

Dupl. OYK

KIELIKESKUSUUTISIA

LANGUAGE CENTRE NEWS



N:o 5 / TOUKOKUU - MAY 1985

RAPORTTEJA-REPORTS

- Deborah Mason: Third National English Oral Skills Workshop 3
- Martin Hahn: Bericht über das Weiterbildungsseminar "Fachsprachlicher DaF-Unterricht" 5
- Matti Laitinen: Language Games - An Introduction and a Bibliography 7
- Sirkka Laihiala—Kankainen: Opetuksen uudet haasteet. Katsaus vieraiden kielten uusiin opetusmenetelmiin Neuvostoliitossa 11
- И.Н. Токаръ, Я.П. Борисовская: Развитие речи на материале художественных текстов 18

KIRJAKATSAUS-BOOKS BRIEFLY

- Zum Einsatz literarischer Texte, die den Gedanken der Völkerverständigung und des Friedens widerspiegeln
Thea Schippan "Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache" 24 27

TIEDOTUKSIA-INFORMATION

- Korkeakoulujen kielikeskus tiedottaa 30
- Tietotekniikan kouluovellutuksia kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa 31
- Uusia venäjän oppimateriaaleja 32
13. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 34
- Deutschlandpolitische Informationsseminare 1985 35
- Seminar zum Thema Verhandlungssprache 36
- The Words Between - A Handbook for scientists needing English 37
- The British Association for Applied Linguistics 38
- The 5th Nordic Conference of Applied Linguistics 39

ENGLISH SUMMARY 41

SVENSK RESUMÉ 42

Korkeakoulujen kielikeskus
Jyväskylän yliopisto
40100 JYVÄSKYLÄ 10

Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä
SF-40100 JYVÄSKYLÄ 10
Finland
ISSN 0358-2027

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Vastaava toimittaja / Managing editor: Liisa Korpimies
Toimituskunta / Editorial staff: Maarit Heikinheimo-Schröder
Sinikka Koponen
Sirkka Laihia-Kankainen
Eva May
Tuija Nikko
Ella Pakkanen
Hartmut Schröder
Helena Valtanen

Puh. / Tel. 941-292 880 Korpimies
292 881 Puoliväli, Salo
292 882 Laihia-Kankainen
292 883 Nikko
292 884 May, Valtanen
292 885 Schröder
292 886 Koponen
292 887 Pakkanen
292 889 Laitinen
292 877 Heikinheimo-Schröder
292 878 Sikanen
292 879 Häivälä

Exchange

Editorial

TIEDOTUSKAMPANJA

OULUN YLIOPISTON
1 8 -07- 1985
KIRJASTO

"Kielikeskus? Kyllä kai meidän yliopistossamme on sellainen ... Mitäkö se tekee? Opettaa varmaankin kieliä ja kääntää ja sellaista jotakin, en ole ihan varma." (Yliopiston opettaja)

"Kielikeskus käyttää valtavan osan meidän tuntiopetusmäärärahoistamme, suhteettoman paljon tiedekuntiin verrattaessa." (Yliopiston hallinnon edustaja)

"Pakollista kielenopetusta meidän tiedekuntamme opiskelijoille - tarpeetonta ajanhukkaa. Kyllähän ne sitten joskus kieltä oppivat kun tarvitsevat sitä. Sekin raha voidaan käyttää paljon hyödyllisemmin." (Tiedekunnan dekaani)

"Tässä maassa tarvitaan ehdottomasti lisää saksan, ranskan ja espanjan taitoisia ihmisiä. Miksei missään enää opeteta mitään muuta kuin englantia? Ai että kielikeskuksissa opetetaan. Mitä ne ovat?" (Liike-elämän edustaja)

Yllä on muutamia esimerkkejä elävästä elämästä, lausahduksia, jotka eivät suinkaan ole vieraita kielikeskuksissa työtään tekeville.

Korkeakoulujen kielikeskuksessa suunnitellaan tiedotuskampanjaa. Kampanjan tarkoituksena on tiedottaa kielikeskusten olemassaolosta kaikille niille taholle, jotka tavalla tai toisella sivuavat kielikeskusten toimintaa. Tällaisia ovat esimerkiksi oman yliopiston hallinto ja tiedekunnat, erilaiset yliopistojen väliset yhteistyöelimet, yliopistojen ainelaitokset, lukiot, ministeriöt, elinkeinoelämä jne.



Tiedotuskampanjan ensimmäisenä vaiheena ovat yliopistot. Kampanjan aloituksena on jokaisen yliopiston tiedotuslehdessä julkaistava artikkeli oman yliopiston kielikeskuksen toiminnasta. Tarkoituksena on tuoda esille, että yliopistossa toimii kielikeskus, joka opettaa eri tiedekuntien koulutusohjelmien opiskelijoiden tarvitsemää vieraan kielen taitoa "mittatilaustyönä", aktiivisesti, motivoivasti, hyödyllisesti, tehokkaasti. Tarkoituksena on myös kertoa kielikeskuksien opettajista, monitaitureista, jotka opettavat eri alojen ammattikieltä, laativat oppimateriaaleja, tutkivat, kehittävät ammattitaitoaan, ja usein hoitavat siinä ohessa myös johtajan tehtävät ...

Tiedotuskampanjaa vetää Maarit Heikinheimo-Schröder (kuvassa), joka odottaa soittoasi numerossa 941-292 877. Kaikki ajatukset ja ideat ovat tervetulleita! Niin mainio asia kuin kielikeskusopetus kannattaa tehdä tunnetuksi!

Liisa Korpimies

RAPORTTEJA - REPORTS

Deborah Mason
Language Centre, University of Helsinki

THIRD NATIONAL ENGLISH ORAL SKILLS WORKSHOP, Helsinki, April 19-21

The third English Oral Skills Workshop was held in Helsinki and was attended by almost sixty teachers from Language Centres all over Finland. Unlike the two previous national Workshops, which had offered participants a choice of different sessions on various topics, this one had a single theme.

Over coffee on Friday afternoon at Hanken (The Swedish School of Economics and Business Administration), people wondered what effect this single theme would have on the weekend. What was "Group Dynamics"? Even those who had read the hand-out we had been sent in advance were uncertain of what we were actually going to do.

