I think, I feel, etc.

In this context one should also mention the fairly widespread trouble our learners have with what might be called "openers" or conversational gambits, i.e. phrases used to get attention and to begin an utterance: Well, I'd just like to point out that...; It's my personal opinion that...; Well, as I see it...; Now, to my mind...; etc.

An unacceptable conversational opening (occurring likewise in talks, lectures and other forms of non-conversational English) is the use of at first when what is meant is to begin with; in the first place; first of all; etc. It should be remembered that at first means at the beginning (Estonian *esialgu*) as in At first I didn't like her but now I do. Cf. To begin with, I'd like to tell you something about the author himself.

Another stumbling block for the foreign learner is the proper way to introduce a summary of an item from a periodical, an extract from a book, etc. Even advanced Estonian students of English often start off with the entirely unacceptable sentence *In this article (or book) is said that... There are several idiomatic ways of beginning such a survey, e.g. This article (or chapter, item, etc.) tells us about (or ... is about); In this article the author tells the reader (or his readers) about; From this article we learn (or the reader learns) about ...

2. In learning to speak fluently and naturally the importance of listening to genuine English conversation cannot be overrated. If during the first two or three years at a university or an institute recorded courses such as "Meet the Parkers" are indispensable models of prepared English conversation, then advanced students should listen to as much spontaneous spoken English as possible (e.g. to such "unscripted" recordings as those included in "Varieties of Spoken English" by L. Dickinson and R. Mackin, London, 1971).

3. It is a truism to say that the model a teacher presents to the class is the greatest single factor influencing the learner's own performance in the earlier stages of acquiring a foreign language. At the tertiary level, too, the teacher's model should not be un-

derestimated. Unfortunately there is a danger that as the years go by some teachers may for one reason or another get into a rut especially as to so-called classroom English. A deliberate effort should therefore be made to vary the words and phrases used in greeting a class, giving instructions, commenting on the students' contributions and dealing with all the usual business of the classroom. The limited vocabulary of the incidental English used by some teachers is partly responsible for the limited and monotonous vocabulary of many students. Thus, why should speeches be practically always be made and not given, delivered, etc? Why are books only published whereas they could also come out, appear, be brought out, etc? Several reliable sources of classroom English compiled primarily with the secondary school teacher in mind are easily accessible and the university or institute teacher would do well to browse in them from time to time (see, e.g. L. Hone, *Schoolroom Expressions*, Tartu 1969; pertinent material has also been published by J. Povey in the journal "Иностранные языки в школе").

4. An aspect of foreign language teaching methodology which is frequently neglected in the teaching of spoken English is that of the analysis and correction of errors. This is a subject in its own right and here I shall only touch briefly on the two principal sets of problems involved: (1) the grading or errors and (2) the techniques of correcting errors.

It is reassuring for the foreign learner to know that even native speakers of English occasionally make grammatical mistakes, mispronounce words, leave sentences unfinished, hum and haw quite often in their conversation. Surely one cannot expect more of the foreign learner than one gets from native speakers. At the same time it is obvious that serious mistakes must not remain uncorrected. The distinction between serious errors and minor slips is not always clear-cut. A useful criterion to apply here is that of establishing whether an error may result in a break-down of communication or not (Mutt, O., 1975, pp. 70 - 73).

In a conversation class correcting should be done with particular tact so as not to interfere with the stream of conversation. A well-known problem here (and not only here) is whether one should interrupt and correct immediately or wait until the end and have a "grand reckoning". There seems to be no blanket solution to this problem. Any interruption inevitably halts the flow of conversation and can upset the speaker. On the other hand, if one waits until the end, the points to be analyzed have often been forgotten unless they have been written down. But a speaker usually finds it offputting suddenly to see the teacher (and fellow students) busily writing down every real or imagined blunder and slip of his. In short, much in the area of error correcting depends on the composition and the mood of the group. The

more sensitive the learner, the more tactful the correcting should be. A sense of humour is generally of great help in reducing tension and creating an atmosphere of informality. Very serious mistakes ought to be corrected on the spot (especially if they occur more than once). Ingrained individual difficulties had better be dealt with outside the conversation class.

The present writer has also found it useful to do some intensive anticipatory or preventive work with his students before actually beginning to conduct conversation or current events classes. For this purpose he has let the students produce English translations (either in oral or written form) of some 40 - 50 sentences involving lexical or grammatical points that are notorious sources of difficulty for the advanced Estonian student of the language. A few weeks of intensive preparatory work helps to eliminate the most common errors and clears the decks, as it were, for future activities.

The errors and unidiomatic usages that continue to haunt our advanced learners include the addition of a superfluous definite article before such attributive combinations as nineteenth-century England, early medieval London, etc. (probably under the influence of the England of the nineteenth century, the London of the early Middle Ages?); the use of the combinations *death anniversary, *birth anniversary produced on the model of the corresponding Estonian compounds; the semantically incongruous use of to celebrate in connection with an event that does not normally call for any public or private rejoicing (cf. The 160th anniversary of the death of P. B. Shelley was observed (or marked, commemorated) in 1982 and The quatercentenary of Shakespeare's birth was celebrated (or marked, observed, commemorated) in 1964).

Speaking of the correction of errors it should be pointed out in conclusion that there are considerable advantages in recording a conversation, talk, etc. in full and then playing back the recording bit by bit in order to discuss the results. Most learners fortunately soon get over any initial self-consciousness or misfright when "being on the air" and begin to perform in an uninhibited and natural manner.

* * *

It is the present writer's hope that at least some of the points raised above will provide food for reflection and thus help ultimately to bring about an improvement in the ability of our students to participate in spontaneous conversation in the English language.

References

- Abercrombie, D. Conversation and spoken prose. - English Language Teaching Journal, 1963, Vol. 18, No. 1, pp. 10 - 16.
- Crystal, D. and D. Davy. Investigating English Style. - London: Longmans, 1969.
- Enkvist, N. E. (Editor). Impromptu Speech: A Symposium. Publications of the Research Institute of the Abo Akademi Foundation. Abo, 1982.
- Mackey, W. F. Language Teaching Analysis. - London: Longmans, 1965.
- Mutt, O. Ten Facets of English. Ten Selected Lectures on the English Language. Second Edition. - Tartu, 1975.
- Mutt, O. On linguistic acceptability and error grading in English language teaching. - In: Methodica, IV. Tartu, 1975, pp. 66 - 76.
- Mutt, O. Some peripheral (and mostly neglected) areas in the teaching of English conversation at the advanced level. - In: Обучение разным видам речевой деятельности и проблемы контроля, Methodica. Tartu, 1982, pp. 79 - 83.
- Quirk, R. The Use of English. - Longmans, 1962.
- Svartvik, J., Quirk, R. A Corpus of English Conversation. - Lund: Gleerups, 1980.
- Беркнер С.С. Проблемы развития разговорного английского языка в XV-XX веках. - Воронеж: Изд. Воронежского университета, 1978.
- Горелов И.Н. Паралингвистика: прикладной и концептуальный аспекты. - В кн.: Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.
- Николаева Т.М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка. - В кн.: Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного. М., 1969.
- Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке). - Л.: Просвещение, 1975.
- Смирнова Н.И. Специфика русского и английского невербального поведения. - В кн.: Проблемы психолингвистики /Институт языкознания АН СССР. М., 1975.
- Трофимова Н.Д. К вопросу об обучении неподготовленной речи. - В сб.: Методика обучения иностранной речи. Воронеж, 1976, стр. 81-90.
- Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. - М.: Русский язык, 1982.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ О РАЗГОВОРНОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ПРЕПОДАВАНИИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. Мутт

Р е з ю м е

В первой части статьи рассмотрены некоторые характерные черты естественного (т.е. неподготовленного и неотредактированного) разговорного английского языка, которые следовало бы учесть на более продвинутом этапе подготовки будущих учителей иностранного языка. В частности, затронуты некоторые более важные паралингвистические особенности английской речи. Вторая часть статьи содержит ряд предложений (основанных на многолетнем преподавательском опыте автора) для улучшения качества преподавания устного английского языка на старших курсах отделений английской филологии.

ÜBER EINIGE TYPISCHE FEHLER DER ESTNISCHEN SCHÜLER UND STUDENTEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

M.-A. Palm
Tartuer Staatliche Universität

O. In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, einen Überblick über einige typische Fehler der Esten in der deutschen Sprache zu geben. Die Analyse der Fehler stützt sich auf die Beobachtungen, die die Verfasserin des Artikels im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit gemacht hat. Statistische Untersuchungen des Materials liegen nicht vor. Die Fehler werden in zwei Gruppen betrachtet: grammatische und lexikalische Fehler. Aussprachefehler werden hier nicht berücksichtigt.

Wir gehen davon aus, daß die Ursache der meisten Fehler in der Interferenz der Muttersprache liegt. Interferenz beruht darauf, daß der Lernende gewisse seiner Muttersprache immanente Gesetze, deren er sich nicht bewußt zu sein braucht, in der Fremdsprache zur Geltung bringt, was zu Fehlbildungen auf verschiedenen Ebenen der Fremdsprache führen kann, aber nicht muß (Schröder, J., 1976, S. 17). Anders gesagt betrachtet man die Interferenz als Einfluß einer Sprache auf eine andere, und zwar als Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache. Unter Interferenz versteht man gewöhnlich den negativen Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache (die Verletzung der Normen der Fremdsprache durch die Übertragung der Elemente der Muttersprache in das System der Fremdsprache), während der positive Einfluß der Muttersprache (sie wirkt in der Richtung, daß der Lernende nicht gegen die Normen der Fremdsprache verstößt) als Transfer bezeichnet wird (Juhász, J., 1969, S. 195; Uhrová, E., Uher, F., 1979, S. 170). Da die Transfer-Wirkung keine Ursache der Fehlerbildung darstellt, erübrigt es sich, bei der Behandlung der Fehler auf sie näher einzugehen.

1. Grammatische Fehler

Mit grammatischen Fehlern der estnischsprachigen Lernenden, besonders im Rahmen der sog. Schulgrammatik, hat sich Jaan Soonvald beschäftigt. Er hat versucht, die Ursachen der Fehler zu klären und die statistisch zu analysieren. Auch hat er den Schwierigkeitsgrad einiger typischer Fehler bestimmt sowie Vorschläge zur Beseitigung und Vorbeugung der Fehler gemacht (Soonvald, J., 1965; Soonvald, J., 1972; Soonvald, J., 1974).

J. Soonvald ist der Meinung, daß der Einfluß der estnischen Sprache bei der Aneignung der Grammatik der deutschen Sprache fördernd (die Transfer-Wirkung), neutral und hemmend (die Interferenz) sein kann (Soonvald, J. 1965, S. 112 - 114). Der positive Einfluß der Muttersprache ruft bekanntlich keine Fehler hervor.

1.1. Für neutral hält J. Soonvald die Wirkung der estnischen Sprache bei einer Reihe von morphologischen Formen der deutschen Sprache. Die Aneignung und der Gebrauch dieser Formen können dem estnischsprachigen Lernenden große Schwierigkeiten bereiten und eine häufige Fehlerquelle sein, doch ist die Ursache dieser Fehler nicht in der Muttersprache zu suchen. Zu solchen morphologischen Erscheinungen zählt J. Soonvald z. B. die Stamm- und Konjugationsformen der starken und unregelmäßigen Verben sowie der Modalverben, die Deklination der Substantive der schwachen und der gemischten Deklinationsklasse, die Pluralbildung der Substantive. Hier kann man J. Soonvald völlig zustimmen. Die Fehler der Formenbildung sind eine häufige Erscheinung, doch kann man sie nicht durch den negativen Einfluß der Muttersprache erklären: Die morphologischen Systeme der deutschen und der estnischen Sprache sind zu unterschiedlich. Eher kann man von einigen Fehlalogien im Bereich der deutschen Sprache sprechen. Ganz typisch sind die fehlerhaften Pluralformen die Arme und die Hunde (statt: die Arme, die Hunde), wohl deswegen, weil die Mehrheit der einsilbigen Maskulina der starken Deklination mit umlautfähigem Vokal im Plural den Umlaut bekommen. Bei der falscher Pluralform die Hunde kann noch das Substantiv die Hündin eine Rolle spielen, auch die Wirkung der Pluralformen die Füchse und die Wölfe ist hier nicht ganz auszuschließen. Die Präsensformen er kauft/verkauft (statt: er kauft/verkauft) werden nach der 3. P. Sg. Präsens des Verbs laufen (er läuft) gebildet. Oft werden die Stammformen der Verben legen - liegen und setzen-sitzen miteinander verwechselt.

1.2. Weiter sehen wir uns die Fehler an, deren Ursachen in der Interferenz der Muttersprache liegen. In diesem Fall werden die Elemente der Muttersprache in das System Fremdsprache übertragen, was zur Verletzung der Normen der Fremdsprache führt. Die Verletzung der Normen entsteht dadurch, daß die Elemente der beiden Sprachen nicht völlig miteinander übereinstimmen. Dabei sind folgende Arten der zwischensprachlichen Unterschiede möglich:

- 1) in der Fremdsprache gibt es grammatische Kategorien, die in der Muttersprache fehlen;
- 2) zwischen den grammatischen Formen der beiden Sprachen gibt es keine völlige Übereinstimmung (die Formen sind in den beiden Sprachen verschieden unifiziert und differenziert);
- 3) Unterschiede von formal-struktureller Art (Soonvald, J., 1965; Soonvald, J., 1972).

1.2.1. Die Substantive der deutschen Sprache verfügen über die Kategorien des Genus und der Bestimmtheit/Unbestimmtheit. Sowohl das Genus als auch die Bestimmtheit/Unbestimmtheit werden durch den Artikel ausgedrückt. Das estnische Substantiv kennt kein grammatisches Geschlecht und keinen Artikel, was zur Folge hat, daß die

Differenzierung der Substantive der deutschen Sprache nach dem Genus und der Gebrauch des richtigen Artikels einem Esten größte Schwierigkeiten bereiten kann. Ebenso schwer fällt einem estnischsprachigen Lernenden die Kategorie der Bestimmtheit/Unbestimmtheit und der richtige Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels und des Nullartikels. Der Gebrauch des Artikels wird noch dadurch erschwert, daß er nicht nur von Bestimmtheit, sondern auch von anderen semantischen und syntaktischen Faktoren bestimmt wird. Infolgedessen sind im Artikelgebrauch fast alle Arten der Fehler möglich: der bestimmte Artikel statt des unbestimmten und umgekehrt, der bestimmte oder der unbestimmte Artikel statt des Nullartikels und umgekehrt. Besonders den Anfängern fällt es schwer, das Wesen und die Gebrauchesgesetz-mäßigkeiten des Artikels zu verstehen, aber auch im Fortgeschrittenenunterricht bereitet der Gebrauch des Artikel erhebliche Schwierigkeiten.

1.2.2. Nach K. Kruschelnitskaja bildet die Übereinstimmung oder die Nichtübereinstimmung der analogen Formen und ihrer Bedeutungen vom Standpunkt der Unifizierung und Differenzierung aus die allgemeine Grundlage der Schwierigkeiten bei der Aneignung einer Fremdsprache (Крушельницкая, К. Т., 1961, S. 7). Wenn man die estnische und deutsche Sprache miteinander vergleicht, so kann man feststellen, daß einer Form der estnischen Sprache mehrere Formen der deutschen Sprache entsprechen können oder umgekehrt, d. h., daß die Formen in den beiden Sprachen unterschiedlich unifiziert und differenziert sind. Häufiger ist es so, daß eine Form der estnischen Sprache mehrere Entsprechungen in der deutschen Sprache hat.

a) Dem estnischen Personalpronomen tema/ta (3. P. Sg.) entsprechen im Deutschen die drei Formen er, sie, es.

b) Das Estnische hat für alle Personen nur eine Form des Possesivpronomens (oma), das Deutsche dagegen unterschiedliche Formen für alle Personen im Singular und Plural. Die Schwierigkeiten werden noch dadurch erhöht, daß das Possesivpronomen der deutschen Sprache in der 3. P. Sg. über drei Genusformen verfügt.

Ma võt <u>an</u> <u>oma</u> raamatu.	Ich nehme <u>mein</u> Buch.
Sa võt <u>ad</u> <u>oma</u> raamatu.	Du nimmst <u>dein</u> Buch.
Ta võt <u>ab</u> <u>oma</u> raamatu.	Er nimmt <u>sein</u> Buch.
	Sie nimmt <u>ihr</u> Buch.
	Es nimmt <u>sein</u> Buch.
Me võt <u>ame</u> <u>oma</u> raamatu.	Wir nehmen <u>unser</u> Buch.
Te võt <u>ate</u> <u>oma</u> raamatu.	Ihr nehmt <u>euer</u> Buch.
Nad võt <u>avad</u> <u>oma</u> raamatu.	Sie nehmen <u>ihr</u> Buch.

Das estnische Possessivpronomen hat für jede Person die eigene Form (eigentlich ist es der Genitiv des Personalpronomens), wenn es zu einem Substantiv gehört, das im Satz als Subjekt oder Prädikativ auftritt:

Minu raamat on laual. Mein Buch ist auf dem Tisch.
 Sinu raamat on laual. Dein Buch ist auf dem Tisch.
 See on tema raamat. Das ist sein/ihr Buch.
 See on meie raamat. Das ist unser Buch.

