

B2 98 482 A2. II

Kielikeskusutisia

LANGUAGE CENTRE NEWS

N:o 1/1977

S I S Ä L T Ö

RAPORTEJA

Viola de Silva: Venäjän kielen yhteinen valintakoe 05.07.1976	Sivu 3
Juhani Tilli: Kielten opetuksen metodeista ja didaktiikasta Neuvostoliitossa	8

ARVIOINTEJA

Jan-Ola Östman and Geoffrey Phillips: Communicative competence and special issue on teaching and testing communicative competence	11
---	----

AFinLAn UUTISIA

AFinLAn symposium 1976 - Näkökulmia kieleen	24
AFinLAn vuosikokous	25

TIEDOTUKSIA

British Councilin järjestämä kurssi	26
Kielikeskusmateriaalia 8/1976	26
Seminaareja ja kielikursseja kielten opiskelijoille	27

KIELIKESKUSUUTISTEN ARTIKKELIT VUONNA 1976	28
--	----

VIRKALÄHETYS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSTA

Osoite / Adress:

Korkeakoulujen kielikeskus / Language Centre
Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä
SF-40100 JYVÄSKYLÄ 10
Finland

B2 98 482
VARASTOKIRJASTO



165 2182037

R A P O R T T E J A

Viola de Silva
Venäjän kielen laitos
Jyväskylän yliopisto

VENÄJÄN KIELEN YHTEINEN VALINTAKOE 05.07.1976

Kesällä 1976 pidettiin ensimmäisen kerran venäjän kielessä yhteinen valintakoe, johon osallistuivat Joensuun korkeakoulu, Jyväskylän yliopisto ja Tampereen yliopisto. Koetta laatimaan oli Korkeakoulujen kielikeskuksen toimesta koottu projektiryhmä. Projektiryhmän jäsenet olivat: lehtori Larissa Mustonen (Joensuun korkeakoulu), FK Marja Jänis (Joensuun korkeakoulu), FM Marjatta Vanhala (Jyväskylän yliopisto) ja Viola de Silva (puheenjohtajana). Koetta laatiessaan ryhmä kokoontui kolme kertaa. Kokeeseen sisältyi kuusi testiä, jotka kaikki testasivat kielen eri osa-alueita: äänteiden tunnistus, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, sanasto, kielioppi ja käännös-analyysi. Vastausohjeet oli annettu tehtävämonisteessa sekä suomeksi, että ruotsiksi. Kahden ensimmäisen testin kysymykset tulivat ääninauhalta. Lehtorit Larissa Mustonen ja Tamara Zobnina olivat lukeneet ne nauhalle. Näiden kahden tehtävän vastausohjeet olivat myös nauhalla. Testien n:o 1-3 alussa oli harjoitustehtävä.

TESTI n:o 1 - ÄÄNTEIDEN TUNNISTAMISTESTI

Testi koostui 15 tehtävästä. Kussakin tehtävässä kuultiin yksi sana nauhalta kaksi kertaa. Oli valittava kysymyksessä olevan numeron kohdalla esitetystä kolmesta sanasta, joka kuului nauhalta. Vastausvaihtoehdot oli annettu

tehtävämönisteessä. Testin alussa oli ensin yksi harjoitustehtävä.

Esimerkkejä tehtävistä:

- | | |
|------------|------------|
| 1. a. ПЫЛ | 2. a. БЫТ |
| b. ПИЛ | b. БИТЬ |
| c. БИЛ | c. БИТ |
| 5. a. ТЯНИ | 9. a. ЧАСА |
| b. ЧИНИ | b. ЧАМА |
| c. ЦЕНИ | c. ЧАЩА |

ТЕКСТИ n:o 2 - PUHUTUN YMMÄRTÄMINEN

Tässä testissä kuultiin nauhalta viisi lyhyttä keskustelua. Jokaisen keskustelun loppupuolelta puuttuivat yhden henkilön vuorosanat. Tehtävämönisteessä oli kunkin tehtävän kohdalla kolme puhejaksoa, joista vain yksi sopi puuttuvien vuorosanojen paikalle. Testin alussa oli yksi harjoitustehtävä. Esimerkkejä tehtävistä:

Nauhalta kuultu osa:

1. a. - Алло!
- Наташа? Здравствуй!
- Здравствуй, Нина!
- Наташа, давай пойдем сегодня вечером в кино.
- В кино? С удовольствием!
- ...

Tehtävämönisteessä annetut vaihtoehdot:

- a. Встретимся завтра в 8 часов у кинотеатра.
- b. Встретимся вечером в 8 часов у кинотеатра.
- c. Буду ждать тебя завтра у кинотеатра.

Nauhalta kuultu osa:

2. - Анита, в каком городе ты живешь?
- Я живу в Оулу.
- Скажи, пожалуйста, где находится Оулу?
- ...

Tehtävämönisteessä annetut vaihtoehdot:

- a. - Оулу небольшой город.
- b. - Да, мне нравится Оулу.
- c. - Оулу находится на северо-западе Финляндии.

ТЕСТИ n:o 3 - LUETUN TEKSTIN YMMÄRTÄMINEN

Tehtävämönisteessä annettiin viisi lyhyttä tekstiotetta, joista jokainen oli kuitenkin epätäydellinen: viimeinen sana tai lause puuttui. Annetuista vaihtoehdoista oli pääteltävä oikea täydennys.

Esimerkkejä tehtävistä:

В 1890-1893 годах на Красной площади в Москве были построены Верхние торговые ряды, где теперь находится крупнейший в СССР государственный универсальный магазин - ...

- a. СЭВ
- b. ООН
- c. ГУМ

Сегодня Восьмое марта - женский день, - сказала Вера Ивановна, - этот день празднуют все женщины. И, конечно, этот день празднуют наши мамы ...

- a. Давайте пойдем в кино.
- b. Давайте сделаем для них подарки.
- c. Давайте прочитаем книгу.

ТЕСТИ n:o 4 - KIELIOPPITESTI

Tässä testissä oli 30 osiota. Runkona oli yksi lyhyehkö teksti. Kysymykset oli sijoitettu tekstiin siten, että erilaisten kielioppimuotojen tilalla oli kolme vaihtoehtoa, joista oli valittava oikea.

