

Kielikeskus uutisia

LANGUAGE CENTRE NEWS

N:o 5 / TOUKOKUU - MAY 1983

SISÄLTÖ - CONTENTS

RAPORTTEJA - REPORTS

Jouko Seppänen: Japaninkielen opetus käynnistyi teknillisessä korkeakoulussa	3
Sonja Tirkkonen-Condit: The Hatfield (BAAL) conference on discourse structure	8
Eija Ventola: Toronton TESOL-83 konferenssi	11
Sirkka Laihiala-Kankainen: Suggestopedia kieltenopettajille	15
Helena Valtanen: Turun yliopiston kielikeskuksen koulutuspäivä 22.4.1983	17
Hartmut Schröder: Das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht - Theoretisches und Praktisches -	20
Gordon Roberts: English oral skills workshop, Tampere	29
David B. Bullivant: 'Let's have a presentation': A report on student presentations in English oral skills groups	31

KIRJAKATSAUS - BOOKS BRIEFLY

English for Maritime Studies	39
Spiele für den Sprachunterricht	40
Sprachpflege - Zeitschrift für gutes Deutsch	41
Intercodes II - Méthode de français langue étrangère	43

TIEDOTUKSIA - INFORMATION

Kääntäjäprojektin kesäseminaari	45
Erikoiskielet ja käännteoria - VAKKI-seminaari III	47
Uusia englannin nauhoja - New Language Centre Tapes	49
Man and the media: Research tendencies in the teaching foreign languages with technical aids	50
Regent Schools of English - England	53

ENGLISH SUMMARY

54

VIRKALAHETYS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSTA

Osoite / Address:

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

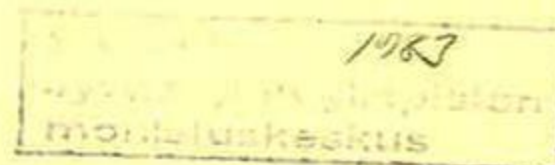
Korkeakoulujen kielikeskus /

Language Centre for Finnish Universities

SF-40100 JYVÄSKYLÄ 10

FINLAND

ISSN 0358-2027



KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Jouko Seppänen
Teknillinen korkeakoulu

JAPANINKIELEN OPETUS KÄYNNISTYI TEKNILLISESSÄ KORKEAKOULUSSA

Teknillisen korkeakoulun kielikeskuksessa on käynnistynyt japaninkielen alkeisopetus. Kevätlukukaudella 1983 järjestetyllä ensimmäisellä kurssilla on 20 teekkaria ja muutama diplomi-insinööri.

Kurssi käsittää luentoja ja harjoituksia sekä työskentelyä kielistudiossa yhteensä 27 tuntia. Lisäksi kurssilaisilta edellytetään opiskeluun paneutumista kasettien ja nauhurin avulla myös kotona. Työtä tehdään siis todenteolla japanilaiseen tapaan.

Kielimuuri kaadetaan intensiivijaksolla

Kurssi koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisen osan muodostaa viikon mittainen intensiivijakso. Jakso käsittää kolme tuntia luentoja ja harjoituksia päivittäin ja sen tarkoituksena on kirjoituksen muodostaman kielimuurin ja ennakkoluulojen murtaminen.

Tosiasiainimittain on, että japaninkielen kirjoitus on siksi vaikeata, että sen oppiminen edellyttää intensiivistä paneutumista. Toisaalta esimerkiksi tavukirjaimet, joita on yhteensä n. 100 kpl voi hyvin oppia viikossa, mikäli asiaan paneudutaan intensiivisesti ja opiskeluun on käytettävissä havainnollista ja mielenkiintoa ylläpitävää oppiaineistoa. Merkkien opiskelu voi tällöin muodostua jopa hauskaksi ja mielenkiintoiseksi puuhaksi. Osoituksena tästä on se, että hiraqana- ja katakana-tavukirjaimet opittiinkin kurssilla viikossa. Samalla tutustuttiin esimerkkisanojen muodossa koko joukkoon keskeisiä japanilaiseen kulttuuriin liittyviä käsitteitä sekä tekniikan, kaupan ym. terminologiaan.

Kurssin toinen jakso on tavanomainen käsittäen 2 h luentoja ja harjoituksia kerran viikossa kuuden viikon ajan. Myös tänä aikana edellytetään kotiopiskelua. Luennot käsittävät johdatuksen kielioppiin, sanamerkkien rakenteen, luokittelujärjestelmän ja avaimien esittelyn sekä sanakirjojen käytön. Itse sanamerkkejä opitaan kurssilla n. 300 kpl, mikä vastaa suunnilleen Japanin peruskoulun kolmen ensimmäisen vuoden oppimäärää. Kiinanmerkkien opiskelu tapahtuu aihepiireittäin edempänä tarkemmin esitettävällä tavalla. Samassa yhteydessä tulee esille tavallisia kielenkäyttötilanteita. Lisäksi kurssilla käydään läpi 5-6 lukukappaleita oppikirjasta.¹

Vastaava toimittaja / Managing editor: Liisa Korpimies
Toimituskunta / Editorial staff: Sinikka Koponen
Sirkka Laihiala-Kankainen
Matti Laitinen
Eva May
Tuija Nikko
Eila Pakkanen
Hartmut Schröder
Helena Valtanen

Puh. / Tel. 941-292880 Korpimies
292881 Lampinen
292882 Laihiala-Kankainen
292883 Nikko, Helin
292884 May, Valtanen
292885 Laitinen, Schröder
292886 Koponen
292887 Pakkanen

¹ Yoshida Y., et al. Japanese for Today, Gakken, Tokyo, 1978

Oppi- ja opetusmateriaali

Oppi- ja opetusmateriaali käsittää useista eri lähteistä koottua ja toimitettua eri muotoista aineistoa kuten monisteita (osaksi suomen- ja osaksi englanninkielellä), kielikasetteja, tauluja, merkkikortteja ja heijastinkalvoja. Erityistä painoa on pantu suomenkielisen oppiaineiston toimittamiselle. Tavoitteena on ollut helppokäyttöisen ja monipuolisen opetuspaketin aikaansaaminen. Vähäinenkin panos tässä suhteessa on merkittävä, sillä suomenkielistä aineistoa on tuskin lainkaan olemassa.

Aineiston valmistelussa on pyritty ottamaan huomioon suomalaisen kielenopiskelijan tausta ja lähtökohdat sekä japaninkielen opiskelussa vastaantulevat erityisongelmat. Laadinnassa on käytetty hyväksi eri kielillä (englanti, venäjä, saksa, japani, suomi) julkaistua oppi- ym. kirjallisuutta, esite- ym. aineistoa.

Esittelen seuraavassa sekä valmiina että vielä työn alla olevaa oppiaineistoa sekä opetusmenetelmiä.

Johdatus kieleen ja sen kirjoitukseen

Johdatuksen tarkoituksena on antaa opiskelijalle yleiskuva kielestä ja sen kirjoituksesta, näiden historiallisesta taustasta sekä niiden asemasta, merkityksestä ja käytöstä nyky-Japanissa. Luentojen pohjana on käytetty Suomalais-Japanilaisen Yhdistyksen julkaisua.¹ Teos ei ole varsinainen oppikirja, mutta palvelee hyvin tätäkin tarkoitusta.

Tavukirjaimisto (Kana)

Useimmissa japanin oppikirjoissa kiinnitetään kirjoittajan mielestä suhteellisesti liian vähän huomiota tavukirjainten opettamiseen. Juuri tavukirjaimisto muodostaa kielenopiskelussa ensimmäisen kynnyksen ja se tulisi voida ylittää niin, että motivaatio opiskeluun vahvistuu tai ainakin säilyy. Tavukirjaimia on ensiksikin huomattava määrä (n. 100 kpl). Toisekseen ne ovat muodoltaan ja merkitykseltään (tavuäänne) abstrakteja ja siten vaikeammin opittavissa kuin sanamerkit (kanji), jotka ovat havainnollisempia ja joiden opiskeluun on runsaasti oppiaineistoakin olemassa.

Mielikuvamenetelmä

Tavukirjainten oppimisen helpottamiseksi on kurssin yhteydessä kehitetty erityinen menetelmä, jota voisi kutsua mielikuvamenetelmäksi. Se perustuu hahmontunnistukseen, suomalaisen kielenopiskelijan yleiseen japanilaisen kulttuurin tuntemukseen sekä sopivasti valittuihin esimerkkisanoihin ja

keksittyihin mielikuviin. Menetelmä ei oikeastaan ole uusi, sillä sitä on käytetty erilaisissa oppimis- ja muistamistekniikoissa ennenkin. Kiinanmerkkien yhteydessä menetelmä esiintyy luonnostaan niiden historiallisten etymologioiden muodossa. Uutta on menetelmän soveltaminen tavukirjaimistoon.

Hiraqana tavukirjaimisto

Oppijaksossa (16 s.) hiraqana-tavumerkit esitellään muutaman rivin mittaisella selostuksella ja esimerkkisanoilla. Kunkin merkin äänne liitetään johonkin samalla tavulla alkavaan yleisesti tunnettuun tai muuten japanilaisessa kulttuurissa keskeiseen sanaan tai käsitteeseen, esimerkiksi KI niin kuin 'kimono', KA niin kuin 'karate' jne.

Kirjaimeen liittyvä esimerkkisana ja mielikuva on pyritty valitsemaan siten, että ne tuovat helposti mieleen merkin hahmon ja äänneasun. Esimerkiksi merkki KE niin kuin 'kendoo', tuo mieleen sauvan ja miekkailijan, KU niin kuin 'kudasai', 'olkaa hyvä', kohteliaan kumarruksen jne.

Katakana tavukirjaimisto

Vastaavasti katakana tavumerkeille (20 s.) on pyritty keksimään jokin muistisana ja mielleysteys, mutta valittuna japanin lainasanojen piiristä, koska katakanaa käytetään juuri vierasperäisten sanojen kirjoittamiseen. Kunkin kirjaimen kohdalla on esitetty lisäksi muita esimerkkisanoja. Näiden valinnassa on pyritty painottamaan tekniikan terminologiaa.

Useimmat merkit ovatkin näin saaneet käyttökelpoisen muistisäännön, jotkut jopa niin hyvän, että merkki jää pysyvästi mieleen jo ensisilmäyksellä. Osuvan sanan ja mielikuvan keksiminen ei ole kuitenkaan onnistunut kaikille merkeille. Näiden osalta aineisto vaatii edelleenkehittelyä.

Kieliopin perusteet

Suppean kieliopin (24 s.) tarkoituksena on antaa systemaattinen ja koko kieliopin kattava, mutta tiivistetty yleiskuva kielen rakenteesta ja erityispiirteistä. Esityksen suppeudesta johtuen se jää pakostakin yleiselle tasolle, mutta antaessaan kokonaiskuvan sen uskotaan auttavan opiskelijaa suhteuttamaan asioita ja kiinnittämään huomiota oleellisiin seikkoihin. Kieliopin abstraktien rakenteiden oppimisen kannalta on suomenkielinen oppiaineisto erityisen toivottavaa.

¹ Seppänen J. Japanin kieli ja merkillinen kirjoitusjärjestelmä, Suomalais-Japanilainen Yhdistys ry, No 1, 1980

Sanamerkkien oppiaineisto

Japanin samoin kuin kiinan kielessä muodostaa sanamerkkien opiskelu epäilemättä suurimman vaikeuden. Merkkien lukumäärä on tavattoman suuri ja ne ovat rakenteeltaan mutkikkaita. Merkkien opiskelussa voidaan erottaa toisaalta niiden rakenteen ja kokonaisuuden muodostama muodollinen järjestelmä ja toisaalta yksityisten merkkien merkitykset ja käyttö.

Sanamerkkien kieliopillinen rakenne

Oppijakson (13 s.) tarkoituksena on selostaa sanamerkkien rakenne ja luokittelu muodollisena järjestelmänä. Sen tunteminen on edellytyksenä sanakirjojen käytölle. Sanakirjoissa merkit esiintyvät erityisten avainten eli radikaalien ja veto-luvun mukaisessa järjestyksessä. Historiallisten radikaaleja on 214 kpl.

Jaksossa esitetään avainmerkkien järjestelmä perustuen Nelsonin sanakirjaan.¹ Tämän jälkeen tärkeimmät avaimet esitellään erikseen. Kustakin avaimesta esitetään avaimen nimi, japanilainen ja kiinalainen lukutapa sekä merkitys suomeksi, milloin avain esiintyy myös itsenäisenä merkinä. Oppijaksoa on tarkoitus tulevaisuudessa kehittää tavukirjaimistojaksojen suuntaan ts. varustaa avaimet selostuksilla ja muistisäännöillä perustuen niiden luonnollisiin etymologioihin.

Sanamerkkien opiskelu

Sanamerkkien opiskelua varten on tarjolla runsaasti erilaista kirjallisuutta, kouluapuisista aina vitsikirjoihin ja historiallisiin tutkimuksiin. Eri tarkoituksia palvelevissa oppi- ja sanakirjoissa merkkejä esitellään monin eri tavoin ryhmiteltyinä, järjestettyinä ja selostettuina, milloin numeron mukaisessa, foneettisessa, avaimen mukaisessa, yleisyys- ym. järjestyksessä. Kullakin esitystavalla on eri käyttötarkoitusten kannalta omat etunsa ja puutteensa.

Kirjoittajan näkemykseksi on oman opiskelukokemuksen perusteella muodostunut, että merkkien opiskelu olisi tehokkainta ja kiintoisinta, mikäli niitä esiteltäisiin aihepiireittäin luonnollisissa esiintymis- ja käyttöyhteyksissään samalla selostaen kunkin merkin etymologiaa, johdannaisia, yhdyssanoja ja käytön erityiskysymyksiä.

Koska tällaista kokonaisuutta ei ole valmiina, olen ryhtynyt sellaista kurssin yhteydessä valmistelemaan. Aineistoa on tällä hetkellä opetuskäyttöön soveltuvassa muodossa valmiina n. 100 sivua. Toistaiseksi se on vielä

englanninkielisessä muodossa, koska se on koottu useista eri lähteistä valikoiden, uudelleen yhdistellen ja järjestellen omaksi kokonaisuudekseen. Aineisto käsittää seuraavat pääaihepiirit:

- 1) Johdatus japanilaiseen maailmaan
- 2) Käytännön tilanteita
- 3) Yhteiskunta ja kulttuuri

Nykyisessä muodossaan aineisto soveltuu käytettäväksi opetuksessa, mutta sen toimittaminen julkaisukelpoiseen muotoon vaatii vielä paljon työtä. Tämä edellyttäisi lisäksi tarkoitukseen sopivaa tekstinkäsittelylaitetta, jolla olisi mahdollista valmistella samanaikaisesti sekä suomen- että japaninkielistä sekatekstiä ja tulostaa merkkejä myös suurikokoisina.

Japaninkielen opetus muualla

Japania on tällä hetkellä mahdollista opiskella Helsingin yliopistossa ja Helsingin Työväenopistossa. Ensi kesänä järjestää myös Helsingin seudun kesäyliopisto japaninkurssin.

Helsingin yliopistossa japaninkielen opetus tapahtuu Japan Foundationin japanilaislehtorin toimesta perustuen maiden väliseen kulttuuriyhteistyösopimukseen. Myös Teknillinen korkeakoulu olisi kiitollinen, mikäli se voisi päästä osalliseksi Japan Foundationin arvovaltaisesta tuesta ja asiantuntevasta avusta esimerkiksi vierailevan opettajan tai tutkijan ja oppimateriaalien muodossa.