Ähnlich verhält es sich mit dem Reflexivpronomen in den beiden Sprachen (ma kammin end - ich kämme mich, sa kammid end - du kämst dich, er kämst sich - ta kammib end).

c) Große Schwierigkeiten bereitet einen die Deklination der Adjektive. Am häufigsten werden Fehler im Nominativ Plural gemacht, aber auch andere Kasus, besonders der Nominativ Singular, stellen eine Fehlerquelle dar. Als Ursache dieser Fehler ist die Tatsache anzusehen, daß das deutsche adjektivische Attribut je nach dem Artikelwort und dem Genus des Substantivs zwei bis drei verschiedene Endungen eines Kasus haben kann, während das estnische Adjektiv in einem Kasus nur eine Endung hat (kleine Kinder, die kleinen Kinder, meine kleinen Kinder - väikesed lapsed, minu väikesed lapsed; das kleine Kind, ein kleines Kind - väike laps, ein kleiner Junge - väike poiss; eine kleine Maus - väike hiir).

d) In der deutschen Sprache werden das Perfekt und das Plusquamperfekt mit den Hilfsverben haben und sein gebildet, in der estnischen Sprache dagegen werden die entsprechenden Tempora nur mit dem Verb olema gebildet (Er hat die Arbeit beendet. - Ta on töö lõpetanud. Er ist gekommen. - Ta on tulnud).

e) Das deutsche Passiv ist für Esten eine große Fehlerquelle. Das gilt sowohl für das Vorgangs- als das Zustandspassiv. Schon die Bildung des Passive ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Das estnische Impersonal hat in jeder Zeitform nur eine Form für alle Personen, das deutsche Passiv dagegen je drei Personalformen im Singular und im Plural (ich werde gelobt - mind kiidetakse, du wirst gelobt - sind kiidetakse, er wird gelobt - teda kiidetakse). Auch fällt es einem Esten schwer, zwischen dem Vorgangs- und dem Zustandspassiv zu unterscheiden, weil die Entsprechungen der beiden Passive in der estnischen Sprache der Form nach völlig übereinstimmen können, z. B.

Das Fenster ist geöffnet worden. Aken on avatud.
 Das Fenster ist geöffnet, Aken on avatud.

Berücksichtigen muß man ebenso die Tatsache, daß das Passiv im Estnischen nicht so oft gebraucht wird wie im Deutschen.

f) Der Infinitiv wird in der deutschen Sprache entweder mit der Partikel zu oder ohne zu gebraucht. Das estnische kennt keine Partikel vor dem Infinitiv, weshalb die Esten den deutschen Infinitiv oft ohne zu gebrauchen.

g) Die Fehler im Gebrauch der Konjunktionen als/wie in Vergleichen und als/wenn in Temporalsätzen beruhen ebenso auf der unterschiedlichen Unifizierung und Diffe-

renzierung der Sprachelemente in der deutschen und estnischen Sprache. Die estnische Entsprechung der genannten deutschen Konjunktionen ist immer nur die Konjunktion kui.

Er ist so alt wie ich.	Ta on sama vana kui mina.
Er ist älter <u>als</u> ich.	Ta on vanem kui mina.
Wenn Paul liest, hört Peter <u>Radio</u> .	Kui Paul loeb, kuulab Peeter raadiot.
Kaum hatte sie sich umgezogen, <u>als</u> der Besuch eintraf.	Vaevalt oli ta ümber riietunud, <u>kui</u> saabusid külalised.

h) Die verschiedene Unifizierung und Differenzierung der Sprachelemente kann Verstöße gegen die Regeln der Kongruenz hervorrufen.

See on tool.	Das ist ein Stuhl.
Need <u>on</u> toolid.	Das <u>sind</u> Stühle.
Mees <u>astus</u> tuppa.	Ein Mann <u>trat</u> ins Zimmer.
Kaks <u>meest</u> <u>astus</u> tuppa.	Zwei Männer <u>traten</u> ins Zimmer.

Ein Este neigt in solchen Fällen oft dazu, auch in der deutschen Sprache statt der Pluralform des Verbs die Singularform zu gebrauchen.

Schwierigkeiten bereitet einem Esten die Verwendung der Negationswörter kein und nicht, weil eine solche Trennung der Negationswörter für das Estnische nicht charakteristisch ist.

Ich habe <u>keinen</u> Hund.	Mul <u>ei</u> ole koera.
Siehst du <u>den</u> Mann nicht?	Kas sa <u>ei</u> näe (seda) meest?

Im Zusammenhang mit der Verneinung gibt es noch ein Problem. In der deutschen Gegenwartssprache ist eine doppelte Negation nicht zulässig. Anders ist es aber in der estnischen Sprache, was zur Folge hat, daß nicht korrekte Sätze gebildet werden:

Mitte keegi ei külastanud teda. - *Niemand besuchte ihn nicht. Auch ächten die estnischsprachigen Lehrenden nicht immer darauf, daß der erweiterte Infinitiv mit ohne, die Nebensätze mit der einleitenden Konjunktion ohne daß und die Satzverbindungen bzw. Satzglieder mit der mehrteiligen Konjunktion werden ... noch schon ein Negationswort enthalten. Infolgedessen werden fehlerhafte Sätze gebildet, z. B.

*Sie verließ das Zimmer, ohne kein Wort (statt: ein Wort) zu sagen.
*Weder Vater noch Mutter wußten nichts (statt: etwas).

j) Die Esten neigen oft dazu, den Attributsatz statt des Relativpronomens der mit den Interrogativpronomen wer/ was einzuleiten. Die Ursache des Fehlers ist wieder in der Muttersprache zu suchen.

<u>Kes</u> seisab seal?	<u>Wer</u> steht dort?
-------------------------	------------------------

Õpilane, kes seal seisab ... *Der Schüler, wer dort steht ...
 Kellega sa rääkisid? Mit wem hast du gesprochen?
 Õpilane, kellega ma rääkisin... *Der Schüler, mit wem ich ...
 Mida sa näed? Was siehst du?
 Maja, mida sa näed ... *Das Haus, was du siehst...

Bedeutend seltener sind die Fälle, in denen einer Form der deutschen Sprache mehrere Formen der estnischen Sprache entsprechen.

a) Das Adjektiv als Prädikativ:

Das Kind ist klein. Laps on väike.
 Die Kinder sind klein. Lapsed on väikesed.

Unter dem Einfluß der Muttersprache verwendet man auch deutsche prädikative Adjektive im Plural: *Die Kinder sind kleine.

b) Einige Formen der Pronomen sind mehrdeutig und haben dementsprechend mehrere estnische Entsprechungen: ihr (Personalpronomen, 2. P. Pl.) - teie, ihr (Personalpronomen, 3. P. Sg. Dat. F.) - talle/temale, ihr Buch (Possessivpronomen, 3. P. Sg. F.) - tema raamat, Ihr Buch (Possessivpronomen, Höflichkeitsform) - Teie raamat.

1.2.3. Unter Unterschieden von formal-strukturellen Art verstehen wir bestimmte Regelmäßigkeiten des Satzbaus und Fälle, in denen im deutschsprachigen Satz Elemente vorkommen, die für die estnische Sprache nicht charakteristisch sind, die aus der Sicht eines Esten "überflüssig" sind und deshalb oft weggelassen werden.

a) Die Sätze mit dem Indefinitpronomen man, das verallgemeinernde Bedeutung hat und einen beliebigen einzelnen Menschen oder mehrere beliebige Menschen meint, werden im Estnischen durch die 3. P. Sg. Aktiv (wenn ein Modalverb als finites Verb im Satz steht) oder durch das Impersonal wiedergegeben. Die estnischen Äquivalentsätze sind aber subjektlos, was dazu führen kann, daß auch in der deutschen Sprache das Pronomen man weggelassen wird, besonders dann, wenn es nicht am Satzanfang steht.

Seda ei tohi teha. *So etwas darf nicht machen (statt: darf man nicht).
 Sellest jutustatakse palju *Darüber erzählt viel Interessantes (statt: erzählt man).

b) Ähnlich verhält es sich mit dem Pronomen es als formalem Subjekt und Objekt. Auch dieses Pronomen wird oft weggelassen, weil es in der estnischen Sprache keine Entsprechung hat.

Lile sadas lund. - *Gestern hat geschneit (statt: Gestern hat es geschneit). Toas on soe. - *Im Zimmer ist warm (statt: ist es warm). Mägedes meeldis mulle. - *Im Gebir-

ge hat mir gefallen (statt: hat es gefallen). Mul on täna kiire. - *Ich habe heute eilig (statt: Ich habe es eilig).

Es als Prowort wirt gewöhnlich nicht weggelassen, weil es in der estnischen Sprache seine Entsprechung hat und ebenso nicht weggelassen werden kann. Fehler können nur vorkommen, wenn es als Prowort für ein Prädikat steht:

Kõik olid väsinud, ainult *Alle waren müde, nur er war tema ei olnud. nicht (statt: war es nicht).

Schwieriger ist es mit dem Pronomen es als Korrelat. Manche Fehler werden jedoch dadurch ausgeschaltet, daß das Korrelat es in einigen Fällen fakultativ ist:

Mich friert (es). Ihr schwindelt (es). Mir ist (es) kalt.

Mich freut (es), daß ich dich kennengelernt habe.

Den obligatorischen Gebrauch des Korrelats es am Satzanfang eignen sich estnischsprachige Lernende mit der Zeit ohne besondere Schwierigkeiten an. Dabei wird aber nicht berücksichtigt, daß es als Korrelat eines Substantivs, das das syntaktische Subjekt des Satzes ist, nur am Satzanfang steht. Besetzt ein anderes Wort die erste Stelle im Satz, fällt es weg. Gerade in Passivsätzen wird das Korrelat es nicht selten falsch gebraucht:

Es wurde gestern abend viel getanzt.

— *Gestern abend wurde es viel getanzt.

c) Auch das Reflexivpronomen kann weggelassen werden, wenn es für einen Esten unmotiviert ist. Das ist der Fall, wenn deutsche Reflexivverben nicht durch die Verbindung Verb + Refl. pron. end oder durch die Verben mit dem Suffix -uma ins Estnische übersetzt werden können, z. B.: Ta kaebas selle üle. - *Er beklagte darüber (statt: beklagte sich darüber). Ähnlich ist es den Verben sich unterscheiden und sich sehnen. Allerdings verzichtet ein Este auf das Reflexivpronomen auch dann, wenn die genannten estnischen Entsprechungen der deutschen Reflexivverben vorhanden sind. Das ist der Fall mit den Verben sich etw. vorstellen und sich vorbereiten. Vielleicht sind diese Fehler dadurch bedingt, daß im Estnischen neben "endale ette kujutama" auch "ette kujutama" und neben "valmistuma" auch "(ette) valmistama" möglich sind.

d) In der deutschen Sprache steht das finite Verb im Aussagesatz an der zweiten Stelle, unabhängig davon, ob der Satz mit dem Subjekt oder mit einem anderen Satzglied beginnt:

Am Sonntag arbeiteten wir im Garten.

In der estnischen Sprache ist das finite Verb in ähnlichen Sätzen nicht nur an die zweite Stelle gebunden:

Pühapäeval töötasime me aias. Oder auch: Pühapäeval me töötasime aias,

Deshalb bildet ein Este nicht selten Sätze wie:

*Am Sonntag wir arbeiteten im Garten.

e) In der deutschen Sprache ist die Stellung des finiten Verbs im eingeleiteten Nebensatz streng festgelegt - am Ende des Nebensatzes. In der estnischen Sprache kann das finite Verb am Ende des Nebensatzes stehen, aber es muß nicht unbedingt dort stehen. Das führt zu den typischen Fehlern der Satzgliedstellung:

*Ich hörte, daß er ist krank. Ma kuulsin, et ta on haige.

*Er sagte, daß er kann uns nicht besuchen. Ta ütles, et ta ei saa meid külastada.

Die genannten Schwierigkeiten und Fehler der Esten in der deutschen Sprache, bei deren Einteilung wir uns zum Teil auf die Ausführungen von J. Soonvald gestützt haben, beschränken sich nicht nur auf den Anfängerunterricht und die Mittelstufe, sondern sind eine ziemlich häufige Erscheinung auch bei den Fortgeschrittenen.

1.2.4. Die Schwierigkeiten und Fehler, die im folgenden behandelt werden, lassen sich den obigen Gruppen kaum zuordnen. Deshalb können sie vielleicht unter dem Namen "Nichtübereinstimmung der Formen und Funktionen in der deutschen und estnischen Sprache" zusammengefaßt werden.

a) In der Verbindung mit einem Infinitiv ersetzen einige Verben (Modalverben und lassen, sehen, hören, fühlen, spüren, heißen, brauchen) bei der Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt und Infinitiv II das Partizip II durch den Infinitiv (sog. Ersatzinfinitiv):

Er hat nach Hause fahren müssen.

Er muß mich kommen sehen haben.

Diese Formen fallen einem Esten äußerst schwer, denn erstens weicht ihre Bildung von der regelmäßigen Bildung des Perfekts usw. ab, zweitens gibt es hier keine Analogie mit der Muttersprache (die entsprechenden estnischen Verbformen werden regelmäßig gebildet), drittens werden die entsprechenden estnischen Verbformen sehr selten verwendet, sie sind fast ungebrauchlich.

Der Gebrauch der Verben mit "Ersatzinfinitiv" ist noch mit einer Schwierigkeit verbunden. Wenn sie im Nebensatz in den zusammengesetzten Zeitformen vorkommen, steht die finite Verbform nicht am Ende des Nebensatzes, sondern vor den beiden Infinitiven. Zwischen das finite Verb und die beiden Infinitive können noch andere Satzglieder treten:

Ich weiß, daß er hat nach Hause fahren müssen.

Mit dieser Abweichung von der regelmäßigen Wortfolge des Nebensatzes kann sich ein Este nur schwer abfinden.

b) Der Gebrauch der Modalverben mit Infinitiv Aktiv, besonders mit Infinitiv I Aktiv, bereitet einem Esten gewöhnlich keine Schwierigkeiten, weil analoge Formen auch in der Muttersprache vorhanden sind. Anders verhält es sich mit der Verbindung Modalverb + Infinitiv I Vorgangspassiv (Die Tür muß geschlossen werden. Das Problem kann gelöst werden.), denn dafür gibt es in der estnischen Sprache keine Entsprechung. Es gibt im Estnischen keinen Infinitiv Passiv. Damit kann man auch die Schwierigkeiten und Fehler der Esten in der Bildung und im Gebrauch dieser Fügung erklären.

c) Auf einige Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem deutschen Passiv wurde schon oben hingewiesen. Hier sei noch hinzugefügt, daß ein Este im Vorgangspassiv statt des Nominativs den Akkusativ gebrauchen kann: *Den Schüler wurde gelobt. Hier haben wir es wieder mit der Interferenz der Muttersprache zu tun. Im Estnischen Impersonal (das ist die Entsprechung des deutschen Passivs) sind die Sätze subjektlos. Dem syntaktischen Subjekt der deutschen Passivsätze entspricht das Objekt, das im Nominativ oder Partitiv stehen kann. Ist im estnischen Impersonalsatz das Objekt im Partitiv, so wird im Deutschen das Subjekt aufgrund der Fehlalogie in den Akkusativ gesetzt (vgl. Opilast kiideti).

d) Die Modalverben sind ein Kapitel für sich. Für jedes deutsche Modalverb gibt es wohl eine estnische Entsprechung, doch das ist nur die Oberfläche dieser komplizierten Erscheinung. Jedes Modalverb ist polysem, d. h. hat mehrere Bedeutungen. Umgekehrt kann ein und dieselbe Bedeutung/Funktion durch mehrere Modalverben ausgedrückt werden, d. h., zwischen den Modalverben gibt es synonymische Beziehungen. Erschwert wird die Sache noch dadurch, daß ein Modalverb in einer Funktion nur im Indikativ, in einer anderen nur im Konjunktiv, in einer dritten sowohl im Konjunktiv als auch im Indikativ gebraucht werden kann.

e) Die Bildung der Konjunktivformen fällt einem Esten schwer, doch hat man es hier nicht mit der Interferenz der Muttersprache zu tun (s. oben 1.1.). Schwierigkeiten ergeben sich aber aus dem Umstand, daß der deutsche Konjunktiv über ein vollständiges Tempussystem verfügt (dazu kommen noch Konditional I und II), während der estnische Konditional (tingiv kõneviis) nur über das Präsens und Perfekt verfügt. Deshalb kann ein Este es nur schwer verstehen, daß der Konjunktiv Präteritum die Gegenwart bzw. Zukunft ausdrücken kann (Hätte ich mehr Zeit! Wären die Ferien schon da!), und nicht selten verwendet er in irrealen Wunschsätzen statt des Präteritums Konjunktiv Präsens. Ähnliche Schwierigkeiten haben estnischsprachige Lernende mit potentialen und irrealen Konditionalsätzen, in denen sie Konjunktiv Präteritum durch

Konjunktiv Präsens und Konjunktiv Plusquamperfekt durch Konjunktiv Perfekt ersetzen wollen. Eine noch größere Verwirrung wird dadurch hervorgerufen, daß in irrealen Komparativsätzen und in der indirekten Rede Konjunktiv Präsens durch Konjunktiv Präteritum und Konjunktiv Perfekt durch Konjunktiv Plusquamperfekt ersetzt werden können.

2. Lexikalische Fehler

Nach unseren Beobachtungen beruhen lexikalische Fehler meistens auf folgenden Ursachen:

- 1) auf unterschiedlicher Valenz und Rektion der Wörter in der deutschen und in der estnischen Sprache;
- 2) auf unterschiedlicher Unifizierung und Differenzierung der Wörter in beiden Sprachen;
- 3) auf formaler Ähnlichkeit der Wörter.

2.1. Die Wörter, die in zwei Sprachen ein und dieselbe logischbegriffliche Bedeutung haben, d. h., die der Bedeutung nach als Äquivalente gelten, können sich voneinander durch verschiedene Valenz und Rektion unterscheiden. Gewöhnlich haben wir es hier mit Verben zu tun, so manche Probleme gibt es auch mit Substantiven und Adjektiven.

Fehler entstehen meist dann, wenn die Anzahl der obligatorischen Mitspieler des Verbs in der deutschen Sprache größer ist als im Estnischen. So kann ein Estesatz wie Ja, ich mache oder Ich mache (nicht) so bilden, denn das estnische Verb tegema ist nicht obligatorisch zweistellig wie das deutsche Verb machen. Auch die Verben beantworten und erwarten werden manchmal ohne akkusativobjekt gebraucht, weil die estnischen Entsprechungen vastama und ootama es nicht unbedingt fordern.

Viel häufiger sind die Fälle, in denen die syntaktische Umgebung der Verben in der einen und der anderen Sprache nicht übereinstimmt, in denen die Rektion der Verben in den beiden Sprachen verschieden ist. Wenn z. B. dem estnischen Allativ der deutsche Dativ (õpilasele - dem Schüler) bzw. dem estnischen Elativ der Präpositionalkasus mit aus entspricht (taskust - aus der Tasche), so ist der richtige Kasusgebrauch in der deutschen Sprache gewöhnlich mit keinen Schwierigkeiten verbunden. Wenn dem estnischen Kasus aber nicht sein "direktes" Äquivalent der deutschen Sprache entspricht, d. h., wenn das deutsche Verb einen anderen Kasus regiert als das estnische, werden oft Fehler gemacht. Daß die Übereinstimmungen im Bereich der Kasus nicht immer möglich sind, folgt schon aus der Tatsache, daß das estnische Kasussystem 14 Kasus hat, das deutsche dagegen nur vier. Was im Estnischen durch verschiedene Kasus (Kasusendungen) ausgedrückt wird, wird im Deutschen durch Präpositionen ausgedrückt.