After we had registered and looked at the displays of books provided by the America Center and two bookshops, the Workshop began. In the opening session, three new members were elected to the Working Group for In-service Training (Nanette Lindeberg, Elizabeth Heap-Talvela and Ola Berggren) and two, Pearl Lönnfors and Gordon Roberts, who had both served for three years, stepped down. The Working Group members explained that they had decided to make this year's Workshop different from the two which had gone before because there had been a feeling that it would be a good idea for the participants to produce some material together instead of exchanging materials which had probably been exchanged already, and several people had suggested that it would be stimulating to have expert in-put to start the proceedings.

The expert who had been chosen to provide the impetus for the weekend conference was Dr Singa Sandelin. She gave an interesting two-hour lecture on group dynamics, discussing the basic assumptions of groups and the three main types of interaction found in them: dependency, "fight and flight" and pairing. Awareness of how groups worked, both inside and out of the classroom, was the first step to being able to solve problems which could arise when teaching groups of students. Pondering this, the group dispersed to form smaller groups for the evening's socialising.

The next day we met bright and early at the Helsinki School of Economics to start experiencing group dynamics. Teachers were divided into five groups according to what type of students they taught. Some of the divisions had to be rather arbitrary, since some teachers taught students from many different subject areas, but basically teachers who taught business students were grouped with others who did the same, and so on.

Each group had a group leader, or "facilitator", who further subdivided each group and set each small group tasks connected to language teaching. Observers were chosen to watch how the group members interacted, and to report later on how the discussions had evolved. This session lasted all morning, with a break for coffee, with the observers following the talkers, noting who was talking to whom. Most people felt that this had been quite a productive morning's work.

After lunch there was some group redistribution, to form four large groups instead of five. The tasks given in the afternoon were rather different. In each group, one subgroup was given a very personal topic to discuss (Death), one a less personal one (In-service Training), one a rather more impersonal one (Genetic Engineering) and one a more general, wide-ranging topic (Energy).

Within each topic, there were four different methods of discussion: for example, in one room, the group who had been allocated the topic of Death was given a structured format, with set questions to ask each other. In another, the discussion about death was completely unstructured, in a third, each teacher had to imagine he was responding as one particular student of his would, and in the last, the teachers had to discuss the topic in a foreign language (which turned out to be Finnish or French).

After we had discussed these topics in whatever way we had been instructed for about an hour, we were moved on. All the small groups which had discussed death met to discuss how the different methods had affected the discussions. Perhaps not surprisingly, most people felt constrained by having to pretend to be someone else discussing the topic, and several of those who had been put in this role objected to it.

Finally, all the groups came together for the last session of the day, to discuss their reactions to the discussion topics, the methods of discussion and the exercise in general. Some people reacted positively and some more aggressively.

The Finn-Brit Drama Club then entertained us with some excerpts from their recent successful performance of "Oh What a Lovely War" (which meant a quick change for some of the teachers at the conference who were also actors!). Many of the teachers then went on for a meal at Kellarikrouvi and continued discussions - in groups and otherwise - into the night.

The last session of the weekend was on Sunday morning, and one member from each of the Saturday morning groups gave a short summary of what ideas had resulted from the group discussions. After that, Dr Singa Sandelin brought the Workshop to a close, and the conference came to an end. As always happens after such a workshop, people had very different ideas of what had been achieved. All, I think, had found something positive in the weekend's work - not least that it had given teachers their yearly chance to meet, and talk, and exchange ideas.

Martin Hahn

DDR-Kulturzentrum, Helsinki

BERICHT UBER DAS WEITERBILDUNGSSEMINAR "FACHSPRACHLICHER DaF-UNTERRICHT"

In Anknüpfung an die Nordische Konferenz 1984 fand am 12. und 13.4.1985 in Helsinki ein Weiterbildungsseminar für Deutschlehrer der Sprachenzentren der finnischen Hochschulen statt. Veranstalter waren das Zentrale Spracheninstitut Jyväskylä (ZSI) und das Deutschlehreramt beim DDR-Kulturzentrum Helsinki. 40 Deutschlehrer der Sprachenzentren, aber auch von Handelsschulen und vom Exportinstitut nutzten die Möglichkeit, sich mit theoretischen und praktischen Fragen zur Didaktik des Deutschen als Fachsprache im Bereich DaF zu beschäftigen.

In den Begrüßungsansprachen verwies der Direktor des Sprachenzentrums der Universität Helsinki, Dr. Tuomo Laitinen, auf den Nutzen solcher Weiterbildungsveranstaltungen und Herr Manfred Weber, Kultur- und Presseattaché der Botschaft der DDR in der Republik Finnland, auf die Kontinuität der kooperativen Zusammenarbeit zwischen dem Zentralen Spracheninstitut Jyväskylä und dem Deutschlehreramt Helsinki.

Dr. Horst Becker (Universität Rostock, z.Z. Universität Joensuu) leitete das Seminar mit einem Plenarvortrag zum Thema "Zur Didaktik des Deutschen als Fachsprache" ein. Nach der Kennzeichnung des Wesens und der Struktur einer fremdsprachlichen Fachsprachendidaktik wandte er sich insbesondere dem Fachtext als Ausgangs- und Zielpunkt der Unterrichtsgestaltung und der Lehrwerksplanung zu. Becker arbeitete wichtige Merkmale und Anwendungskriterien authentischer, adaptierter und verfaßter Texte heraus und gab mit der Diskussion der Fachtextsorten, die als Klasse von Texten bezeichnet werden können, in denen zur Realisierung gleichartiger kommunikativer Aufgaben gleichartige sprachliche Mittel Verwendung finden, der Arbeit in den einzelnen Gruppen des Seminars Richtung und wichtige Impulse.

Der Plenarbericht zum Lehrmaterial "Deutsch für den Außenhandel" wurde auf Grund der Spezifik des Themas in der dazu gebildeten Arbeitsgruppe vorgetragen.

Hier stellte Dr. Martin Hahn (Leiter des Deutschlehreramts Helsinki) drei Lerneinheiten eines insgesamt acht Einheiten umfassenden Text- und Übungsmaterials "Deutsch für den Außenhandel" vor, das von den Mitarbeitern des Deutschlehreramts Helsinki mit Blick auf den Außenhandel sozialistischer Staaten im allgemeinen und der DDR im besonderen erarbeitet wurde.