Oppiaineistojen hankinta ja valmistelu

Korkeakoulun Kielikeskuksen kirjastoon on ryhdytty hankkimaan japanin kieltä ja kulttuuria koskeavaa kirjallisuutta ja äänitteitä. Opetusmonisteita ja opetusvälineitä kuten heijastinkalvoja, merkkikortteja ja -kalvoja, tauluja ym. on valmistettu Kielikeskuksen toimesta itse. Itse valmisteltua oppiaineistoa ja sen tavoitteita on esitelty tarkemmin toisaalla.

Kielikeskuksen määrärahat kirjallisuuden ja äänitteiden hankintaan ovat sangen niukat ja tietojen saaminen olemassa olevista aineistoista kovin hankalaa. Myös aineistojen käyttökelpoisuuden arviointi ennen tilaamista on vaikeata. Teknillinen korkeakoulu haluaakin kääntyä Japan Foundationin puoleen toivomuksella saada lahjoituksena korkeakoulun tarkoituksiin soveltuvaa materiaalia.

¹ Nelson A.N., The Modern Reader's Japanese-English Character Dictionary, Charles E. Tuttle Co, Tokyo, 1962

Suomenkielinen oppiaineisto

Teknillisessä korkeakoulussa, missä kielitaito ja kielten opiskelumahdollisuudet ovat vähäisemmät kuin humanistisissa yliopistoissa, pidämme hyvin tärkeänä, että vierasta kieltä etenkin harvinaisia ja vaikeita kieliä olisi mahdollista opiskella myös suomenkielillä. Etenkin opiskelun alkuvaiheessa on suomenkielinen oppiaineisto suuresta merkityksestä.

Esimerkiksi japaninkielessä, jonka ääntäminen on pääosiltaan varsin lähellä suomenkielen ääntämistä, on tavukirjainten ja äänteiden opiskelu englanninkielisistä oppikirjoista epätarkoituksenmukaista. Suomenkielisen aineiston valmistelussa on mahdollista ottaa huomioon sekä kielelliset että kulttuurilliset tekijät, niin yhtäläisyydet kuin kontrastitkin sekä opiskelijoiden jo olemassa oleva tiedollinen tausta.

Lukuunottamatta Helsingin yliopiston aiemman japaninkielen lehtorin Kawata Tadaakin toimittamaa oppikirjaa "Japanin kieli", ei suomenkielistä japanin oppiaineistoa ole käytännöllisesti katsoen lainkaan olemassa. Myöskään sanakirjoja ei ole olemassa kumpaankaan suuntaan lukuunottamatta pientä kirjasta, joka on ilmestynyt jo 1930-luvulla.

Opetuksen kehittäminen

Ensi lukuvuonna 1983/84 on tarkoitus ottaa ohjelmaan myös jatkokurssi (Japani 2) oppimäärältään samoin yhden opintoviikon mittainen. Pitemmällä tähtäimellä japaninkielen opetusta on tarkoitus kehittää siten, että kieltä on mahdollista opiskella kolmen tai neljän lukuvuoden ajan kuten muitakin kieliä, joiden opiskelu joudutaan korkeakoulussa aloittamaan alusta.

Sonja Tirkkonen-Condit

Savonlinnan kääntäjänkoulutuslaitos

THE HATFIELD (BAAL) CONFERENCE ON DISCOURSE STRUCTURE

Hatfield Polytechnic järjesti yhdessä BAAL'in (British Association of Applied Linguistics) kanssa puhutun ja kirjoitetun tekstin rakennetta koskevan konferenssin Hatfieldissä Lontoon tuntumassa 11.-13.4.1983, johon Suomen Akatemian matka-apurahan turvin pääsin osallistumaan. Konferenssissa oli

toistasataa osallistujaa ja alustuksia kahdessa sektiossa kaikkiaan 28, jonka lisäksi oli workshop-työskentelyä. Kuuntelin kaikkiaan 13 esitystä, joista kiintoisimpia seuraavassa lyhyesti selostan.

Gillian Brown Edinburghin yliopistosta käsitteli määräisen ja epämääräisen muodon käyttöä dialogissa keskustelijoiden yhteisen tiedon funktiona. Alustuksen otsikko oli Modelling discourse participants' knowledge. Keskustelijoina oli kussakin koetilanteessa kaksi koululaista, joilla oli toisistaan joissakin suhteissa poikkeavat samaa aluetta käsittelevät kartat, joiden pohjalta toisen osapuolen oli selostettava reitti pisteestä A pisteeseen B. Puhujan todettiin käyttävän kartan kohteista epämääräistä ilmausta (esim. a road) silloin kun hän uskoi tai epäili puhekumppaninsa kartasta puuttuvan kyseisen kohteen. Määräistä ilmausta (esim. the road) taas käytettiin silloin kun tiedettiin kyseinen kohde samaksi tai poikkeavaksi.

Bengt Altenberg Lundin yliopistosta puhui aiheesta Causal connection in speech and writing keskittyen konnektiiveilla merkittyjen kausaalisuhteiden tarkasteluun. Huomiota kiinnitettiin mm. syytä ilmaisevien (cause = C) ja seurausta ilmaisevien (result = R) tapahtumien tai ilmiöiden esittämisjärjestykseen. CR- ja RC-järjestysten todettiin olevan suurin piirtein yhtä yleisiä niin puhutussa kuin kirjoitetussakin englannissa. Erityisesti puhutulle kielelle tunnusomaiseksi piirteeksi todettiin 'retrospective reinforcement', joka tarkoittaa sitä, että ilmiöt esitetään muodossa RCR eli ensin seuraus, sitten syy ja vielä uudelleen seuraus. Tällaisen jakson viimeinen jäsen R aloitetaan esim. konnektiivilla and so tai so that's why (esim. So that's why I'm about five minutes late you see). Vaikka seuraus tulee näin esitetyksi kahdesti, ei toistoa voida pitää redundanttina. Se on puhutussa kielessä tarkoituksenmukainen, koska se palauttaa niin kuulijan kuin puhujan itsensäkin takaisin lausuman pääasiaan, joka syytapahtumaa tai ilmiötä selostettaessa on saattanut hetkellisesti unohtua.

Ivan Lowe, Summer Institute of Linguistics, alusti aiheesta Two ways of looking at causes and reasons. Alustuksessa erotettiin toisistaan käsitteet cause (aiheuttaja) ja reason (perustelu). Aiheuttajia ja perusteluja tarkasteltiin skaalassa pakottava/mahdollistava ja välttämätön/riittävä. Tarkoituksena oli selittää seuraavien kausaalisuutta merkitsevien ilmausten suhteita: so/because; if/in order to ja because/by + -ing. Esityksen vakuuttavuus kärsi siitä, että esimerkkimateriaalina käytettiin pelkästään keksittyjä kontekstittomia lauseita ja virkkeitä.

Geoffrey Lewis Birminghamin yliopistosta puhui aiheesta Young children's perception of text dynamics in prose. Lasten luetun ymmärtämiskykyä oli tutkittu kertomustekstillä mm. siten, että teksti oli katkaistu tematiikan tai

juonen kannalta kriittisessä pisteessä, josta lasta pyydettiin jatkamaan tekstiä omin päin. Lasten todettiin olevan herkkiä narratiivitekstin pragmaattisen etenemisen ennustajia. Parhaiten lukijoiden havaittiin pystyvän jatkamaan tekstiä teema-reema -suhteita järkyttämättä sekä kertomuksenomaisen rakenteen säilyttäen. Alustavat tulokset viittaavat siihen, että tavanomaiset tekstin 'yksinkertaistamisen' menetelmät helposti järkyttävät tekstin etenemistä osoittavia signaaleja, jolloin ennustettavuus heikkenee.

R.R.K. Hartmann Exeterin yliopistosta piti esitelmän Contrastive textology and bilingual lexicography, jossa kaksikielisen sanakirjan pohjaksi suositeltiin paralleeliteksteistä koostuvaa korpusta. Paralleelitekstien on luonnollisesti oltava peräisin toisiaan vastaaviksi todetuista tekstityypeistä. Kontrastiivista tekstintutkimusta voidaan alustajan mukaan pitää lupaavana viitekehystenä sanakirjojen laadinnassa tarvittavalle vertailutyölle. Ekvivalenssin käsitteestä Hartmann esitti mielenkiintoisen väitteen: ekvivalenssi on olemassa vasta sitten kun se on luotu kaksikielisen toiminnan kautta. Ekvivalenssi on siis tekstilähtöistä. Tekstilähtöisyydestä seuraa myös se, että vastaavuus ei ole absoluuttista vaan miltei aina suhteellista.

Jenny Thomas ja Christopher Candlin Lancasterin yliopistosta olivat tutkineet valtasuhteiden heijastumista diskurssin kieleen. Alustuksen otsikkona oli The language of unequal encounters. Tutkittu materiaali oli BBC:ltä saatua videonauhottettua, autenttista haastattelua aineistoa. Analyysin kohteena oli mm. poliisikuulustelu, jossa kaksi poliisia kuulusteli raiskausta koskevaa rikosilmoitusta tekevää naista. 'Vahvemman' osapuolen, tässä tapauksessa poliisin, osoitetaan pitävän keskustelussa yliotteen erilaisilla pragmaattisilla ja diskursiivisilla strategioilla, kuten esim. suorilla illokuutiivisen sävyn ilmauksilla ja performatiiveilla (I order you...), 'heikon' osapuolen lausumista tehdyillä kärjistetyillä tiivistelmillä ja uudelleenmuotoiluilla, diskurssin onnellisuusehtoihin (felicity conditions) vetoamalla sekä diskurssitopiikin ja puheenvuoron käyttöjen hallinnalla.

Basil Hatim Heriot-Watt yliopistosta Edinburghista oli tutkinut tekstin kokonaisrakennetta tekstityyppilähtöisesti korkeakoulutasoisen kieltenopetuksen tarpeita silmällä pitäen. Alustuksen otsikko oli Discourse structure in advanced language teaching. Alustuksen yhtenä pääteesi oli, että tekstin retorinen funktio, sen viestintätehtävä määrää, mitkä tekstin ainekset laskeetaan sen sisältöhierarkiassa tärkeimmiksi. Esim. vastinekirjoituksessa tärkein tekstiakti on vastaväite. Kiinnostava oli myös se tapa, jolla Hatim osoitti diskurssin eli kokonaisen tekstin muodostuvan (osa)teksteistä. Osateksti koostuu eripituisista sekvensseistä, joissa vuorottelevat commitment- ja response-jaksot. Teksti voi päättyä ainoastaan

response-jaksoon, ei koskaan commitment-jaksoon. Response on osatekstin tasolla threshold of termination eli päättämisen mahdollistava kohta. Kiinnostava oli myös havainto, että osatekstit voivat edustaa eri tekstityyppejä. Pitkäkään narratiivinen osateksti ei välttämättä tee koko tekstistä kertovaa tekstiä, jos tekstin viestintätehtävä on esim. vastaväitteen esittäminen.

R. Coulon Kentin yliopistosta puhui aiheesta Discourse analysis and the reading of specialist foreign language texts. Alustajan mukaan käsiteltävien tekstien on muodostettava sisällöllisesti ja kontekstuaalisesti luonteva jatkumo, niin että tekstejä lukeva vieraan kielen opiskelija saatetaan vähitellen samaan tilaan kuin tekstien normaali vastaanottaja on esim. lehden lukijana. Tekstikohtaisia tarkkoja taustaviitteitä ja opettajan antamaa holhousta voitaisiin näin vähitellen minimoida.

Mersedeh Proctor Exeterin yliopistosta oli tutkinut esim. Winterin ja Hoyen esittämien tekstin rakennesignaalien roolia tekstin ymmärtämiselle. Hän oli jättänyt signaalisanat pois tekstistä ja antanut aukotetut tekstit koehenkilöille täydennettäväksi. Seitsemän kahdeksasta koehenkilöstä oli pystynyt tuottamaan joko täsmälläen oikeat tai samanarvoiset 'signaalisanat' aukko-paikkoihin. Tekstit siis pystyttiin rekonstruoimaan täysin tyydyttävästi. Proctor päätyikin kysymään, eikö näin pitkälle ennustettavia sanoja voitaisi pitää tekstin rakenteen kannalta redundantteina pikemminkin kuin rakenteen signaaleina. Proctorin otsikko oli An investigation of the analysis of written discourse.

Olin mukana kontrastiivista tutkimusta koskevassa workshopissa, mutta kun ryhmän työtä ei ollut mitenkään etukäteen valmisteltu, sen anti jäi vähäiseksi. Muuten konferenssi oli erittäin antoisa.

Eija Ventola
Jyväskylän yliopisto

TORONTON TESOL-83 KONFERENSSI

Seitsemästoista TESOLin (Teachers of English to Speakers of Other Languages) konferenssi pidettiin tänä vuonna Torontossa maaliskuun 15-20:nä. Ensikertalaiselle Toronton konferenssi oli miellyttävä ja inspiroiva kokemus. Kun Torontoon saavuttuani sain konferenssiohjelman (400-sivuisen nidoksen)

tuntui varsin vaikealta valikoida omat "mieliesitelmänsä" ja löytää niille oikeat luentosalit Sheraton ja Westin hotelleista. Jean Handscombe ja Richard Orem, jotka kantoivat pääasiallisen vastuun konferenssiohjelman järjestämisestä olivat kuitenkin mobilisoineet henkilökuntansa hyvin ja tuloksena oli erittäin onnistunut konferenssi.

Konferenssi alkoi tutustumiskäynneillä eri opetuslaitoksiin. Halutesaan osanottajat saattoivat vieraila eri korkeakouluissa ja yliopistoissa ja tutustua kuinka ESL-opetus (English as a Second Language) oli niissä järjestetty vastaamaan Kanadaan muuttaneiden siirtolaisten tarpeita. OISE:ssa (Ontario Institute for Studies in Education) oli osallistujilla mahdollisuus tutustua erilaisiin intensiivikursseihin (ESL) ja kirjoitustaidon kursseihin. Scarborough College puolestaan demonstroi 'expression dramatique' ja suggestiopedian metodeja. Yorkin yliopisto ja Glendon College painottavat voimakkaasti integraatiota kaksikielisissä puheyhteisöissä ja kielen kommunikatiivista ja kontekstuaalista tutkimusta. Yliopistojen ja korkeakoulujen lisäksi konferenssin osanottajat saattoivat tutustua opetusministeriön järjestämiin ESL-kursseihin (eri siirtolaisikäryhmille on järjestetty oma kurssinsa), ranskan kursseihin (French Immersion courses), sekä siirtolaisten äidinkielen kursseihin (Heritage Language courses), joiden tarkoituksena on ylläpitää Kanadan etnisten puheyhteisöjen kieliä ja kulttuureja. The Ministry of Citizenship and Culture esitteli Toronton alueen siirtolaisille tarkoitettuja palveluja (esim. erilaiset orientaatio-kurssit maahanmuuttajille, neuvontapalvelu, kielikoulu, lastenseimet ja tulkkipalvelu). Kanadan intiaanien nykyongelmat tulivat läheisiksi Oshweken Six Nations -reservaation ja Woodlands Indian Cultural Centren vierailun aikana. USA:n puolella Buffalossa, TESOLin osallistajat saattoivat seurata opetusta sekä Native American Language Center:ssä että Indo-Chinese Center:ssä.