Esimerkkejä tehtävistä:

- ...Она у нас на фабрике
- a. более вкусно всего
 - b. вкуснее всех
 - c. вкусней всего

готовит. Клавдия Ефимовна говорила, что ты плохо

- a. съешь.
- b. едешь.
- c. емь.

Вот мы тебе сегодня борщ

- a. внесли
- b. принесли
- c. унесли

TESTI n:o 5 - SANASTOTESTI

Tämä testi oli pääpiirteiltään samanlainen kuin testi n:o 4. Runkona oli kaksi lyhyehköä tekstiotetta. Kaikissa osioissa oli annettu kolme eri sanaa tai sanontaa, joista oli valittava se, joka parhaiten sopi tekstin ajatukseen.

Esimerkkejä tehtävistä:

Я помню этот

- a. факт
- b. случай
- c. дело

очень хорошо. Помню его так, как будто он

- a. прошел
- b. произошел

c. оказался /только вчера .../

TESTI n:o 6 - KÄÄNNÖSANALYYSI

Tässä testissä annettiin kaksi tekstiä, joista osia oli käännetty. Tekstit olivat kokonaan tehtävien alussa. Kussakin 14 osiossa annettiin neljä käännöstä, joista tuli valita sopivin.

Esimerkkejä tehtävistä:

...поблагодарил своего русского товарища, с которым вместе работал.

- a. kiitti venäläistä toveriaan ja meni yhdessä töihin hänen kanssaan
 - b. kiitti hänen venäläistä toveriaan, jonka kanssa hän työskenteli
 - c. kiitti iloista venäläistä toveria, jonka kanssa työskenteli
 - d. kiitti venäläistä toveriaan, jonka kanssa työskenteli
- ...Он жалел только, что не попал на "Лебединое озеро", прославленный русский балет
- a. Hän halusi vain päästä "Joutsenlampeen", maineikkaaseen venäläiseen balettiin
 - b. Hän valitti vain sitä, ettei ollut päässyt "Joutsenlampeen" ja näkemään maineikasta venäläistä balettia
 - c. Hän haaveili vain pääsemisestä "Joutsenlampeen" venäläisen baletin esittämänä
 - d. Hän valitti vain sitä, ettei ollut päässyt "Joutsenlampeen", maineikkaaseen venäläiseen balettiin

Vastaavanlaisia valintakokeita on jo aikaisemmin pidetty muissa kielissä. Koska laadimme ensimmäistä kertaa monivalintakoeita venäjän kielessä, jouduimme työssämme ottamaan esimerkiksi aikaisemmin pidetyistä englannin, saksan ja ruotsin kielen valintakokeista. Suurimman pulman aiheutti ehkä materiaalin vähyys, koska verrattuna mainittuihin kieliin venäjän kielessä vaadittava lukion lyhyt kurssi on suppeampi.

Juhani Tilli

KIELTEN OPETUKSEN METODEISTA JA DIDAKTIIKASTA
NEUVOSTOLIITTOSSA

Tässä artikkelissa on tarkoitus käsitellä neuvostoliittolaisen kieltenopetuksen metodeja, termien merkitystä ja sisältöä sekä metodien valinnan ongelmallisuutta. Lopussa tarkastellaan erästä perusongelmaa vieraiden kielten opetuksessa: äidinkielen ja käännöksen asemaa opetusprosessissa.

Neuvostoliitossa painotetaan seuraavia kieltenopetuksen teoreettisia näkökohtia: metodiikka itsenäisenä tieteenä, kieltenopiskelun ongelmat yleensä, metodiikan yhteys kielitieteeseen, kirjallisuuteen, psykologiaan ja yleiseen didaktiikkaan. Yleisenä tendenssinä onkin tutkimuksissa pyrkimys kaikkien osatieteiden yhteisvaikutuksen huomioimiseen ja niiden tutkiminen toisiinsa liittyvinä tieteinä. Käyttäen hyväkseen esimerkiksi psykologian tutkimustuloksia opettaja pystyy parhaiten suhteuttamaan opetusmetodinsa ja yleensä koko opetuksen mahdollisimman tehokkaaksi ja laaja-alaiseksi. Nykyaikaisen tieteen yleinen kehittyminen ja erityisesti kybernetiikan leviämisen pedagogiikkaan, psykologiaan ja kielitieteeseen on avannut uusia näköaloja kieltenopetuksen tarkastelulle ja metodeille.

Mitä sitten on metodi? Neuvostoliiton pedagogisessa kirjallisuudessa termi metodi (method) voidaan käsittää kahdella tavalla: se on joko opetuksen yksi keino, tai laajemmalla merkityksellä sillä voidaan tarkoittaa koko opetuksen periaatteellista suuntaa. Nykyisin pyritään kuitenkin spesifioimaan metodi-sanankäytön merkitys siten, että se tarkoittaisi vain opetuksen keinoja tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Neuvostopedagogit korostavat, että metodien suunnittelussa pelkkä käytännön kokeilu ei riitä, vaan myös teoria on välttämätön. Nimenomaan teorian avulla voidaan mahdollisimman oikein arvioida metodeja ja ennakoita niiden

tehokkuutta. Kielen tutkimuksen ja opettamisen metodiaspektin katsotaan kuuluvan soveltavan kielitieteen rajamaille. Tutkijan tulee kiinnittää huomiota mm. seuraavanlaisiin seikkoihin: puhe-elinten toiminta eri äänneitä harjoiteltaessa, kieli yleisenä järjestelmänä, kielen ilmaisukeinot, kieliopin, puheen yms. eri osien painottuminen opetuksessa jne. Sen sijaan metodiikan (soveltavan metodiikan) piiriin kuuluu oppimateriaalin ja metodien valinta sekä opetustilanteen järjestäminen.

Kieltenopetuksessa käytettävien metodien valinnassa on paljon kirjavuutta. Neuvostoliittolaisissa opetusoppaissa korostetaan yleensä, että metodit riippuvat opetuksen päämääristä. Tällaista käsitystä vastaan on kuitenkin syntyneessä kritiikkiä; aletaan korostaa myös muita seikkoja metodikysymyksen ratkaisussa. Yksi tärkeimpiä osatekijöitä on silloin itse aineen sisällön erikoisuudet. On muistettava, että kielten opetuksen sisällöt koostuvat erilaisten tietojen yhdistelmästä (esim. foneettiset tekijät, sanasto, kielioppi jne.) sekä viestinnän toiminnoista (esim. lukeminen ja ymmärtäminen, suullinen ja kirjallinen esitys jne.). Näiden välinen suhde vaihtelee opetuksen eri asteilla. Näin myös opetuksen aste on huomioitava metodien valinnassa. Opetusmetodien valinta riippuu siis kolmesta päätekijästä: opetuksen päämääristä, sisällöstä ja asteesta.