Ausgangspunkt für die Materialsammlung ist die Tatsache, daß es nur wenige informative Texte zu diesem speziellen Bereich innerhalb der Fachsprache Wirtschaft gibt. Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe begrüßten den Versuch, mit dem vorgelegten Material eine Lücke zu schließen und gaben eine Reihe wichtiger

Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung und Vervollständigung der Sammlung. Sie bezogen sich vor allem auf die Auflockerung der Texte durch mehr Bildmaterial, Tabellen und Statistiken, auf die Überarbeitung der Texte, um über die bloße Information hinaus den Lernenden Sprechmotivationen zu geben und auf das Hinzu-fügen von Texten zu den Bereichen "Ost-West-Handel", "Handelskorrespondenz" (Besonderheiten bei der Korrespondenz mit Handelspartnern aus sozialistischen Staaten) und eines Glossars gängiger Abkürzungen aus dem sozialistischen Außenhandel.

Die Arbeitsgruppe "Textsorten in der Praxis" hatte sich die Aufgabe gestellt, ausgehend von einem Basistext zu einem Thema der Wirtschaft andere mögliche Textsorten abzuleiten, mit denen Fachwissenschaftler rezeptiv oder produktiv arbeiten und die sprachliche Fertigkeiten entwickeln helfen können (z.B. Abfassen von Annotationen, Referaten, Veranstaltungsberichten). In Einzelgruppen wurden beim Verfassen von Annotationen und bei der Arbeit am Referat die sprachlichen Invarianten bzw. Dominanten dieser Textsorten und gleichzeitig ihre sprachlichen Merkmale herausgestellt. Dabei konnte der Zusammenhang zwischen Kommunikationsabsicht und ihrer Realisierung durch bestimmte sprachliche Mittel deutlich gemacht werden.

Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe erhielten Anregungen, im eigenen Sprachunterricht Textdominanten zu erarbeiten bzw. den Lernenden zu vermitteln.

Der Arbeitsgruppe "Fachsprachlicher DaF-Unterricht und Landeskunde (zur Berücksichtigung des landeskundlichen Prinzips bei der Textarbeit)" lag ein Text aus einer DDR-Zeitschrift zugrunde, in dem der Begriff "Seezeichen" definiert wird.

Bei der sprachlichen Analyse des Textes unter dem Blickwinkel des Themas der Arbeitsgruppe wurden von den Teilnehmern folgende Themen diskutiert:

- Kenntnis der Spezifika der Zielsprache (Begriff der Sprachkultur), die sich auch in fachsprachlichen Texten widerspiegeln
- Zusammenhang von Vermittlung fachsprachlicher Besonderheiten (Terminologie, syntaktische Besonderheiten) und Sensibilisierung der Studenten für die kommunikativen Aspekte dieser fachsprachlichen Besonderheiten
- Berücksichtigung der Textkonventionen in den einzelnen Sprachen
- Authentizität der Texte (insbesondere im Fortgeschrittenenunterricht)
- Beachtung der landeskundlich-kulturellen Aspekte bei der Textauswahl, Textbearbeitung und in der fachsprachkommunikativen Ausbildung.

Es wurde angeregt, in der Zukunft bei ähnlichen Seminaren stärker als bisher zur lexikographischen Arbeit auf dem Gebiet der Fachsprache und zur Untersuchung der Entwicklung der Sprache in den beiden deutschen Staaten über die Lexik hinausgehend (u.a. funktional-stilistische Fragen) zu sprechen.

Die Arbeitsgruppe "Deutsch für Mediziner" nahm eine Bedarfsanalyse zur Planung eines Lehrwerkes zur Entwicklung des Leseverstehens medizinischer Fachtexte, das

vom ZSI Jyväskylä gemeinsam mit Fachwissenschaftlern aus der DDR erarbeitet werden soll, vor und legte die in der Zukunft von der Projektgruppe auf diesem Gebiet zu gehenden Schritte fest.

Die Abendveranstaltung innerhalb des Seminars war dem Thema "Berlin - Hauptstadt der DDR" gewidmet. Die Teilnehmer erfuhren von Herrn Weber Interessantes und Wissenswertes aus der Geschichte und Gegenwart Berlins, sahen einen Dokumentarfilm zu Sehenswürdigkeiten in der DDR und hatten die Möglichkeit, eine Spezialität der Berliner Küche (Bratwurst und Kartoffelsalat) zu probieren.

Auf der Plenarveranstaltung zum Abschluß des Seminars zogen die Arbeitsgruppenleiter ein vorläufiges Resümee der behandelten Problemkreise und gaben Ausblicke für die Fortsetzung der Arbeit.

Der besondere Dank der Veranstalter des Seminars gilt über die im Bericht bereits erwähnten Referenten den Arbeitsgruppenleitern Sirkka Häivälä (Handelschule Jyväskylä), Dr. Barbara Fritsch (Universität Greifswald, z.Z. Universität Helsinki), Sabine Ylönen (ZSI Jyväskylä), Dr. Peter Starmans (Universität Helsinki), Pertti Widén (Wirtschaftsuniversität Turku) und Dr. Dietmar Gohlisch (Universität Greifswald, z.Z. Dolmetscherinstitut der Turku).

Es ist geplant, die Fachvorträge und die Materialien bzw. Ergebnisse der Arbeitsgruppentätigkeit vom Zentralen Spracheninstitut als Dokumentation zu veröffentlichen.

Matti Laitinen

Language Centre for Finnish Universities

LANGUAGE GAMES - AN INTRODUCTION AND A BIBLIOGRAPHY

Language teachers at all levels repeatedly face the problem of persuading the learners to interact in the target language. Language teaching games are one way of making language learning more fun and more motivating. According to Krashen and Terrell (1983) games should not, however, be used merely for relaxation or as a reward - as special treats used now and then - but as an integrated part of regular class activities to support language acquisition.

Language teaching games can be divided into two main categories according to the nature of the activities involved. Linguistic games (code-control games) are often mechanical, imitative, drill-like games (Simon says, phonetic/vocabulary bingo, Hangman, Lo Ho etc.) or games of defining and explaining (Pelmanism etc.). The game usually ends with someone winning or when a predetermined goal has been reached.

In communicative language teaching games a need to communicate in the target language is created. The game usually involves finding out missing information or presenting reasons for one's opinions (information gap, opinion gap). In character these games vary from contests to problem solving activities and role-play, the emphasis being on co-operational tasks rather than competition. Byrne and Rixon (1979) define communicative language teaching games as pair or small group co-operative activities where the task is defined but the language is not. These games often result in a solution rather than naming the winner.