Es gibt eine Reihe von Verben, z. B. danken, gratulieren, helfen, vorbeugen, die den Dativ regieren. Daher estnischen Entsprechungen tänama, õnnitlema, abistama,

ennetama/ära hoidma mit dem Partitiv gebraucht werden, dessen direkte Entsprechung der deutsche Akkusativ ist, verwenden Esten die genannten Verben oft mit dem Akkusativ (Ich danke dich statt dir). Auch das Verb begegnen wollen Esten statt des Dativs mit dem Akkusativ gebrauchen, weil die estnische Entsprechung kohtama den Partitiv regiert. Ähnlich verhält es sich mit den Verben zusehen und zuhören, die den Dativ regieren, deren estnische Äquivalente (pealt) vaatama und (pealt) kuulama aber mit dem Partitiv gebraucht werden.

Umgekehrt ist es mit den Verben jmdn. ansehen/anblicken, die mit dem Akkusativ gebraucht werden. Ihre estnische Entsprechung otsa vaatama regiert den Allativ. Deshalb sagen estnischsprachige Lernende "Er sah mir an". Das Verb abholen regiert den Akkusativ, das estnische Äquivalent vastu/järele minema den Allativ (Ich werde dich abholen - Ma tulen sulle järele).

Die Verben ankommen, bleiben, verschwinden und (sich) verstecken antworten auf die Frage wo?, die estnischen Verben saabuma, jääma, kaduma, peitma dagegen die Frage wohin?. Darin liegt die Ursache der folgenden fehlerhaften Sätze:

*Die Delegation kam in unsere Hauptstadt an.

*Wir blieben den ganzen Tag in das Zimmer.

Schwierigkeiten gibt es mit den Wortpaaren antworten - beantworten und (ein)treten - betreten. Sie können mehrere Ursachen haben. So gibt es für das deutsche Wortpaar nur eine estnische Entsprechung. Der richtige Gebrauch der Verben antworten und (ein)-treten bildet in der Regel keine Schwierigkeiten, weil die Rektion der deutschen Verben und ihrer estnischen Entsprechungen übereinstimmt. Anders verhält es sich mit den transitiven Verben beantworten und betreten, die der estnischen Sprache nicht eigen sind und die auch falsch gebraucht werden (gewöhnlich wie ihre Synonyme, was die Rektion anbetrifft). Manchmal wird die Tatsache nicht berücksichtigt, daß die Verben beantworten und betreten obligatorisch zweistellig sind, und sie werden ohne Akkusativobjekt gebraucht (Der Schüler beantwortet statt Der Schüler antwortet).

Mit dem Wortpaar warten - erwarten ist es etwas anders. Hier bereitet nicht die Rektion des präfigierten Verbs (Akkusativ), sondern die des einfachen Verbs (auf Akk.) Schwierigkeiten.

Im folgenden seien noch einige Verben aufgezählt, deren richtiger Gebrauch wegen der Unterschiede in der Rektion Esten überaus schwerfallen kann: jmdn. heiraten (sie heiratete ihren Jugendfreund. - Ta abiellus oma noorpõlvesõbraga); jmdn. fragen nach Dat. (Er fragte den Ortskundigen nach dem Weg. - Ta küsis kohalikult elanikult teed); jmdn. bitten um Akk. (Der Junge bat den Vater um Geld. - Poiss palus isalt raha); vorbeigehen an Dat. (Er ging am Rathaus vorbei. - Ta möödus rackojast.); jmdn./sich erinnern an Akk. (Ich erinnere mich an meine

Kindheit. - Ma meenutan oma lapseõlve.), etw. genügt (Das genügt völlig. - Sellest piisab/jät kub täielikult), jmdn./etw. rächen (Er wollte seinen ermordeten Freund rächen. - Ta tahtis oma mõrvatud sõbra eest kätte maksta.), sich rächen an Dat. (Der Junge rächte sich an seinen Feind. - Poiss maksis oma vaenlasele kätte.), sich gewöhnen an Akk. (Er hat sich an seine neue Arbeit gewöhnt. - Ta on oma uue tööga harjunud.), sich verabschieden von Dat. (Er verabschiedet sich von seinen Eltern. - Ta jätab oma vanematega hüvasti).

Von den Adjektiven und Partizipien, deren Rektion sich von der estnischen Sprache unterscheidet und Fehler verursachen kann, müßten vor allem folgende genannt werden: arm an etw., reich an etw. (vaene, rikas millegi poolest), gewöhnt an etw. (millegagi harjunud olema), schuld an etw. (milleski süüdi), jmdm. überlegen an etw. (kellestki millegi poolest üle), stolz auf jmdn./etw. (uhke kellegi/millegi üle), charakteristisch für jmdn./etw. (kellelegi, millelegi iseloomulik).

Von den Substantiven seien auch nur einige als Beispiele angeführt: der Bedarf an etw. (der Bedarf an Lebensmitteln - toiduainete vajadus/vajadus toiduainete järele), das Eigentum an etw. (das Eigentum an den Produktionsmitteln - tootmisvahendite omandus), die Kritik an etw. (die Kritik an dem neuen Film - uue filmi kriitika), der Rest an etw. (der Rest an Gemüse - aedvilja ülejääk), der Unterschied zu jmdm./etw. (im Unterschied zu seinem Bruder - erinevalt oma vennast).

2.2. Die zweite Gruppe der lexikalischen Schwierigkeiten bilden die Wörter, deren außersprachliche Inhalt in der Muttersprache unifiziert, in der Fremdsprache dagegen differenziert ausgedrückt wird. Hier sind zwei Untergruppen zu unterscheiden.

2.2.1. Ein Wort der Muttersprache (der estnischen Sprache) hat in der deutschen Sprache wenigstens zwei Entsprechungen, die nach ihrer logisch-begrifflichen Bedeutung Synonyme sind (sie können auch geringfügige Bedeutungsschattierungen aufweisen), die sich aber voneinander durch ihren Gebrauch, durch ihre syntaktische und semantische Umgebung (Valenz) unterscheiden. Und gerade dieser Umstand ist für estnischsprachige Lernende eine Fehlerquelle. Die Fehler können hier von zweierlei Art sein: Man überträgt die Gebrauchsweise des estnischen Wortes auf das deutsche Wort, oder man verwechselt die Anwendungsweisen der beiden deutschen Wörter miteinander. So verhält es sich mit den Verben sich beeilen und eilen. Mal wird sich beeilen ohne Reflexivpronomen und eilen mit Reflexivpronomen gebraucht, mal wird sich beeilen mit Raumangabe und eilen ohne Raumangabe gebraucht. Fehler dieser Art kommen bei den Verben sich beklagen und klagen vor, ebenso bei den Verben beschließen und sich

entschließen, heiraten und sich verheiraten. Bei den Verben behindern und hindern wird die Anzahl und die Rektion der Mitspieler nicht berücksichtigt (behindern ist ein zweistelliges, hindern ein dreistelliges Verb). Bei den Verben merken und bemerken in der Bedeutung 'wahrnehmen' kommt es auf die semantische Kongruenz an. Während das Akkusativobjekt des Verbs bemerken praktisch keine Selektionsbeschränkungen hat (Wir bemerken den Mann, das Buch, den Fehler, die Veränderung), ist das Akkusativobjekt des Verbs merken nur auf die Abstrakta beschränkt (Wir merken seine Absicht). Hier geht es uns nur um die Unterschiede, die mit der synonymischen Verwendung der genannten Verben verbunden sind. Von der Tatsache, daß die Mehrheit der angeführten Verben polysem ist und in diesem Zusammenhang verschiedene syntaktische und semantische Umgebungen haben kann, wird hier abgesehen.

2.2.2. Der Bedeutungsumfang und der Anwendungsbereich der deutschen Wörter sind enger als die ihrer estnischen Entsprechungen, d. h., daß der gegebene außersprachliche Inhalt in der estnischen Sprache unifiziert, in der deutschen Sprache dagegen differenziert ausgedrückt wird. Das estnische Verb avama hat sowohl die Bedeutung 'aufmachen' (akent avama) als auch die Bedeutungen 'mit etw. beginnen' und 'der Öffentlichkeit zugänglich machen' (koosolekut avama, näitust avama). In der deutschen Sprache heißt es aber das Fenster öffnen und eine Versammlung und eine Ausstellung eröffnen. Deshalb kann ein Este sagen: *Die Versammlung wurde geöffnet. Ähnlich verhält es sich mit dem estnischen Verb täitma (klaase täitma, küsitluslehte täitma, lubadust täitma) und seinen deutschen Entsprechungen füllen (Gläser), ausfüllen (einen Fragebogen) und erfüllen (ein Versprechen). Das deutsche Verb bleiben hat die Bedeutungen 'einen Ort nicht verlassen' und 'einen bestimmten Zustand beibehalten' (im Zimmer bleiben, ruhig bleiben). Seine estnische Entsprechung jääma bezeichnet außerdem noch den Übergang von einem Zustand in einen anderen (Laps jäi haigeks), infolgedessen dann auch im Deutschen gesagt wird *Das Kind blieb krank statt Das Kind wurde krank. Das Verb erlauben bedeutet 'jmdm. die Erlaubnis zu etw. geben' (Die Mutter erlaubt den Kindern zu spielen), das Verb versprechen 'etw. zusichern, verbindlich erklären, etw. zu tun' (Er versprach pünktlich zu sein). Im Estnischen entspricht den beiden Verben nur das Verb lubama, was zur Folge hat, daß die deutschen Verben versprechen und erlauben miteinander vermengt werden.

Die beiden deutschen Adjektive fertig und bereit haben im Estnischen nur die Entsprechung valmis: das Essen ist fertig - toit on valmis, mit einer Arbeit fertig sein - tööga valmis olema, zur Abreise fertig/bereit sein - ärasõiduks valmis olema, er ist bereit, dir zu helfen - ta on valmis sind abistama. Es wird oft

übersehen, daß in der Bedeutung 'zu etw. willig, entschlossen' nur das Adjektiv bereit gebraucht wird, nicht aber fertig (*Er ist fertig, dir zu helfen).

Gewisse Schwierigkeiten gibt es mit den Verben legen, setzen, stellen, die nicht beliebig verwendet werden können. Ihre estnischen Entsprechungen panema und asetama werden aber unterschiedslos gebraucht. Es sind in erster Linie außersprachliche Faktoren (die Form der Gegenstände und die Lage, in die sie gebracht werden), die die Wahl des jeweiligen Verbs bestimmen, da aber diese Faktoren beim Gebrauch der entsprechenden estnischen Verben nicht von Bedeutung sind, fällt einem Esten die Entscheidung für das richtige deutsche Verb nicht immer leicht.

2.3. Zu der dritten Gruppe können lexikalische Fehler gezählt werden, die auf der formalen Ähnlichkeit der Wörter beruhen. Auch sie kann man in zwei Untergruppen einteilen.

2.3.1. Wörter, die ähnlich klingen, inhaltlich aber nichts Gemeinsames miteinander haben, können infolge der lautlichen Ähnlichkeit miteinander verwechselt werden, z. B. die Verben schneiden (Es scheint) und scheinen (Die Sonne scheint). Auch ist es möglich, daß man nicht imstande ist, homonyme Wortformen auseinanderzuhalten, z. B. sein als Verbform und als Possessivpronomen, weiß als Verbform und als Farbbezeichnung. Fehler dieser Art kommen hauptsächlich im Anfängerunterricht vor.

2.3.2. Wörter, die außer der formalen Ähnlichkeit miteinander inhaltlich verbunden sind, können ebenso verwechselt werden. So ist es z. B. mit den Verben legen und liegen, setzen und sitzen, bieten und bitten der Fall. Die größten Schwierigkeiten bereiten wohl die Wörter wie meiden - vermeiden, hindern - verhindern, bewundern - wundern - sich wundern u. ä. Die Schwierigkeiten beim Gebrauch dieser Verben lassen sich dadurch erklären, daß zwei oder mehr Wörter formale Ähnlichkeiten aufweisen, aber über verschiedene Bedeutungen verfügen, die mit verschiedenen Gebrauchsweisen, d. h. syntaktischen und semantischen Umgebungen des Wortes verbunden sein können. Dabei sind die Bedeutungsunterschiede bei weitem nicht so groß, manchmal kann man eher von Bedeutungsschattierungen sprechen. Hier wird die Meinung bestätigt, die hinsichtlich der kontrastiven Linguistik geäußert wurde, nämlich daß nicht nur große Differenzen zwischen sprachlichen Strukturen zu großen Lernschwierigkeiten führen, sondern auch und gerade schwache Kontraste, weil sie in hohem Grade fehlergefährdet sind (Helbig, G., 1980, S. 143).

3. Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, lassen sich bei weitem nicht alle, doch sehr viele Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache durch die Interferenz

der Muttersprache erklären. Für den Fremdsprachenunterricht ergeben sich daraus folgende Schlußfolgerungen:

a) Der Fremdsprachenlehrer muß sich der Ähnlichkeiten und der Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache bewußt sein.

b) Fehler, die auf Interferenzerscheinungen zurückzuführen sind, können nur dann vermieden werden, wenn ihre Ursachen dem Lernenden bewußt gemacht werden, wenn die entsprechenden grammatischen und lexikalischen Erscheinungen der Fremdsprache im Vergleich zu der Muttersprache dem Lernenden klargemacht werden.

c) Theoretischen Erklärungen müssen zahlreiche spezielle Übungen folgen.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

Helbig, G. Die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1980, H. 3, S. 138 - 146.

Juhász, J. Transfer und Interferenz. - Deutsch als Fremdsprache, 1969, H. 3, S. 195 - 198.

Schröder, J. Interferenzuntersuchungen - eine Form linguistischer Vorarbeit zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts. - Deutsch als Fremdsprache, 1976, H. 1, S. 17 - 22.

Soonvald, J. Eesti keele mõjust saksa keele omandamisel. - Rmt.: Võõrkeelne õpetamise küsimusi. Tallinn, 1965, lk. 112 - 124.

Soonvald, J. Mõningatest saksa keele õpetamise spetsiifilistest raskustest eestlasest õppijale. - Methodica, I. Tartu, 1972, lk. 144 - 180.

Soonvald, J. Saksa keele grammatika õpetamise mõningad seisukohad. - Nõukogude Kool, 1974, nr. 1, lk. 52-57.

Uhrová, E., Uher, F. Ausgangspunkte und Kriterien der Interferenz. - Deutsch als Fremdsprache, 1979, H. 3, S. 170 - 174.

Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М., 1961.

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ЭСТОНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

М.-А. Пальм

Р е з ю м е

В статье рассматриваются некоторые типичные грамматические и лексические ошибки эстонцев в немецком языке, которые объясняются влиянием (интерференцией) эстонского языка. Выясняются причины ошибок, которыми являются, например, отсутствие некоторых грамматических категорий немецкого языка в эстонском языке, несовпадение языковых форм и их значений в обоих языках с точки зрения унификации и дифференциации, несовпадение смыслового объема слов в немецком и в эстонском языках, различия формально-структурного характера. В конце статьи делается вывод, что изучение иностранного языка является сознательным процессом, что учащийся должен знать, в чем состоят существенные различия между родным и иностранным языком, чтобы предотвратить возможные ошибки.

О ПОНИМАНИИ ГЛАГОЛОВ В ДОКЛАДАХ НА МЕДИЦИНСКУЮ ТЕМАТИКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Э. Рахи

Тартуский государственный университет

Рецептивные виды речевой деятельности - слушание и чтение - представляют собой сложные виды человеческой деятельности по приему, переработке и уяснению речевого сообщения. Смысловое восприятие, являясь внутренней стороной рецептивных видов речевой деятельности, представляет собой тот психический процесс, ту психическую функцию, посредством которой и осуществляется рецептивная деятельность. В процессах речевой деятельности осуществляется восприятие смыслового содержания текста (в звуковой или зрительной форме), которое предполагает осмысление (Зимняя И.А., 1977, с. 107). Осмысление может привести и не привести к адекватному осмыслению того, что было в тексте. В первом случае можно говорить о понимании речевого сообщения (Зимняя И.А. и др., 1977, с. 108).

Нами была сделана попытка выснить понимание глаголов в подъязыке медицины. В статье описывается методический эксперимент, проведенный на третьем курсе медицинского факультета ТГУ. Под экспериментом мы понимали научно поставленный опыт, основанный на изучении состояния и динамики только одного изучаемого явления при условной нейтрализации всех прочих значимых факторов (Ляховицкий М.В., 1981, с. 45).

Целью нашего эксперимента являлось, во-первых, выявление уровня знаний студентов при понимании глаголов в докладах на медицинскую тематику к концу третьего года обучения в вузе, т.е. в конце предпоследнего семестра университетского курса по иностранному языку; во-вторых, определение основных трудностей при понимании глаголов в подъязыке медицины; в-третьих, оценка уровня преподавания английского языка на базе учебной литературы, которая используется в ТГУ (Эристави Н.Н., 1978, Susi H., 1975, Susi H., 1980); в-четвертых, дать по возможности рекомендации для составления учебников и учебных пособий по английскому языку для студентов-медиков.

Методическому эксперименту предшествовало выявление самых частотных глаголов в подъязыке медицины. Материал для анализа взят из английских и американских монографий на медицинскую тематику, вышедших в 60-х и 70-х годах. Тотальный объем выборки составил 10.000 глаголов (5000 из английских и 5000 из американских монографий). Выборочные данные были получены из 40 монографий по десяти различным отраслям медицины по 1000 глаголов из каждой отрасли. Глаголы отбирались по 100 форм глагола подряд из монографий следующих отраслей медицины: I - физиология, II - анатомия, III - гистология, IV - внутренние болезни, V - акушерство и ги-

некология, VI - гигиена, VII - психиатрия, VIII - хирургия, IX - микробиология, X - фармакология.