Yhtenä perusongelmana opetusmetodien valintaa koskevassa kirjoittelussa on ollut käännöksen ja äidinkielen asema vieraiden kielten opetuksessa. On esiintynyt kaksi pääsuuntaa: äidinkieltä vieraiden kielten opetuksessa puoltava suunta ja sitä vastustava suunta. Yhdestä asiasta molemmat osapuolet ovat periaatteellisesti samaa mieltä - äidinkieli häiritsee vieraan kielen hallintaa. Mutta haittavaikutuksen määrästä ollaan eri mieltä. Vastustavan suunnan edustajat korostavat, että äidinkieli opetustilanteessa häiritsee liikaa vieraalla kielellä tapahtuvan ajattelun kehittymistä ja että esim. ääntämisen yhteydessä tapahtuva artikulaatiopaikkojen vaihtuminen estää opittavan kielen oikean ääntämisen

muokkaamista. Lisäksi he väittävät, että johtuen käsitteiden erilaisuudesta eri kielissä opetus käännöksen avulla ei anna mahdollisuuksia opettaa idiomaattista kieltä. Tämän vuoksi käännöksen osuus olisi rajoitettava opetuksen ylimmälle tasolle, kun ääntämys on jo vakiintunut.

Nykyinen mielipide kuitenkin hyväksyy käännöksen käytön yhtenä opetuskeinona. Äidinkielen käytön vahingollisuutta on uusimpien tutkimusten mukaan aiemmin liioiteltu. Koko vanhempi teoria lieenee kyseenalainen, sillä juuri erot ääntämispaikoissa korostavat kielten ääntämiseroja ja helpottavat omaksumista. On vain tärkeätä taata riittävä määrä vieraan kielen ääntämisharjoituksia, jotta opiskelijat saisivat heti alussa oikeat ääntämistottumukset.

Äidinkielellä onkin nykyisin tärkeä rooli vieraiden kielten opetuksessa Neuovostoliitossa. Erityisen tärkeää äidinkielen käyttö on opetettaessa vieraan kielen äidinkielestä eroavia ilmaisukeinoja ja -muotoja. Koko opetuksen tarkoituksenahan on auttaa opiskelijoita voittamaan ne vaikeudet, jotka syntyvät äidinkielen ja vieraan kielen muotojen eroavuudesta. Erityisen tärkeää äidinkielen ja vieraan kielen vertaaminen on opetuksen alkuvaiheella.

Äidinkieli on tärkeä myös kielellisen materiaalin vahvistamiseksi. Luonnollista on, että yksikielisillä harjoituksilla on suurempi osuus kuin kaksikielisillä. Mutta käännöksiä ei saa jättää pois opetuksesta, koska nimenomaan käännöksissä - suullisissa ja kirjallisissa - täytyy ajatuksen ymmärtämisen lisäksi löytää vastaava ilmaus toisestakin kielestä.

KIRJALLISUUS

- Bim, I.L., K voprosu o metodah obučenija inostrannym jazykam. Inostrannye jazyki v škole, 1974, n:o 2.
- Lempert, B.D., Nasuščnye voprosy metodiki obučenija inostrannym jazykam. Sovetskaja pedagogika, 1958, n:o 3.

- Lempert, B.D., Sistema metodičeskoj podgotovki učitelej inostrannym jazykov. Sovetskaja pedagogika, 1965, n:o 12.
- Miroljubov, A.A., Rahmanov, I.V., O nekotoryh principial'nyh voprosah metodiki obučenija inostrannym jazykam v srednej škole. Sovetskaja pedagogika, 1963, n:o 2.
- Fedorenko, L.P., O teorii metodiki russkogo jazyka. Russkij jazyk v škole, 1974, n:o 2.
- Cemodanov, N.S., Sinjavskaja, E.V., Morozenko, V.V., Novaja programma i zadači kafedr. Vestnik vyššej školy, 1969, n:o 5.

A R V I O I N T E J A

Jan-Ola Östman and Geoffrey Phillips
Text Linguistics Research Group
Academy of Finland

and

Department of English
Åbo Akademi

COMMUNICATIVE COMPETENCE

and

SPECIAL ISSUE ON TEACHING AND TESTING COMMUNICATIVE
COMPETENCE (Language Centre News, No. 4/1976)

1. Competence. In developing transformational-generative (TG) grammar de Saussure's concepts of *langue* and *parole* were reflected in the introduction of the technical term *competence*, which initially referred to a speaker-hearer's underlying knowledge of his mother tongue; the implicit knowledge he uses in making an utterance. Because of the TG linguists' general view of language, such knowledge was

mostly expressed as knowledge of the rules underlying language. These rules were illustrated in the grammatical models produced by TG grammarians, and competence, as originally defined, was associated with the rules which these models were capable of eliciting. Anything outside that, whether structured or not, came within the area of *performance*.¹ Competence and performance were two sides of the same coin, language, and of the two, competence was effectively a model-bound concept. Such a dichotomy was needed to bring out both the norms and the varieties inherent in language and its use. In applied linguistics the term competence seems to be used without regard to the other side of the coin, covering aspects of both sides of it. Competence has become a notion in its own right, and divorced from the models of analysis which originally gave rise to it.

All this, and the use of the concept 'knowledge', touches on a further, closely related problem in linguistics. Basically, there are two possible interpretations of the verb 'to know' in this connection: 'know how (to)' and 'know that'/'have knowledge of'. The latter suggests what is consciously known to a speaker. For example, one might know the Latin paradigms in a 'know that', non-native sense. The 'know how' interpretation, on the other hand, involves a more unconscious knowledge, exemplified by every human being's knowledge of his mother tongue. - Hockett (1968, 62-64) argued that one of the basic inadequacies of TG grammar is that it has not acknowledged this difference. Transformationalists have tried to argue that the 'know that', as exemplified in their rules, is a faithful image of 'know how' - the way, according to Hockett, in which we first know our mother tongue. As a consequence they have permitted themselves to stipulate a brain mechanism with the same properties as their grammatical device. But only linguists within their school could find such a conclusion acceptable.