Konferenssin ensimmäisenä päivänä, samanaikaisesti tutustumiskäyntien kanssa, oli Sheraton Centre:ssä käynnissä eri symposiumeja. Keskustelupöytien ympärille oli kutsuttu asiantuntijoita pohtimaan seuraaviin aiheisiin liittyviä ongelmia: 1) Sociocultural Concerns in TESOL: An International Perspective (puh.joht. J.D. Macero) - TESOLin suhtautuminen eri puolilla maapalloa esiintyviin sosiopoliittisiin ongelmiin, esim. oppikirjojen 'pannaanjulistaminen', pakolaisongelmat, toisinajattelevien ongelmat, ESL-opettajien kokema diskriminointi jne.; 2) Language and Value Across The Curriculum in Native Education (puh.johtajat B. Burnaby ja G. Cantoni-Harvy) - intiaaniväestön kieli- ja kulttuuritaustan huomioonottaminen opettajakoulutuksessa: 3) Computer-Assisted Language Instruction (CALI) (puh.johtajat D. Sanders ja R. Kenner) - tietokoneiden kasvava rooli kielenopetuksessa

(miten tietokoneita voidaan käyttää hyväksi opetuksessa, kontrolloiko opettaja vai oppilas tietokonetta, millä opetusasteella tietokoneita pitäisi käyttää, miten opettajia koulutetaan ohjelmoimaan tietokoneita jne.);

4) Development Priorities in Work-Related ESL (puh.johtajat B. Mohan ja A. Grognet) - ESL-ohjelmien suunnittelu ja ongelmat ja niiden saama tuki (hallitus, liike-elämä, ammattijärjestöt mm.), opettajakoulutuksen järjestäminen ja opinto-ohjelmien suunnittelu ESL-työmarkkinat huomioonottaen.

Konferenssin muina päivinä ohjelma koostui täysistunnoista, esitelmistä, demonstraatioista, minikursseista ja workshop-ryhmistä. TESOLin täysistunnoista kolme keskittyi pohtimaan läheisesti samaa ongelmaa: ulkopuolisten voimien suhdetta ja vaikutusta kielenopetukseen. D. Larsonin, V.F. Allenin ja M. Ashworthin Fifth Business in The Classroom esitti kuinka vieraankielenopetukseen ja sen suunnitteluun ja jopa koko koulumiljööseen usein vaikuttavat kunkin maan sosiaaliset, poliittiset, uskonnolliset, taloudelliset, kansalliset ja kansainväliset tekijät. P. Early esitelmässään Consumerism or Credulity - A Dilemma for The Language Teachers of A Learner-Centred Generation vaati, että opettajakoulutuksessa otettaisiin kriittisempi asenne muodissa oleviin ESL-dogmeihin ja metodeihin. J.C. Richard puolestaan selvitteli esitelmässään The Secret Life of Methods kuinka kautta aikojen opetusmenetelmät ovat 'sokeasti' seuranneet niitä teoreettisia oletuksia, joita kulloinkin on tehty kielestä ja kielenoppimisesta. Kutakin opetusmetodia kannattavat voimakkaat tukiryhmät (kustantajat, hallitus jne.). ESL-opetuksen tulisi suhtautua kriittisemmin tällaisiin myyninedistämishjelmiin. Esimerkiksi kustantajien myyntitilastot nousevat sopivien iskulauseiden ja fraasien mukaan ('communicative language teaching', 'functions of language' jne.) takaamatta kuitenkaan kirjan laatua ja soveltuvuutta ESL-opetukseen. D.R. Olson, Literacy as A Second Language, vertaili puhekieltä (vernacular) ja kirjakieltä (standard) luku- ja kirjoitustaitoon. Yleisesti ottaen lukutaidottomuus merkitsee sitä, että lukutaidottomien ryhmällä ei ole paljon mahdollisuuksia päästä hallitsevaan asemaan yhteisössä. Samoin hallitusvalta keskittyy niille puheyhteisön jäsenille, jotka hallitsevat ei ainoastaan puhekielen vaan myös kirjakielen. Usein siirtolaisväestö kokee suuria vaikeuksia standardivariaation omaksumisessa. F. Smithin Microprocessors - Their Promise and Threat for Language Learners esitteli mikroprosessorien käyttöä ja hyödyntämistä kielenopetuksessa. Mikroprosessorit voivat osoittautua varsin käyttökelpoisiksi apuvälineiksi kielenopetuksessa (esim. word processing), mutta niiden rooli opetuksessa pitäisi kartoittaa ensin, jotta välttyttäisiin tarpeettomilta investoinneilta.

On mahdotonta raportoida eri konferenssiesitelmien, kollokvioiden, workshoppien, demonstraatioiden ja minikurssien sisältöä yksityiskohtaisesti. Jopa 35 esitelmää saattoi olla ajoitettu yhtäaikaaisesti. Yleisesti aiheet voi ryhmitellä seuraavasti: englannin opetus ja sen järjestäminen eri maissa, ulkomaalaisten kielenopetus englantia puhuvissa maissa, vieraankielenopetus eri kouluasteilla ja yliopistoissa, aikuisopetus, pakolaisten kieliongelmat, soveltavan ja teoreettisen kielitieteen ongelmat ja ESL. Voi vain mielessään pohtia lieneekö TESOL-konferenssi paisunut liian suureksi saavuttaakseen tavallisen ESL-opettajakuulijakunnan, jonka huolet ja murheet ovat paljon konkreettisemmalla tasolla kuin monet näistä konferenssiesitelmistä.

Myös osana konferenssiohjelmaa olivat eri elokuvanäytökset ja kirjanäyttelyt. Elokuvien pääteemana oli eri siirtolaisryhmien kokemat ongelmat ja vaikeudet uuden elämän aloittamisessa joko Kanadassa tai Yhdysvalloissa. Kustantajien järjestämät kirjanäyttelyt kattoivat kokonaisuudessaan suurimman osan Sheraton hotellin pohjakerrosta. Nähdessään näyttelyn laajuuden osanottajat saivat hyvän käsityksen siitä, kuinka suureksi liikeyritykseksi ESL-opetus on vuosien mittaan kasvanut.

Tämä raportti on toistaiseksi kattanut vain TESOLin virallisen ohjelman. Epävirallisen ohjelman tulee onnistuneissa konferensseissa olla yhtä merkityksellään kuin virallisen ohjelmankin. Ja niin oli laita Torontossa. Järjestäjät olivat organisoineet aamiais- ja lounasistuntoja TESOLin osallistujille ja näiden aikana oli hyvä tutustua muihin osallistujiin ja keskustella yhteisistä ESL-kiinnostuksista. Yleensä kussakin pöydässä istui myös alan kuuluisuuksia mm. Henry Widdowson, Wilga Rivers, Mary Finocchiaro, Robert Kaplan, Chris Candlin jne. Näiden istuntojen aikana oli kylläkin mahdollisuus kysyä 'what you always wanted to ask your favourite linguistics and ESL-personality'.

Lyhyenä yhteenvetona voin vain todeta, että Toronton TESOL-83 oli sängen miellyttävä ja antoisa kokemus ja voimme vain toivoa, että Houstonissa, Texasissa järjestettävä TESOL-84 on yhtä onnistunut kuin Toronton konferenssi.

Sirkka Laihiala-Kankainen
Korkeakoulujen kielikeskus

SUGGESTOPEDIAA KIELTENOPETTAJILLE

Kouluhallitus järjesti 11.-15.4.1983 Heinolan kurssikeskuksessa suggestopedisen vieraan kielen opetuksen kurssin, jolle osallistui viitisenkymmentä kansalais- ja työväenopistoissa, kansanopistoissa sekä kouluissa toimivaa kieltenopettajaa. Kurssin tavoitteena oli perehdyttää opettajia vieraiden kielten opetuksen menetelmiin, erityisesti suggestopediaan; arvioida suggestopediakokeiluja sekä valmistella oppitunteja ja pohtia mitä elementtejä uusista menetelmistä voitaisiin soveltaa opistojen ja koulujen kieltenopetuksessa.

Kurssin johtaja, ylitarkastaja Kalevi Pohjala kouluhallituksesta totesi avauspuheenvuorossaan suggestopedian saaneen meillä tavallista enemmän huomiota osakseen, vaikka muitakin uusia kielenopetuksen suuntauksia ja menetelmiä on esitetty parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Tällaisina suuntauksina hän mainitsi mm.:

- Kaliforniassa 1960-luvun alkupuolella James Asherin kehittämän "fyysisen kokonaisreaktion menetelmän" (Total Physical Response),
- Galeb Gattegonin "hiljaisen menetelmän" (Silent Way),
- Charles Curranin kehittämän "yhteisöllisen kielenoppimisen menetelmän" (Community Language Learning) ja
- Gertrude Moskowitzin humanistisesta psykologiasta sovelletun menetelmän, joka tunnetaan nimellä "humanistiset harjoitukset" (Humanistic Techniques).

Tyypillistä edellä mainituille suuntauksille on se, että ne ovat alunperin yhden henkilön kehittämia ja niiden lähtökohdat ovat lähinnä humanistisessa psykologiassa. Humanistinen psykologia korostaa Pohjalan mukaan kielenopetuksessa mm. seuraavia seikkoja:

- kielen oppiminen nähdään keinona itsensä toteuttamiseen
- yksilölle merkityksellisen viestinnän korostaminen
- yksilön kunnioittamisen periaatteen korostaminen: turvallisuudentunteen korostaminen luokassa, pari- ja ryhmätyöskentely
- opettajan rooli nähdään ohjaajana ja avustajana

Humanistisen psykologian perinteitä heijastaa myös G. Lozanovin suggestopedinen menetelmä, jonka lähtökohdista ja periaatteista kurssilla puhui Peija Ilpola. Hänen käsityksensä mukaan suggestopedia on ensisijassa filosofinen järjestelmä, joka edellyttää uusia asenteita kielenopetuksessa. Peija Ilpolan

laaja ja seikkaperäinen esitys suggestopedian teoriasta, sen käyttämistä keinoista ja suggestopedisesta kielenopetuksesta oli kurssin käytännön työskentelyn perustana.

Hieman toisenlaista suuntausta edustaa Neuvostoliitossa Lozanovin teorioiden pohjalta edelleen kehitelty intensiiviopetuksen teoria, joka voidaan nähdä lähempänä kognitiivista perinnettä kielenopetuksessa. Pohjala totesi esityksessään kognitiiviselle suuntaukselle olevan tyypillistä mm.:

- motivaation, muistin ja tiedon prosessoinnin keskeisyys ja tarkkaavaisuuden korostaminen
- oppimisen näkeminen opettamista keskeisempänä tekijänä
- kielen käyttöfunktioiden korostaminen: puhumisen ohella painottuvat myös lukeminen ja kirjoittaminen
- virheiden näkeminen oppimisen kannalta hyödylliseksi

Intensiiviopetuksen kehittäminen liittyy Neuvostoliitossa läheisesti oppimistoiminnan aktivointia yleensä koskevaan tutkimukseen. Suggestopediaa tarkastellaan eräänä intensiiviopetuksen muotona, joita on toki muitakin. Ehkä tunnetuin kielenopetuksessa käytetty intensiivimenetelmä Neuvostoliitossa on "persoonallisuuden potentiaalisten mahdollisuuksien aktivoinnin menetelmä", jonka periaatteista kurssilla kertoi Sirkka Laihiala-Kankainen.

Vilkkaan keskustelun jälkeen voitiin - ehkä hieman yllättäen - todeta, että suggestopedian ja Neuvostoliitossa käytettävien intensiiviopetuksen muotojen välillä ei itse opetusprosessissa ole kovinkaan suuria eroja, vaikka menetelmien teoreettiset perusteet poikkeavat hyvinkin paljon toisistaan.

Suggestopediaa kieltenopetuksessa on meillä kauimmin kokeiltu Helsingin kansalais- ja työväenopistoissa. Kokemuksia ranskan kielen opetuksesta tällä menetelmällä esittelivät Hilka Asanti ja Leena Eklund. Kurssin yhteydessä oli myös muilla suggestopediaa opetuksessa käyttäneillä opettajilla mahdollisuus vaihtaa mielipiteitä ja kokemuksia. Yleisesti ottaen kokemukset olivat hyvin positiivisia ja opettajat pitivät menetelmää innostavana ja hyvänä. Niille, jotka eivät menetelmään olleet aikaisemmin tutustuneet, järjestettiin mahdollisuus ryhmätöiden aikana osallistua ranskan kielen suggestopediseen opetukseen sekä katsella videolta kanadalaisen tohtori Raclen vetämää englannin kielen suggestopedistä opetusta.

Uusia lähestymistapoja opetuksen ja oppimisen ymmärtämiselle antoivat varmasti monelle Petri Lehikoisen esitys musiikin terapeuttisesta merkityksestä oppimisprosessissa ja Tintti Karppisen näkemykset luovuudesta kielenopetuksessa. Ohjelmaan kuului vielä Viljo Kohosen esitelmä kommunikatiivisista työtavoista ja Akseli Ollilan ja Anneli Bautersin suggestopediaa ja sen

tulevaisuutta pohtivat esitykset, joita en valitettavasti enää ehtinyt seurata, vaikka Heinolan kurssikeskuksessa olisi kyllä viihtynyt pitempäänkin.

Suggestopedisen vieraan kielen opetuksen kurssi liittyy siihen koulutus-toimintaan, jota kouluhallituksen toimesta on järjestetty jo useamman vuoden ajan ja jonka tavoitteena on saada päteviä suggestopediaan perehtyneitä kielten opettajia koulutuksen eri tasoille. Toistaiseksi menetelmän soveltamista opetukseen on hidastanut erityisesti sopivien oppimateriaalien puute.

Helena Valtanen

Korkeakoulujen kielikeskus

TURUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN KOULUTUSPÄIVÄ 22.4.1983

Turun yliopiston kielikeskuksessa järjestettiin 22.4. lähinnä kielikeskuksen omille opettajille tarkoitettu koulutustilaisuus, johon osallistui parisenkymmentä osanottajaa. Näistä suurin osa oli Turun yliopistosta, mutta myös Turun Kauppaikorkeakoulu ja Tampereen yliopiston kielikeskus olivat edustettuina.

Koulutuspäivän aluksi pidin esityksen aiheesta "Korkeakoulujen kielikeskuksen oppimateriaali- ja testituotanto - nykytarjonta ja lähitulevaisuuden suunnitelmat" ja lounastauon jälkeen osanottajat järjestäytyivät viiteen työryhmään keskustelemaan opettajien käyttämistä Korkeakoulujen kielikeskuksen oppimateriaaleista ja toivomuksistaan materiaalityötuotannon suhteen. Itse osallistuin englannin tekstin ymmärtämisen materiaaleja käsittelevään ryhmään. Ryhmät raportoivat keskustelunsa tulokset koulutuspäivän päättäneessä yhteisessä kahvitilaisuudessa. Seuraavassa esittelen ryhmien raporttien perusteella keskusteluissa esiintulleita asioita ja ajatuksia.

Englannin suullisen opetuksen ryhmä oli sitä mieltä, että tarjolla on ollut melko niukasti materiaalia suullisen opetuksen tarpeisiin. Korkeakoulujen kielikeskuksen ääntämis- ja intonaatioharjoitukset ovat olleet jokseenkin käyttökelpoisia, mutta opiskelijat eivät ole olleet innostuneita kontrastiivisista harjoituksista ja drilleistä, jotka ovat luonteeltaan liian teoreettisia. Korkeakoulujen kielikeskuksen äänitepalvelua kiiteltiin, mutta samalla toivottiin enemmän äänitemateriaalia humanisteja sekä kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoita varten. Myös video-ohjelmien välitystä toivottiin.