В результате подсчетов установлено, что всего было употреблено 1241 разный глагол, из которых 32 глагола встречались во всех 10 выборках, 30 - в 9 выборках, 34 - в 8 выборках, 27 - в 7 выборках, 40 - в 6 выборках, 56 - в 5 выборках, 88 - в 4 выборках, 115 - в 3 выборках, 252 - в 2 выборках и 567 - только в одной выборке. Глаголы, употребленные во всех 10 выборках, составляют 41,3% из всех употреблений глагола во всем проанализированном материале (с частотой от 1677 до 18 раз каждый глагол), глаголы, употребленные в 9 выборках - 10,3% (с частотой от 106 до 13), в 8 выборках - 7,0% (от 62 до 10), в 7 выборках - 4,2% (от 35 до 7), в 6 выборках - 5,3% (от 41 до 6), в 5 выборках - 5,2% (от 17 до 5), в 4 выборках - 6,3% (от 18 до 4), в 3 выборках - 5,6% (от 20 до 3), в 2 выборках - 7,3% (от 11 до 2) и в одной выборке - 7,5% (с частотой от 9 до 1 раза).

Для эксперимента было выбрано 313 более частотных глаголов из проанализированного материала, которые составляют 80,4% из общего числа глаголов в нашем материале. При определении порядкового частотного номера (ранга) мы использовали методику И.А. Киссен (1972) и расположили глаголы в списке по их так называемой "уточнённой частоте", в которой учитывается не только абсолютная частота глагола, но и число выборов, в которых данный глагол встречается. Для определения самых частотных глаголов для нашего эксперимента отпала необходимость учитывать равномерности и неравномерности частот глагола в разных выборках.

В эксперименте участвовало 50 студентов третьего курса медицинского факультета. Контрольной группой служили 50 студентов-медиков первого курса (им были даны переводы незнакомых слов всех других частей речи, кроме глаголов). В среднем студенты третьего курса из 313 глаголов правильно поняли 188 глаголов (60,1%), а студенты первого курса - 131 глагол (41,9%). Три самых высоких результата на третьем курсе равнялись 280 (89,5%), 259 (82,7%) и 258 (82,4%), а три самых низких - 137 (43,8%), 135 (43,1%) и 125 (39,9%); на первом курсе соответственно 245 (78,3%), 213 (68,1%), 183 (58,5%) и 93 (29,7%), 91 (29,1%), 73 (23,3%).

При анализе все 313 глаголов были разбиты на 19 подгрупп по их рангам (по 10 глаголов в первых 10 подгруппах, по 25 глаголов в следующих восьми подгруппах и 13 глаголов в последней подгруппе). Понимание глаголов оценивалось по следующей шкале:

- 1) "отлично" - 80-100 % студентов правильно понимали глагол;
- 2) "Хорошо" - 60-79 % студентов правильно понимали глагол;
- 3) "удовлетворительно" - 40-59 % студентов правильно понимали глагол;
- 4) "неудовлетворительно" - более 60 % студентов не понимали глагола.

В таблице приведены результаты эксперимента. Остановимся более подробно на группах "отлично" и "неудовлетворительно", представляющих наибольший интерес для методиста. Глаголы, которые понимали более 80% студентов, можно разделить на три группы:

- 1) во всех функциональных стилях часто употребляемые глаголы, усвоенные сравнительно прочно уже в средней школе (об этом свидетельствует сравнение с результатами первого курса, выявившее такой же процент понимания или в некоторых случаях даже выше). Сюда относятся, например, глаголы be, have, find, use, make, show, see, become и др.
- 2) интернациональные слова, имеющие тот же корень на эстонском языке, как vary, determine, demonstrate, limit, stimulate, control, synthesize, inject и др.
- 3) глаголы, усвоенные в течение трех лет обучения в университете (у студентов первого курса здесь "оценки" намного ниже), как learn (в значении 'узнать'), define, treat (лечить), reveal, increase, include, affect, prolong, surround, view, react, differentiate и др.

Большой интерес представляют также те глаголы, которых не понимали больше 60% (в некоторых случаях даже 98%) студентов, так как здесь сказываются недостатки наших учебников для студентов-медиков, в которых либо отсутствуют, либо очень мало закрепляются глаголы, встречающиеся с высокой частотностью в медицинской литературе. К этой группе относятся:

- 1) глаголы, которые недостаточно закрепляются в учебниках. В методической литературе часто встречаются указания на то, что минимальная повторяемость незнакомых слов в учебных текстах, необходимая для их запоминания, должна быть не менее 10-15 раз (Кондратьева В.А., 1969, с. 32), а эти глаголы встречаются лишь 1-7 раз в учебниках: например, consider (25)^x, obtain (37), require (41), provide (42), prevent (52), present (55), allow (62), represent (64), record (69), have to (79), supply (83), concern (86), tend (91), compare (93), maintain (105) и т.д. Как видно, к этой группе относятся главным образом общенаучные слова;
- 2) глаголы, которых в учебниках не было и студенты могли их встретить лишь при чтении оригинальной медицинской литературы в виде домашнего чтения: например, yield (166), confine (247), exert (253), anticipate (275) и др.;
- 3) интернациональные слова, имеющие общий корень с эстонским словом, так называемый "потенциальный запас", который и остался потенциальным, так как студенты их не знают и на родном языке или не заметили аналогии с родным языком, например, prevent (52), represent (64), initiate (176), expose (197), alter (212), reflect (220), distribute (241), restore (289) и др.

^x В скобках дан ранг глагола в подъязыке медицины.

Эксперимент показал, что большинство студентов третьего курса медицинского факультета, за исключением некоторых очень слабых, в основном понимают глаголы в оригинальной медицинской литературе. Основные трудности наблюдались при понимании глаголов, которые недостаточно закреплены в учебниках. При составлении учебников и учебных пособий необходимо использовать данные статистических исследований подъязыка и включить в учебные тексты и упражнения все более частотные слова данного подъязыка, а также их достаточное закрепление.

Таблица

Понимание глаголов разной частотности употребления

Под- груп- па	Ранг	Число студентов в % пони- мающих			
		"отлично"	"хорошо"	"удовлетв."	"не- удовл."
1	1-10	80	20	-	-
2	11-20	50	30	20	-
3	21-30	40	50	-	10
4	31-40	40	40	10	10
5	41-50	50	10	20	20
6	51-60	40	30	10	20
7	61-70	40	30	-	30
8	71-80	60	30	-	10
9	81-90	50	-	40	10
10	91-100	30	30	10	30
11	101-125	40	24	20	16
12	126-150	32	16	24	28
13	151-175	36	28	12	24
14	176-200	28	20	20	32
15	201-225	24	8	24	44
16	226-250	36	16	4	44
17	251-275	12	12	20	56
18	276-300	36	8	12	44
19	301-313	31	8	15	46

Л и т е р а т у р а

- Зимняя И.А., Малинина Ю.Ф., Толкачева С.Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности. - Иностранные языки в высшей школе. Вып. 12. М., 1977.
- Киссен И.А. Словарь наиболее употребительных слов современного узбекского литературного языка (высоко-частотная лексика подъязыка художественной прозы). Ташкент, 1972.
- Кондратьева В.А. Отбор лексики для учебного чтения с использованием частотного словаря. - Иностранные языки в школе, 1969, № 1.
- Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
- Эристави Н.Н. Медицина в диалогах. М., 1978.
- Susi, H. Reader for Medical Students. Tartu, 1975.
- Susi, H. Texts and Exercises for Medical Students. Tartu, 1980.

UNDERSTANDING VERBS IN REPORTS ON MEDICAL TOPICS

E. Rahi

S u m m a r y

The article describes an experiment carried out with 50 third-year students of medicine at Tartu State University with the aim of evaluating the actual knowledge of students when translating the verb from English into Estonian. The basic difficulties in understanding the meaning of the verb as well as shortcomings of our textbooks for medical students have also been dealt with.

О ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Одной из основных задач при обучении иностранному языку в неязыковом вузе является обучение лексике. Можно согласиться с Г.М. Беляевой (1979, с. 9) в том, что "...расширение вокабуляра при изучении иностранного языка может протекать более интенсивно, если наряду с усвоением новых слов одновременно учащиеся получают сведения о тех типовых, отраженных во многих десятках слов моделях, по которым от этих слов могут быть образованы другие."

В английском языке слова подразделяются на три группы: простые, производные и сложные. Студентов следует обучать образованию производных и сложных слов от простых основ.

В английском языке существует четыре основных способа образования новых слов: 1) аффиксация (суффиксы и префиксы), 2) конверсия, 3) словосложение, 4) аббревиация (сокращения) (Quirk, R. et al., 1972)¹

В современном английском словообразовании очень распространенным является словосложение. Особенности словосложения по сравнению с другими способами словообразования проявляются в высокой степени компрессивности передаваемой сложными словами информации, т. е. способности сосредотачивать значения целых отрезков речи в одном языковом знаке (Янко Н.Я., 1978, с. 18).

При развитии английского словарного состава важное значение имеет конверсия и аббревиация. В общеупотребительной лексике конверсия является весьма продуктивным способом словообразования. Согласно Н.Н. Амосовой (1956, с. 83) "Сущность конверсии заключается в образовании из слова, относящегося к одной части речи, нового слова, принадлежащего к другой части речи, без внешней словообразовательной его перестройки". Как показывают соответствующие эксперименты, конверсия для студентов трудностей не представляет, поскольку они уже из контекста определяют часть речи. В терминологической лексике большую активность имеет аббревиация, особенно инициальное сокращение. Английскому языку свойственны и латинские сокращения, которые студенты должны заучивать наизусть.

В целях более эффективного обучения английскому слово-

¹ В сборнике "Methodica" (Уч. зап. ТГУ, вып. 617, 1982, с. 87-94) опубликована наша статья о преподавании аффиксов в неязыковом вузе, поэтому здесь мы подробнее на проблемах аффиксации не останавливаемся.

образованию в Эстонской сельскохозяйственной академии (ЭСХА) был проведен тест.

Методика

Тест проводился среди 93 первокурсников ЭСХА (поступивших осенью 1981 года). Было задано всего 90 простых предложений на словообразование (словосложение, конверсия, сокращение и аффиксация). Студентам предлагалось перевести эти предложения на родной язык с акцентированием внимания на перевод подчеркнутого слова, чтобы выяснить, как студенты понимают его в контексте. Во-вторых, студенты должны были отметить часть речи (при аффиксации, конверсии и словосложении), а в случае данного сокращения написать полное английское слово.

Некоторые примеры слов, включенных в тест:

1. словосложение - dark-blue, north-eastern, blackboard, loudspeaker;
2. конверсия - drive, face, walk;
3. сокращения - etc., p., fig;
4. аффиксация
 - а) суффиксы - -ness, -ment, -ity, -able, -y;
 - б) префиксы - over-, in-, un-, re-, dis-.

Анализ результатов тестирования

Результаты представлены в таблице 1, 2. В таблице 1 приведены средние данные всех четырех способов словообразования по специальностям и в таблице 2 - данные, сгруппированные по тем средним школам, которые окончили тестирование. Как показали полученные результаты первокурсники довольно хорошо усвоили словообразование уже в средней школе (81%). Самой сильной группой оказались студенты отделения лесоводства (86%) и самой слабой - мелиорации (75%). По знанию аффиксации наиболее сильными были будущие экономисты (95%). Точно такой же уровень выявился и среди выпускников спецклассов (к сожалению, среди нашего контингента было только три первокурсника, окончивших спецклассы). Средние показатели по окончившим (7 студентов) сельскохозяйственные техникумы также были неплохими (78%); правда, некоторые из них до поступления в техникум окончили среднюю школу.

При сравнении четырех способов словообразования самым сложным для студентов оказалось определение части речи при словосложении (62%, спецклассы - 80%). Это обусловлено тем, что студентам требовалось отметить часть речи в обоих словах, и если одна часть отмечалась неправильно, мы не учитывали весь ответ. (В то же время перевод был сделан наилучшим образом (96%)). Многие студенты не могли даже узнать такую модель, как Adj. + N = N (blackboard), они сразу узнавали результат, не зная какие компоненты эта модель содержит. Конверсия не представляла трудностей для студентов (перевод - 95%; части речи - 82%). Самые слабые группы в отношении конверсии показали лучшие результаты (перевод и части ре-

чи - 100%). Знание аббревиации (сокращений) оказалось наиболее слабым среди будущих экономистов, хотя в ЭСХА они всегда представляли наиболее сильный контингент. В этой же группе результаты теста по переводу дали только 53%, правильных ответов написание полного слова - 61% (общее понимание перевода данных сокращений у студентов ЭСХА - 65%, и знание полного слова - 70%). Особенно плохо студенты знали латинские сокращения.

При сравнении уровня по английскому языку по школам республики, из которых поступили в ЭСХА учащиеся, естественно, самыми лучшими были выпускники спецклассов (92%), второе место заняли выпускники городских средних школ (83%), третье место - выпускники сельских и городских школ вместе (81%), на последнем месте оказались выпускники техникумов и сельских средних школ (78%).

Заключение

Студентов следует обучать моделям словообразования, только тогда они смогут правильно перевести слово и определить часть речи. Необходимо разъяснение сходств и различий в данной области между родным и иностранным языком.

Как показали данные тестирования, самой трудной из четырех способов словообразования оказалось аббревиация (перевод - 65%, полное слово - 70%). Поэтому студентам необходимо давать наиболее распространенные сокращения, обращая особое внимание на латинские сокращения.

На первом этапе обучения английскому языку следует повторить модели словосложения. Почти все студенты могут перевести (96%) такие слова, но трудности вызывает определение частей речи (62%), с помощью которых образованы сложные слова.

Первокурсники ЭСХА довольно хорошо усваивают словообразование с помощью аффиксов (84%). От студентов требуется найти в предложении слова, образованные с помощью суффиксов и префиксов, и комментировать их значение.

Таблица 1

Данные теста по специальностям (%)

Специальность и количество студентов	Словосочетание		Конверсия		Сокращение		Аффиксация				Среднее
	Пере-вод	Часть речи	Пере-вод	Часть речи	Пере-вод	Полное слово	Суффиксы		Префиксы		
							Пере-вод	Часть речи	Пере-вод	Часть речи	
1. Лесное хозяйство 26	95	60	95	84	80	78	88	89	96	92	86
2. Землеустройство 14	97	64	97	94	60	59	91	83	89	89	82
3. Экономика 14	91	74	97	83	53	61	96	95	97	92	84
4. Бухгалтерия 10	98	62	98	80	64	70	84	87	82	78	80
5. Мелиорация 29	98	57	92	73	60	74	79	64	83	67	75
Всего: 93	96	62	95	82	65	70	86	81	90	82	81

Таблица 2

Данные теста студентов, окончивших среднюю школу (%)

Учебные заведения и количество студентов	Словосочетание		Конверсия		Сокращение		Аффиксация				Среднее
	Пере-вод	Часть речи	Пере-вод	Часть речи	Пере-вод	Часть речи	Суффиксы		Префиксы		
							Пере-вод	Часть речи	Пере-вод	Часть речи	
1. Спецшколы 3	100	80	100	100	67	93	95	94	99	93	92
2. Сельскохозяйственные техникумы 7	94	63	83	71	57	51	89	90	94	91	78
3. Общеобразовательные школы 83	96	61	96	82	66	71	86	80	89	81	81
4. Сельские школы 45	97	60	92	78	61	65	76	79	88	83	78
5. Городские школы 48	95	65	98	85	68	74	89	83	92	81	83

Л и т е р а т у р а

- Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. - М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956.
- Белыева Т.М. Словообразовательная валентность глагольных основ в английском языке. - М.: Высшая школа, 1979.
- Янко Я.Н. Роль имени существительного в образовании сложных слов современного английского языка. - В помощь преподавателям иностранных языков. Вып. 9. - Новосибирск: Наука, 1978, с. 18-27.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartik, J.A Grammar of Contemporary English. - London, Longman, 1972.

TEACHING WORD-FORMATION TO STUDENTS OF AGRICULTURE

E. Sau

S u m m a r y

The paper deals with the teaching of words, their formation and meanings to students of agriculture. The knowledge of the main ways of word-formation helps the students to recognize the grammatical class of a word by its structure. To ascertain the students' knowledge of English word-formation in the initial stage of instruction at the Estonian Agricultural Academy it was decided to carry out a test.

93 first-year students enrolled in the Estonian Agricultural Academy in the academic year 1981-1982 were administered a test consisting of 90 simple sentences. The test consisted of four parts: word-compounding, conversion, abbreviation and affixation (suffixes and prefixes). The students had to translate the sentences into Estonian paying special attention to the formed word and define the word-class. In case of abbreviation instead of determining the word-class the students had to put down the full form in English or in Latin.

Results are presented in Tables 1 and 2. As shown by the data the first-year students have acquired the essentials of word-formation rather well (average 81%). The best department appeared to be that of forestry (86%) and the poorest one - land improvement (75%). Comparing the four ways of word-formation the most complicated was the determination of parts of speech in case of word-compounding (62%). Abbreviation also presented difficulties for the students (translation -

65%, full form - 70%). The mean for all the ways of word-formation of the graduates from English-biased schools was of course the highest (92%). They were followed by the school-leavers from other town schools (83%) and by graduates of rural agricultural technical schools (78%).

Students must be taught the patterns of English word-formation and their attention should be drawn to the differences and similarities with the native language.

DIE ARBEIT AM FACHWORTSCHATZ IM FACHBEZOGENEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

R. Silarāja
Polytechnisches Institut, Riga

Der entsprechend den immer enger werdenden internationalen Kontakten schnell wachsende Informationsbedürfnis verleiht der fachbezogenen Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen unseres Landes hohe Aktualität. Im modernen Fremdsprachenunterricht geht es um die Intensivierung und Effektivitätssteigerung der Sprachausbildung. Man ist bestrebt, die gesteckten Ausbildungsziele unter Anwendung moderner effektiver Lehrverfahren und Lehrmittel sowie unter Einsatz optisch-akustischer und anderer unterrichtstechnischer Hilfsmittel zu erreichen. Die Forschungsergebnisse der Terminologielehre und der Sprachwissenschaft, und zwar der generativen Grammatik, der Transformationsgrammatik und der konfrontativen Linguistik werden in methodisch überarbeiteter Form von den sowjetischen und deutschen Methodikern in verschiedenen Übungssystemen für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht. Die in der methodischen Fachliteratur veröffentlichten Beiträge, die auf die Besonderheiten der Fachsprache eingehen oder die fachsprachliche Ausbildung betreffen, geben dem Deutschlehrer wertvolle Information für seine praktische Arbeit. In der vorliegenden Publikation beschränken wir uns nur auf einige Probleme der Fachlexik und der Wortschatzarbeit im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht.