¹ For an illuminating discussion on these concepts, see Lakoff 1973, 286-90.

It did not take long before competence was regarded as something one could also have in a second language (SL) (cf. e.g. Chomsky 1971, p. 26 ff.). This fostered the further extended view that competence may be had in different degrees, in a variety of languages. This view in turn created a number of concomitant problems: how can the degree to which a particular speaker has internalized a competence in a foreign language be determined; to what extent can one's overall competence change from including one language (L_1) and parts of another (L_2), to completely embracing L_2 , and perhaps losing (parts of) one's competence of L_1 ; how can such a change possibly take place; how can the 'switching-over' from one competence to another be determined - if it can; and so on.

Applied linguists have argued that at each 'stage' of learning a SL, the learner has knowledge of the SL to a particular (and determinable) degree, different from the degree of any prior stage. The intermediate linguistic systems, continuously approaching a situation where the full competence of the SL might be gained, were originally spoken of as 'transitional competence' (Corder 1967). Today the more common term is 'approximative systems' (Nemser 1969). For these linguists and many others, each of these stages between the source and target languages could be described as a language in its own right, without specific reference to either 'endpoints' being necessary.

In short, competence has lost much of its purely technical significance and become a general term for knowledge of language, or even knowledge of the foreign language (see Krzeszowski 1976, 63). It also seems that the important distinction between 'know how' and 'know that' is impossible to maintain if the term competence is used in this loose sense. Should the notion of competence be kept within the field of 'know that', the field of theoretical linguistics, then the distinction is important if it is accepted that the primary concern of language teachers is with 'know how'. While all have a 'know how' knowledge of their mother tongue, teaching which results

in only a 'know that' knowledge of a SL is nowadays regarded as insufficient.

It is not surprising that terms originating in theoretical linguistics are used in applied linguistics. Also, it seems quite natural that such terms should to some extent become watered down in this transition. The applied linguist and the teacher cannot be expected to transmit all the details of a highly formalized theoretical approach into the teaching situation.

The crucial question arises as to what is and what is not appropriate to redefine for use in applied linguistics. If a term, such as 'communicative competence', is laundered for the purposes of applied linguistics, this redefinition should not later be turned back on itself, i.e. become the point of departure for an exhaustive theoretical discussion if the term has lost a precise definition. If a concept is being re-examined, then the original definition of a term should maintain its primary status.

There are intuitive reasons for requiring *material adequacy* in all areas of linguistics. The basic property of material adequacy requirements in theoretical linguistics is that "terms taken over from ordinary language ... are not to be applied arbitrarily, their application and definition must satisfy certain external conditions" (cf. Lyons 1963, 4 ff.); that is, the meaning of the notions we use in linguistics should not be too far from their ordinary meaning.

- Applied linguistics is to a large extent based on developments in theoretical linguistics. Therefore, where the same terms are used in both, material adequacy in applied linguistics would require the use of those terms primarily in the sense of their use in theoretical linguistics. If the terms in theoretical linguistics do not themselves satisfy the requirements of material adequacy, this should be remedied before they are adopted into applied linguistics. Given all these problems, one solution would be to use different terms

in theoretical linguistics and in applied linguistics, explicitly stating their interrelations where the concepts overlap; but this would be all the more important if the same terms are employed.

We have wanted to bring up these terminological problems, as a general background to what will be of specific concern in this review, the use of the term 'communicative competence' in linguistics generally, and, by implication, its use in the present volume on teaching and testing communicative competence.

2. 'Communicative Competence'. In applied linguistics the term *communicative competence* is being used as a catch-all term in a renewed attempt to stress the teaching of SLs for the purposes of appropriate situational use. Though the importance of teaching methods with such aims have long been recognized, it is not until recently that something concrete has begun to happen. Though school-leaving examinations, such as the matriculation exam, are still important, it is being realized that any teaching with the primary aim of getting one's students to pass such exams does not necessarily imply teaching (nor learning) a language.

Stressing the importance of 'communicative competence' in language teaching, supplemented by concrete suggestions of how to go about teaching this aspect of language, is thus a well-warranted approach. All the articles in the present collection share this view of language teaching priority.

Still, the use of the term 'communicative competence' involves an important theoretical issue, closely connected with what was said above about competence in general, and material adequacy. This uneasiness about the term is also reflected in the seven papers published in this volume: despite the title of the collection, only two papers (those by P. Riley and V. Kohonen) freely use the term 'communicative competence' in the general applied linguistics sense.

The basic disadvantage with the term is that it has gained quite an accepted position as a particular psychological attempt¹ to extend - and thus preserve - Chomsky's (1965) notion of competence. The general idea in this approach is that communicative competence is something over and above the 'archival' or 'cognitive' (Chomskyan) competence. The latter is included in the former:

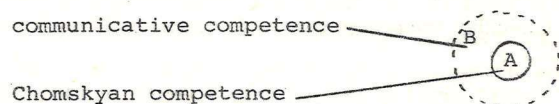


Fig. 1.

(The boundaries of communicative competence are indicated with a dotted line since this boundary - between things definitely inside language and those outside - is by no means clear-cut. Rather, we are here concerned with a continuum of 'more or less linguistic'. The general implications of this on the dispute as to whether language is a well-defined or an ill-defined system, are apparent, but shall not be further considered here.) - B minus A, in Fig. 1, would refer to the ability of speaker-hearers to produce or understand utterances which are "appropriate to the [situational and verbal] context in which they are made" (Campbell & Wales 1970, 247).

But it is relevant at once to ask oneself whether such a distinction between cognitive and communicative competence actually means anything. The reason for creating the distinction in the first place, seems to be governed wholly by an attempt to save the notion of (Chomskyan) competence by any means whatsoever. - Strictly, what the proponents of the view of language in terms of Fig. 1 are saying, is that there are many more things needed for an adequate description of language than

¹ Cf. e.g. Campbell & Wales 1970; and from a more socio-linguistic point of view, various works by Dell Hymes.

Chomsky's competence. Recognizing that Chomsky's competence is not applicable to language as a whole, it would seem unnecessary to try to extend an inadequate notion so as to include socially and culturally determined patterns of a community (cf. e.g. Paulston, 1974). Why not throw out Chomsky's concept of competence and take a fresh look at the problem, since the only thing that can confidently be said is that there are some kinds of tendencies or *rules for speaking*.