There are several good reasons for using games in the class. Games are good fluency practice because they focus the learners' attention on the game itself, not on the language used. When the learners do not concentrate on the correctness of their speech and are encouraged to use the target language freely there is room for natural communication. Even if more simple games are used they provide practice for memory, self-control and, most important of all, they are a tool for learning social behaviour. The games can also help repressed or shy learners who would otherwise have difficulties in participating.

I would like to draw attention to a few things to remember when using games in the class. As was pointed out above games should be an integrated part of the regular classroom activities. Wright, Betteridge and Buckby (1984) suggest that they be used as supplementary activities to those provided by the course book. Unsuccessful parts of a course could be replaced by suitable games as the teacher sees fit. Many grammatical structures, for example, can be meaningfully drilled by using games.

A language teaching game must have an aim. Introducing a game in the class without a definite reason serves no purpose whatever. The aim of the game should be clear to the teacher and it should be made clear to the learners as well. The same applies to the rules of the game. They must be agreed upon before the game starts.

And indeed, why not use games instead of activities that the learners find boring. They can give practice in all language skills, at all stages, and for all types of communication.

Bibliography

- Abbs, B., Ayton, A. & Freebaim, I.: (1975) *Strategies*. London: Longman.
 Abt, C.C.: (1970) *Serious games*. New York: The Viking Press.
 Astrop, John & Byrne, Donn: (1981) *Games for pairwork*. London: Modern English Publ.
 Avedon, E. & Sutton-Smith, B.: (1971) *The study of games*. New York: John Wiley.
 Belch, J.: (1973) *Contemporary games*. Detroit: Gale Research Co.

- Benson, B. & Stack, L.: (1979) *Word Ways Cubes*. San Francisco: Alemany Press.
 Birt, D. & Fletcher, M.: (1981) *Activity pack elementary*. London: Edward Arnold.
 Boardman, R.: (1979) *Over to you*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Bratt Paulston C., Britten, D., Brunetti, B. & Hoover, J.: (1975) *Developing Communicative Competence. Roleplays in English as a Second Language*. University of Pittsburg Press.
 Byrne, D.: (1976) *Teaching oral English*. London: Longman.
 Byrne, D.: (1978) *Materials for language teaching: interaction packages*. London: Modern English Publications.
 Byrne, D.: (1980) *It's your turn: ten board games*. London: Modern English Publications.
 Byrne, D. & Rixon, S.: (1979) *Communication games*. Windsor: NFER.
 Carrier, M.: *Take 5*. Harrap.
 Chamberlin, A. & Stenberg, K.: (1976) *Play and Practice*. London: Edward Arnold.
 Christison, M. & Bassano, S.: (1981) *Look who's talking*. San Francisco: Alemany Press.
 Davis, K. & Hallowell, J.: (1977) *Inventing and playing games in the English classroom*. Urbana, Illinois: NCTE.
 De Vries, D. L. & Slavin, R. E.: (1978) *Teams-games-tournaments (TGT): review of ten classroom experiments*. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1, 28-38.
 Dorry, G. N.: (1966) *Games for second language learning*. New York; London: McGraw Hill.
 Duff, A. and Maley, A.: *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge University Press.
 Ganger, C.: *Play Games with English*. Heinemann.
 Games (1981). *Modern English Teacher*, 8, 4, 3-16.
 Geddes, M. & Sturtridge, G.: (1979) *Listening links*. London: Heinemann.
 Gibbs, G. I. (ed.): (1974) *Handbook of games and simulation exercises*. London: Spon.
 Gubbay, D.: (1980) *Role-play. The Theory and Practice of a method for increasing language awareness*. National Centre for Industrial Language Training.
 Hajnal, N.: (1978) *Verb bingo: an English language learning game*. Harlow: Longman.
 Herbert, D. & Sturtridge, G.: (1979) *Simulations*. Windsor: NFER.
 Heyworth, F.: (1984) *Discussions. Advanced Role Play for EFL*. Hodder and Stoughton.
 Hill, L. A. & Fielden, R. D. S.: (1974) *English language teaching games for adult students. Book 1: Elementary, Book 2: Advanced*. London: Evans.
 Hill, L. A. & Popkin, P. R. (1967-71) *Crossword puzzle books*. Oxford: Oxford University Press.
 Holden, S. (ed.): (1978) *Visual aids for classroom interaction*. London: Modern English Publications.
 Horn, R. E. & Cleaves, A. (eds.): (1980) *Guide to simulations and games for education and training*. London: Sage Publications.

- Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. & Wheelock, R.: (1983) A Training Course for TEFL. Oxford University Press.
- Johnson, K. & Morrow, K. (eds.): (1979) Approaches. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, C.: (1975-79) Structural crossword puzzles. Harlow: Longman. 5 books.
- Jones, K.: (1982) Simulations in language teaching. Cambridge University Press.
- Kaye, M.: (1973) Monopoly, Silly Putty, Bogo, Twister, Frisbee, Scrabble, etc. Stein & Day.
- Kerr, J. Y. K. (ed.): (1977) Games, simulations, and role-playing. ELT Documents, 1. London: The British Council; English Teaching Information Centre.
- Kimball, M. C. & Palmer, A. S.: (1978): The dialog game: a prototypical activity for providing proper intake in formal instruction. TESOL Quarterly, 12, 1, 17-29.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. D.: (1983) The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Pergamon/Alemany.
- Krupar, K. R.: (1973) Communication games. The Free Press.
- Lee, W. R.: (1979) Language-teaching games and contests. Oxford University Press.
- Lewis, M.: (1981) Partners. Hove, Sussex: Language Teaching Publications.
- Lynch, M.: (1977) It's your choice. London: Edward Arnold.
- Maley, A. & Duff, A.: (1978) Variations on a theme. Cambridge University Press.
- McCallum, G.P.: 101 Word games. Oxford University Press.
- Moskowitz, G.: (1978) Caring and sharing in the foreign language class. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Norman, S.: (1981) Getting to know your new class. Practical English Teaching, 2, 1, 20.
- Olsen, J. E. Winn-Bell: (1977) Communication-starters and other activities for the ESL classroom. San Francisco: Alemany Press.
- Omaggio, Alice C.: (1979) Games and simulations in the foreign language classroom. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse on Languages Linguistics.
- Palmer, A. & Rodgers, T.: DYADIC Communication Activities, 2 vols. San Francisco: Alemany Press.
- Radice, F.: (1973) Using board games. English Language Teaching, 27, 3, 271-6.
- Revell, J.: (1979) Teaching techniques for communicative English. London: Macmillan.
- Rivoluceri, Mario: (1984) Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students. Cambridge University Press 1984.
- Risten, B. D. & Budd, R. W.: (1978) Human communication handbook: simulations and games (2 Vols.). Rochell Park, New York: Hayden Book Co.
- Rixon, S.: (1981) How to use games in language teaching. London: Macmillan.
- Rodgers, T. S.: (1974) Review of L. A. Hill and R. D. S. Fielden, English language teaching games for adult students, Books 1 and 2. RELC Journal, 2, 95-7.
- R. E. Horn & A. Cleaves (eds.): Guide to simulations and games in education and training. London: Sage Publications.