Es ist allgemein bekannt, daß die Spezifik der Fachsprache eines Wissensbereiches vor allem in ihrer Lexik besteht. Die Untersuchungen zeigen, daß die lexikalischen Einheiten des Fachtextes nicht einheitlich sind. J. Filipec behauptet, daß die Mehrheit die Wörter und Wortverbindungen 1) des geläufigen Wortschatzes bilden. Nach J. Filipec sind die gebräuchlichsten Wörter in der tschechischen "Modernen Logik" (ins Deutsche übersetzt): 1. und; 2. sein; 3. haben; 4. auf; 5. in; 6. was für ein; 7. wie; 8. werden; 9. bestimmt; 10. daß; 2) allgemeinwissenschaftliche Termini, die in mehreren Fachgebieten Verwendung finden, und erst dann 3) spezifische Termini der entsprechenden Disziplin (Filipec, 1969, 408). Der Terminus ist eine spezifische lexikalische Einheit, die einen definierten Begriff im System eines Fachgebietes bezeichnet. Die Termini treten im Fachtext als Schlüsselwörter, als Hauptträger der Information hervor, von ihnen wird der Kontext stark beeinflußt. Ohne die Bedeutung der Termini richtig zu verstehen, ist es unmöglich, den Sinn des Satzes zu erschließen. Einige Termini werden zu Kristallisationskernen für ganze Benennungssysteme. Man spricht auch von informationsintensiven Termini.

Die meisten Termini gehören drei Wortarten an, d.h. 1) den Substantiven, die in der Regel in allen Fachsprachen statistisch weit überragen, 2) Adjektiven, die ei-

nen nominalen Terminus differenzieren, 3) Verben. Der Terminus kann nicht nur als ein Einzelwort auftreten, sondern auch aus syntaktischen Wortverbindungen bestehen, die zum größten Teil substantivischen Charakters sind. W. Reinhardt behauptet, daß das Verb als Bestandteil von Gegenstandsbezeichnungen einen bedeutenden Anteil an der "genormten Terminologie" habe. Nach H. Ischreyt seien es 340 Verben, die als Elemente in die genormte Terminologie eingegangen sind. Über die Rolle des Verbs im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht schreibt W. Reinhardt in Anlehnung an C. Köhler, daß eine mindestens ebenso große Rolle wie ein Minimum an Fachlexik eine Auswahl "satzgründender Verben" bzw. "verbaler Verbindungen" habe, deren Beherrschung eine wesentliche Voraussetzung für eine fachgemäße Ausdrucksweise sei (Reinhardt, 1974, 57).

Die deutsche Fachsprache der Technik neigt zu mehrgliedrigen Komposita. Komposita aus 2 Substantiven bilden in einigen Fachsprachen sogar etwa 46 %. Die zweigliedrigen und dreigliedrigen Komposita haben eine weite Verbreitung gefunden. Ruth Schütze führt in ihrer Publikation die Untersuchungsergebnisse von H. Ischreyt an: die aus vier Komponenten bestehenden (genormten) Termini nehmen bereits im Vergleich zu den dreigliedrigen stark ab, fünf- und sechsgliedrige Termini treten kaum noch auf. R. Schütze behandelt die sogenannten Scheinsubstantivierungen, und zwar den Wortbildungstyp des fünfgliedrigen Terminus, z. B. "Außenrund-Schnelleinsteckschleifen", dem ein in der heutigen deutschen Fachsprache der Technik produktives Wortbildungsmodell zugrunde liegt. Dieser Terminus ist trotz seiner Länge inhaltlich leicht erfaßbar, seine Bildungsweise ist sehr einfach (Schütze, 1969, 421 - 422).

Die Mehrheit der Termini gehört zu den Wortbildungen, deren Motivation nicht verdunkelt ist. Die Summe der Bedeutungen der Komponenten kann nicht mit der Bedeutung des Wortes gleichgesetzt werden. W. Reinhardt führt folgendes Beispiel an: nicht jeder "starke Strom" ist Starkstrom, sondern nur "Strom mit einer Spannung von mehr als 25Volt" (Reinhardt, 1974, 59). Eine entsprechende Transformationsübung müsse auf die Bedeutungsveränderung aufmerksam machen, bei diesem Wortbildungstyp muß die Definition berücksichtigt werden. W. Fleischer weist darauf hin, daß bei der Schaffung der Termini meist das Streben nach Motivation wirkt. Die Motivation kann auf verschiedene Weise gegeben sein: 1) durch die Bedeutung der zugrunde liegenden allgemeinen sprachlichen Wörter, 2) durch einen Eigennamen, 3) durch die Wortbildungsstruktur (Fleischer, 1973, 197). Mit den Vorteilen und Nachteilen der motivierten und nicht motivierten Termini befaßt sich W. Danilenko (Danilenko, 1977, 62 - 65).

Im folgenden soll auf die Rolle der Wortbildung für den fachsprachlichen Unterricht eingegeben werden. In vielen Veröffentlichungen ist hervorgehoben worden, daß sich bei Untersuchungen zu den Fachwortschätzen und zur

Fachsprache der Technik das Interesse der Wissenschaftler auf die Wortbildung richten muß. Bisher ist die Wortbildung im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht vernachlässigt worden. Auf der Grundlage von Wortbildungskennntnissen ist es möglich, unbekannte Lexik erschließbar zu machen. Es ist von großem Nutzen für die Studenten, die häufigsten Bauelemente und Baumuster der Termini zu kennen. L. Hoffmann schreibt über den Einfluß der modernen Wortbildungslehre auf die Wortschatzarbeit. Von großer Bedeutung für die Sprachausbildung sind auf der Ebene der Lexik: 1) die Wortbildungsmodelle und 2) die semantischen Felder in den einzelnen Sprachen (Hoffmann, 1972, µ29 - 131). F. Kemter sieht den Hauptnutzen der Wortbildungsanalyse für den Fremdsprachenunterricht darin, daß sie 1) systemhafte Beziehungen im Wortschatz aufdeckt, 2) die Wörter zu durchschaubaren Gruppen ordnet. 3) Dies ermöglicht nicht nur die Erschließung unbekannter Lexik auf der Grundlage bekannter, sondern 4) erleichtert auch die Aneignung und Wiederholung der Wörter. 5) Die Wortbildung kann somit zur Systematisierung und Rationalisierung der Wortschatzarbeit beitragen (Kemter, 1971, 89 - 90).

Das Eindringen in eine Fachsprache erleichtert die Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erschließen. Martin Löschmann hat bei seinen Untersuchungen zur Entwicklung des verstehenden Lesens festgestellt, erstens, daß sich die Erschließungsfähigkeit nicht spontan entwickelt. Zweitens, durch einen systematischen Gebrauch des Wörterbuches allein kann man sie nicht herausbilden. Zur Herausbildung der Erschließungsfähigkeit ist von M. Löschmann ein System von spezifischen Erschließungsübungen geschaffen worden. Das Kernstück eines Erschließungssystems stellt der Text dar. Die Erschließbarkeit eines unbekanntes Wortes hängt immer vom Grad der Determiniertheit ab. Von der Erschließungsmöglichkeit her werden von M. Löschmann 5 Übungskategorien unterschieden. Für die Arbeit am Fachwortschatz sind insbesondere folgende von Bedeutung: Übungen zur Erschließung von unbekanntes Wörtern auf der Grundlage des Kontextes, Übungen auf der Grundlage der Wortbildungsregularitäten, Übungen zum Gebrauch des Wörterbuches. Die Klassifikation der Übungen wird unter verschiedenen Aspekten unternommen. Nach der Art und Weise des Übungsvollzugs unterscheidet man: 1. Substitutionsübungen, 2. Transformationsübungen, 3. Ergänzungsübungen, 4. Erweiterungsübungen, 5. Satzbildungsübungen. M. Löschmann ist der Meinung, daß diese Hauptübungsformen sich oft formal bewältigen lassen. Zur Entwicklung der Erschließungsfähigkeit sind Übungsoperationen erforderlich, die nicht nur formalsprachliche, sondern vor allem inhaltliche Entscheidungen verlangen: Deshalb wird von M. Löschmann folgende Klassifikation vorgeschlagen: 1) Auswahlübungen, 2) Zuordnungsübungen, 3) Fortsetzungsübungen und 4) Differenzierungsübungen. So z.B. kann die Auswahlübung in Form der Substitution, der Ergänzung, der Transformation und der Erweiterung auf-

treten. Als Beispiel wird eine Ergänzungsauswahlübung angeführt, z.B.:

Ergänzen Sie:

Der Schauspieler ... seinen Vertrag
mit dem Theater. verdeutlichen

Durch dieses Beispiel wird das
Problem ... verlängern

(Löschmann, 1971, 93 - 99; 1981).

Spezielle Übungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit hat Christa Bremer in ihrem Artikel "Übungsformen für die Arbeit mit Fachtexten" erarbeitet (Bremer, 1967, 311 - 316). Um im wissenschaftlichen Meinungsstreit bestehen zu können, meint Ch. Bremer, muß der Student als angehender Wissenschaftler z.B. fragen können, definieren, argumentieren, widersprechen, vergleichen, Beziehungen herstellen können. Sie schlägt folgenden Übungstyp vor: Bilden Sie Sätze mit den angegebenen Wendungen. Verwenden Sie das gegebene Wortmaterial entsprechend den gestellten Fragen!

Widerstand entgegensetzen

Was?	setzt	wem?	Widerstand entgegen
die Luft		alle	sich bewegenden Körper
das Wasser		der	vorwärtsgleitende Schiffskörper
			der
Gas im Zylinder		der	niedergehende Kolben.

M. Löschmann vertritt den Standpunkt, daß der Text die Grundlage für die sprachliche Arbeit im Fremdsprachenunterricht darstellt. Bei der Wortschatzarbeit geht er von dieser zentralen Kategorie aus. Man soll Lernende, die fremdsprachige wissenschaftliche Literatur im Original lesen wollen, befähigen, daß sie Textinhalte einsprachig und ohne Benutzung von Hilfsmitteln erfassen können. H. Eisenreich empfiehlt das Fachwortschatz für den Fremdsprachenunterricht thematisch so zu gruppieren, daß 1) der Aufbau und der Inhalt eines Textes durchsichtiger und verständlicher werden, 2) der Wortschatz sich leichter einprägen läßt, 3) die Wiederholung erleichtert wird. Der Erkenntnisprozeß wird dabei vertieft. Schon an Hand des thematisch organisierten Wortschatzes kann der Student bestimmte Vorstellungen vom Inhalt des Fachtextes erhalten, er kann mit Hilfe des Fachwortschatzes (H. Eisenreich nennt es Sachwortschatz) schon nach einmaliger Lektüre des Textes eine Kurzfassung machen (Eisenreich, 1967, 302 - 311).

Interessante Untersuchungen zum Thema "Textverflechtende Wortbildungselemente" hat M. Schröder unternommen. Die Betrachtung bestimmter Wortbildungsstrukturen in konkreten Texten hat zu einigen Einsichten geführt über 1) das Inventar von Wörtern mit textverflechtenden Wortbildungselementen, 2) ihre semantische Beziehungen un-

tereinander, 3) ihre Anordnung im Text (die Reihenfolge, den Abstand, die Dichte dieser Wortbildungselemente im Text).

Durch verstärkte Verwendung textverflechtender Wortbildungselemente wird die Überschaubarkeit des Textes wesentlich erhöht. In methodisch überarbeiteter Form kann man die Resultate dieser Forschungsarbeit für den Unterricht verwerten. Wortschatzübungen bieten sich an, und zwar analysierende an Hand von vorliegenden Texten. M. Schröder schreibt über den Zusammenhang Überschrift einerseits und dem Text andererseits. Die Wortbildung hat hier ihren besonderen Anteil. Das wortbildungsmäßig einfachere Wort in der Überschrift aufgrund seines allgemeinen Informationsgehaltes weckt das Bedürfnis nach genauere Information, nach Präzisierung des angekündigten Sachverhalts, womit der Signalfunktion der Überschrift Rechnung getragen wird (Schröder, 1978, 85-92).

Der moderne fachbezogene Fremdsprachenunterricht ist ein Medienunterricht, in dem die verschiedensten Medien (Lehrer, Sprachlabor, Lehrbuch, Schallplatte, Tonband, Bild, kybernetische Einrichtungen) vereinigt werden. Die Erkenntnisse moderner Sprachtheorien und der Terminologielehre werden fremdsprachenmethodisch in der Praxis verwertet.

L i t e r a t u r

- Bremer, Ch. Übungsformen für die Arbeit mit Fachtexten. - Deutsch als Fremdsprache, 1967, H. 5, S. 311- 316.
- Eisenreich, H. Zur Ermittlung und Bedeutung von Sachwortschätzen für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1967, H. 5, S. 302 - 311.
- Filipec, J. Zur Spezifik des spezialsprachlichen Wortschatzes gegenüber dem allgemeinen Wortschatz. - Deutsch als Fremdsprache, 1969, H. 6, S. 407 - 414.
- Fleischer, W. Zur linguistischen Charakterisierung des Terminus in Natur- und Gesellschaftswissenschaften. - Deutsch als Fremdsprache, 1973, H. 4, S. 193-203.
- Hoffmann, L. Zehn Bemerkungen über den Nutzen sprachwissenschaftlicher Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1972, H. 3, S. 129 - 132.
- Ischreyt, H. Sprachwandel durch die Technik. - Wirken des Wort, 1968, H. 2, S. 75.
- Kempton, F. Die Rolle der Wortbildungsstrukturen im Sprachlernprozeß und deren Vermittlung mit Hilfe des Sprachtonbandes. - Deutsch als Fremdsprache, 1971, H. 2, S. 87 - 93.
- Köhler, C. Satzgründende Verben und verbale Elemente in technisch-fachsprachlichen Texten. Ein Beitrag zur Beschreibung und Erläuterung der deutschen Fachsprache der Technik. Dissertation, Jena, 1968.

- Löschmann, M. Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließens unbekannter Wörter. - Deutsch als Fremdsprache, 1971, H. 1, S. 93-99.
- Löschmann, M. Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit. - Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981.
- Reinhardt, W. Zu einigen aktuellen Problemen der Terminologiebildung. - Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, 1969, H. 2, S. 427-431.
- Reinhardt, W. Zur Rolle der Wortbildungslehre im fachsprachlichen Unterricht. - Deutsch als Fremdsprache, 1974, H. 1, S. 56 - 87.
- Schröder, M. Über textverflechtende Wortbildungselemente. - Deutsch als Fremdsprache, 1978, H. 2, S. 85 - 92.
- Schütze, R. Außenrund-Schnelleinsteichschleifen-Bemerkungen zu einem Wortbildungstyp in der Fachsprache der Technik. - Deutsch als Fremdsprache, 1969, H. 6, S. 421-426.
- Даниленко В.П. Русская терминология. М., 1977, с. 62-65.

РАБОТА НАД ТЕРМИНОЛОГИЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Р. Силарая

Р е з ю м е

Результаты исследований терминоведения, познания разных современных лингвистических направлений находят отражение в системах упражнений по работе с терминологией в техническом вузе. Рассматриваются особенности и закономерности терминообразования, возможности их использования в учебном процессе. Статья излагает взгляды немецких специалистов по данным вопросам.

ПРОБЛЕМЫ ОБОСНОВАНИЯ ПРИМЕНИМОСТИ ТЕСТОВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ¹ (1)

К. Соомере
Тартуский государственный университет

Учитель, предпринимая тестирование, должен быть более или менее уверен в правильности интерпретации результатов. Другими словами, он должен уметь установить адекватность теста конкретной цели и условиям его применения, т.е. его валидность. В принципе это можно сделать двумя способами. Во-первых, можно экспериментально определить конкурентную валидность данного теста в конкретных условиях. Для практики применения тестов этот способ не представляет особого интереса, поскольку при нем объект тестирования измеряется по меньшей мере дважды: с помощью оцениваемого теста и какого-либо другого, независимого метода-критерия. На практике важен второй способ: валидность конкретного теста в данных конкретных условиях необходимо уметь предсказать.

В предсказывании ведущую роль всегда играет теория, которую, разумеется, требуется подтвердить экспериментальными данными, но нельзя ими заменить. Другими словами, встречающиеся в литературе показатели конкурентной валидности теста никогда не могут непосредственно лежать в основе предсказывания, ибо само решение об их обобщаемости на данный конкретный случай тестирования всегда опирается на определенные теоретические взгляды. Последние могут, конечно, остаться и неосознанными, но поскольку неосознанное не поддается контролю, вероятность ошибочного прогноза этим значительно повышается.

Итак, успешность тестирования требует эксплицитного теоретического анализа внутренней валидности конкретного теста в конкретных условиях его применения. Такой анализ в свою очередь предполагает наличие общей модели процессов, определяющих результаты тестирования. Предложение последней, т.е. обоснование теста, и должно быть конечной целью его методического исследования.

Настоящая статья рассматривает, как в имеющейся методической литературе обосновываются пользующиеся в последнее время нарастающей популярностью тесты восста-

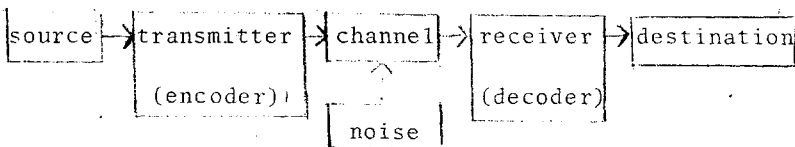
¹ Термином "тест восстановления" мы переводим английское выражение "cloze test", переведенное в советской методической литературе как "(тестовая) методика дополнения". Согласно самому общему определению этот тест представляет собой текст, в котором опущен ряд элементов формы (точнее, физических сигналов), которые должны быть восстановлены испытуемым.

новления. В первой части статьи дается обзор наиболее важных существующих обоснований, во второй - их критический анализ.