It would seem that the 'rules-for-speaking' approach is in fact the general way in which the applied linguist has interpreted the whole matter, while retaining the term 'communicative competence'. But keeping this term does require pointing out that its two uses do not coincide. To avoid confusion with the TG use of the term, a change of terminology in applied linguistics would not be inappropriate. For instance, a term like 'communicative skills'¹ would better describe - both theoretically and practically - what is at stake in a teaching situation. - One possible reason for preserving the notion of competence in language teaching might be to point out that communication is both more than speech, in the sense that it could also be writing, and is not 'actual' speech, in the sense of its being full of errors etc. - one indisputable contribution of the notion of

¹ Other suggestions in the literature include 'interpersonal/textual' function of language, as opposed to 'ideational' (Halliday, 1970); Wilkins' (1974) view to teach language in terms of a 'notional/functional approach'; and on a somewhat different plane, Widdowson distinguishes between 'reference rules' and 'expression rules' (quoted in Krzeszowski 1976, 63 ff.). The term 'skill' might be objected to on the basis that it is too behaviouristic. Campbell and Wales (1970) often use 'ability' but that also has psychological connotations. Using the notion 'skill' will hardly be greatly opposed, since it has already gained ground in the terms 'skill-getting' and 'skill-using'. For an attempt to link up these notions with communicative competence, see Rivers (1973).

performance. There is a danger that these distinctions will be lost in the process of laundering the terms in applied linguistics. For example, they are not made in the volume under review.

We would like to conclude this chapter with a quotation from Wilkins (1974, 120-121), which represents a sober view of the problem in SL teaching:

"... linguistic forms provide a means to an end ... the end is communication. Greater concern should be given to seeing that what is learned has communicative value and that what has communicative value is learned, whether or not it occupies an important place in the grammatical system."

3. The Present Collection. Five of the articles that make up the present contribution of how to incorporate communicative skills in language teaching, are written by teachers of English (perhaps a limitation in itself) in Finland; the two remaining papers (by E. Ingram and P. Riley) have been presented here as guest papers.

The introductory paper, E. Ingram, "Psycholinguistics and Language Teaching", stresses Abercrombie's important three-way distinction of language (p. 3f.) in terms of

- i) prose written to be read;
- ii) prose written to be read aloud (doubtless also heard in the language laboratory);
- iii) conversation, spoken language in the proper sense.

Except for the stress on spoken-language teaching, the article also includes a number of interesting suggestions for semantics, from a psychological point of view (p. 5). There are, however, a number of theoretical points in the article which should be cleared up: Ingram's use of the terms deep structure (DS) and surface structure (SS) do not conform to the TG use of the same terms (even if we take into account that their meaning is not in any sense stable). Ingram seems to think of DS as something in general 'below' somewhere, and SS as what we actually say. This is of course not the distinction Chomsky draws. For Chomsky

SSs are no more 'grammatically correct' (p. 1) than DSs. Both levels are abstractions. This confusion leads Ingram to make the absurd claim that the "distinction [between DS and SS] is at least implicit in all schools of linguistics, except the structuralist" (p. 2). Ingram's use of the term DS is an excellent example of what we would call neglect of material adequacy of terms (cf. above cp. 1). One further point should be noted, namely that Ingram without further discussion classes English with Norwegian and Finnish as a language that uses vowel length distinctively (cf. p. 6). This classification is particularly unfortunate in the light of the teaching situation in Finland, Finnish in particular being so completely different from English in this respect.

By far the best paper in this collection is by P. Riley, "Current Trends in Language Teaching at the C.R.A.P.E.L.". This paper is certainly worth getting better acquainted with, primarily because of the great number of concrete suggestions contained in it. The overall pattern of the article is a presentation of the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues at the University of Nancy, its function and other basic properties.

C.R.A.P.E.L. is basically concerned with the teaching of English to adults, but the suggestions in Riley's article are also highly relevant to other areas of language teaching. - The three basic principles to take into account in a language teaching situation are, according to Riley (p. 9):

- i) communicative competence;
- ii) the use of authentic materials; this is an aspect of language teaching that is also stressed by most of the other contributors to the volume. The definition of authentic material given by Riley is worth quoting: "... any language materials, either oral or written, produced for native, first-language audiences or individuals by native speakers or writers whose purposes do not include language teaching ..." (p. 15).
- iii) the development of autonomy; this, roughly, involves stressing the *special* characteristics and conditions of a particular student.

K. Meaney, in his article "Who Needs a Teacher? - An Alternative to the 'Conversation Class'", stresses the importance of the absence of the teacher in getting students to communicate freely. Meaney consequently argues that the reason for the 'shyness' of students should not be attributed to "a reluctance to expose themselves in front of their fellow students" (p. 28), but to the presence of the teacher. Self-confident students may be relieved when there is no teacher present, but in this case might not the reluctance to expose oneself still be evident among certain categories of students. This is perhaps *the* drawback with Meaney's proposal: 'reluctant' students would probably do better in a fully English-speaking environment, with only native speakers of English present.

Meaney, as well as other contributors to the volume, points out that teacher-feedback in conversation classes (in terms of correcting pronunciation and grammatical errors) should be held at a minimum. The important thing is to activate the speaker, and his passive vocabulary.

Each conversation session is taped, and one of the reasons why this project seems to have worked out so well may be the presence of the tape-recorder. The student knows that he will be listened to, which in itself is apt to create a feeling of 'exams'. In a seminar with a teacher, other means, gestures, laughs etc. can always be employed to show the teacher that one is well aware of what is happening, and has nothing particular to add.

The four remaining papers are more concerned with testing than with teaching, or at least, their value lies in the testing-methods they suggest and elaborate. V. Kohonen's paper, "Some Current Problems in Language Testing", furnishes a good overall introduction to testing language skills. However, we think the article attempts to be too inclusive, resulting in brevity or exposition in many of its

important aspects; which in turn has perhaps resulted in a far too technical survey (note that, according to the preface, the volume is primarily aimed at being useful for teachers).

What has been said above on the use of 'communicative competence' in applied linguistics materializes here in that 'communicative competence' is equated with "'real-life' language skills" (p. 33).