- Ryan, G., Olsen, J. E. W. & Seely, G.: (1982) A handbook for grammar card games. San Francisco: Alemany Press.
- Stanford G. & Stanford, B. D.: (1969) Learning discussion skills through games. Citation Press.
- Taylor, J. L. & R. Walford: (1978) Learning and the simulation game. Milton Keynes: Open University Press.
- Terrell, T. D.: (1982) The natural approach to language teaching: an update. Modern Language Journal, 66, 2, 121-32.
- Trim, J. & Trim, M.: (1978) Sound right! A game of phonetic bingo for language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, M. C., Rose, S. & Maxwell, J.: (1973) The development of language communication skills task. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- Walcyn-Jones, P.: (1978) Act English. Harmondsworth: Penguin Books.
- Walcyn-Jones, P.: (1979) Impact. Harmondsworth. Penguin Books.
- Walcyn-Jones, P.: (1981) Pair work. Harmondsworth: Penguin.
- Webster, M. & E. Castonon: (1980) Crosstalk: communication tasks and games at the elementary, preintermediate and intermediate levels. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M.: (1984) Games for language learning. New Edition, Cambridge: Cambridge University Press.

Sirkka Laihiala-Kankainen
Korkeakoulujen kielikeskus

OPETUKSEN UUDET HAASTEET

Katsaus vieraiden kielten uusiin opetusmenetelmiin Neuvostoliitossa

Kiinnostus uusia opetusmenetelmiä kohtaan on viime vuosina ollut hyvin voimakasta kieltenopettajien ja tutkijoiden keskuudessa. Enää ei useinkaan tyydytä pelkästään kirjalliseen tietoon, vaan halutaan päästä myös paikan päälle katsomaan ja kokemaan millaisia mahdollisuuksia tutkimus ja uudet menetelmät antavat käytännön opetustyöhön. Meillä Suomessa tunnetaan verrattain vähän sitä tutkimusta ja kokeilutoimintaa, jota Neuvostoliitossa on tehty kieltenopetuksen tehostamiseksi. Seuraavassa artikkelissa on tarkoitus esitellä Neuvostoliitossa jo 70-luvulta lähtien melko näkyvästi esillä olleita vieraiden kielten intensiiviopetuksen menetelmiä ja joitakin niitä lähellä olevia suuntauksia. Katsaus on tehty kirjallisuuskäsitteiden pohjalta ja siinä on pyritty tuomaan mahdollisimman tarkasti esiin opetuksen kehittämisessä mukana olleet laitokset ja tutkijat, jotta se samalla palvelisi niitä henkilöitä tai ryhmiä, jotka suunnittelevat tutustumatkaa kieltenopetuslaitoksiin Neuvostoliitossa.

Aluksi kuvataan lyhyesti eräitä yrityksiä ratkaista kielenoppimisen ongelma käyttämällä hyväksi ihmisen psyyken reservejä, etsimällä uusia vaikuttamiskeinoja muistin ja mieleenpainamisen alueelta. Kieltenopetuksen metodiikassa on eri aikoina tunnettu mielenkiintoa mm. hypnopediaan, rytmopediaan ja relaksopediaan, joiden avulla on pyritty vaikuttamaan erityisesti oppijan muistin prosesseihin ja mahdollisuuksiin. Nämä menetelmät eivät kuulu varsinaisiin intensiivimenetelmiin, vaikka niitä saatetaan joskus soveltaa intensiiviopetukseen muiden pedagogisten keinojen ohella.

Hypnopediaan - unen aikana tapahtuvaan opetukseen - tunnettiin erityistä mielenkiintoa vieraiden kielten opetuksen metodiikassa 60-luvulla ja 70-luvun alussa.¹ Hypnopedian käyttö perustuu oletukseen, että oppija pystyy painamaan mieleensä unen aikana nauhalta kuulemansa kielellisen materiaalin (yleensä vieraan kielen sanastoa ja rakenteita ja niiden äidinkielliset vastineet) ja valveilla ollessaan tunnistamaan kuulemansa, ymmärtämään sen ja tuottamaan sen itse suullisesti.

Jo 50-luvulla tehtiin tutkimuksia luonnollisen yön unen aikana tapahtuvasta sanallisen materiaalin omaksumisesta ja mieleenpainamisesta, mutta tulokset olivat hyvin ristiriitaisia. 60-luvulla Neuvostoliitossa on tutkittu kokeellisesti myös vieraan kielen opettamista hypnopedian periaatteiden mukaan (mm. Norilskissa E.M. Sirovskin johtama työryhmä, Moskovassa V.P. Zuharinin johdolla, Kiovassa L.A. Blizničenkon ja Novosibirskissä G.I. Zenkevičnin johdolla)². Toistaiseksi ei ole kokeellisesti todennettu hypnopedian avulla omaksuman tiedon kestävyyttä ja säilyvyyttä ja sen käyttö opetuksessa on edelleenkin kiistanalainen kysymys. Suurin osa neuvostoliittolaisista tutkijoista pitää hypnopediää kuitenkin yhtenä mahdollisena opetusmuotona, jota voidaan käyttää yhdistettynä muihin kielenopetusmenetelmiin optimaalisen tuloksen saavuttamiseksi. Parhaiten se näyttää soveltuvan sanaston ja mallien opettamiseen. Tällöinkin on tarkoituksenmukaista yhdistää opetuksen hypnopediset vaiheet (passiivinen mekaaninen omaksuminen) tietoiseen kielenopiskeluun (materiaalin tiedostaminen ja sen vahvistaminen valveillaoloaikana).