1. Как сам термин "cloze procedure", так и первое обоснование данного метода тестирования (см. Taylor, W., 1953), связан с гештальтпсихологией, где термином "closure" обозначается присущая человеку тенденция заполнять пробелы (восстанавливать недостающие части) в структурированном целом (напр., видеть неполный круг как целый). Восстановление текста в этом обосновании рассматривается как процесс, сходный с феноменом дополнения геометрических фигур. Здесь не место вникать в анализ общих позиций гештальтпсихологии. Отметим лишь, что утверждение о сходстве этих двух процессов оправдано только при достаточно общем (а тем самым и тривиальном) его толковании. В обоих случаях действительно имеет место "заполнение пробелов" на основе субъективного прогноза, опирающегося в конечном счете на структурированность окружающей человека среды. Что же касается конкретных психических механизмов, лежащих в основе этих двух процессов, то утверждать их тождество явно невозможно. В связи с тестом восстановления это подчеркивается в частности У. Уйвером, который отмечает, что между процессами восприятия и познания ("perceptual and cognitive processes") существуют значительные различия (Weaver, W., 1965). В настоящее время данное обоснование упоминается большинством авторов, но мыслится ими как обоснование не самого метода, а скорее термина "cloze"². Поэтому мы не будем включать его в критическое рассмотрение обоснований, данное во второй части настоящей статьи.

Имеющиеся обоснования в подавляющем большинстве могут в силу их близости рассматриваться как одна группа. Различия между ними состоят прежде всего в теориях, из которых они заимствуют свои термины.

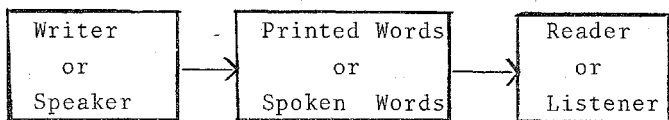
Ряд обоснований оперирует терминами теории информации и коммуникации. К ним относится, в первую очередь, предложенная У. Тэйлором альтернатива "гештальтпсихологического" обоснования. Тэйлор опирается на общую модель общения К. Шеннона и У. Уивера, имеющую следующий вид:



² Существуют и категорические опровержения этого обоснования. См. напр., статью Бормута (Бормут, 1968), где оно называется "мистическим".

Результаты тестирования с помощью теста восстановления в данном обосновании рассматриваются как мера степени соответствия между языковыми моделями "передатчика" и "приемника" ("the degree of correspondence between the language patterns of transmitter and receiver", Taylor, W., 1953, p. 432).

В более современных обоснованиях (см., напр. Anderson, J., 1976, p. 15, Evans, G., Naastруп, K., 1976, p. 35, Wainman, H., 1979, p. 127) используется несколько видоизмененный вариант модели Шэнонна и Уивера, предложенный Ч. Остудом для описания языковой коммуникации людей:



Модель, как правило, дополняется путем введения блока "Noise System" ("Mutilation of the Message"), к которому относится и методика восстановления. Следует отметить, что существенных различий между моделями Шэнонна/Уивера и Остуда нет.

Во многих обоснованиях используется термин "избыточность", также заимствованный из теории информации и коммуникации. Тест восстановления в этих обоснованиях рассматривается как средство измерения либо избыточности текста (см. напр., Vormuth, J., 1966, p. 111), либо степени владения языком (на основе измерения избыточности текста). Так, Н.Э. Энkvист и В. Кохонен пишут: "The use of cloze tests is based on the natural redundancy of languages. (...) The assumption is that a student who knows the language poorly will need more redundancy to grasp a message than a student with a better command of the language. And conversely, a person who knows a language better needs fewer hints and clues to reconstruct a garbled message. It is this ability to profit from redundancy that is measured in a cloze test" (Enkvist, N.E., Kohonen, V., 1978, p. 186).

Ядро любого обоснования должно, разумеется, состоять в описании психических процессов, происходящих в испытуемом при выполнении им тестового задания. Общей чертой разных обоснований теста восстановления является практическое отождествление этих процессов с процессами, протекающими в человеке при речевом общении.

Так, Дж. Бормут в своей докторской диссертации считает, что тест восстановления измеряет соответствие между предложенными испытуемому стимулами (т.е. неопущенными элементами текста - К.С.) и его реакциями (Vormuth, J., 1962, p. 6). При этом полагается, что речевое общение состоит якобы из таких же стимулов и реакций. Поскольку реакции на стимулы определяются навыками (очевидно (нео)бихевиористское происхождение взглядов Бормута), то делается вывод, что тест восстановле-

ния в сущности измеряет действие речевых навыков.

Сходное обоснование можно найти у Т.Поттера: "Bits of expression take over most of the work of translating an individual's meaning into an organized series of language symbols for transmission to others. Words appearing in sequences that fit the existing receiving habits of the reader can be understood with minimal effort. When the words appear in less familiar sequences, comprehension or understanding may be slower, a sufficiently improbable pattern may seem nonsensical" (Potter, T., 1968, p. 3). Обратим внимание на то, что навыки здесь рассматриваются как относящиеся преимущественно к порядку следования элементов текста (конкретно: слов). Автор приходит к заключению, что тест измеряет понимание испытуемым текста, а далее обобщает: "The cloze technique provides a measure of the degree of correspondence between the language habits of the transmitter and those of the receiver" (Potter, T., 1968, p. 35).

В сущности таким же является обоснование Дж. Эндерсона, отличающееся только тем, что в нем признается вероятностная природа системы навыков (Anderson, J., 1976, p. 17).

Новейшие обоснования опираются на психолингвистические теории, подчеркивающие роль правил в речевых процессах и соответственно сознательную природу процесса изучения иностранного языка. Так, Энквист и Кохонен утверждают, что "cloze emphasizes the views of cognitive language-learning theory, of language as a means of communication" (Enkvist, N.E., Kohonen, V., 1980, p.197). Ключевое значение для обоснований этой группы имеет понятие "предвосхищение" ("expectancy", "anticipation"). Считается, что предвосхищение, определяемое отчасти (имплицитным) знанием языковых правил и отчасти навыками, является неотъемлемой частью как понимания речи, так и ее порождения. Поскольку предвосхищение требуется и в процессе выполнения задания теста восстановления, то делается вывод об общности этого процесса с речевым. Например, Дж. Оллер и К. Конрад утверждают, что тест восстановления "requires the student to perform a task which is not unlike what native speakers do in sending and receiving messages. In listening, we anticipate what the speaker will say next and frequently (either overtly or covertly) supply missing words and phrases. In speaking, we sometimes find ourselves groping for a word half-way into a sentence. The processes have their counterparts in reading and in writing. For instance, all accomplished readers sometimes creatively supply words or even whole phrases not in the text" (Oller, J., Konrad, C., 1971:187). Сходное с приведенным описанием аналогии между выполнением задания теста восстановления и речевыми процессами можно найти у Н.Э.Энквиста и В. Кохонена (Enkvist, N.E., Kohonen, V., 1978, p. 187). В ряде обоснований эта аналогия объясняется с помощью ссылки на модель языковой коммуникации (см. модель и ссылающиеся на нее работы в настоящей статье).

Пропуск элементов текста в таких обоснованиях рассматривается как имитация блока шума в этой модели. Другими словами, считается, что при тестировании с помощью теста восстановления в общих чертах воспроизводится (имитируется) представляемая моделью ситуация общения.³ Соответственно совпадают и те знания и умения, которые обеспечивают протекание речевого общения, с одной стороны, и успешное выполнение задания теста, с другой. Наиболее выпукло это положение выражается Дж. Оллером, который сводит практически всю языковую компетенцию к "грамматике предвосхищения" ("expert - ansy grammar") и считает, что именно последнюю измеряет тест восстановления (Oller, J.W., 1974, p. 444, Oller, J.W., 1976, p. 167).

В советской методической литературе проблемам теста восстановления пока уделялось мало внимания. Приводим здесь наиболее подробное из имеющихся обоснований: "Для правильного восстановления пропущенных элементов текста испытуемый должен: обработать смысловую информацию предшествующей и последующей частей текста, особенно микротекст пропуска; проанализировать грамматическую схему этого микротекста; извлечь из постоянной памяти вербальные элементы, смысловая сочетаемость которых с данным контекстом наиболее вероятна, грамматически упорядочить эти элементы и включить их в наличную грамматическую схему данного отрезка текста. Эти операции предполагают: наличие в постоянной памяти обучаемого (т.е. испытуемого - К.С.) знаний определенного запаса лексики; сформированность лексических умений, связанных с сочетанием вербальных элементов; сформированность умений понимать читаемый текст; наличие в постоянной памяти знаний основных грамматических структур языка; сформированность умений пользоваться грамматическими структурами для построения текста" (Рапорт И.А. и др., 1976, с. 33). Нетрудно видеть, что обоснование, несмотря на несколько более подробное изложение, в сущности не отличается от вышеприведенных, о чем свидетельствует и сделанный из него вывод: с помощью теста восстановления можно "получить общую характеристику усвоения языка испытуемыми".

2) Таким образом, рассмотрение имеющихся обоснований показывает, что в них постулируется известная общность между речевыми процессами (т.е. процессами, протекающими в человеческой психике при говорении и слушании или письме и чтении), с одной стороны, и процессами, имеющими место в испытуемом при выполнении задания теста восстановления, с другой. Само по себе это

³ Единственные оговорки касаются ситуации рецепции, которая согласно некоторым авторам воспроизводится лишь в определенных вариантах теста (см., напр., Porter, D., 1976, p. 153, где таким вариантом считается тест с предложенными выборочными ответами к каждому пропуску.

утверждение является бесспорным (поскольку в тесте требуется восстановление текста, т.е. речевого продукта), а вместе с тем и тривиальным. Интерес представляет не сам факт наличия принципиальной общности между указанными процессами, а степень и природа этой общности. Требуется знать, какие речевые процессы, когда и как участвуют в выполнении задания теста. Точнее этот вопрос выражается следующим образом: о каждом конкретном речевом процессе (совокупности процессов) следует знать, когда (т.е. при каких условиях) его протекание необходимо и достаточно для успешного выполнения тестового задания.

Ответ именно на данный, наиболее существенный, вопрос следует искать в любом обосновании теста. Вместе с тем рассмотрение с этой точки зрения имеющихся обоснований теста восстановления обнаруживает основной недостаток, общий для них всех: неоднозначность используемых в них терминов, в том числе ключевых. Разъясним сказанное на примерах.

2.1. В теории информации, как известно, в основу вычисления избыточности кода кладутся средние частоты появления разных его знаков. Результаты вычисления же в сущности характеризуют (точнее, прогнозируют) успешность угадывания (предсказывания) этих знаков человеком, знающим их вероятности появления. (Выражение математически не совсем корректно, что, однако, не меняет главного принципа.) Именно связь избыточности с успешностью угадывания, причем угадывания (а) чего-то и (б) на основе каких-то знаний, следует здесь подчеркнуть. Этим не отрицается объективная природа избыточности, т.е. тот несомненный факт, что избыточность представляет собой свойство текста. Тем не менее текст имеет избыточность только потенциально.⁴ Точнее, у любого текста имеется множество (теоретически: бесконечное число) потенциальных избыточностей. То, какая из них в каждом конкретном случае актуализируется, зависит от субъекта: от его цели угадывания (т.е. (а)) и от его знаний (в широком смысле этого слова, т.е. (б))⁵. Рассмотрим эти факторы подробнее.

(а) Избыточность текста не является одной и той же, независимо от того, что в нем является объектом уга-

⁴ Ср. следующую формулировку Р.М. Фрумкиной: "Следует подчеркнуть, что хотя избыточность текста как таковая существует объективно и независимо от субъекта, воспринимающего данный текст, но реальное использование этой избыточности может иметь место только тогда, когда существует субъект, владеющий данным языком (понятие "знания субъекта" здесь понимается ограниченно - К.С.) и в силу этого имеющий возможность использовать избыточность для прогноза" (Фрумкина Р.М., 1974, с. 8).

⁵ (а) в сущности является целью, (б) вместе с текстом - условиями деятельности человека.

дывания: буквы и слова, языковая форма слов или их значение и т.д. Именно это не учитывается в приведенной выше формулировке Н.Э. Энkvиста и В. Кохонена (см. настоящую статью). Не будем обращать внимания на несколько некорректное использование в ней терминов (в частности, человек никогда не нуждается в избыточности, чтобы понять текст, просто текст может быть для него более или менее избыточным). Отметим лишь, что поскольку цели деятельности, а, следовательно, в значительной мере и то, что подлeжит предсказанию, различаются между собой при осмыслении текста (с целью его понимания) и его восстановления⁶, то нет основания полагать, что мы в обоих случаях имеем дело с одной и той же избыточностью⁷.

Подчеркнем, что речь здесь не идет об общеизвестной невозможности точного вычисления (по соответствующим формулам) семантической информации и избыточности. Такая невозможность никак не равняется невозможности получить приблизительную оценку значения избыточности на основе измерения успешности угадывания. Однако при таком измерении необходимо иметь четкое представление о том, что именно является для испытуемого объектом угадывания (и, следовательно, какая именно избыточность измеряется).

(б) Все обоснования, оперирующие термином "избыточность", в сущности признают зависимость избыточности текста от количества знаний испытуемого. На предположении об этой зависимости основывается вся идея измерения с помощью теста восстановления трудности текста (или же степени владения языком). Однако связь между избыточностью и знаниями имеет и качественный аспект, о котором, как правило, забывают. Избыточность текста зависит от характера тех знаний, на основе которых происходит предсказание (угадание). В частности одно и то же значение избыточности (при данном объекте угадывания) может быть обусловлено совершенно разными причинами (т.е. разные избыточности в сущности лишь совпадают по значению). Покажем это на примере, взятом из статьи У. Тэйлора (Taylor, W., 1953).

Автор приводит два предложения: "Man coming" и "A man is coming this way now" и утверждает, что второе из

⁶ При восстановлении текста требуется угадание его языковой формы, которое, хотя и может участвовать при чтении и облегчать понимание, но все же не играет в нем главную роль.

⁷ Возможно и другое толкование формулировки Энkvиста и Кохонена: можно считать, что в ней утверждается только частичное совпадение (т.е. не тождество) этих двух избыточностей. Однако в этом случае следовало бы уточнить степень и условия этого совпадения. Поскольку авторы этого не делают, то их формулировка в данном толковании перестанет быть содержательной.

них является более избыточным, поскольку означает то же, что и первое, более короткое, предложение. Эта избыточность позволяет испытуемому восстановить (в случае их пропуска) слова "a", "is", "this" и/или "now". Другими словами, предполагается, что изначальный вид деформированного предложения "A man is coming this way..!" может быть без затруднений восстановлен, если и только если испытуемому известно практическое тождество между значениями форм "(is) ... -ing" и "now". Между тем это далеко не всегда так. К примеру, испытуемый может просто не догадаться о том, что опущено слово, семантически тождественное с "(is) ... -ing". Далее, даже догадавшись об этом и тем самым правильно угадав значение слова "now", он может не быть в состоянии вспомнить его форму. И с другой стороны, человек, знающий данное предложение наизусть в результате механического заучивания, легко восстановит его, хотя не имеет никакого представления о его семантике.

2.2. Понятие "предвосхищение", тесно связанное с понятием "избыточность", в имеющихся обоснованиях также определяется недостаточно точно. В частности, не учитываются различия между объектами, условиями и ролью ("удельным весом") предвосхищения в разных видах речевой деятельности и при выполнении задания теста восстановления. Вместе с тем уже беглый анализ показывает, что нельзя говорить о "предвосхищении вообще", якобы общем для всех этих процессов.

2.2.1. Для успешного выполнения задания теста восстановления в любом его варианте всегда необходимо и достаточно предвосхищение (угадывание) языковой формы текста. Другими словами, предвосхищение в этом тесте играет центральную, ведущую роль, но, с другой стороны, обязательным объектом предвосхищения является только форма текста. На уровнях значений и смысла оно может, но далеко не всегда должно происходить (см. пример выше). Условия предвосхищения варьируются в зависимости от варианта теста: испытуемому может предлагаться только деформированный текст, но может предлагаться и текст вместе с более или менее полными сведениями о его содержании и/или формы.

2.2.2. Целью деятельности в рецептивных ее видах является понимание сообщения (как положительный результат осмысления, см. Зимняя И.А. и др., 1977, с. 108). Для достижения этой цели предвосхищение далеко не всегда необходимо. Теоретически возможны случаи, когда в сообщении ничто не предвосхищается, но в конечном счете все же достигается правильное его понимание. 8

8 Этим не отрицается влияние последующих элементов речевой цепи на предшествующие, которое требует, чтобы "последующее звено /было/ - упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы было сформулировано предшествующее" (Жинкин Н.И., 1958, с. 38). Однако упреждение может в принципе быть заменено (многочетным) перечитыванием текста (или, соответственно, его пов-

Далее, предвосхищение практически никогда не требуется в отношении всех элементов конкретного текста (сообщения). Следует помнить, что понимание может обеспечиться (кроме процессов предвосхищения) и процессами восприятия сообщения и смысловой переработки воспринятого. Итак, роль предвосхищения в рецептивных видах речевой деятельности далеко не всегда является ведущей⁹ (хотя оно, несомненно, во многих случаях участвует в чтении и особенно в слушании, значительно облегчая и ускоряя достижение понимания). Говоря об объекте предвосхищения, следует подчеркнуть, что хотя предвосхищение может в принципе проявляться на разных уровнях (как на вербальном, так и на смысловом), но его протекание на уровне языковой формы не является достаточным для достижения цели деятельности. Условия предвосхищения в рецептивных видах речевой деятельности довольно близки к его условиям в тесте восстановления (наличие текста и возможное наличие более или менее полных сведений о нем).

2.2.3. В продуктивных видах речевой деятельности роль предвосхищения также не всегда является ведущей, т.е. оно не всегда (и тем менее в отношении всех элементов сообщения) необходимо для достижения цели деятельности. Что касается объекта предвосхищения, то здесь наблюдается известное сходство с тестом восстановления: в обоих случаях правильное предвосхищение формы является достаточным для успешного завершения деятельности. Значительные различия, однако, наблюдаются в условиях предвосхищения. При порождении высказывания человеку, как

торным прослушиванием). Интуитивно это создается, например, Т. Поттером, который отмечает, что если читабельность текста (т.е. трудность его понимания) измеряется с помощью теста восстановления, то the most readable message is /.../ one that contains the highest number of high probability associations. It may be that under these conditions little or no new information is transferred. /.../ One may ask the question then: "Why should such material be read at all?" Парадокс (самым читабельным оказывается текст, которого нет смысла читать!) возникает потому, что тест не измеряет трудность переработки непредвосхищенной информации как самостоятельный, независимый фактор трудности понимания текста, ибо переработка информации без предвосхищения не является достаточным условием успешного выполнения тестового задания.