Ryhmän jäsenet esittivät edelleen toivomuksenaan, että voitaisiin löytää opiskelijoita enemmän kiinnostavaa materiaalia, joka ottaisi huomioon englannin kielen käytön todellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lopuksi ryhmä ehdotti, että Tampereella pidetyn Oral Skills Workshopin tuloksiin kiinnitettäisiin erityistä huomiota, sillä siellä esitettiin kiinnostavaa ja monipuolista opetusmateriaalia.

Englannin tekstin ymmärtämisen materiaaleja pohtinut ryhmä tuli siihen tulokseen, että Korkeakoulujen kielikeskuksen oppimateriaalien tekstit ovat aihepiiriltään ja vaikeustasoltaan monipuolisia, vaikkakin osittain vanhentuneita. Myös affikseja pidettiin hyvinä, mutta niiden sitomista paremmin tekstiyhteyden toivottiin; irrallisia affiksiharjoituksia pidettiin turhina. Materiaalien kielioppiosissa esitetyt asiat ovat tarpeellisia, mutta myös kielioppi pitäisi liittää läheisemmin teksteihin (esim. tunnistamistehtäviä tekstin yhteydessä). Kielioppiosan esimerkkilauseet tulisi yksinkertaistaa ja terminologian osuutta vähentää huomattavasti. Teksteihin liittyviä ymmärtämistä kontrolloivia harjoitustehtäviä pitäisi monipuolistaa. Opettajan opas kaipaisi myös uudistamista ja siinä voisi lisäksi olla neuvoja opettajalle erilaisten harjoitusmuotojen käytöstä. Uudistamista kaipaisivat myös tuntikokeet, jotka nykyisessä muodossaan testaavat liiaksi irrallisten sanojen osaamista. Tekstikirjojen jakamista osiin (section) pidettiin tarpeettomana ja muutoksia toivottiin myös niiden painoasuun. Englannin testeihin toivottiin monipuolisuutta (erilaisia testityyppejä) ja opettajille mahdollisuutta valita tarkoitukseensa sopivia erillisiä osatestejä laajemmasta testikokoelmasta.

Ruotsin opettajia oli paikalla vain kaksi ja he ilmaisivat tyytyväisyytensä olemassaoleviin Korkeakoulujen kielikeskuksen oppimateriaaleihin. Materiaalia kaivataan kyllä lisää eri aloille, mutta yhteistyö materiaalinvalmistuksessa on jo käynnistynyt monilla aloilla ja eri kielikeskusten kesken.

Suomen opettajien ryhmä, jossa oli mukana myös suomea ulkomaalaisille opettavia, piti tähän mennessä ilmestyneitä Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 15/1981 ja 16/1982 hyvää aineistoa sisältävinä, mutta toisaalta todettiin, että kirjallisen viestinnän artikkelireferaateissa oli mukana vaikeasti hyödynnettävää materiaalia. Kirjallisen viestinnän opetukseen kaivattiin materiaalia, johon olisi kerätty esimerkkiaineistoa ryhmiteltynä toisaalta kielellisin, toisaalta oppiaineittaisin perustein. Samantyyppistä aineistoa kaivattaisiin myös puheviestinnän opetukseen. Suomea ulkomaalaisille opettavat valittivat jatko-opetukseen soveltuvan materiaalin puuttumista ja toivoivat julkaisua, jossa olisi runkotekstejä ja ideoita keskusteluryhmiä

varten. Opettajat toivoivat myös saavansa tietoa ulkomailla toimivien suomen opettajien kokouksista ja koulutustilaisuuksista sekä kielididaktista vieraan kielen opetukseen liittyvää aineistoa Korkeakoulujen kielikeskuksen kautta.

Muiden kielten ryhmä (saksa, yleisen kieltenopetuksen englanti, ranska, espanja, italia ja portugali) totesi, että heille on materiaalia ollut niukasti tarjolla. Turun Kauppakorkeakoulussa on käytetty osaa teknisen saksan kurssista ja todettu se hyväksi. Romaanisiin kieliin ei ole ollut oppimateriaalia tarjolla. Mahdollisesti laadittavia oppimateriaaleja varten ryhmä esitti seuraavanlaisia toivomuksia. Tekstien tulisi olla aiheiltaan ajattomia ja opiskelijoita kiinnostavia ja ne voitaisiin ryhmitellä aihepiireittäin. Tehtävien pitäisi liittyä luontevasti teksteihin ja olla monipuolisia; esimerkkinä mainittiin F. Greiletin kirja "Developing Reading Skills". Rakenteet voitaisiin julkaista kansionmuotoisena kokoelmana, josta esimerkkejä ja harjoituksia olisi helppo monistaa. Kokelmassa pitäisi olla varsinkin kirjallisessa viestinnässä esiintyviä rakenteita. Sanasto ei saisi olla liian yksityiskohtainen, koska opiskelijat silloin takertuvat liiaksi yksityisiin sanoihin. Käydyssä loppukeskustelussa opettajat myös valittivat sitä, että käytössä olevat alkeiskirjat eivät useirkaan sovellu kielikeskusopetukseen, vaan ne ovat liian lapsellisia eivätkä aihepiireiltään kiinnosta aikuisopiskelijoita.

Koulutuspäivä päättyi yhteiseen kahvitilaisuuteen, jossa ryhmissä virinnyt keskustelu jatkui vilkkaana. Oppimateriaalien laadintaan ilmeni kiinnostusta ja monet opettajat ilmaisivat halukkuutensa osallistua uusien materiaalien tekemiseen tai jo olemassa olevien materiaalien uusimiseen.

DAS HÖRVERSTEHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

- Theoretisches und Praktisches -

I. Die Bedeutung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht (FSU)

In einer statistischen Untersuchung zur Motivation fortgeschrittener Studenten bei der Arbeit mit Hörtexten im Sprachlabor kommt Rössler zu dem Schluss, dass einige Studenten mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen spätestens bei ihrem ersten Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land die Erfahrung machen, "dass sie zwar in etwa das auf Deutsch ausdrücken können, was sie möchten, dass sie aber unerwartete Schwierigkeiten haben, ihre Gesprächspartner zu verstehen".¹

Dieses Problem werden sicher die meisten Fremdsprachenlehrer aus der eigenen Praxis kennen und bestätigen können. Was sind nun die Ursachen für diese unerwarteten Schwierigkeiten beim Hörverstehen?

Ohne auf die ganze Komplexität der möglichen Ursachen einzugehen, seien im folgenden einige Punkte genannt, die besonders relevant erscheinen und die der Einflussnahme des Lehrers im FSU unterliegen:

1) Im Normalfall hören die Studenten auch heute bei Übungen zum Hörverstehen meistens nur ihren eigenen Lehrer in der für sie fremden Sprache sprechen. An dessen Stimme, Formulierungen, Intonation usw. gewöhnen sich die Studenten sehr schnell und verstehen daher besser als in authentischen Situationen. Andererseits kommt der Lehrer seinen Studenten mit vielen Hilfen entgegen: er kann Gestik und Mimik einsetzen, langsamer sprechen, wichtige Informationen betonen, einige Stellen wiederholen; seine Sprache also den Zwecken der Studenten entsprechend adaptieren. Das gilt insbesondere auch für die Lehrer, die Muttersprachler sind. Gerade sie weichen häufig von der authentischen Sprache ab und gewöhnen sich eine Art "Lehrersprache" an.

Auf einen Aufenthalt im Zielsprachenland werden die Studenten so nur unzureichend vorbereitet und stehen daher bei ihrem ersten Besuch in dem fremden Land plötzlich vor neuen Problemen: die Leute sprechen dort eine ihnen unbekannte Umgangssprache, vielleicht sogar einen Dialekt, das Sprechtempo ist

¹ Helmut RÖSSLER: Arbeit mit Hörtexten - statistische Untersuchungen zur Motivation fortgeschrittener Studenten im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 14, herausgegeben vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, Regensburg 1979, Seite 231.

entschieden höher, und man stellt sich nicht auf den Ausländer ein, zumal dann nicht, wenn man aufgrund seiner guten verbalen Äusserungen vermeint, dass er Deutsch "kann".

2) Soweit im Unterricht zur Entwicklung des Hörverstehens Bandmaterial eingesetzt wird, handelt es sich meistens um speziell für den Einsatz im FSU produzierte Beiträge. Wenngleich auch diese ihren Stellenwert haben, so reichen sie alleine dennoch nicht aus, um ausreichend auf die Anforderungen in der fremdsprachigen Umwelt vorzubereiten. Denn wirkliche authentische Hörtexte, wie z. B. Interviews im Radio, weichen fast immer merklich von der Normalsprache ab: es wird verkürzte Sprache gesprochen, ganze Silben werden verschluckt und nicht selten völlig ungrammatische Konstruktionen benutzt. Bisweilen hören die Sätze unerwartet auf, neue Sätze beginnen, weil ein neuer Gedanke kommt. Kurz: authentische Sprache kann recht chaotisch sein und gerade darauf gilt es die Studenten auch vorzubereiten.

3) Bei einigen der häufig benutzten Übungen zur Entwicklung des Hörverstehens entsteht der Eindruck, dass sie dieses nicht fördern, sondern es gelegentlich sogar den Studenten erschweren, gezielt Informationen aus dem Hörtext aufzunehmen, diese zu verarbeiten und auf sie zu reagieren. Die hiermit angesprochenen "traditionellen" Übungen (Frage-Antwort, Richtig-falsch usw.) sind aus der Sicht der Studenten recht langweilig, ohne direkten Verwertungsbezug und wirken demotivierend. In der Regel stellt der Lehrer Fragen zum Inhalt des Hörtextes, und die Studenten haben durch ihre Antwort zu beweisen, dass sie verstanden haben, obwohl sie vielleicht viel lieber (aus einem inhaltlichen Interesse) selber Fragen stellen würden. Und in der Realität der fremdsprachigen Umwelt geht es doch wohl meistens auch darum, dass der Ausländer dem Deutschen Fragen stellt, weil er etwas nicht so genau verstanden hat, eine Präzisierung benötigt oder über eine ihn interessierende Sache mehr wissen möchte. Nur selten wird es wohl in echten Dialogen Situationen geben, in denen der Deutsche den Ausländer immer wieder (nach jedem neuen Gedanken) die Frage stellt: "Was habe ich jetzt gesagt?", "Welche Argumente nannte ich?", "Warum ist das so?" usw. usf. Realitätsnäher wären dagegen Fragen oder Reaktionen des Ausländers, wie etwa: "Kannst Du das noch einmal wiederholen?", "Ich glaube, das ist mir nicht ganz klar geworden!", "Wie war das?", "Aber wie kommst Du denn darauf?" usw. usf.

Diese sprachlichen Qualifikationen, die der Student ebenso zum Hörverstehen benötigt, werden nur allzu selten vermittelt. Statt dessen wird der Student darauf orientiert, möglichst ganzheitlich den Text zu verstehen, um eben die anschließenden Fragen beantworten zu können. Ein eigenes Interesse der Studenten an Inhalten wird so nicht genutzt und die wichtige Qualifikation des

selektivverstehenden Hörens nur unzureichend entwickelt. Da der Student daher nur wenig Erfolgserlebnisse beim Hörverstehen bekommt, wird er vorschnell aufgeben und passiv bleiben.

Zusammenfassend schlussfolgern wir daher, dass es zur Vorbereitung der Studenten auf die Anforderungen in fremdsprachiger Umwelt unerlässlich ist, authentische Hörtexte einzusetzen und an ihnen das Hörverstehen durch Übungen zu entwickeln, die einerseits Interessen der Studenten aufgreifen und sie motivieren, und die andererseits einen echten Bezug zur Realität und somit einen möglichen Verwertungsbezug für die Studenten haben.

Nicht unterschätzt werden sollte die grundsätzliche Bedeutung des Hörverstehens in einem kommunikativen FSU, der das Schwergewicht auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit legt. Selbst zum Bereich der sprachkommunikativen Fähigkeiten gehörend, steht das Hörverstehen im engen Zusammenhang mit den anderen fremdsprachigen Qualifikationen, insbesondere aber mit dem Sprechen. Der Student kann ja sprachlich nur dann sinnvoll agieren, wenn er auch die Antwort, die er erhält, versteht. "Es kommt im Gespräch nicht darauf an, dass der Lernende die Fragen des Gesprächspartners nur versteht (Hören > Verstehen), er muss darauf sprachlich reagieren können (Verstehen > Reagieren), bzw. er muss in der Lage sein, sein Anliegen vorzutragen, denn nur so erhält er Antworten, die es zu verstehen gilt (Agieren > Verstehen)".¹

Dabei gilt jedoch zu beachten, dass trotz gewisser Zusammenhänge mit dem Sprechen, der Prozess des Hörverstehens nach eigenen Gesetzmässigkeiten verläuft. Darauf weisen neuere Forschungsergebnisse hin²: trägt einerseits die Entwicklung des Sprechens nicht unbedingt zum Hörverstehen bei, so ist andererseits die Sprechfertigkeit für das Hörverstehen durchaus keine Voraussetzung, wenngleich sie im Verstehensprozess auch eine aktive Rolle spielen kann. So wird vermutet, dass beim Hörverstehen ein motorisches Glied, das sogenannte "innere Sprechen", zwischengeschaltet wird. Für Desselmann sind Schwierigkeiten beim Hörverstehen daher auch darauf zurückzuführen, dass das Sprechtempo der Lernenden und das Redetempo des Sprechers divergieren. Es gilt daher, so Desselmann, das Sprechtempo der Lernenden durch Übungen zu erhöhen und Hören und Sprechen parallel auszubilden.³ Zawadzka weist

¹ Werner und Alice BEILE: Modelle für den audiolinguale Unterricht 2. Sprechsituationen aus dem Alltag. INTER NATIONES, Bonn, o. J., S. 9.

² Elzbieta ZAWADZKA: Ausgewählte psycholinguistische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkung auf die didaktische Praxis. In: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, Nr. 1/1983, S. 15f.

³ Günther DESSELMANN: Innere und äussere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht. In: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, Nr. 1/1983, S. 6.

allerdings darauf hin, dass im FSU zur Entwicklung des Hörverstehens ein Sprechentzug für eine bestimmte Zeit die Sprechleistungen sogar später positiv beeinflussen kann.¹

Das Hören ist (in der Muttersprache wie in der Fremdsprache) die wichtigste "Kontrollinstanz" auch für das Sprechen. "Nur das kann sprachlich normgerecht produziert werden, was vorher einwandfrei und normgerecht differenziert und identifiziert wurde" (Beispiel: Kinder, die mit normalen Gehör geboren wurden, verlieren bei eintretender Ertaubung die Sprache wieder).² "Ohne Gehör (...) ist nach neurophysiologischer Untersuchungen keine vollendete Sprache möglich" (Beispiel: gehörlos geborene Kinder entwickeln nur eine "Kümmerform der Sprache").³

Gelten diese Erkenntnisse ganz allgemein in der Muttersprache, so werden sie auch in der Fremdsprache ihre Bedeutung haben und geben uns Anlass, das Hörverstehen als einen durchaus selbständigen und aktiven Prozess zu verstehen.

II. Grundlagen des fremdsprachigen Hörverstehens

Zawadzka stellt fest, "dass die neurophysiologischen und psycholinguistischen Gesetzmässigkeiten des Hörverstehensprozesses bis jetzt keine gebührende Berücksichtigung in der didaktischen Praxis gefunden haben".⁴ Es fehlt daher nach wie vor eine gesicherte wissenschaftliche Grundlage der auditiven Perzeption.