Rytmopedia perustuu biorytmiologiaan, joka tutkii ihmisen organismin biologisten rytmien lainalaisuuksia. Rytmopediassa opetus tapahtuu valveillaolon ja unen välisessä siirtymävaiheessa, joka saadaan aikaan erityisen sähköhypnoosilaitteiston avulla. Sähköhypnoosi on eräs niistä keinoista, joiden avulla hermojärjestelmä saadaan levon, rentoutumisen ja unen tilaan tai rytmiiin. Rytmopediassa sähköhypnoosilaitteiston monotonisen rytmisen vaikuttamisen kautta saatetaan oppija ns. rytmiiin tilaan, jonka aikana opetus tapahtuu.¹

Neuvostoliittolaiset tutkijat Ja. I. Markman ja L. Ja. Rjabičev ovat suorittaneet kokeiluja vieraiden kielten opettamisesta rytmopedian avulla.³ He käyttivät oppimateriaalina englannin kielen opetusohjelmia, joiden sanastoa oppijat saivat

kuunnella rytmiiin aikana. Rytmiiini alkoi kokeessa 5-10 min. sähköhypnoosilaitteiston kytkemisen jälkeen ja siirtyminen siihen tapahtui helposti riippumatta siitä olivatko koehenkilöt nukkuvassa tai istuvassa asennossa. Unen aikana (30-45 min.) opetusohjelma esitettiin kuusi kertaa eri vahvuista ääntä käyttäen. Kokeet, joita suoritettiin sekä välittömästi unen jälkeen että jonkin ajan kuluttua siitä (päivän, 10 päivän ja puolentoista kuukauden kuluttua), osoittivat, että materiaali oli omaksuttu pysyvästi ja keskimääräinen omaksumisprosentti oli 85 %.

Rytmopediää, kuten edellä kuvattua hypnopediää ei voida käyttää itsenäisenä opetusmenetelmänä, mutta se on todettu tehokkaaksi opittavan informaation mieleenpainamisessa. Opetus voidaan toteuttaa tavallisessa luokkahuoneessa, mutta monimutkaisen sähköhypnoosilaitteiston käyttö luonnollisesti rajoittaa menetelmän soveltamista laajempaan opetuskäyttöön.

Relaksopedia käyttää hyväkseen suggestion avulla aikaansaatua rentoutusta (relaksaatiota) opetustarkoituksiin. Lähtökohtana on oletamus siitä, että rentoutuneessa tilassa ollessaan oppija voi painaa mieleensä huomattavasti suuremman informaatiomäärän kuin tavallisesti.¹

Tieteellistä tutkimusta relaksopedian perusteista on Neuvostoliitossa suoritettu jo kymmenen vuoden ajan⁴ (tutkijoita: E.Z. Mendelevic, B.K. Moisejev, A.S. Novoselova, A.S. Sadovskaja, E.G. Reider, I.E. Švarč, L.S. Šubina). Tutkimusta suorittavista laitoksista mainittakoon erityisesti Permin pedagoginen instituutti, jonka suggestopedian laboratoriossa J.E. Švarčin johdolla suoritettavat kokeet ovat antaneet hyviä tuloksia relaksopedian käytöstä vieraiden kielten opetuksessa.⁵ Opetuskokeilujen perusteella optimaalisena relaksopedisen oppitunnin rakenteena pidetään seuraavantyyppistä ohjelmaa:

- ennakkoon tapahtuva tutustuminen uuteen sanastoon (8-10 min.)
- relaksaation olotilaan saattaminen (7-10 min.)
- uuden sanaston relaksopedinen omaksuminen (20-25 min.)
- relaksaation "purkamisen" ja omaksuman sanaston soveltamisharjoitukset (5-10 min.).

Vastaavanlaisia opetuskokeiluja relaksopediasta on tehty myös Riikan pedagogisessa instituutissa. Eräs relaksopedian näkyvimmistä edustajista L.K. Geihman on tutkinut relaksopedian pedagogisia ongelmia korkeakoulujen opetuksessa vieraiden kielten materiaalien pohjalta (väitöskirjatyö 1980).⁴ Kielten opetuksessa relaksopediää voidaan tutkijoiden mukaan soveltaa paitsi sanaston, myös fonetiikan, kieliopin ja tekstin ymmärtämisen opettamiseen. Se edellyttää kuitenkin huolellista materiaalin valintaa.

Yhteenvetona relaksopedian käytöstä opetuksessa tutkijat esittävät seuraavat johtopäätökset:

- relaksaation olotilassa oppija pystyy omaksumaan suuremman informaatiomäärän

ja painamaan sen mieleensä nopeammin ja kestävämmiin kuin tavanomaisessa opetustilanteessa

- oppijalla on todettu olevan suurempi puhenopeus relaksaation aikana omaksumattujen vieraan kielen sanojen käytössä kuin tavanomaisella tavalla opituissa sanoissa
- relaksopedisen kielenopetuksen on todettu nopeuttavan vieraan kielen kielitajun kehittymistä
- relaksopediaalla on kasvattava vaikutus oppijaan, sillä se edesauttaa psyykkisen itsesäätelykyvyn kehittymistä ja oman psyykkisen tilan hallintaa.

Geihmanin ja Švarčin käsityksen mukaan ei voida puhua relaksopedisestä opetuksesta itsenäisenä traditionaalista opetuksesta erillään olevana menetelmänä, vaan se täydentää ja tehostaa muuta opetusta lisäämällä oppijan tietoisuutta ja aktiivisuutta häntä. Švarčin mukaan opetusohjelman optimaalinen omaksuminen saadaan aikaan yhdistämällä relaksopedisiä oppitunteja traditionaaliseen opetukseen suhteessa 1:4.

Hypnopediaan ja rytmopediaan verrattuna relaksopedian soveltaminen opetukseen on helpompaa, siinä ei tarvita mitään erillisiä lisävarusteita. Opetusta voivat antaa kaikki sellaiset opettajat, jotka ovat saaneet siihen edeltävän valmennuksen. Koulutusta relaksopedisten oppituntien pitämiseen on annettu mm. Permin pedagogisessa instituutissa. Käytännön opetukseen sitä on sovellettu ainakin DDR:n Vieraiden kielten intensiiviovetuksen metodien instituutissa venäjän kielen opetukseen (prof. Siegfried Kohls).