⁹ В частности факт, что какой-нибудь элемент текста является избыточным для данного человека, далеко не всегда означает, что он им предвосхищается. На различии между возможным и действительным предвосхищением в сущности основываются все курсы быстрого повышения темпа чтения.

правило, известны его замысел, тема, ситуация и т.д.¹⁰ Вследствие этого предвосхищение носит гораздо более детерминированный характер, чем в рецептивных видах речевой деятельности и во многих вариантах теста восстановления.

2.3. На основе изложенного нетрудно убедиться, что утверждать полное и безусловное совпадение процессов выполнения задания теста восстановления с речевыми можно лишь в рамках теории, сводящей всякое высказывание исключительно к его формальному уровню. Другими словами, появление любого элемента формы высказывания должно рассматриваться как событие, однозначно (или по меньшей мере с однозначной вероятностью) определяемое совокупностью всех остальных элементов его формы. Такое высказывание могло бы дать информацию только о самом себе, т.е. оно не имело бы знакового характера и, следовательно, не могло бы служить целям коммуникации. Подобное понимание природы высказывания не свойственно ни одному из теорий, на которых опираются обоснования теста восстановления. (Особенно несовместимо оно, разумеется, с теорией, подчеркивающей коммуникативную природу языка, поэтому приведенное выше утверждение Энkvиста и Кохонена никак не представляется обоснованным).

Этим не отрицается возможность частичного совпадения процессов выполнения задания теста восстановления с речевыми. Не вызывает сомнений, что описанные Оллером и Конрад ситуации речевого общения могут быть точно воспроизведены некоторыми ситуациями тестирования с помощью этого теста. Однако следует помнить, что такие ситуации составляют лишь часть всех речевых, с одной стороны, и всех тестовых, - с другой.

Итак, нельзя утверждать полное совпадение процессов выполнения задания теста восстановления с речевыми. Следовательно, неоправданным является и неуточненное употребление в имеющихся обоснованиях таких терминов, как "речевые навыки", "языковая компетенция" и т.д. Знания, умения, навыки, необходимые и достаточные для обеспечения речевого общения, могут быть недостаточными или же не быть необходимыми для успешного выполнения задания теста восстановления, и наоборот. Сказанное относится и к предложенному Д. Портером варианту, ибо незнание формы слова не является единственно возможной причиной его неудачного восстановления при правильном понимании текста (см. пример выше).

2.4. Таким образом, анализ показывает, что имеющиеся модели не являются достаточно точными, чтобы служить основой достоверных прогнозов валидности. Валидность, предсказанная на их основе, может соответствовать действительной, но может и оказаться значительно

¹⁰ Сказанное не означает, что знание замысла, ситуации и т.д. всегда необходимы для предвосхищения, но важно подчеркнуть, что это знание практически всегда существует.

выше нее. Очевидна необходимость разработки более точной модели. Решению этой задачи будут посвящены следующие статьи настоящей серии.

Л и т е р а т у р а

- Жинкин Н.И. Механизм речи. М., 1958.
- Зимняя И.А., Малинина Ю.Ф., Толкачева С.Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности. - В сб.: Иностранные языки в высшей школе. Вып. 12. М., 1977.
- Рапопорт И.А., Гохлернер М.М., Сельг Р., Соттер И. О диагностических функциях тестовой методики дополнения. - Иностранные языки в школе, 1976, № 2, с. 31-37.
- Фрумкина Р.М. Процессы субъективного прогноза в речевой деятельности. - В кн.: Прогноз в речевой деятельности. - М.: Наука, 1974.
- Anderson, J. Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Testing. - University of Queensland Press, 1976.
- Bormuth, J.R. Cloze Tests as Measures of Readability and Comprehension Ability. Unpublished doctoral dissertation. - Indiana University, 1962.
- Bormuth, J.R. Readability: A New Approach. - Reading Research Quarterly, 1966, N 1, p. 79-132.
- Bormuth, J.R. Cloze Readability Procedure. - Elementary English, 1968, vol. 45, p. 429-436.
- Enkvist, N.E., Kohonen, V. Cloze Testing: Some Theoretical and Practical Aspects. - In: Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching. Edited by V. Kohonen and N.E. Enkvist. Suomen Sovelletun Kielitieteen Yhdistyksen (AFinLa) Julkaisu, No 22, Turku, 1978.
- Evans, G., Haastrup, K. Experiments with Cloze Procedure. - English Language Teaching, 1976, vol. 30, N 1, p. 35-41.
- Oller, J.W.Jr. Expectancy for Successive Elements: Key Ingredient to Language Use. - Foreign Language Annals, 1974, vol. 7, p. 443-452.
- Oller, J.W.Jr. Evidence for a General Language Proficiency Factor: An Expectancy Grammar. - Die Neuen Sprachen, 1976, Bd. 25, H. 2, S. 165-174.
- Oller, J.W.Jr., Conrad, C.A. The Cloze Procedure and ESL Proficiency. - Language Learning, 1971, vol. 22, No. 2, p. 183-195.
- Porter, D. Modified Cloze Procedure: A More Valid Reading Comprehension Test. - English Language Teaching, 1976, vol. 30, No. 2, p. 151-155.
- Potter, T.S. A Taxonomy of Cloze Research. Part 1. Readability and Reading Comprehension. Los Angeles, California: South and Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1968.

- Taylor, W.L. Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. - Journalism Quarterly, 1953, vol. 30, p. 414-438.
- Wainman, H. Cloze Testing of Second Language Learners. - English Language Teaching, 1979, vol. 33, No 2, p. 127-132.
- Weaver, W.W. Theoretical Aspects of the Cloze Procedure. - In: Fourteenth Yearbook of the National Reading Conference. 1965, p. 115-132.

ON THE PROBLEM OF THE VALIDITY OF CLOZE TESTS (1)

K. Soomere

S u m m a r y

The article is the first in a series devoted to the problem of the validity of cloze tests.

The author maintains that experimental data concerning the concurrent validity of a test cannot be automatically transferred by the teacher to apply to a concrete testing situation. A theoretical model is needed to serve as a basis for validity predictions.

The article gives a survey of the existing models of cloze test validity, which are then analysed in some detail. Their key concepts ("redundancy", "expectancy", "speech habits", "linguistic competence", etc.) are shown to be insufficiently specified and used indiscriminately in different meanings. It is concluded that the models are inaccurate, which in certain cases may lead to unduly high predictions of validity. There is, therefore, a need for a more accurate and comprehensive model of cloze test validity. An attempt to construct such a model will be described in the following articles of the series.

VÕORKEELEÕPETUSE ALGASTME VERBIDE NING KÕNEMUSTRITE SISUST

J. Soonvald
Tartu Riiklik Ülikool

I. Sissejuhatus

Võõrkeeleõpetuse keskseks ülesandeks on kujundada õppijal oskus rakendada keelesüsteemi reegleid suhtlemises, kasutada keelematerjali oma mõtete väljendamiseks. Et igasugune funktsioon areneb vaid vastava tegevuse kaudu, siis vajab õppija nimetatud oskuse kujundamiseks harjutusmaterjali, mis kajastaks elus sageli esinevatest mikrosituatsioonidest tulenevaid suhtlemistaotlusi.

Nagu igasugust inimtegevust, nii stimuleerib ka võõrkeele õppimist huvi õppeaine vastu. Võimalus väljendada võõrkeelses vormis õppijat isiklikult huvitavaid ideid, rahuldada igapäevases elus esinevaid suhtlemistaotlusi stimuleerib oluliselt võõrkeele omandamist.

II. Olmesuhtlemise motiividest ning funktsioonidest

Inimese elutoimingud kulgevad ruumis, ajas ning kokkupuutes teiste inimestega. Suhtlemise lähtemomendiks on teatud kõnelist reageerimist nõudev probleemsituatsioon. Probleemsituatsioon isiklikult kajastuv reaalsus koos kõneleja eesmärgi ning sisemise motiiviga suunab mõttemustri kujunemist, mis on aluseks kõnemustri tekkimisele (Dessemann, G., 1981, lk. 257 - 265).

Sotsiaalse ning bioloogilise olendina on inimene huvitatud sellest, et tagada soodne inimestevaheline mikrokliima ning rahuldada oma igapäevaseid eluvajadusi ning huve. Suhtlemise põhifunktsioonidena nimetab G. Leech (1975, lk. 47 - 68) järgmisi: 1) info küsimine, 2) info andmine, 3) teise isiku mõjustamine, 4) enese tunnete väljendamine, 5) sotsiaalse suhtlemisfunktsiooni rahuldamine. H. Hellmich (1967, lk. 94 - 95) nimetab kõneliste põhifunktsioonidena:

1) kõnelejat informeeriv funktsioon (Kundgabefunktion bzw. Kundgabeabsichten). "Sie sind persönlicher, individueller Art und äußern sich in Erlebnisberichten, Stellungnahmen, Meinungsäußerungen, Auskünften über die eigene Person, das eigene Befinden usw."

2) Asjaliku informatsiooni funktsioon (Berichtsfunktion). Siin kõneleja oma isiklikku seisukohta öeldu suhtes ei avalda.

3) Küsiv ning ajendav funktsioon (Frage- und Auslöschungsfunktion). See funktsioon esineb soovkõnelustes (nii küsivas, paluvas kui nõudvas vormis).

III. Kõnevormidest (Die sprachlichen Gebrauchsformen)

Suhtlemisfunktsioonid avalduvad kõnes teatud kõnevormide kaudu, mille all mõistame Hellmich'i (Hellmich, H., 1967, lk. 95 - 97) järgi keele vormi ning kõnesisu sünteesi. Kõnevorm avaldub situatsiooni poolt täpsustatud ning konkretiseeritud temaatika kaudu. Oluliste kõnevormidena loetleb Hellmich järgmisi:

1) soovide sõnastamine, 2) info küsimised, 3) info andmised, 4) kirjeldused: kodulinn, korter, ettevõtte, 5) iseloomustused: raamatukogu, ettevõtte, raudteejaam, 6) hinnangud, isiklikud seisukohad läbielatuks, 7) oma vaadete, arvamuste sõnastamine, 8) juhatused: elulugu.

Eelpoolöeldust ilmneb, et kõnevorm kujutab enesest ka teatud funktsionaalset üldistust, mis sageli võib realiseeruda teatud kõnemustrina. Viimase all mõistame kindla suhtlemisülesandega grammatilist struktuuri, milles on üks või rohkem asendatavat lauseliiget. Et kõnemustri semantiline sisu on määratletud eeskätt tegusõna ning selle laiendite tähendusega, siis on sihipäraseks kõnekeele õpetamiseks kasulik tunda esmaste tegusõnade funktsionaalset sisu.

IV. Esmaste tegusõnade tähendusest

Esmaste tegusõnade funktsionaalsest sisust ülevaate saamiseks võtsime vaatluse alla ja süstematiseerisime kolmes algajatele mõeldud õppevahendis esinevad tegusõnad. Nendeks on: 1) Werner Reinhardt, Claus Köhler, Artur Michel "Deutsches Gesprächsbuch für Ausländer. Leipzig, 1978, § 1 - 18; 2) Rudolf Schneider "Guten Tag". Berlin, München, Wien, Zürich, 1982; 3) Hermann Kessler "Deutsch für Ausländer" Teil I b, Leichte Erzählungen. Königswinter / Margaretenhöhe, 1974. Nimetatud õppevahendites esinevatest verbidest on välja jäetud ca 5 % tekstides harvemini esinevaid.

Esmased tegusõnad (arvult ca 150) väljendavad järgmisi funktsioone:

1.1. Olemist, viibimist, seisundeid: sein, leben, sich freuen. Verbi "sein" abil väljendatakse: a) püsivalt või ajutiselt inimese juurde kuuluvat: tegevusala, nime, päritolu, iseloomuomadusi, perekonnaseisu; füüsilis-vaimseid seisundeid: nälja- ja väsimustunnet, tervise seisundeid, rõõmu ja rahulolu tunnet; b) puhke- ja tööseisundeid asutustel, kohtadel, aparatuuridel: geöffnet - geschlossen, auf - zu, frei - besetzt, eingeschaltet - ausgeschaltet; c) suhtumishinnanguid tegemistele, esemetele, inimestele: interessant, (nicht) schön, gefallen, schmecken.

1.2. Olemasolu, puudumist kellelgi: haben, fehlen - lähedased isikud, eluks üldvajalik.

1.3. Olemasolu kuskil: es gibt - olmeasutused, vaatamisväärsused ; toidud sööklas.

1.4. Asumist kuskil: stehen, liegen, sitzen, hängen.

2.1. Liikumiai, suundumisi jala: gehen, kommen, abbiegen; muudatusi liikumisel: halten, zurückbleiben; liikumise suunda horisontaal- ning vertikaaltasandil: weg-, her-, hin-, weiter-, zurück-, auf-, ab-.

2.2. Liikumisi sõidukiga: reisen, fahren, fliegen; sisenemised ja väljumised sõidukisse ning ruumi: hereintreten, aussteigen, umsteigen.

2.3. Inimese keha asendi muutusi vertikaal- ning horisontaaltasandil: sich setzen, aufstehen, sich vorbeugen, sich zurücklehnen.

2.4. Muutusi inimeste, looduse, esemete, olukordadega: werden, sterben, geboren, beginnen, umfallen, fallen jm. aus der Hand.

3.1. Inimese jooksvaid tegevusi toitumisel, puhkamisel, riietumisel, harjumuste rahuldamisel, samuti hügieeni- ning päevarežiimi nõuete täitmisel: essen, trinken, schlafen, rauchen, sich anziehen, sich D. putzen etw., sich waschen.

4.1. Tunnetustegevusi nägemise ning kuulmise kaudu: sehen, besichtigen, hören; passiivse sisuga vaimutegevusi: träumen, hoffen.

4.2. Huvi ja tähelepanu osutamised millelegi, õpi-tegevused: aufpassen, denken, ausrechnen, lernen; negatiivse tagajärjega vaimutegevusi: vergessen, verpassen, verschlafen.

4.3. Maaailma tunnetuse vorme, astmeid ning resultate: lesen, erklären, zeigen, sich gewöhnen, verstehen, kennen, wissen.

5.1. Info edastamise vorme kõne, kirja, müra ning signaalide kaudu: fragen, sagen, sprechen, erzählen, rufen, schreien, schreiben, klingen, hupen, klopfen.

5.2. Kontaktlemise vorme: kennenlernen, vorstellen jn. jm., einladen, besuchen, treffen, heiraten, warten, helfen, mitgehen.

5.3. Positiivsete tunnuste ning viisakuse avaldamised: wünschen, grüßen, gratulieren, entschuldigen, verzeihen, danken.

5.4. Teise ajendamised, mõjustamised positiivselt-negatiivselt: empfehlen, lassen, schicken jn. nach, befehlen, stören, unterhalten.

6.1. Esemete hankimised, nendest ilmajäämised - "võtmised" ja "andmised": bekommen, besorgen, kaufen, bestellen, nehmen, leihen, geben, schenken, verlieren, gewinnen; suchen, finden.

6.2. Esemete "liigutamisi" käe abil, "asetamisi", stellen, legen, hängen, stecken, kleben, binden; schie-

ben, tragen, holen, bringen, aufziehen, herunterlassen.

6.3. Kätte võtmine, käes hoidmine, käest lahtilaskmine: fangen, greifen, packen, fischen; halten; freimachen, los lassen.

6.4. Uue seisundi loomisi, esemete valmistamine ning töötlemine, parandamine, korralageduse tekitamine: machen, reparieren, in Ordnung bringen, hüten, feilen, biegen, einpacken, auspacken, decken, in Unordnung bringen; tegevuse viimist teatud resultaadini: austrinken, trockenreiben, überfahren.

V. Esmaste kõnemustrite sisust

Esmaste kõnemustrite sisuks on:

1. Saamissoovid, tellimised.

Darf ich Sie um ... bitten? - Tarbeesemeid.

Bringen (geben) Sie mir einen ... ! - Tarbeese, toit.

Helfen Sie mir bei der ...! - Tegemisi.

Können Sie mir einen ... leihen? - Tarbeesemeid.

2. Korraldusi, palveid teisele millegi tegemiseks.

Kommen Sie ... ! - Kohti.

Gehen Sie ... !

Schließen Sie bitte die ... ! - Suletavaid objekte.

Machen Sie bitte das ... auf! - Avatavaid objekte.

Legen (stellen, hängen) Sie das ! - Tarbeesemeid.
Kohti.

3. Julgustused tegevuse intensiivistamiseks, jätkamiseks.

Nehmen (essen, trinken) Sie ... ! - Toit.

4. Häid soove, õnnitlusi, lohutusi.

Ich wünsche Ihnen - Häid soove.

Ich gratuliere dir zum - Tähtpäevi.

.... gehen bald vorüber. - Valud.

.... geht bald vorüber. - Ebasoodne ilmastikunähtus.

5. Hoiatusi ebameeldivuse ennetamiseks.

Herr Walter, vergessen Sie Ihren ... nicht! - Tarbeesemeid.

Max, paß auf den ... auf! - Sõiduk, isik spordiväljakul.

6. Soovitusi teguviisi suhtes - kuidas antud olukorras toimida.

Ich empfehle Ihnen diesen roten - Ostuese. Kvaliteet.

Nehmen Sie das ... mit! - Tarbeese.

Zeigen Sie diesen ... dem - Ese. Isik.

7. Ettepanekuid koostegemisteks.

Gehen wir ins - Ruume, kohti vaba aja veetmiseks.

Treffen wir uns ! - Aeg. Koht.

Kaufen wir diese ... nicht! - Ostuese.

Schenken wir dem ... einen - Lähedased isikud. Kin
gitused.

Sehen wir uns dieses ... an! - Huviobjekte.
Hören wir uns diese ... an! - Muusikapalu.
Ich bringe den ..., du kaufst die - Tegevuse objekt-
jekte.