Kohonen also points out some of the disadvantages of 'norm-referenced' test/relative marking, arguing that 'their traditional role in this country could surely be reduced' (p. 38). Giving more emphasis to 'criterion-referenced' tests/absolute marking (where a student's achievements are not compared to the other students of the group, but rather to his own previous achievements) would, according to Kohonen, lead to "more emphasis on testing as part of learning, not as an end in itself" (p. 38).

What is also worth noting in Kohonen's article is his reference to *cloze* techniques of testing. This kind of test seems to provide possibilities previously not recognized; further developments in this field are awaited with interest.

D. Folland, in "Group Conversation as a Means of Teaching and Testing Spoken Language", also stresses the teaching of SL as a means of communication and points out that work in language laboratories is not enough to fulfil this aim. Folland also (p. 46) gives a useful concrete suggestion on what conversation classes might hope to achieve. The five points mentioned here are worth looking up.

When discussing testing methods, Folland regards 'overall language ability' as the main aspect to test. This might seem ambitious, since the validity of such a test might not easily be ascertained. However, despite the error-counting feel of the test method proposed, it does seem to give appropriate results. It would be interesting to know in more detail how this kind of test

works (especially since a couple of points in the appended marking-sheet and marking scale are difficult to interpret with certainty).

W. Bacon and S-L Ojanen, in "Foreign Language Conversation Testing at Tampere Language Institute", suggest parameters to be tested which are similar to those of Folland. Bacon and Ojanen, however, use quite an ordinary way of getting the students to speak: first the student gives a 3-5 minute talk and then he discusses the subject-matter with the teacher(s) (cf. p. 55f). As Bacon (p. 59) himself points out, the output is very much determined by the examiner, his way of speaking etc.

This paper is the one that least belongs to this collection. The suggested test may not measure communicative skills reliably. The paper as a whole is more of an appendix than an article proper.

The last paper in this collection, P. Binham, "Spoken English Grading Test", suggests a kind of test that, according to the author, is a combination of a "measure for potential for profiting from different methods of teaching" and a 'present ability' test, which measures "the level of language acquired up to the time of the test" (p. 62). Generally, the test seems to be of the ordinary language laboratory type. It is designed to classify students into particular levels according to the amount of their knowledge of the SL, and as such it does seem to fill a purpose. The appended test, grader key etc. might be quite useful for scholars interested in somewhat the same aims.

As a whole this collection is quite homogeneous, and the papers fall neatly into the two categories mentioned in the title of the collection, with Kohonen's article beginning the testing section. Though many of the papers recognize somewhat the same problems, the suggestions they offer as to appropriate solutions are often quite distinct. This is merely apt to force the reader himself to weigh the solutions against one another, and ultimately to make his own pick, or, himself develop a further solution.

This is the first special-topic issue of *Kielikeskusuutisia - Language Centre News*. If the standard of forthcoming issues reaches the same high level, the series will be a useful contribution to questions in applied linguistics.

References.

- Campbell, R. & R. Wales, 1970, "The Study of Language Acquisition", in Lyons, 1970, 242-60.
- Corder, S.P., 1967, "The Significance of Learner's Errors", *IRAL*, V:4, 161-70.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N., 1971, *Problems of Knowledge and Freedom. The Russell Lectures*, London: Fontana.
- Halliday, M.A.K., 1970, "Language Structure and Language Function", in Lyons, 1970, 140-65.
- Hockett, C.F., 1968, *The State of the Art*, The Hague: Mouton.
- Krzeszowski, T.P., 1976, "Interlanguage and Contrastive Generative Grammar", *Interlanguage Studies Bulletin - Utrecht*, 1:1, 58-78.
- Lakoff, G., 1973, "Fuzzy Grammar and the Performance/Competence Terminology Game", in C. Corum et al., eds., *Papers from the 9th Regional Meeting*, Chicago Linguistic Society, 271-91.
- Lyons, J., 1963, *Structural Semantics. An Analysis of Part of the Vocabulary of Plato*, (Publications of the Philological Society 20), Oxford: Basil Blackwell.
- Lyons, J., 1970, ed., *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Nemser, W., 1971, "Approximative Systems of Foreign Language Learners", *IRAL*, IX:2, 115-23.
- Paulston, C.B., 1974, "Linguistic and Communicative Competence", *TESOL Quarterly*, 8:4, 347-62.
- Rivers, W.M., 1973, "From Linguistic Competence to Communicative Competence", *TESOL Quarterly*, 7:1, 25-34.
- Wilkins, D., 1974, "Notional Syllabuses and the Concept of a Minimum Adequate Grammar", in S.P. Corder & E. Roulet, eds., *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, 2nd Neuchatel Colloquium in Applied Linguistics, Brussels: AIMAV, 119-28.

A F i n L A n U U T I S I A

AFinLAN SYMPOSIUM 1976 - NÄKÖKULMIA KIELEEN

AFinLAN syysseminarium 1976 järjestettiin Jyväskylän yliopistossa 26.-27.11. ja sen yleisteemana oli "Näkökulmia kieleen".

Ajankohta oli sovitettu englantilaisen Christopher N. Candlinin vierailun yhteyteen. Candlin on tunnettu kommunikatiivisen kielitaidon opetuksen asiantuntija. Näissä merkeissä hän esitteli englantilais-saksalaisena yhteistyönä kehitettyä kielenopetusohjelmaa "Challenges", joka koostuu filmeistä, diasarjoista, ääninauhoista sekä kirjallisesta materiaalista. "Challenges"-ohjelma esittää todellisia ja autenttisia kielenkäyttötilanteita, jotka välittyvät oppilaille eri tiedotusvälineiden kautta.

Toisena ulkomaisena esitelmäsihtijänä oli ruotsalainen sociolinguisti Jan Anward. Hän käsitteli esitelmässään "Språkinteraktion" lähinnä kontakti- ja valtakelijöiden osuutta kielellisessä vuorovaikutuksessa ja analysoi kolmea erilaista puhetilannetta: yksityistä keskustelua, julkista väittelyä ja radiouutisia.

Candlinin lisäksi kuultiin perjantaina viittä esitelmöijää. Roland Freihoff (Tampereen kieli-instituutti) puhui kielenkäyttötilanteen ja viestintätehtävän yhteyksistä. Kari Sajavaara (Jyväskylän yliopisto) esitelmöi aiheesta "Kontrastiivinen analyysi ja kommunikatiivinen kompetenssi". Hän korosti pragmatiikan, ts. käyttäytymissääntöjen, osuutta kielenopetuksessa ja -oppimisessa.