Edellä kuvatut menetelmät ilmentävät voimakasta pyrkimystä opetuksen tehostamiseen ja oppijan potentiaalisten reservien hyväksikäyttöön. Yhteistä niille on oppimateriaalin epätavallinen esitystapa, joka on suuntautunut korostuneesti sanojen, tekstien, sääntöjen jne. mieleenpainamiseen, sekä opittavan informaation laajuus, joka ylittää moninkertaisesti yleensä mahdollisena pidetyt normit ja rajat. Tutkimustulokset ovat rohkaisevia, mutta ne koskevat käytännössä vain yhtä vieraan kielen oppimisessa olennaista aluetta - mieleenpainamista ja muistia, joka ei sinänsä vielä takaa vieraan kielen puheen hallintaa. Siksi niitä tulee tarkastella informaation mieleenpainamisen keinoina, joita voidaan käyttää hyväksi muiden pedagogisten keinojen ohella vieraan kielen opetuksessa kuten useissa suggestopedian pohjalta kehitetyissä intensiiviovetuksen muodoissa onkin tehty.

Viimeisen vuosikymmenen aikana on opetuksessa alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota oppijan persoonallisuuteen, hänen psykologisiin ja fysiologisiin erityispiirteisiinsä sekä älyllisten ja luovien mahdollisuuksien hyväksikäyttöön opetusprosessissa. Tällainen lähestymistapa edellyttää tiettyjen pedagogisten, psykologisten, sosiaalipsykologisten ja fysiologisten tekijöiden tuntemista ja hallintaa opetusprosessissa. Intensiiviovetuksen eri muodoissa on näitä tekijöitä pyritty käyttämään hyväksi tavoitteena opetuksen sekä määrällinen että laadullinen tehostaminen.

Tällä hetkellä Neuvostoliitossa sovelletaan vieraiden kielten opetukseen useita suggestopedian pohjalta kehitettyjä intensiivimenetelmiä, joilla on omat erityispiirteensä ja korostuksensa riippuen mm. opetuksen kohderyhmästä ja muista vastaavista tekijöistä. Ehkä tunnetuin näistä on G.A. Kitaigorodskajan johdolla kehitetty "persoonallisuuden potentiaalisten mahdollisuuksien aktivoimisen menetelmä", josta on tämän lehden palstoilla kerrottu jo aikaisemmin (ks. Kielikeskus-uutisia 7/81, 6/82, 1/83). Tässä yhteydessä kuvataan pääpiirteittäin muita suuntauksia, joista tunnetuimmat ovat Šehterin ja Gegečkorin kehittämät intensiivimetodit.

I. Ju. Šehter pitää vieraiden kielten opetuksen perusongelmana sitä, että opetuskäytäntö jää oppijan persoonallisuudesta vieraantuneeksi formaaliksi prosessiksi eikä kasva oppijan persoonallisuuden komponentiksi.⁶ Vieraan kielen hallintaprosessi ei Šehterin mukaan voi kehittyä ilman oppijan henkilökohtaista merkityksellistä kokemista. Inhimillinen puhe sisältää aina merkityksen, motiivin ja emotionin. Nämä ovat Šehterin mukaan avainasemassa vieraan kielen oppimisen prosessissa. Šehter nimittääkin metodiaan "emotionaaliksi-merkitykselliseksi menetelmäksi" ja sitä on sovellettu erityisesti eri alojen asiantuntijoiden vieraan kielen opetukseen 1970-luvulta lähtien.

Šehter lähtee oletuksesta, jonka mukaan lausuman (puheen) henkilökohtaista merkityssisältöä ei voida johtaa suoraan sen muodostamien kielellisten yksiköiden merkitysten summasta. Koska kommunikation tavoitteena on merkityssisältöjen eikä formaalisten merkitysten vaihtaminen, niin puheviestinnän hallitsemisen tärkeimpänä keinona on tukeutuminen merkityssisältöjen muodostamiseen, joka vieraan kielen opetuksessa tapahtuu parhaiten roolileikkien avulla. Tärkeitä ovat nimenomaan sellaiset kommunikatiiviset tehtävät, jotka oppija voi tietoisesti tai tiedottomasti yhdistää hänelle ominaiseen toiminnan motiiviin.

Šehterin metodissa voidaan erottaa kolme vaihetta.⁷ Ensimmäisen jakson aikana pyritään puhevalmiuksien kehittämiseen tilanteissa, jotka liittyvät toimintaan jokapäiväisessä elämässä. Kielioppia ei käsitellä eikä kotitehtäviä anneta. Jakson lopussa opiskelijat pystyvät lukemaan 1200-1400 sanaa käsittäviä tekstejä. Toisen jakson aikana on tarkoitus siirtyä asiapitoiseen viestintään. Keskeisenä on monologisen puheen harjoittaminen. Jakson aikana käydään läpi myös kääntämisen perusteita ja referointia sekä opiskellaan kielioppia. Työskentely tapahtuu pääasiassa asiapitoisten roolileikkien muodossa erilaisissa ongelmatilanteissa ja tehtävät sisältävät yleistieteellistä ja yhteiskuntapoliittista sanastoa. Kolmannessa vaiheessa keskitytään omaan erityisalaan. Oppimateriaalina käytetään erityisalan tekstejä, erilaisia dokumentteja ja kirjemateriaalia, jotka liittyvät välittömästi opiskelijoiden (asiantuntijoiden) ammatilliseen toimintaan. Tavoitteena tällä jaksolla on puheen edelleen kehittäminen ja normittaminen.

Moskovan vieraiden kielten pedagogisessa instituutissa (M. Torezan instituutti) on intensiiviovetusta tutkittu ja sovellettu opetukseen jo kymmenkunta vuotta. 1978 valmistui L. Gegečkorin väitöskirja vieraiden kielten intensiiviovetuksesta aikuisille ranskan kielen materiaalin pohjalta.⁸ Gegečkorin metodin erityispiirteenä on suullisen kielitaidon jaksojen ja ns. välivaiheiden vuorottelu. Suullisen jakson opetus on lähellä suggestopedistä opetusta vahvistettuna joillakin uusilla elementeillä. Sen jälkeen seuraava välivaihe on eräänlainen kielellisen valmennuksen vaihe, jonka tarkoituksena on auttaa oppijoiden kommunikatiivisten taitojen muodostumista kieliaineksen hallinnan pohjalta. Nimenomaan tässä vaiheessa toteutuu Gegečkorilla tietoisesti periaate opetuksessa, sillä välivaiheen aikana oppija tietoisesti mieltää ne kielelliset ilmiöt, jotka hän on omaksunut pääasiassa intuitiivisesti suullisen jakson aikana. Kurssi sisältää kolme suullista jaksoa, joiden lomassa on kaksi välivaihetta.