8. Loa küsimisi minupoolseks tegemiseks.

Darf ich Sie ins ... bitten? - Ruumid kohad.
Darf ich Ihnen meinen ... vorstellen? - Isikud.

9. Info küsimised teise isiku ning välise maailma kohta.

Hast du einen ...? - Lähedane isik, tarbeese.
Spielst du gern ...? - Mänge.
Hören Sie gern ...? - Muusikapalu.
Interessierst du dich für ...? - Huviobjekte.
- Tut dein ... dir immer noch weh? - Kehaosad.
Hast du immer ... -schmerzen?
Sind Sie mit dem ... zufrieden? - Esemed, isikud, tege-
mised.

Gefällt dir mein ...? - Minule kuuluv.
Sind Sie fertig mit der ...? - Tegemised.
Bereitet Ihnen die ... Sprache große Schwierigkeiten? -
Oppeaine.

Haben Sie schon ... besichtigt? - Vaatamisväärsusi.
- Gibt es ... ein ...? - Koht. Asutusi, vaatamisväärsusi.
Wo finde ich den ...? - Isikud, esemed.
Wo liegt die ...? - Vaatamisväärsus, ühiskondlik asutus.
Wo lebt ...? - Lähedane isik.
- Ist es weit bis zum ...? - Vaatamisväärsusi, huviob-
jekte.

Wie komme ich bis zum ...?

10. Info andmine kolmandatest isikutest ning väli-
sest maailmast. (Küsimust ei tarvitse eelneada.)

Das ist Herr ... , ein deutscher - Nimi. - Tegevusala.
Er unterhält sich eben mit meinem - Lähedasi isi-
kuid.

Er erzählte uns über seine - Läbielatu.
Der deutsche Meister ist der ... von links (rechts). -
Järgarv.

Er studiert - Õpiobjekte.
Dort ist es - Olukorra hinnanguid.
Die Apotheke liegt am - Orientiirid asulas.
Sie können mit dem ... fahren. - Sõidukid.
In Tartu gibt es eine - Huviobjekte, vaatamisväär-
susi.

... findet heute im ... statt. - Uritusi. - Kohti.
Gehen Sie durch den ... ! - Läbitavaid kohti, ruume.

11. Info andmised minust, minu tegevuskavatsustest lähemas tulevikus.

Ich möchte ... werden. - Elukutseid.
Ich interessiere mich für ... - Huviialad.
Ich freue mich über den ... - Rõõmu põhjustajaid.
Ich hatte - Haigusi, valud kehaosas.

Ich brauche einen - Teatud kvaliteediga tarbeesemeid.
 Ich muß meine ... zur Reparatur bringen. - Tarbeesemeid.
 Ich besuche heute abend meinen ... - Aeg. - Lähedane isik.
 Ich ziehe den ... an. - Teatud kvaliteediga kehakate.
 Ich bin erst ... angekommen. - Saabumise aeg.
 Ich nehme heute - Toit.
 Ich esse heute im - Söögikoht.
 Ich erwarte dich - Ajapunkte lähitulevikus.

12. Põhjendusi teguviisi suhtes, vabandusi, ettekäandeid.

Der Name dieses polnischen ... fällt mir nicht ein. - Tegevusala.
 Ich muß mich erst an die gewöhnen. - Uusi olukordi, esemeid.
 Ich habe kein - Tegemiseks vajalik instrument.
 Diese ... sind zu ... - Ostusemeid-kehakatteid. - Nende omadusi.

VI. Kokkuvõtteks

- Elementaarkursuse tegusõnad väljendavad:
 - Olemist, seisundeid, teatud staatilisust.
 - Liikumisi ning muutusi.
 - Inimese jooksvaid tegevusi.
 - Meelte- ning tunnetustegevusi.
 - Informeerimist ning kontaktlemist.
 - Operatsioone esemetega.

Esmased tegusõnad seostuvad esmajoones inimesega, väljendades tema vahetuid taotlusi ning tegevusi igapäevases elus. .
- Elementaarastme kõnemustrid avalduvad järgmistes kõnevormides:
 - Pöördumised vestluspartneri poole:
 - endale millegi saamiseks (eset, temapoolset tegevust),
 - temale millegi andmiseks: nõuandeid teguviisi suhtes, julgustused tegevuse intensiivistamiseks, head soovid, tähelepanu juhtimised ebameeldivuse ennetamiseks. (Struktuurilt on need enamus hüüdlused),
 - informeerimiseks oma isikust: minul olemasolevast ning olnust, minu tahtmistest, tegevusplaanidest lähemas tulevikuks, arvamustest ühisürituste läbiviimiseks, põhjendused ning vabandused teguviisi suhtes.
 - Pöördumised vestluspartneri poole saamaks:
 - luba minupoolseks tegutsemiseks,
 - informatsiooni vestluspartneri või välise maailma kohta.
 - Info andmised (vastusena küsimusele või ilma):
 - kolmandatest isikutest,
 - välisest maailmast: kohtadest, olemasolust, lii-

kumis- ja tegutsemisvõimalustest, olukordadest ja muutustest, üritustest.

3. Esmastes kõnemustrites esineb palju ajendamisi - hüüd- ning küsilauseid. See võimaldab verbi käsitlemisel "Teie"- ja "sina"-vormide produktiivset kasutamist, mis omakorda on aluseks dialoogilise kõne arenemisele.

Kasutatud kirjandus

- Desselmann, G. Zu Fragen des Generierungsprozesses sprachlicher Äußerungen. - Deutsch als Fremdsprache, 1981, H. 5, S. 257 - 265.
- Hellmich, H. Funktion und Situation als Grundlage für die Entwicklung von Sprechfähigkeiten. - Deutsch als Fremdsprache, 1967, H. 2, S. 94 - 97.
- Kessler, H. Deutsch für Ausländer. Teil 1b. Königswinter/Margaretenhöhe, 1974.
- Leech, G. Semantics. Harmondsworth, 1975, pp. 47 - 68.
- Reinhardt, W., Köhler, C., Michel, A. Deutsches Gesprächsbuch für Ausländer. Leipzig, 1978, S. 7 - 87.

О СОДЕРЖАНИИ ГЛАГОЛОВ И РЕЧЕВЫХ ОБРАЗЦОВ ЭЛЕМЕНТАРНОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Я. Соонвальд

Резюме

Понимание применимости изучаемого в быту стимулирует освоение иностранного языка. В общении основными мотивами речи являются: получение и подача чего-то и обеспечение коммуникации между людьми. Содержанием речевых образцов оказываются: 1) сам говорящий, 2) партнер по беседе, 3) сотрудничество собеседников, 4) окружающие собеседников предметы, реалии. В сообщении рече-коммуникативными формами являются: 1) желание что-то получить; 2) приглашение к содружеству; 3) положительные высказывания по адресу собеседника, как-то: добрые пожелания, поощрение, предупреждение партнера во избежание неприятности; 4) сведения о самом себе; 5) сведения об окружающем мире.

ÜBER DEN INHALT DER VERBEN UND SPRACHMUSTER DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS DER ELEMENTARSTUFE

J. Soonvald

R e s ü m e e

Das Erkennen der Anwendbarkeit des Lernmaterials in der alltäglichen Kommunikation gilt als ein mächtiger Stimulus bei der Aneignung der Fremdsprache. In der Alltagsrede liegen dem Gedankenaustausch folgende Motive zugrunde: Erhalten und Geben von Informationen, Gegenstände und das Zusammenwirken der Menschen. Den Inhalt der in den Sprechmustern zusammengefaßten Information machen aus: 1) Angaben über die einige Person, 2) Angaben über den Gesprächspartner, 3) das Zusammenwirken der Gesprächspartner, 4) die nähere Umgebung der Kommunikationspartner. In den Sprechmustern finden folgende sprachliche Gebrauchsformen ihren Ausdruck: 1) Formulierung von Wünschen, 2) Vorschläge zum gemeinsamen Handeln, 3) Bekundung von positiven Gefühlen dem Gesprächspartner gegenüber, 4) Erteilen von Auskünften, 5) Einholen von Auskünften.

ОБ ОТБОРЕ ТЕКСТОВ ДЛЯ РЕФЕРИРОВАНИЯ СТУДЕНТАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

М. Тамм

Тартуский государственный университет

В условиях научно-технического прогресса целью обучения будущих специалистов, студентов неязыковых вузов и факультетов, иностранному языку является достижение уровня владения языком, позволяющим специалисту использовать иностранный язык в своей практической деятельности. Исходя из опыта преподавания английского языка на математическом факультете и в вычислительном центре ТГУ задача большинства выпускников отделения прикладной математики заключается в чтении научной литературы на английском языке, в понимании содержания и извлечении информации из новых оригинальных источников. Процесс ускоренного развития прикладной математики требует от специалиста обязательного обновления своего профессионального багажа, расширения кругозора.

Учитывая степень подготовленности студента по своей специальности и накопления языковых навыков и умений, приобретенных в работе над учебным и научно-популярным материалами, переход к конечной цели, к чтению научной литературы на английском языке становится возможным не раньше четвертого семестра. Студенты готовят сообщения, выступления по прочитанным научным источникам, но особое значение на этом этапе обучения имеет составление рефератов. Студенты проходили краткий курс аннотирования и реферирования уже на материале научно-популярных текстов. Составлялись наглядные устные и письменные рефераты, которые обсуждались фронтально.

Опыт работы на отделении прикладной математики показывает, что реферирование является одним из наиболее подходящих методов для ознакомления студентов с лексическими и грамматическими особенностями и структурой текстов научного стиля, стимулирующим фактором возбуждения интереса к чтению литературы по специальности. Реферирование как одна из форм практического владения иностранным языком также позволяет выяснить языковую компетентность студента и оказать ему необходимую помощь.

Немаловажную роль при проведении этого вида работы играют возрастающие контакты в треугольнике студент-преподаватель профилирующей кафедры - преподаватель английского языка, где все три звена оказывают свое влияние на результаты. Ключевой проблемой при организации этого вида работы является отбор материала для реферирования. При отборе материала в четвертом семестре, когда преобладает самостоятельная работа студента, соблюдались следующие принципы.

Тексты для реферирования были заимствованы только из научной литературы, источниками при отборе текстов служили периодические издания, тематические сборники,

материалы научных конференций и отдельные статьи из библиотеки вычислительного центра ТГУ. При указании основной тематической направленности ведущую роль играло звено треугольника — преподаватель профилирующей кафедры.

Материал для реферирования носил целенаправленный характер. Тексты были тесно связаны с процессом освоения специальности и использовались студентами для составления семинарских докладов, для сдачи зачетов и экзаменов. В условиях ограниченного бюджета времени студент согласится только на такую трудоемкую работу, которая носит сугубо утилитарный характер. Благодаря взаимоотношениям преподавателя математики и студента даже самые слабые студенты на занятиях английского языка проявили интерес к реферированию и стали более активными.

Особое значение имеет занимательность текстов. Тексты должны в первую очередь содержать новую информацию. Иногда возникают трудности в связи с неумением отличить второстепенную информацию от основной, общеизвестный факт может восприниматься студентом как основной. Помощь преподавателя профилирующей кафедры позволяет довести до минимума такого рода трудности. Тексты должны обязательно содержать проблемы, представляющие интерес для студента, так как он разрабатывает материал с целью извлечения информации, ценность которой стимулирует его к преодолению возможных языковых трудностей. Для реферирования отбирались тексты, имеющие многообразную типологическую характеристику, чтобы дать студенту возможность познакомиться с разными в структурном плане текстами. Основой отбора служила классификация А.П. Грызулиной (Грызулина А.П., 1978, 56-59). Она выделяет следующие типы математических текстов и частоту их встречаемости в научной литературе.

- | | | |
|---------------------|---|-----|
| 1. Текст-описание | - | 76% |
| 2. Текст-инструкция | - | 10% |
| 3. Текст-задача | - | 5% |
| 4. Текст-объяснение | - | 9% |

В большинстве рефератов исходным материалом служили тексты-описания. Отбор материала с учетом типологического разнообразия производили преподаватель английского языка и преподаватель математики вместе, не забывая о тематической целенаправленности.

Языковые трудности при отборе исходного материала учитывались минимально. Специалист, выпускник вуза, в своей профессиональной деятельности не может выбирать научную литературу по принципу языковой трудности.

Во взаимоотношениях студента и преподавателя английского языка роль преподавателя сводится к роли консультанта. Преподаватель оказывает помощь при переводе трудных мест в тексте, в выделении таких наиболее характерных особенностей текстов прикладной математики, как логическая строгость, объективность, по-

следовательность, точность. С помощью преподавателя обогащается лексический запас студентов, внимание уделяется специфической терминологии и клише, которые употребляются в процессе реферирования. Грамматические трудности, как показывает опыт, возникают в основном по проблемам синтаксиса, и эти вопросы преподаватель рассматривает отдельно. В ходе работы студент превзойдет преподавателя в профессиональном отношении в области прикладной математики и он с удовольствием в свою очередь сыграет роль консультанта. Возможность выступить в роли специалиста способствует субъективной заинтересованности студента заниматься научной литературой на английском языке.

По мнению преподавателя английского языка как организатора этого вида работы, тексты для реферирования должны быть отобраны таким образом, чтобы появилось активное отношение чтеца к читаемому тексту. Устные высказывания студента строятся не только на базе запоминания фактов и языкового материала, но и в результате творческих мыслительных действий. Реферирование как процесс требует рецептивных и репродуктивных умений. На базе отобранных текстов много внимания уделялось усовершенствованию техники избирательного чтения студентов (Ришад Ф. и др., 1976, 340), научились видеть текст в целом, оценивать насыщенность текстов существенной информацией, сразу же находить главное в тексте. Ориентация в тексте, предварительный общий анализ и поиск ключевых слов научили студента концентрировать свое внимание.

Тексты для реферирования позволили продемонстрировать способы сжатия, свертывания информации (Равкович Г.Н., 1978, 97). Студенты использовали супрессию (сжатие с потерей дублирующей информации), компрессию (сжатие без потери информации перевода авторского текста в более лаконичной форме) и компенсацию (полная замена авторских средств выражения теми, которые предпочел референт).

В заключение можно сказать, что конкретная необходимость работать с иностранной литературой для реферирования повышает интерес студента к изучению своей специальности и углублению знания иностранного языка.

Три звена треугольника студент-преподаватель профилирующей кафедры-преподаватель иностранного языка должны иметь тесные взаимоотношения в учебном процессе, целью которого является воспитание хорошо подготовленного специалиста, желающего постоянно расширять свой профессиональный кругозор.

Л и т е р а т у р а

- Агамджанова В. О курсе реферирования на заключительном этапе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе. Рига, 1971.
- Грызулина А.П. Обучение чтению научно-популярной литературы на английском языке. М., 1978.
- Луговая А.Л. О некоторых особенностях изучения иностранного языка в техническом вузе. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1963.
- Озеров Г.В. Некоторые приемы логико-структурного и эмоционального оформления информации. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1970.
- Равкович Г.Н. Обучение аннотированию и реферированию научной литературы в медицинских вузах. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1978.
- Ришад Ф., Гоклен М. и Ф. Курс быстрого чтения. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976.
- Уайзер Г.М. От чтения текста к устной речи. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков в вузе. М., 1979.
- Hübner, W. Das Referieren fremdsprachiger Informationsquellen und seine Methodik. - Fremdsprachenunterricht, 1/2. Berlin, 1967.
- Rössler, J., Schreiter, I., Waze, G. Inhaltliche und sprachliche Kriterien für die Auswahl von Themenbereichen und Textserien auf der Fertgeschrittenenstufe. - Deutsch als Fremdsprache 4. Berlin, 1982.

ON SELECTION OF TEXTS FOR STUDENTS OF MATHEMATICS FOR THE PURPOSE OF TEACHING PRÉCIS-WRITING

M. Tamm

S u m m a r y

In the present article some principles of selection of texts have been presented. The texts have to be drawn from scientific sources to serve a definite purpose. The texts must be interesting for the student and contain new information.

The students are taught to write précis on the basis of team-work between the teacher of mathematics, the teacher of English and the students themselves.

SISUKORD - СОДЕРЖАНИЕ - INHALTSVERZEICHNIS - CONTENTS

<u>А. Алл.</u> Обучение студентов говорению на основе научных текстов	3
<u>В.А. Бухбиндер, А.А. Вейзе, И.В. Бессонова.</u> Основные типы передачи имплицитного смысла в тексте	7
<u>L. Hone.</u> Error Analysis Based on Cloze Tests	15
<u>A. Jõgi.</u> Towards message-oriented communication..	26
<u>Э.П. Комолова, Т.В. Лиоренцевич, М.В. Антонова.</u> Контроль при адаптивной системе обучения иностранным языкам в технических вузах	32
<u>L. Kostabi.</u> Foreign Language Acquisition: The Problem of Age?	37
<u>М. Лаар.</u> Самостоятельная работа студентов над текстом	43
<u>Х. Лийв, Ю. Тулдава.</u> О некоторых показателях профессиональной подготовленности английских филологов	48
<u>O. Mutt.</u> Some remarks about spoken English and the improvement of conversational skills at the tertiary level	54
<u>M.-A. Palm.</u> Über einige typische Fehler der estnischen Schüler und Studenten in der deutschen Sprache	63
<u>Э. Рахи.</u> О понимании глаголов в докладах на медицинскую тематику (на материале английского языка)	79
<u>Э. Сау.</u> О преподавании английского словообразования в неязыковом вузе	84
<u>R. Silaraja.</u> Die Arbeit am Fachwortschatz im Fachbezogenen Fremdsprachenunterricht	91
<u>К. Соомере.</u> Проблемы обоснования применимости тестов восстановления (I)	97
<u>J. Soonvald.</u> Võrkeelebetuse algastme verbide ning kõnemustrite sisust	109
<u>М. Тамм.</u> Об отборе текстов для реферирования студентам математического факультета	117

Ученые записки Тартуского государственного университета.

Выпуск 650.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ.

Методика.

На разных языках.

Резюме на разных языках.

Тартуский государственный университет.

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

Ответственный редактор О. Мутт.

Корректор И. Пауска.

Подписано к печати 23.09.1983.

МВ 08511.

Формат 60x90/16.

Бумага писчая.

Машинопись. Ротапринт.

Учетно-издательских листов 8,14.

Печатных листов 7,5.

Тираж 350.

Заказ № 929.

Цена 1 руб. 20 коп.

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