Im folgenden seien daher nur einige Grundgedanken genannt, die auf neueren Forschungsergebnissen basieren und die für die didaktische Praxis von Bedeutung erscheinen.

"Verstehendes Hören weist in der Muttersprache und in der Fremdsprache wesentliche Unterschiede auf".⁵ Konzentrieren wir uns in der Muttersprache hauptsächlich auf den Inhalt einer Information, so ist die Aufmerksamkeit in der Fremdsprache "gleichzeitig auf Inhalt und Form gerichtet".⁶ Egerer-Möslein verdeutlicht dies in den drei Darstellungen der Grundvoraussetzungen der sprachlichen Kommunikation bei Muttersprachlern und bei Fremdsprachlern:

¹ Zawadzka, S. 16

² Zawadzka, S. 15

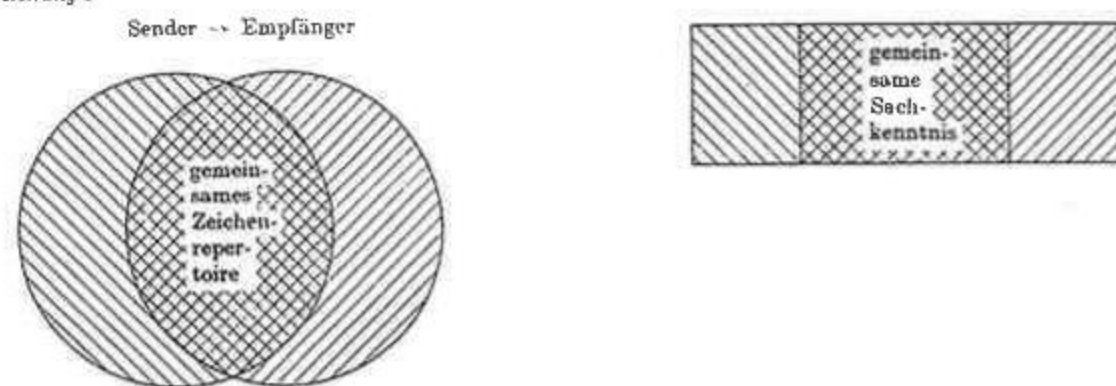
³ ebenda

⁴ Zawadzka, S. 18

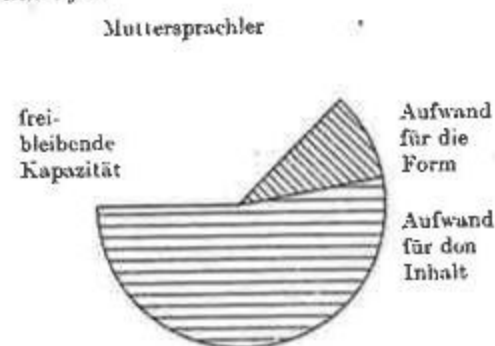
⁵ ebenda

⁶ ebenda

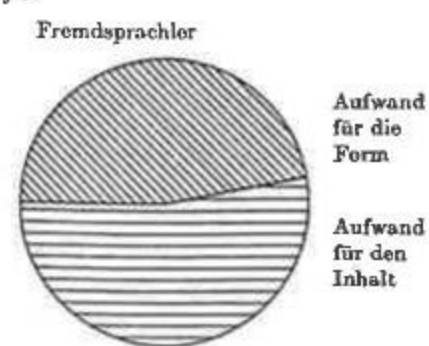
Darstellung 1



Darstellung 2:



Darstellung 3:



"Bei etwa gleichen sachlichen Vorkenntnissen muss er (der Fremdsprachler, H.S.) im allgemeinen höhere Konzentration als sein muttersprachlicher Partner aufbringen, und zwar für die sprachliche Form".¹

Der Muttersprachler verfügt somit über eine "freibleibende Kapazität" oder, wie es Desselmann formuliert, über eine "Zeitreserve", die ihm eine gewisse Handlungsfreiheit während des Verstehensprozesses gewährt und die Hörhandlung selbst erleichtert. Die Grundlage für diese "Zeitreserve" des Muttersprachlers ist u.a. sein inhalts- und interessenbezogenes Hören und seine Fähigkeit der ständigen Antizipation² der zu erwartenden Informationen.

¹ Kurt Egerer-Möslein: Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption. In: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Nr. 1/1983, S. 30.

² Unter Antizipation wird die geistige Vorwegnahme von Teilen einer zu erwartenden Äußerung verstanden (z. B.: "In Rom trat gestern völlig überraschend und unerwartet der Präsident XY..."). Meistens sind unsere Antizipationen "richtig", es kann jedoch auch Fälle geben, wo sie uns auf den falschen Weg leiten. Insbesondere beim Hören von Radionachrichten spielt beim Muttersprachler die Antizipation eine wichtige Rolle, da diese Textsorte eine besonderes formalisierte Sprache ist und Antizipationen erleichtert.

Gerade die Antizipation ist dem Fremdsprachler aber wesentlich erschwert. Er muss Strategien zu ihrer Entwicklung aufbauen, um ein relativ ungestörtes Hörverstehen zu realisieren. Ausserdem hat er seine Hörhandlung umzuorientieren: weg von dem formgerichteten Hören hin zu einem inhalts- und interessenbezogenen Hören auf der Grundlage eines "Erwartungskonzeptes".

Nach Egerer-Möslein gibt es eine zweigleisige Antizipation "und zwar auf der inhaltlich-semanticen wie auf der syntaktisch-phonologischen Seite, was darauf zurückzuführen ist, dass nach Elementen mit bestimmter Semantik gewisse andere Elemente wahrscheinlich werden, dass aber auch Formelemente gewisse Wahrscheinlichkeiten für andere Formelemente nach sich ziehen".¹

Hieraus folgert Egerer-Möslein die Existenz einer sogenannten "statistischen Struktur der Sprache", die sich zwar nicht über bewusstes Kenntnis, wohl aber über unbewusst steuernde Spracherfahrungen, die schon im Kindesalter in der Muttersprache entwickelt werden, realisiert.

Auch Desselmann und Zawadzka vermuten die Existenz einer solchen "statistischen Struktur der Sprache" und bezeichnen sie als "statistische Natur"² bzw. als "Sprachmuster".³ Egerer-Möslein sieht diese "statistische Struktur" eng verbunden mit dem noch ungeklärten Phänomen des "Sprachgefühls".⁴

Für die didaktische Praxis bedeutet das, dass es gilt, bei den Studenten durch zielgerichtete Übungen diese "statistische Struktur der Sprache" zu verinnerlichen.

III. Übungen zum Hörverstehen

Nachdem wir bereits weiter oben die "traditionellen" Übungen zum Hörverstehen kritisiert haben, kommt es nun darauf an ein Übungssystem zu entwickeln, das den genannten Anforderungen entspricht.

In einem Übungsteil soll es nicht darum gehen, die Studenten auf ein ganzheitliches Erfassen der Hörtexte zu orientieren⁵, sondern eine Angleichung an das muttersprachliche Hörverstehen heranzubilden. Das umfasst das inhalts- und interessenbezogene Hören auf der Grundlage eines Erwartungskonzeptes sowie die Antizipation durch Verinnerlichung der "statistischen Struktur der Sprache".

Als allgemeines Lernziel von Hörverstehensübungen formulieren wir daher

¹ Egerer-Möslein, S. 32 ² Desselmann, S. 8 ³ Zawadzka, S. 17

⁴ Egerer-Möslein, S. 32

⁵ Selbst in der Muttersprache verstehen wir oft nur die Hälfte des Gesagten (Zawadzka, S. 16) und bei Kontrollen darf der Lehrer also nicht "ein annähernd gleiches Verhältnis zwischen Input und Output erwarten" (Desselmann, S. 11).

mit Buhlmann: "Gesprochenen Texten Informationen zu entnehmen".¹ Darüber hinaus soll der Student sich aber auch mit dem Text auseinandersetzen können, "weniger durch Reproduktion der Inhalte in der Ziel- (oder Muttersprache) als durch die Beschäftigung mit der Frage: "Wie ist das bei uns?" "Ist es genauso? Ähnlich? Anders? Ganz anders? - Warum?"² Diese landeskundlichen Aspekte haben durchweg einen wichtigen Stellenwert, denn sie können die Studenten motivieren und zur Entwicklung ihrer "Kulturmündigkeit" (Wierlacher) beitragen. Und grundsätzlich ist W. und A. Beile zuzustimmen: "Wer eine fremde Sprache erlernt, muss sich nicht nur im fremden Land sprachlich bewähren und in fremden Institutionen zurechtfinden, sondern auch dem Fremden in der fremden Sprache die Institutionen des eigenen Landes erklären und mit ihm darüber diskutieren können".³

Kommen wir nun zu Übungen, die die Gewohnheit der Studenten "den Inhalt einer Äusserung in erster Linie durch eine bewusste Analyse der sprachlichen Form verstehen zu wollen"⁴ in eine inhaltsorientierte Hörweise transformieren helfen, oder wie es Buhlmann formuliert, den Verstehensprozess semantisch steuern.⁵

Desselmann macht folgende Übungsvorschläge:

- vorbereitende Fragen zum Textinhalt, die die Lernenden auf bestimmte inhaltliche Schwerpunkte lenken sollen,
- Veranschaulichung des Hörtextes durch Bilder, Schemata und Tabellen,
- Darbietung eines Verarbeitungsrahmens durch vollthematische Titel,
- genaue Übungsinstruktion vor der Rezeption, Information über die Form der Kontrolle,
- Anfertigen von Notizen während der Rezeption.⁶

Desselmann bemängelt allerdings, dass es darüber hinaus leider noch keine "brauchbaren Übungsvorschläge" für das Hören gibt, insbesondere nicht zur Entwicklung der Antizipation.⁷

Egerer-Möslein sieht den eigentlichen Sinn von Übungen zum verstehenden Hören darin, "den Aufwand für Erkennen und Integration der sprachlichen Formen, die bereits grundsätzlich eingeführt sind, zu reduzieren und Kapazität für die

¹ Rosemarie Buhlmann/Manfred Glück: Das Land, in dem wir leben. Zur Gegenwartskunde der Bundesrepublik Deutschland. INTER NATIONES, Bonn, o. J., S. 4.

² Buhlmann, S. 6.

³ Werner und Alice Beile: Modelle für den audiolingualen Unterricht 3. INTER NATIONES, Bonn 1976, S. 5.

⁴ Desselmann, S. 6 ⁵ Buhlmann, S. 5 ⁶ Desselmann, S. 6 ⁷ ebenda, S. 9

Erfassung weiterer Mittel freizumachen".¹ Durch zielgerichtete Übungen soll die "sich automatisch anbahnende Verinnerlichung der statistischen Struktur systematisch gefördert werden".² Als wichtigen Übungsansatz sieht er dabei das "Auswendiglernen" von Wortfolgen, durch das die wichtigsten Strukturmodelle mit der Zeit eingepägt würden.

Ob ein solcher Übungstyp in der Praxis des FSU aber noch sinnvoll genutzt werden kann, muss bezweifelt werden. Durch "Auswendiglernen" drohen die Motivationen der Studenten verlorenzugehen, und diese sind ja gerade, wie Desselmann ermittelt, eine Hilfe, auch Schwierigkeiten beim Hörverstehen zu überwinden. Es zeigte sich, dass durchaus schwierigere, aber interessante und somit motivierende Texte, besser verstanden wurden, als einfache, aber inhaltlich uninteressante.³

Es bleibt daher festzustellen, dass es zur Förderung der Verinnerlichung der "statistischen Struktur" geeignete Übungen erst noch zu entwickeln gilt.

Zeigen wir zum Schluss nun noch ein konkretes Beispiel für ein Übungssystem zu einem Hörtext in Form eines Interviews oder Gesprächs. Das Beispiel entnehmen wir dem didaktischen Begleitmaterial zu den Kassetten JUGEND BEI UNS, die von INTER NATIONES unter der Redaktion von Margit von Waltershausen herausgegeben wurden.

Zur Vorbereitung der Hörer auf den Text werden hier im ersten Teil folgende Hilfen angeboten:

- Angaben zur Person und zur Intention des Beitrages. "Worum geht es?"
- Textmerkmale. Besonderer Sprachstil (Jugendsprache)?
- Inhaltliche Gliederung des Textes. Hauptgedanken?

Die Transkription der Hörtexte liegt in Heftform vor und wurde durch einige Bildbeiträge optisch interessanter gemacht. Ausserdem gibt es zu schwierigen Wörtern und Wendungen bzw. auch bei ungrammatischen Konstruktionen Anmerkungen und zahlreiche Erklärungen.

Zur Erarbeitung der Texte wird ein abschnittweises Vorgehen vorgeschlagen und folgende Übungstypen genutzt:

- 1) Offene Verständnisfragen zum Textinhalt, 2) Übungen zum Wortschatz (Begriffe erklären, zu allgemeinen Oberbegriffen ergänzende Wörter suchen, Übungen zur Wortbildung), 3) Formulierung der eigenen Meinung, 4) Heraussuchen bestimmter

¹ Egerer-Möslein, S. 30

² ebenda, S. 33

³ Desselmann, S. 7

Stellen im Text, 5) Übungen zur Grammatik (z.B. "man" und Benutzung des Konjunktivs), 6) Übungen zur Wortfärbung (Welche Begriffe sind sachlich, welche emotional?), 7) Wendungen aus der Umgangs- und Standardsprache, 8) Lückentests, 9) Synonyme, Antonyme suchen, 10) Übungen zur Betonung und zum Tonfall in Fragen usw. usf.

Diese Liste der möglichen Übungen kann natürlich noch fortgesetzt werden, und die Lehrenden sind selber dazu aufgefordert schöpferisch und der Situation angemessen neue Übungen zu entwickeln.

Bei allen Übungstypen gilt jedoch, wie bei den Hörtexten selbst, dass sie die Studenten nach Möglichkeit dazu motivieren, sich mit dem Text und den dazugehörigen Aufgaben zu beschäftigen. Die inhaltlichen Interessen der Studenten sollten also auch bei der Entwicklung der Übungen berücksichtigt werden.

Abschliessend sei auch noch einmal darauf hingewiesen, dass Übungen nicht zwangsweise in Form der Einzelarbeit zu geschehen haben. Die Bearbeitung von Aufgaben in Arbeitsgruppen oder aber zumindest paarweise dürfte die Studenten eher motivieren und trägt, wie Schiffler nachweist, zur "Kräfteaddition" bei, führt im Ergebnis dazu, "dass das Ergebnis der Gruppenarbeit besser ist als das eines jeden einzelnen Teilnehmers der Gruppe gewesen wäre, wenn er auf sich allein gestellt gearbeitet hätte".¹

¹ Ludger Schiffler: Interaktiver Fremdsprachenunterricht, Stuttgart 1981, S.149.

Gordon Roberts
University of Oulu

ENGLISH ORAL SKILLS WORKSHOP, TAMPERE

On April 15th and 16th, 65 teachers from 22 institutions met for an oral skills workshop at the Language Centre in Tampere. The meeting was extremely important because it was the first time that anything had been arranged with the oral skills teachers in mind. The interest which was shown confirmed the belief of the organisers that there is a need and a will amongst oral skills teachers to work together. This interest further acts as a kind of guarantee that activities will be organised in the future by the oral skills teachers with the help and encouragement of the Language Centre for Finnish Universities.