Perjantain muut esitelmät olivat teoreettisluonteisia. Matti Pönkänen (Jyväskylän yliopisto) esitteli kielitieteen ja filosofian suhdetta Wittgensteinin teorioiden pohjalta. Ossi Ihalainen (Jyväskylän yliopisto) puhui generatiivisen kieliopin soveltamisesta kielenopetukseen. Ydinkysymyksinä olivat "Onko generatiivinen kielioppi opittavissa?" ja "Millainen on oppimisstrategia?".

Heikki Nyyssösen (Oulun yliopisto) aiheena oli "Discourse Analysis ja sen pedagogiset sovellusmahdollisuudet". Diskurssianalyysi perustuu kontekstin hyväksikäyttöön lausetulkinnoissa. Se edellyttää esim. sosiaalista ja muuta tilanteeseen liittyvää tietoa, kulttuuritietoa jne. Myös vieraan kielen opiskelijan tulisi kyetä käyttämään diskurssitulkintaa analysoidessaan kieltä, sillä pelkkä lausemerkityksen tulkitseminen ei aina ole riittävä paljastamaan lauseen todellista, kontekstuaalista merkitystä.

Lauantaina kuulluista kuudesta esitelmästä neljä käsittelee äidinkielen, nimenomaan suomen kielen, oppimista. Anneli Vähäpassi (Jyväskylän yliopisto) esitteli ensin peruskoulun äidinkielenopetuksen äskettäin muotoiltuja perustavoitteita, joissa kiinnitetään yhä suurempaa huomiota kielen havainnoinnin ohjaamiseen. Matti Leiwo (Jyväskylän yliopisto) esitelmöi kielen omaksumisesta ja sen häirioista. Jorma Toivainen (Oulun yliopisto) puhui 1-3 -vuotiaiden suomalaislasten tempusjärjestelmän kehittymisestä. Tove Skutnabb-Kangas kertoi Ruotsin suomalaisten kielioloista kiinnittäen huomiota mm. virallisen siirtolaispolitiikan ja ankean todellisuuden väliseen ristiriitaan. Ruotsalaisvieraan Jan Anwardin jälkeen kuultiin vielä Pertti Hurmeen (Jyväskylän yliopisto) esitys puheen prosessoimisen (ts. tuottamisen ja havaitsemisen) ongelmista.

Tälläkin kertaa symposiumin esitelmät ilmestyvät AFinLAN julkaisusarjassa. Näkökulmia kieleen -julkaisu ilmestyy loppupalvesta 1977 ja sen voi tilata osoitteella:

AFinLA / Englannin kielen laitos
Jyväskylän yliopisto
40100 Jyväskylä 10

AFinLAN VUOSIKOKOUS 1977

AFinLAN sääntömääräinen vuosikokous pidetään perjantaina 25.3.1977 klo 18.00 Helsingin yliopiston Yleisen kieli-tieteen laitoksella. Varsinainen kokouskutsu sekä tiedot muusta ohjelmasta lähetetään jäsenille helmi-maaliskuun vaihteessa. Vuosikokoukseen ovat kaikki jäsenet tervetulleita.

T I E D O T U K S I A

BRITISH COUNCILIN JÄRJESTÄMÄ KURSSI

British Council on lähettänyt tiedon seuraavasta kurssista:

NEW DEVELOPMENTS IN ENGLISH LANGUAGE
TEACHING METHODS

4-16 September 1977 LONDON

London University Institute
of Education

Qualifications of members	Applicants should be experienced teachers, methodologists or administrators, concerned with the development of effective English teaching in an EFL/ESL situation.
Numbers	There are vacancies for 30 members.
Fee	£365.
Accommodation	<i>This is a residential course.</i> Accommodation will be arranged in a nearby hotel.
Closing date	Application forms must be received in London by 1 May 1977, and in Helsinki by 15 April 1977.

KIELIKESKUSMATERIAALIA n:o 8/1976

English Listening Comprehension Course
Economic Sciences

Tarkistus edellisessä numerossa olleeseen arvioituun hintatietoon

Oppilaan materiaali 12 mk

Opettajan materiaali yhteensä 533 mk (opettajan materiaaliin kuuluvat äänitteet on saatavana myös kasetteina, jolloin materiaalin yhteishinta on 419 mk): opettajan opas 2 mk, piirtoheitinkalvot 170 mk, ohjelmien äänitteet 253 mk (180 mk), harjoitusten äänitteet 108 mk (67 mk)

Kurssiin on saatavissa tällä hetkellä 2 testiä á 16 mk (9 mk).

SEMINAAREJA JA KIELIKURSSEJA KIELTEN OPISKELIJOILLE

Yliopistoissa ja kieli-instituuteissa kieliä opiskelevilla, jotka välitetään työvoimatoimistojen ja harjoittelijainvaihtotoimiston kautta ulkomaiseen harjoitteluun ensi kesänä, on mahdollisuus osallistua kielikursseille ja seminaareihin seuraavasti:

ENGLANTI

Englannissa järjestettäneen kesäkuun alussa päivän kestävä tilaisuus Lontoossa. Tilaisuudessa on esitelmiä ja keskusteluja. Sen järjestää British Council ja se on maksuton.

RUOTSI

Yliopistojen ja kieli-instituuttien ruotsin opiskelijoille järjestetään erityiskurssi ennen kesätyön aloittamista. Kurssi kestää toukokuun kaksi viimeistä viikkoa ja on maksuton.

Kurssi pidetään Tukholman lähistöllä. Järjestelyistä vastaa Föreningen Norden, se myös suunnittelee ohjelman ko. opiskelijaryhmää varten.

Ilmoittautumiset tälle kurssille jätetään työvoimatoimistojen pohjoismaisille neuvojille, jotka hoitavat ilmoittautumiset edelleen. Hakuaika on 15.2. - 15.3.

SAKSAN LIITTOTASAVALTA

Johdantoseminaari saksan kielen opiskelijoille

Saksan kielen opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua viikon kestävään johdantoseminaariin Kölnissä ennen harjoittelun alkua.

Seminaareja järjestetään todennäköisesti kaksi:

I seminaari 30.05. - 04.06.1977

II seminaari 06.06. - 11.06.1977

Kumpaankin seminaariin voidaan ottaa 25 osanottajaa.