The one and a half day meeting was divided into two distinct sections. The Friday was essentially organisational. The Saturday was put aside for the business of talking about teaching.

A large number of people took part in lively and constructive discussion about the best way for oral skills teachers as a group to help themselves. Afterwards there were some complaints that this time would have been better spent by extending the Saturday activities. No apology is offered for so much time being taken up by organisational matters. Up until the weekend of the workshop, there was no organisation, just a very, very small group of people working with the help of the Language Centre. There was a belief in the need for organised activities, and the group arranged the Tampere event with a view to ensuring that future events would be arranged. Fortunately, it is now generally understood that if oral skills teachers want things to happen, they must do it themselves with back up support from Jyväskylä.

The outcome of the events on the Friday was interesting and pleasing. Three work groups were established:

i. a working group for teacher exchange in Finland.

The members of the group are:

Adrian Benfield (Tampere)

Liisa Kurki-Suonio (Tampere)

Paul Westlake (Helsinki)

ii. a working group for international teacher exchanges.

The members of the group are:

Brett Dellinger	(Turku)
David Kirwan	(The British Council)
Liisa Korpimies	(Jyväskylä)
David Marsh	(Oulu)
Deborah Mason	(Helsinki)
Michael Pickering	(Turku)

iii. a working group for in-service training, with responsibility for organising workshops, seminars, producing the ideas source book etc.

The members of the group are:

Peter Hart	(Kouvola)
Liisa Korpimies	(Jyväskylä)
Pearl Lönnfors	(Helsinki)
Joan Nordlund	(Helsinki)
Gordon Roberts	(Oulu)
A.N. Other	(Tampere)
A.N. Other	(Turku)

The word working is essential to the spirit of the Tampere weekend, and ensures contacts between oral skills teachers. All the working groups have already held one meeting in Jyväskylä, and dates are fixed for the next ones - work is under way. Anyone who feels that they would like to contact any of the groups should feel free to write or phone any of the group members. It is planned that there will be regular information in Kielikeskusuutisia about the progress and activities of the groups.

On Saturday 15th April, the workshops themselves took place. A wide variety of teaching methods and ideas were handled. Workshops were held on role-play and simulation, presentations and projects, evaluation, problem solving, suggestology, discussions, vocabulary building, language laboratory, games and lectures and oral skills follow-up. The workshop leaders came from all over the country, representing nine different institutions. Generally speaking, it seemed that there really was a great deal of exchange of ideas, materials and information within the groups. Indeed, the most common complaint was that the time allotted to each workshop was too short, and that the whole event could have lasted at least a day longer. Complaints of that nature are very gratifying; a modest start to events of this kind was aimed at, but it was apparently too modest - next time will be different.

The ideas which came up at the workshops are at the moment being collected up, and it is aimed to produce the ideas source book by the end of June, so that it will be available for all who want it well in advance of the next academic year.

A final aspect of the weekend which merits a mention is the general atmosphere. There was a happy combination of relaxation and work; the two were not mutually exclusive. Useful social and professional contacts were established.

David B. Bullivant

University of Helsinki, Language Centre

'LET'S HAVE A PRESENTATION'

A REPORT ON STUDENT PRESENTATIONS IN ENGLISH ORAL SKILLS GROUPS

Introduction

It is acknowledged that having students present a topic to the rest of their group and the teacher or to their group and a tape recorder is not a new idea. What the teacher is looking for is not only a good 'presentation' - well prepared with clear diagrams or other visual data prepared for over-head projection, which might include vocabulary items, a prepared hand-out for those who are going to listen and/or any other visual aids such as slides, even a short film (8 mm, 16 mm with sound or a video film), but the teacher is hoping to see a good presentation as well as listening to good language, an interesting topic logically presented. There are as many ways of obtaining the desired results as there are teachers.

In the English Oral Skills course provided for students of Social Sciences at Helsinki University Language Centre, the original basis of the sessions was on a topic provided by the teacher: the topic was first presented to the whole group in the language laboratory - in this case some twenty students. The LL session is of one hour duration and may well contain a song for the students to sing, a pronunciation exercise drilling either single words or chains, backed up with an extract from a lecture or talk on the teacher chosen topic, usually having something to do with the study material

of the students in question. The talk or lecture provided on tape is supplemented by listening-comprehension questions on a hand-out which contains key vocabulary and the words of the song and any other data deemed necessary. The taped material is based on readily available matter, such as that from the British Open University tapes, commercially available items, or, as has been used now and again, a recorded talk given by a guest lecturer to the Language Centre. The classroom session which follows later in the week is limited to ten students who attend for two teaching hours (90 mins): thus one group of twenty students generates a five teaching hour week, in the case of Social Science students it is a two term course - 28 weeks. Not unusually the group of ten was broken down into smaller groups, each to discuss one aspect of the topic and towards the end of the session the teacher would ask each sub-group to report their findings to the group as a whole. While the sub-group work was going on, the teacher was free to circulate helping with vocabulary items, pronunciation, adding ideas and input, or, even better, staying well away and letting the sub-groups 'get on with it'. Dictionaries are provided.

One of the teacher provided topics was based on modern philanthropists and philosophers. In this first term of English Oral Skills topic, the students were asked to select one of the philosophers given, and give a mini-lecture on him after two weeks: in some cases, students elected to work in pairs for this presentation. The LL session for this topic was based on the discussion about Robert Owen ('Varieties of Spoken English' - Oxford University Press) and the following classroom sessions were fully taken up with the mini-presentations. Students were provided with background material in English taken from one of their set books. After each mini-lecture, the rest of the students in the group were expected to ask at least one question of the presenter(s). General discussion often followed. However, having five or six mini-presentations in the provided ninety minutes was felt to be too daunting a proposition, particularly as 'continual assessment' is carried on, thus avoiding the stress of a final examination for the students.

It was then decided to add a presentation from individual students as part of their second term of English Oral Skills requirements.

Method

Each student, having been involved in the mini-presentation in the previous term of English Oral Skills, knew what it was all about, but it was felt that the choice of topic was then too restricted. For the second term

presentation, students are told they can select any topic they like provided they feel that it will interest the rest of the group and motivate some discussion and questions.

The teacher, with the Register for that term before him, asked students to select a date to suit their own programme. Thus students could avoid days round their other subject examinations, avoid days after hectic party-going, or whatever: generally speaking it was hoped that there were enough 'presentation days' in the term so that each student could find a suitable date and it was hoped too that there would be only one presentation per day. The teacher then marked that student day with a 'P'. The rest of it was up to the student.

A Register extract (fictional names)

Spring Term 1983		Faculty: socsci									
Term 2											
LL Monday 9-10	Date	24	31	7	14	21	28	7	14	21	
Wed. 10-12		1	2	2	2	2	2	3	3	3	
	Soc.No/Week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
VUOKKO Attila	120460-103	X	X	X				P			
MARKKU Ikonen	130560-PZO	X	X	P							
HEIKKI Mäkinen	231159-020	X	X	X			P				
MARJA Pekkanen	300241-113	X	X	X	P						
	Lab										
	Class										
	Presentation	P									

Note: The student has to satisfy an attendance requirement as part of the continual assessment.

A common question has been, "How long should my presentation be?" and the usual answer given is that it should be complete, with an introduction, a middle and an end, using visual aids as thought necessary... students enjoy total freedom.

An attendance Register is kept as part of the continual assessment system and it forms a useful key as it provides a clear picture of each student's work at any time during the course. A student can be asked to pick up units he/she

might have missed in the LL sessions - see that VUOKKO and HEIKKI missed the LL session for week two in the above figure. Papers are periodically collected by the teacher and the students' LC answers checked as well as any exercises. This enables the teacher to provide personal help and comments to individual students.

Supplies of over-head projection skins and suitable pens - multi-colour is expected! - are distributed to each student for their presentation.

Results

The first presentation in each group has often set the standard for the others to follow, but not always - it has been found that subsequent presentations set out to be 'better' than previous offerings. No doubt the spectre of continual assessment proved to be one of the forces at work making for a competitive atmosphere.

Some of the topics presented by students during the Spring Term, 1983 as part of their second term of English Oral Skills were as follows:

"Micro-economics"

Potentially a dull subject, but the enthusiasm of the budding economists who made this presentation carried us all along and it was so well presented that even the teacher understood it all! Excellent use made of graphs and mathematical equations prepared before-hand on OHP skins. This 'lecture' lasted about sixty minutes and at the end of it the students, who were also economists, had a lot of excellent questions to ask the speaker. Two of the students present admitted that they had 'lost' the speaker after the first fifteen minutes... they were not students of economics. No teacher participation.

"The Importance of Sex"

Not what was at first thought! The presenter, a mature student, gave a factual account of surveys made world-wide about sexual behaviour, sexual roles and so on. He is involved in an on-going survey on students and is working in cooperation with a researcher in an American university, so he really knows what he was talking about. Some sixty minutes was used by the presenter and it included well prepared OHP skins and schematics. The teacher found it necessary to ask a few 'leading questions' to get the rest of the group into talking about this subject - shyness. Once this shyness had been

bearded, there was no end to the variety of matters discussed: good group participation.

"An article from Helsingin Sanomat"

The presenter manages to preface every utterance with some comment about Mr. Reagan, so it was not surprising that this presentation was a criticism of one of his speeches, as reported in 'Hesari'. The teacher was provided with a typed translation of the article, the rest of the group were given photocopies of the article as it appeared in Finnish: vocabulary cleverly provided in context - useful. The presenter proved a superb chairman and chaired the violent discussion which followed his provocative presentation. Powerful stuff, indeed. No teacher participation - none needed, it was sparks all the way!

In addition to working with Social Science students, work has been undertaken in the English Department (Oral Use Classes) and the Forest Product Marketing Department in the Faculty of Agriculture and Forestry, all in the University of Helsinki. The writer adopted a similar programme with these other groups and the results have been as good as with the students of Social Sciences.

English Department: The students attend a two hour session once a week for a term - this provides them with a study year. Presentations have ranged from a very skillfully made purely amateur film (8 mm, silent) using all sorts of 'cartoon tricks' to a very serious and informative talk about a modern Finnish artist known to the presenter, with examples of his work passed round among the group. The film, although it was silent, spoke for itself, but the presenter was bombarded with questions afterwards! Several of these students have either lived and studied abroad or worked outside Finland, so they were naturally moved to speak about their experiences and the resultant discussions were lively. Very little teacher participation generally: some 'technical' words often thrown in during the discussion stages.

Forest Product Marketing Department: Students in this Department have English Oral Skills along familiar (in Helsinki) Language Centre lines: LL for one hour and later in the week a two hour discussion session for half the larger group from the LL session. This course is called 'Oral English One' since the Department also requires the same students to attend a further course later in their studies. During 'Oral English One' presentations have been of a solo nature, and although "My Grandmother" may not sound too inspiring, it led to discussion among the group on the generation game, the gap, old folks'

homes, problems of old age and frailty and so on: the writer contends that the topic of the presentation can often be turned into a particular direction and, from experience gained this term, anything goes.

Students attending 'Oral English Two' later in their studies have had to be dealt with differently: to start with the group this term was made up of 32 young men and women, all with good language ability, and all deeply motivated since they all go abroad after this term for practical training marketing forest products. The teacher here decided to ask the students to group themselves into sub-groups of four or five individuals: friendships prevailed. Each sub-group was then expected to give a presentation and the results have been stunning. One presentation was based on the fact that Finland needs more nuclear power stations, and the whole presentation was a spoof of a typical government statement - even the visuals made, containing statistics, were just like the ones churned out by the 'experts' and it took the rest of the group some time to realise that these fellows were being satirical. A group of five to six young ladies gave a very colourful presentation on Finland as a Trading Partner which turned out to be a slide show (slides from the Finnish Foreign Trade Assn.) and the girls added the sound track explaining what was what. Yet another presentation was on Sex and Drugs and Rock and Roll, each speaker taking one topic. The fourth and final member of the sub-group churned out the statistics which were both factual and hilarious - we learned that the reason there is so little malaria in Amsterdam is due to the fact that so many Rock and Roll records are sold there - in Addis Abbaba the low number of Rock and Roll records sold allows excessive malaria... so in this department the presentations gave the students a chance to shine in the language and at the same time do something they enjoyed and the entertainment value was high - is there anything wrong with that?

Comments

All the presentations given during the spring term of 1983 were good: even the not so good one. As a teacher of 'oral skills' this writer sees himself more of a "getter outer" than a "putter inner": the input of new vocabulary and expression can be acquired passively from other sources - most of the students encountered are in at least their second year and so will have had exposure to English words in their set books, many of them in the English language, anyway. The exception to this is the English Department - the students are encouraged to speak in modern oral English, not in Miltonian or Chaucerian tones. Faculty and Department set book lists provide a good

insight as to what one may assume of one's students. This writer feels that it is important to make the student feel at ease so that oral production can be forthcoming. The vocabulary and role plays some students suffer in the hope that the teacher is 'preparing them for the big life outside' is not considered important by this writer - after all, most of the students will remain students for another four to five years so knowing how to deal with, say, a patient (in the case of medical student) is rather a far fetched situation when the student is in his or her second year of studies. Much of the work undertaken and discussed above has been aimed at encouraging the students and letting them see for themselves what they can do: many students said later that they had no idea they could do that in front of anyone. For this reason alone the presentations were all classed as good.

Because the teacher has free hands, ears and eyes during the presentations, it is very much easier for him/her to OBSERVE not only the presenter but also the rest of the group. It is therefore much easier for 'continual assessment', started in Helsinki University Language Centre so far as Listening Comprehension in Oral Skills is concerned, with the students of the Faculty of Social Sciences, to be administered. Not only that, but any 'language slips' and 'wrong words' that are uttered can easily be noted down for discussion with the speaker afterwards. The slips can be mentioned to the presenter personally as the rest of the students are leaving - the opportunity is always taken to have a few words with the presenter and to take in the material used in the presentation, provided the student is happy to let it go. General things, observed over a longer period and noted, such as mistakes made by several people - 'another - another' instead of 'one - an other', and so on - can be discussed in a forum with the whole group at an opportune moment.

The weekly material used in the LL and the discussions which should have followed have very much taken a back seat, but at each discussion session this writer has asked students to bring with them, and they do, the papers given out in advance by the teacher. In this way there is always something to fall back on should the presentation not provide enough discussion material or in the event that the presenter, booked for that day, does not show up due to missing the bus or worse. Not only that, but LC papers have been taken in by the teacher on a regular basis, too. It has happened that the presentation has not taken place - the student was not prepared - and the students themselves then selected from the teacher provided topics on their files which topic they wanted to go into in more depth. Another group, in this situation, wanted to discuss two of the teacher provided topics, so the class divided into two sub-groups and ran themselves.

The writer feels that a useful experiment could be undertaken in this context so that instead of having a Group Week made up of a single LL hour followed by two hours of discussion, as the system is currently set up in the Language Centre in Helsinki, it could be done the other way round - discussion first, followed by LL. In this situation, the LL session would be based purely on the presentation the students had sat in on earlier in the week. The teacher could prepare weekly, after each presentation, a set of open ended comprehension questions, with perhaps a final question of the type in which the teacher asks the student to give a verbal summary of what was said at the presentation. Although this sounds like a lot of extra work for the teacher, it would be very easy to administer using the methodology much favoured by this writer and as discussed in the two articles mentioned at the end of this article. However, there would be no LC content.

This sort of course would be totally in the hands of the students - how about that for motivation?