Seminaarin tarkoituksena on antaa tietoa nykypäivän Saksan liittotasavallasta, sen politiikasta, kulttuurista, talouselämästä jne. esitelmien, keskustelujen ja tutustumis-

käyntien avulla. Ohjelma suunnitellaan erityisesti saksan opiskelijoita varten, joten tämä on erinomainen tilaisuus saada opintoihin liittyvää tietoa Liittotasavallasta.

Seminaari, majoitus (joka on järjestetty perheisiin) ja ruokailu ovat osanottajille täysin ilmaiset. Kustannuksista vastaa Liittotasavalta, ja järjestelyt hoitaa Carl Duisberg Gesellschaft.

KIELIKURSSEILLE ILMOITTAUTUMINEN

Muille kuin ruotsin kursseille ilmoittaudutaan harjoittelupaikkahakemusta jätettäessä työvoimatoimistoon.

OSANOTTAJIEN VALINTA JA KURSSIEN TARKAT AJANKOHDAT

Osanottajien valinta em. kursseille ja seminaareihin tapahtuu hakuajan päätyttyä ja hyväksymisestä sekä kurssien ja seminaarien ajankohdista ja mahdollisista ryhmämatkoista ilmoitetaan hakijoille maaliskuun kuluessa.

HUOM! Harjoittelija joutuu itse maksamaan matkansa.

KIELIKESKUSUUTISTEN ARTIKKELIT VUONNA 1976

Index to articles in Language Centre News 1976

I RAPORTEJA

N:o/No. s/p.

Walter Bacon & Sirkka-Liisa Ojanen: Foreign language conversation testing at Tampere Language Institute	4/55-9
Philip Binham: Spoken English grading test	4/61-8
Anne Cambell: CDE 76 (Conference of departments of English 1976)	2/13-5
Nils Erik Enkvist: Yhdeksäs puolan ja englannin kontrastiivinen konferenssi	1/1
Nils Erik Enkvist: Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä (Marita Gustafsson)	1/5-6
David Folland: Group conversation as a means of teaching and testing spoken language	4/45-53

N:o/No. s/p.

Doris Hofmann: Tagung in Uppsala: zur Didaktisierung der gesprochenen Sprache	2/2-3
Elisabeth Ingram: Psycholinguistics and language teaching	4/1-8
Heidi Kahanpää: Kieliaineiden yhteiset valintakokeet vuonna 1977	5/3-4
Kielikeskusten neuvottelukokous Tampereella	2/16-7
Viljo Kohonen: Some current problems in language testing	4/33-44
Viljo Kohonen: British Councilin kurssi "The evaluation of Attainment in English as a Foreign Language", Edinburgh 11.-23.7.1976	5/6-9
Elina Kääntee: Kielikurssilla Karl-Marx-Städtissa	3/3-4
Liisa Kurki-Suonio: Oppimateriaalikirssi Exeterissä	3/2-3
Christer Laurén: Svenskt uttal	5/2
Eva May: Remedial Reading Comprehension	5/5-6
Ken Meaney: Who needs a teacher? - An alternative to the "conversation class"	4/27-31
Michael Pickering: Some observations on cloze tests	1/2-4
Philip Riley: Current trends in language teaching at the C.R.A.P.E.L.	4/9-25
Pauli Roinila: Kieli-instituuttien toiminnasta	2/3-5
Anne Räsänen: Humanististen alojen opiskelijoille englannin kielen luetun ymmärtämisen materiaalia tuottava projekti	5/4
Timo Sikanen: Lyhennelmä kielikeskuksen toimintakertomuksesta vuodelta 1975	3/6-8
Christine Tammisto & Ian Seaton: Äänneet kieli-studioprojektina	2/5-13
Tavoiteseminaari 13.-14.11.1975	1/5
Marjatta Ylönen: Oppimateriaalikirssi erityisalojen kielenopettajille	3/5-6
Marjatta Ylönen: Kieliopinnoista keskusteltiin tutkinnonuudistusseminaarissa	5/9-11
II OPPIMATERIAALEJA	
Täydennys kielikeskusuutisissa n:o 5/75 julkaistun luetteloon Articles, Books and Reports on English for Special Purposes	1/11-2
Kielikeskuksen uudet oppimateriaalit	2/20-2
Kielikeskusmateriaalia n:o 8/1976	5/13

	N:o/No. s/p.
Kielikeskusmateriaalien ääniteluettelo	5/16-21
Kielikeskusmateriaaleja	5/22-3
Oppimateriaaleja	2/25-6
Reading comprehension: Medicine	1/12-4

III TIEDOTUKSIA

AFinLAN syyssymposium 1976	3/22-3
AFinLA tiedottaa	3/13
AILAn kongressijulkaisu	3/14-5
British Councilin järjestämä kurssi	5/11-2
Christopher N. Candlinin vierailu Jyväskylän yliopistossa	3/21
Exchange of translation materials	2/19-20
Kielikeskuksen koulutuspäivät syksyllä 1976	2/17
Kielikeskukseen saapunutta kirjallisuutta	3/15
Kielikeskuksen uudet julkaisut	2/23-4
Kielikeskusuutisten artikkelit vuonna 1975	1/9-11
Kielikeskusuutisten osoitteiston tarkistaminen	5/12
Kielikeskusuutisten teemanumero	3/11
Kielikursseja englannin kielen opettajille	1/8-9
Kielistudio-ohjelmien kopiointipalvelu	3/11
Kielistudio-opetuksen peruskurssi	2/18
Korkeakoulujen kielikeskusta koskevia tiedotuksia	3/8-10
Nordisk inlärningsstudiokurs i Jyväskylä 02-06 augusti 1976	2/18
Seminaareja ja kielikursseja kielten opiskelijoille	1/7-8
Tekstilingvistiikan symposium	1/8
Venäjän kielen oppimateriaaliprojekti	3/12-3

Vastaava toimittaja / Managing Editor: Timo Sikanen

Toimituskunta / Editorial Staff:

Marjatta Lehtinen
Eila Pakkanen
Eija Rousu
Liisa Ruuska
Marjatta Ylönen

Puh. / Tel. 941-292337 Sikanen

292334 Pakkanen

292332 Lehtinen, Ylönen

292333 Rousu, Ruuska