One question is still to be answered, and one which it was hoped would have been answered at the Tampere Workshop Weekend, is the one concerning feedback from the teacher to the student so that teaching can take place. If the presentation is taped, then the tape can be carefully gone through and checked afterwards, and even played to the group again so that 'mistakes' can be pointed out. Is this natural? Another method is to video the performance, and then have an 'action replay' next week so that the group can discuss the presentation rather than the material presented. What are we, as teachers, more concerned with? Adopting this sort of 'replay' methodology immediately cuts down the time available for productive presentations.

Perhaps this journal could devote a few pages in each issue to these problems so that teachers can use it as a forum for opinion.

The writer is indebted to Helsingin yliopiston kielikeskus for the freedom teachers enjoy in developing new ideas, and also to his students who certainly rose to the occasion and did such excellent work. One or two of the students had been written-off as 'language disaster areas' when the course was purely based on teacher supplied topics, but they later shone and proved how wrong the teacher had been when it came to their presentation and they enjoyed the free atmosphere of running their own shows. The writer is also grateful to Nanette Lindeberg whose original idea the 'bigger presentation' was: she must be very tired of constantly hearing, "What a fantastic presentation!" after every session the writer ran.

David B. Bullivant: "Games people play in the language laboratory - or - The Punch and Judy Show". SYSTEM Vol. 7, No. 2, August, 1979

David B. Bullivant and Pirkko Jylhä: "The Cart Before the Horse?"
TEMPUS No. 5, 1981

KIRJAKATSAUS - BOOKS BRIEFLY

English for Maritime Studies
Materials for Language Practice
Blakey, T.N.
Pergamon Press, 1983
ISBN 0-08-028636-4

English for Maritime Studies is a language course for students at nautical colleges where English is used as the medium of instruction. The aim of the course is to develop the student's reading, writing, and note-taking skills, as well as to increase his nautical and technical vocabulary and general knowledge of shipping.

The book can be used either in class or for private study, as a key to the exercises and a tapescript of the recordings are included at the back of the book. The student should have an intermediate knowledge of English; no glossary is included (special terms are mostly explained in the text).

The course consists of twelve units: Shipping, Ship types, Ship construction, Manning, Seamanship, Cargo work, Navigation, Main engines, Auxiliary machinery, Maintenance, Safety aboard, and Communications at sea.

Each unit is organized in the same way. There are two *reading comprehension* parts. The first reading passage is often of general type. The second may be a more complex version of the same subject, or it may be a continuation to the first part.

There are two *grammar* sections as well. Grammatical structures used in the reading passage are studied first (e.g. articles, passive sentences, prepositions). The other grammar section is often about linking statements together.

The *applied terminology* part is also divided in two: nautical and technical terms relevant to the unit are examined first, the language of measurement is dealt with then.

Note-taking practice is part of each unit as well. After listening to a recorded lecture the student is advised to take notes using abbreviations, symbols, etc.

Two *guided writing* sections teach the student to use the words and structures he has learnt. He may be asked to write a composition of the recorded lecture, using his own notes.

Each section is provided with exact studying instructions. The different parts of the unit are usually followed by exercises. There is often an activating task at the beginning of the unit. To understand

better the reading passage the student is asked to consider beforehand ideas and questions concerning the subject.

English for Maritime Studies has a large range of topics: all possible subjects are dealt with. The information given in the reading passages is compact and precise, and the texts are often illustrated with excellent diagrams.

Leena Fräki

Spiele für den Sprachunterricht.

Eine Sammlung von 32 Lernspielen, erprobt, zusammengestellt und für den Unterricht aufbereitet von einer Arbeitsgruppe der DAAD-Lektoren in Jugoslawien. Vorwort: Wolf Köbele.

Erschienen in: Nr. 2/1982 der INFORMATIONEN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst, Bonn, 1982.

Mit diesem Beitrag liegt nun endlich eine übersichtliche und handbare Sammlung von Lernspielen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache vor. Uebersichtlich, weil die Sammlung nicht zu lang geraten ist (32 Spielvorschläge) und handbar, weil ein Register den Zugang wesentlich erleichtert.

So gibt es zur Orientierung ein Register der vorausgesetzten Sprachkenntnisstufen, der Teilnehmerzahlen, der Spieldauer, der Spielkomponenten und der sprachlichen Lernziele. Der Lehrende kann also mühelos und ohne grossen Zeitaufwand das richtige Spiel für den jeweils gesuchten Zweck, die vorgegebene Situation und die Zielgruppe herausfinden.

Die einzelnen Spiele, die durchweg erprobt sind und sich erfolgreich bewährt haben, werden in der gebotenen Kürze beschrieben und mit Beispielen erläutert. Erfreulicherweise werden Erfahrungen mit einigen Spielen vermittelt, verschiedene Varianten aufgezeigt und der Interessierte zu jedem Spiel auf weiterführende Literatur verwiesen. Im allgemeinen sind die Spiele ohne grossen Adaptionsaufwand einsetzbar, es fehlt jedoch leider bei den meisten Spielen das dazugehörige und einzuübende Wortmaterial. Dieses Fehlen gebräuchlicher Wendungen zu einzelnen sprachlichen Situationen fällt insbesondere bei den Spielen mit Rollenspielcharakter auf und verlangt vom Lehrenden eigene Auflistungen oder ein Nachschlagen in der angegebenen Zusatzliteratur.

Hinsichtlich ihrer Intention sind die Spiele in fünf Hauptgruppen

einzuteilen: 1) durch Fragen etwas herausfinden, 2) eine festgelegte Rolle versprachlichen, 3) optische Eindrücke versprachlichen, 4) gemeinsam oder allein einen Text herstellen und 5) etwas in einem Text Verstecktes finden.

In seinem Vorwort "SPIELEND LERNEN" macht Wolf Köbele den Leser mit der Unterrichtsmethode "Spielen" bekannt, gibt Einsatzempfehlungen und verweist auf die zahlreiche theoretische Literatur zur Arbeit mit Spielen im Fremdsprachenunterricht. Im Vorwort findet der Leser weitere wichtige Anregungen und Erfahrungen und wird überhaupt mit dem Sinn und Stellenwert von Spielen im Fremdsprachenunterricht vertraut gemacht. Und auch die Grenzen des Spiels werden klar genannt!

Erwähnt sei zu guter Letzt noch die mögliche Nutzung einiger Spiel zum Wortschatzerwerb im Bereich der Fachsprachen und insbesondere auch zur Vermittlung landeskundlicher Grundinformationen.

Alles in allem wurde hiermit eine gelungene und nützliche Sammlung vorgelegt, die keinem Lehrenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache fehlen sollte. Zu beziehen ist sie übrigens direkt von DEUTSCHEN AKADEMISCHEN AUSTAUSCHDIENST, Kennedyallee 50, D - 5300 Bonn 2.

Hartmut Schröder

Sprachpflege. Zeitschrift für gutes Deutsch.
VEB Bibliographisches Institut Leipzig. Erscheinungsweise monatlich.

Wie das Wörterbuch "Der Grosse Duden" ist auch die seit 1952 erscheinende Zeitschrift "Sprachpflege" eng an die guten Traditionen des Buchdruckergewerbes gebunden. Die Ur- oder Vorform des Dudens war der für die Zwecke der Setzer und Drucker zusammengestellte "Druckerduden" (1903), die "Sprachpflege" war ursprünglich ein Sonderdruck der Fachzeitschrift "Papier und Druck". Beide Publikationen haben längst ihren Adressatenkreis erweitert und wenden sich nun an alle Sprachteilnehmer. So wie der Duden tatsächlich in jeder Familie zum Grundbestand der Bibliothek gehört, könnte die "Sprachpflege" - wenigstens die eine oder andere ihrer Rubriken - monatliche Lektüre aller lesekundigen Familienmitglieder sein. In einer Werbeanzeige der "Sprachpflege" heisst es:

"Gut zu schreiben ist gar nicht so schwer, wenn Sie sich ernsthaft um die Pflege Ihrer Sprache und um einen guten Stil bemühen. Die Zeitschrift "Sprachpflege" will Ihnen dabei helfen. Sie ist ein zuverlässiger und bewährter Ratgeber in allen rechtsschreiblichen, grammatischen und stilistischen Zweifelsfragen..."

Diese Formulierung zeigt das Bemühen, in einer klaren, einfachen Sprache mit deutlicher Beschreibung der gesteckten Ziele jeden Sprachteilnehmer anzusprechen, nicht nur den Fachmann auf dem Gebiet der Sprache.

Was bietet diese Zeitschrift dem Leser?

Jedes Heft gliedert sich in zwei Teile, die inhaltlich und stilistisch voneinander abweichen, aber dennoch zusammengehören. Der erste Teil bietet in der Regel grundlegende Artikel zu aktuellen sprachlichen Fragen, z.B. zu Problemen der Grammatik, des Wortschatzes, der Stilistik, der Norm, der Kommunikation. Zuweilen folgen auf solche grundsätzlichen Aufsätze Diskussionen, in denen Fachleute und Laien über das Dargelegte, so etwa über Modewörter, Schlagwörter, Fremdwörter, Ausräumung, verbale Streckformen und Regeln der Zeichensetzung diskutieren.

Es werden in diesem Teil auch wichtige Tagungen, Forschungseinrichtungen und wissenschaftliche Projekte beschrieben, Würdigungen für bedeutende Persönlichkeiten in Sprachforschung und Sprachpflege finden hier ihren Platz.

Der zweite Teil ist mit einer Reihe fester Rubriken den praktischen Fragen der Sprachrichtigkeit und Angemessenheit gewidmet. Für den Fremdsprachenunterricht dürfte die Rubrik "Sprachfragen, die Ausländer stellen" und "Rat und Auskunft" besonders interessant sein. Es handelt sich in beiden Fällen um schriftliche Sprachberatung, die einem grossen Personenkreis, nicht allein dem Fragenden, zugänglich gemacht werden soll. Kompetente Personen, oft Hochschullehrer mit Erfahrungen, was sprachliche Hintergründe für typische Unsicherheiten und Fehler betrifft, beantworten diese Fragen. Die Sammlung der Fragen und Antworten dürfte eine ansehnliche Fehlerkartei ergeben. Andere Rubriken "Mit einem heitern, einem nassen Aug'", "Die Meinung des Lesers", "Stillblüten" üben ernste und heitere Kritik an Normverstössen und Verstössen gegenüber der Angemessenheit eines Textes. "Unsere Namenecke" gibt statistische Auskünfte über Namenvergabe in der DDR und in anderen Ländern und erörtert teilweise auch die Herkunft von Namen und die Prinzipien ihrer Vergabe.

Zwei Ziele werden in beiden Teilen des Heftes - mehr oder weniger stark betont - stets angestrebt: Erziehung zur Sprachrichtigkeit und Erziehung zum angemessenen Sprachgebrauch, also Schulung des Sprachbewusstseins. Eine dritte Zielstellung kommt noch hinzu: die Information über einschlägige populärwissenschaftliche und Fachliteratur. In Rezensionen und Ankündigungen wird der Leser auf wichtige Neuerscheinungen hingewiesen.

Alles in allem: Eine Zeitschrift über Sprache, die Information, Diskussion und Spass in einem bietet, sollte der Sprachinteressierte nicht ungelesen lassen.

s.a. Kleinfeld, A., Der Beitrag der Zeitschrift "Sprachpflege" zu den Bemühungen um Sprachkultur in der DDR. In: "Sprachkultur - warum, wozu? Aufgaben der Sprachkultur in der DDR", Leipzig 1977.

Willa Fix

INTERCODES II. Méthode de français langue étrangère.

Annie Mommerie

Librairie Larousse, Paris, 1981.

Livre de textes. Dessins de Maurice Rosy.

ISBN 2-03-800005-0

Livre d'exercices.

ISBN 2-03-800006-9

4 cassettes

Le niveau 2 de la méthode *Intercodes* poursuit les principes pédagogiques appliqués dans le premier volume; c'est à dire une souplesse méthodologique qui met l'accent sur la priorité de l'effort personnel et à la réflexion ainsi que sur une progression grammaticale rapide et complète. Sous la direction de l'auteur, Annie Mommerie, le matériel de ce deuxième volet a été expérimenté au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres. Ce manuel s'adresse aux adultes de faible niveau en français, mais non débutants complets.

Le livre de textes se compose de quatorze dossiers dont chacun comprend quatre textes. Les thèmes abordés dans les différents dossiers ont été choisis en vue d'intéresser les adultes. Il s'agit presque uniquement de textes authentiques, tels que articles de journaux, enquêtes, interviews, qui traitent de sujets variés comme l'urbanisme, l'énergie, la presse etc. La méthode est très marquée culturellement, car tous les sujets traitent des questions socio-culturelles de la France d'aujourd'hui. Le livre est abondamment illustré de dessins explicatifs et de photos en couleur; il s'agit d'une démarche pédagogique qui favorise la créativité et la discussion chez les apprenants. En outre, les photos montrent d'une façon vigoureuse les différents aspects de la vie française actuelle. Figurent à la fin du livre un lexique et un index alphabétique.

Le livre d'exercices comporte également quatorze dossiers. Dans l'approche grammaticale on part des éléments linguistiques et lexicaux

apparus dans le dossier correspondant. Il s'agit d'une démarche non linéaire; chaque dossier est centré autour de quelques micro-systèmes, par exemple les exercices du dossier 2 font travailler sur *L'expression du temps* à partir des termes comme *avant de, après avoir, dès, depuis, il y a* etc.

Comme l'auteur a voulu insister sur le côté "communicatif" de la langue, *Le livre d'exercices* contient aussi de nombreux exemples de situations de communication; *Comment...conseiller, inviter, convoquer, interdire, exprimer une opinion* etc. La diversité des exercices donne une grande liberté au professeur, de même qu'elle permet à l'étudiant de travailler individuellement.

Les cassettes reproduisent tous les textes et la majorité des exercices, et elles servent ainsi d'outil indispensable pour l'apprenant pour qu'il puisse se familiariser avec les différents registres de la langue. Ici, la langue utilisée est plutôt le français "standard".

Intercodes 2 peut être proposé à tous ce qui veulent approfondir et améliorer leurs connaissances orales et surtout écrites en français. La méthode cherche à développer la compétence communicative de sorte que l'apprenant puisse entrer en contact avec des locuteurs français et parvenir à la compréhension de la langue utilisée par les mass média.

Pirjo Viitanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON

KÄÄNTÄJÄPROJEKTIN KESÄSEMINAARI

1. - 2. heinäkuuta 1983

Perjantai 1.7.

- 12.15 Tulokahvit
- 12.30 Avaus (Erkki Peuranen)
- 12.45 Klassikkoja suomeksi. Kulttuuri- ja kustannuspolitiikan ongelmia (Heikki Kaskimies)
- 13.15 Mihin klassikkokäännöksiä on tarvittu ja yhä tarvitaan: kirjallisuudentutkijan näkökulma (Sirikka Heiskanen-Käkelä)
- 13.45 Keskustelua
- 14.15 Lounastauko
- 15.15 Unkarin kirjallisuus Suomessa (Tuomo Lahdelma)
- 16.15 Keskustelua

Lauantai 2.7.

- 9.15 Venäläistä kirjallisuutta suomeksi (Erkki Peuranen)
- 10.00 Kleiskeskustelu käännöskirjallisuuden historiaprojektin suuntaviivoista (altavastaaajina mahdollisesti Aimo ja Ellen Sakari, Ulla Jokinen, Tauno Mustanoja, Kari Rajavaara, Hannu Mäkinen, Marja Itkonen-Kaila ja Ulla-Liisa Leino)
- 11.00 Kahvitauko
- 11.30 Ryhmäkokouksia ja neuvottelukunnan muodostaminen
- 12.30 Lounas

Mahdollinen illanvietto tai muuta ohjelmaa (Jyväskylän kesän merkeissä)

Kaikki tilaisuudet pidetään A-rakennuksessa (Athenaaukko), ensimmäisen kerroksen luentosalissa 103.

Huom. Ohjelmaan voi tulla muutoksia.

Kaikki tilaisuudet ovat avoimia ja maksuttomia Jyväskylän yliopiston opettajille ja opiskelijoille.

Jyväskylän yliopiston Kääntäjäprojektin viimevuotisessa kesäkokouksessa heräsi ajatus kaiken suomeksi käännetyn kaunokirjallisuuden historiallisesta kartoittamisesta ja sen kielellisestä sekä laadullisesta tutkimisesta. Tämä tutkimus on nyt päätetty panna alulle. Koska varhempi käännekirjallisuus luonnollisestikin käsittää enimmäkseen suomennoksia eurooppalaisista kielistä, tarkoitus on aluksi rajoittua lähinnä niihin; jo tältä pohjalta voinee syntyä monin tavoin hyödyllinen - ja myös oman, suomenkielisen kirjallisuutemme syntyä valaiseva - *historia käännekirjallisuutemme alkuvaiheista* (esim. itsenäisyytemme alkuvuosiin asti). Tähän perustutkimukseen olisi myöhemmin helppo liittää eriytyviä jatkotutkimuksia vieraamilta kielialueilta tehdyistä käänöksistä tai käännekirjallisuuden kustannuspolitiikasta (joka itsenäisyytemme myöhempinä vuosikymmeninä lienee näytellyt huomattavaa osaa suomennosten valinnassa).

Varsinaista työsuunnitelmaa laatimaan ja sen toteuttamistapoja pohtimaan Kääntäjäprojekti järjestää tämänvuotisen kesäseminaarinsa 1.-2. heinäkuuta Jyväskylässä (ks. ohjelma). Seminaariin on kutsuttu edustava joukko Ranskan, Italian, antiikin, Amerikan, Venäjän ja Unkarin kirjallisuuden asiantuntijoita, jotka seminaarissa esittävät kantansa asiasta.

Ilmoittautumiset seminaariin pyydetään tekemään toukokuun loppuun (1983) mennessä joko puhelimella (941-291711) tai osoitteeseen Jyväskylän yliopisto, Kirjallisuuden ja venäjän kielen laitos, Seminaarinkatu 15, 40100 JYVÄSKYLÄ 10.

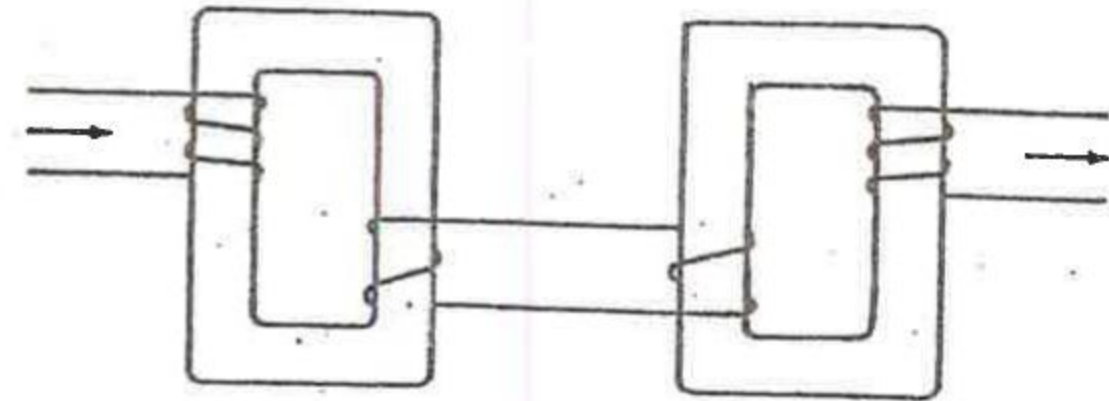
Tarkempia tietoja Kääntäjäprojektista ja sen seminaaritoiminnasta antavat myös prof. Erkki Peuranen ja apul.prof. Sirkka Heiskanen-Mäkelä.

Tiedusteluihin vastataan myös numerossa 941-291714 (ti ja to aamu-päivisin).

**ERIKOISKIELET JA
KÄÄNNÖSTEORIA**
VAKKI-seminaari III. Vöyri 29.-30.1.83

**FACKSPRAK OCH
ÖVERSÄTTNINGSTEORI**
VAKKI-seminarium III. Vöra 29-30.1.83

**LSP AND
THEORY OF TRANSLATION**
Papers from a seminar



Vaasan korkeakoulu. Kielten laitos
Käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmä

Vasa högskola. Institutionen för språk
Forskargruppen för översättningsteori och fackspråk

University of Vaasa. School of Modern Languages
Research Group for LSP and
Theory of Translation

Vaasa 1983

Alkusanat - Förord - Foreword

Raija Berglund	Ammattikielten didaktiikan kysymyksiä	7
Christer Laurén	Termer och fackspråk	19
Antero Niemikorpi	Taajuussanasto ja ammattikielet	21
Marianne Nordman	Fackspråk och meningsbyggnad	37
Heidi Suonuuti	Suomen kielen terminmuodostuksesta	45
Rune Ingo	Lausemaisuu den asteet suomessa ja ruotsissa	55
Rolf Lindholm	Fokusointi englannin ja suomen kielessä	73
Henrik Nikula	Übersetzungstheorie als Wissenschaft	87
Irma Sorvali	Inforem i översättning	97
Hännu Tommola	Iakttagelser om verbkomplement	115
Hilkka Oksanen	Värien nimittäminen mainoksissa	135
Gerald Porter	Improvisation and the group dynamic in oral poetry	147

Kirjaa voi tilata osoitteella:

Kielten laitos
 Vaasan korkeakoulu
 Raastuvankatu 31
 65100 Vaasa 10

Hinta: 20 mk

Uusia englannin nauhoja New Language Centre Tapes

Korkeakoulujen kielikeskukselle tuotetut äänitteet -sarjaan on tuotettu seuraavat uudet ohjelmat:

- E58 JHM1 The Place of Women in University Life, the USA and Finland
 Producer: Jane de Hart Mathews
 Type of programme: lecture
 Duration: 41'
 Price: 55,-
- E59 DT11 A Town Councillor
 Producer: David Tait
 Type of programme: interview
 Duration: 24'
 Price: 43,-
- E60 DT12 Magistrates' Court in Britain
 Producer: David Tait
 Type of programme: interview
 Duration: 40'
 Price: 54,-
- E61 DT13 The Talking Newspaper for the Blind
 Producer: David Tait
 Type of programme: interview
 Duration: 25'
 Price: 43,-
- E62 DT14 Health Visitor
 Producer: David Tait
 Type of programme: interview
 Duration: 17'
 Price: 38,-

Kaikkiin ohjelmiin on olemassa nauhakäsikirjoitus.
 Lisätietoja antaa Sinikka Koponen, puh. 941-292886

Tilausosoite:

Jyväskylän yliopisto
 Korkeakoulujen kielikeskus/Äänitepalvelu
 Seminaarinkatu 15
 40100 JYVÄSKYLÄ 10

Chairmen:

John R. Allen
French and Spanish
University of Manitoba
Canada

John L.M. Trim
Department of Linguistics
University of Cambridge
England

General Secretary:

Norman F. Davies
Department of Language and Literature
University of Linköping
Sweden

MAN AND THE MEDIA: RESEARCH TENDENCIES IN THE TEACHING
FOREIGN LANGUAGES WITH TECHNICAL AIDS

GEMCETaLL and SCANCETaLL, the German and the Scandinavian chapters of CETaLL (AILA's Commission on Educational Technology and Language Learning) propose to organise a 4-day colloquium with the above provisional title in the early summer of 1984 (tentative dates: 12 - 15 June). So far the following organisations have agreed to co-operate and to subsidize the event:

Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASIA)
Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)
Amerika-Haus Frankfurt
The British Council
Goethe-Institut

Active participation in the colloquium will be limited to 25-30 people, in order to guarantee an easy flow of information and a mutual exchange of ideas. There will be room for 30 observers.

English, French and German will be accepted as working languages.

The place of venue will be the Amerika-Haus in Frankfurt. GEMCETaLL and SCANCETaLL invite proposals for contributions from all AILA affiliates, but in particular from the European branches such as Austria, Belgium, Czechoslovakia, Denmark, the German Democratic Republic, Finland, France, Great Britain, Greece, Hungary, Ireland, Italy, the Netherlands, Norway, Poland, Rumania, Sweden, Switzerland, and Yugoslavia. At the dawn of what looks like another technological (the microprocessor) revolution, the colloquium aims at (re)assessing the place of the media in language teaching. Thirty-minute papers on all aspects of educational technology, particularly on such technical aids as Cable TV, Cassette Recorders, Film, Language Laboratories, Microcomputers, Pocket Computers/Translators, Opaque Projectors, Overhead Projectors, Radio, Satellite TV, Slide Projectors, Teletext, Television, Video Discs, Video Recorders, Viewdata etc. are solicited. Another thirty minutes will be set aside for discussion.

Discussion time for various, thematically related papers may be pooled. Prospective participants in the colloquium are required to send a 400-word abstract of their proposed contribution to any of the three colloquium organizers. The organizing committee consists of:

Dr. Udo O.H. Jurg, Chairman of the Educational Technology

Section of GAL
Foreign Language Research Information Center
University of Marburg
Lahnberge
D-3550 Marburg
Federal Republic of Germany

Rudolf Berger, Vice-Chairman of the Educational Technology

Section of GAL
Goethe-Institut
Kaulbachstrasse 91
D-8000 München
Federal Republic of Germany

Dr. Helm v. Faber, GAL national representative in the AILA

Commission on Educational Technology and
Language Learning (CETaLL)
Kofelauweg 4
D-8103 Oberammergau
Federal Republic of Germany

SCANCETaLL representative: Norman F. Davies, University of Linköping

The deadline for the submission of an abstract is the 1st of September 1983.

General Guidelines for Abstracts:

A: Person submitting proposal:

Prof., Dr., Miss, Mrs., Mr.: _____
(Last name)

(First name) (Initial)

Institutional Affiliation: _____

Mailing Address: _____

B: AILA national affiliate that applicant is a member of: _____

C: Title of Presentation: _____

D: Abstract (double spaced); not longer than 400 words

E: Language of presentation: _____

F: Languages prospective participant can work with: _____

Applicants for observership fill A and B only. If more than 30 applications are received a selection will be made in such a way that all European AILA branches get a fair share of the total distribution.

The organizing committee will sit during the GAL annual meeting (28 September - 1 October 1983) in Duisburg and select from among the papers offered. Colloquium participants will be notified immediately afterwards. They will be required to hand in their (fully worked-out) papers by 1 March 1984. At the time of writing, the organizers are assured that there will be enough funds for a few invited speakers from the United States and Great Britain, Further attempts will be made to obtain financial assistance from national and international foundations. But prospective participants must be prepared to pay for their own travel and accommodation.



REGENT SCHOOLS OF ENGLISH - ENGLAND
Inspected and approved by the the British Council

Member of the Association of Recognised English
Language Schools (ARELS)

Member of the Federation of English Language
Course Organisations (FELCO)

- * *Part-time and Intensive English Courses throughout the year in Oxford Street, London W1 and in Brighton/Hove. Example: 4 weeks including tuition and family accommodation from 2220 Finmarks*
- * *20 Summer School Courses in London and the South of England. Example: 2-week residential course at the University of London approx: 2260 Finmarks*

For free prospectus and further information please contact: Marketing Department - Regent Schools
4 Percy Street
London W1P 9FA

T: 636 9444/5

Tlx: 21466 Regent G

ENGLISH SUMMARY

REPORTS

Jouko Seppänen reports on the course of elementary Japanese organized at the Helsinki University of Technology. The first course, held in the spring of 1983, consisted of lectures, exercises and work in the language laboratory.

Sonja Tirkkonen-Condit of the Savonlinna department of translation studies reports on the Hatfield (BAAL) Conference on Discourse Structure, held in Hatfield, London, in April 1983.

Eija Ventola of the University of Jyväskylä reports on the 17th TESOL Conference in Toronto, Canada, in March 1983. Among the activities were visits to several educational institutions, symposiums, book exhibitions and social events. The next TESOL Conference will be held in Houston, Texas, in 1984.

Sirkka Laihiala-Kankainen of the Language Centre for Finnish Universities reports on the course of suggestopedic as a method of foreign language teaching, held in Heinola, Finland, in April 1983. The aim was to make language teachers familiar with the principles of the method, to evaluate the experiments made in this field, to prepare classes, and to discuss which elements of the method could be applied in school.

Helena Valtanen of the Language Centre for Finnish Universities reports on the meeting of language centre teachers, held at the University of Turku in April 1983. The main theme of the meeting was the evaluation of existing teaching materials and the need of materials for occupational purposes.

INFORMATION

The summer workshop for translators of fiction will be held at the University of Jyväskylä on July 1-2 1983. For further information please call 941-291711 or write to the University of Jyväskylä, Kirjallisuuden ja venäjän kielen laitos, Seminaarinkatu 15, 40100 Jyväskylä 10.

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUKSEN JOHTOKUNTA 1.1.1982-31.12.1983

Varsinaiset jäsenet

Prof. Kari Sajavaara, pj.
Jyväskylän yliopisto
Englannin kielen laitos

Apul.prof. Viljo Kohonen, varapj.
Tampereen yliopisto/
Opettajankoulutuslaitos
Pyynikintie 2
33200 TAMPERE 20

Kielikeskuksen johtaja
Liisa Kurki-Suonio
Tampereen yliopiston kielikeskus
PL 607
33101 TAMPERE 10

Apul.prof. Jaakko Lehtonen
Jyväskylän yliopisto
Rak. A

Prof. Lauri Lindgren
Turun yliopisto
Romaanisen filologian laitos
20500 TURKU 50

Apul.prof. Mirja Saari
Mäyrätie 3 as 6
14200 TURENKI

Esittelijä Leena Pirilä
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto
Rauhankatu 4
00170 HELSINKI 17

Tutk.ass. Eva May
Korkeakoulujen kielikeskus

Liisa Korpimies
Korkeakoulujen kielikeskuksen johtaja

Varajäsenet

Prof. Pekka Hirvonen
Joensuun korkeakoulu
PL 111
80101 JOENSUU 10

Apul.prof. Teuvo Piippo
Jyväskylän yliopisto
OKL

Kielikeskuksen esimies
Marja Renkonen
Teknillinen korkeakoulu
Yleinen osasto/Kielikeskus
Otakaari 1
02150 ESPOO 15

Dos. Matti Leiwo
Jyväskylän yliopisto
Rak. C

Leht. Pirkko Muikko
Joensuun korkeakoulun kielikeskus
PL 111
80101 JOENSUU 10

Leht. Anders Nygård
Åbo Akademi
Institutionen för allmän språk-
vetenskap
20500 ÅBO 50

Esittelijä Leera Luhtanen
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto
Rauhankatu 4
00170 HELSINKI 17

Tutkija Sirkka Laihiala-Kankainen
Korkeakoulujen kielikeskus

Sihteeri: Eila Pakkanen