Gegečkori on laatinut oman ranskan kielen oppimateriaalin intensiivikurssia varten, johon aineisto on valittu funktionaalis-lingvistisen periaatteen mukaan ottaen huomioon sekä kielen rakenteen erityispiirteet että kommunikaation tehtävät. Tässä kurssissa keskeistä on systemaattisuus ja jaksottaisuus. Välivaiheen mukaanotto on uusi elementti, joka erottaa kurssin muista intensiivikursseista.

Gegečkorin menetelmää on sovellettu mm. Leningradin metsäteknillisessä akatemiassa vieraiden kielten laitoksessa. Siellä jaksojen järjestystä on kuitenkin muutettu seuraavaan tapaan⁷:

1. lukukausi: puhetta edeltävien taitojen harjoittelu kielen tietoisien hallinnan tasolla
2. lukukausi: Lozanovin metodin mukainen jakso, joka tavoitteena on dialogin kehittäminen
3. lukukausi: tekstin ymmärtämisen opiskelu korkeakoulun erityisalan mukaan tietoisien kielenomaksamisen tasolla
4. lukukausi: Lozanovin metodin mukainen jakso, jonka tavoitteena on monologin kehittäminen
5. lukukausi: erityisalan tekstin ymmärtäminen asiapohjaisten pelien ja leikkien pohjalta.

Intensiiviovetuksen eräs muoto on myös A.S. Plesnevicin käyttämä 10 päivän pituinen ns. "upotuskurssi", jota on pidetty korkeakoulujen eri alojen asiantuntijoille englannin kielen opetuksessa.⁹ Kurssin tavoitteena on tutkijoiden ja asiantuntijoiden valmentaminen kanssakäymiseen oman alansa ulkomaisten kollegojen kanssa tieteellisen ja ammatillisen toiminnan puitteissa. Tavoitteiden, sisältöjen ja tulosten suhteen kurssi vastaa suurin piirtein Lozanovin metodin pohjalta pidettyjä kursseja ja soveltuu myös korkeakouluopiskelijoiden kieliopintojen viimeiseksi vaiheeksi.

Yhtenä suuntauksena voidaan erottaa vielä V.V. Petrusinskin kehittämä ns. suggestokyberneettinen integraalimetodi, jonka perustana on oppijan olotilan ja havaintojen suggestiivisen hallinnan kybernetisointi erilaisten, myös tiedostamattomien muistitoiminnan komponenttien aktivoimiseksi.⁷ Metodin periaatteet toteutetaan teknisen opetuslaitteiston avulla, erityisten opettavien signaalien muodostamisen ja muuttamisen sekä itse opetustapahtuman rakentamisen avulla. Opetusprosessi toteutetaan yksinomaan teknisillä laitteilla ilman opettajaa. Opettajaa tarvitaan ainoastaan oppimateriaalin laatimista ja valikointia varten sekä tietojen, taitojen ja kykyjen kontrolloimiseen. Metodissa keskeistä on informaation esittäminen suurina kokonaisuuksina kokonaisvaltaista mieleenpainamista varten. Oppimateriaali esitetään yhden istunnon aikana, siis yhden kerran päivässä, mutta sitä kerrataan eri opetuspäivinä.

Suggestokyberneettistä menetelmää on kokeiltu mitä erilaisimpien tietojen ja taitojen opettamiseen. Se tekee mahdolliseksi automatisoida monet opetuksen alkuvaiheisiin liittyvät vaiheet, esim. sen avulla voidaan painaa mieleen varsin suuri vieraan kielen sanavarasto.

Edellä esitetyt intensiiviovetuksen erilaiset mallit ovat tällä hetkellä Neuvostoliitossa tunnetuimpia, mutta opetuksen teoria ja sen soveltamismuodot ovat jatkuvassa kehitysvaiheessa. Yksittäisiä sovelluksia ja opetuskokeiluja tehdään monissa kieltenopetuslaitoksissa. Mm. Venäjän kielen Puškin-instituutilla on omat ulkomaalaisille tarkoitetut venäjän kielen intensiivikurssinsa ja useissa ns. valmistavissa tiedekunnissa käytetään intensiiviovetusta eri tavalla jaksotettuna muun opetuksen ohessa. Kiinnostusta opetuksen kehittämiseen ja tehostamiseen kuvastaa myös tällä hetkellä käytävä keskustelu erityisen intensiiviovetukseen keskittyvän laitoksen perustamisesta Moskovaan.

- 1/ Капитонова Т.И., Шукин А.Н., Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М.1979
- 2/ Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна. Сборник статей. М.1967
- 3/ Интенсивные методы обучения иностранным языкам. Сборник статей. М. 1973
- 4/ Гейхман Л.К., Педагогические проблемы редаксопедии при обучении вузов. Канд.дис. Вильнюс 1980
- 5/ Шварц И.Е., Редаксопедия как средство интенсификации учебно-воспитательного процесса. В кн. Проблемы суггестологии. София 1973
- 6/ Шехтер И.Ю., Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении. Вопросы философии, № 12, 1977
- 7/ Китайгородская Г.А., Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М. 1982
- 8/ Гегечкори Л., Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке /на материале французского языка/. Докт.дис. М.1978
- 9/ Плесневич А.С., Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике "погружения". В кн. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М.1977

Токарь И. Н., Tampereen yliopiston kielikeskus
Борисовская Л. П.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Новейшая методическая литература ставит вопрос о непременном включении художественных текстов в процесс обучения иностранцев русскому языку.

Принципиальным в этом отношении является третье издание книги "Язык и культура"¹, где этой проблеме уделяется серьезное внимание в теоретическом и методическом аспектах. Авторы подчеркивают, что обучать филологическому чтению необходимо не только будущим филологам и гуманитарам. В художественной литературе реализуется все богатство языка, и работа с произведениями литературы дает возможность показать красоту, выразительность языка, почувствовать его "аромат". При этом происходит знакомство с реалиями страны, особенностями психологического склада, нравственными ценностями, а все это отвечает задачам лингвострановедения.

Однако, как только мы согласимся, что ввести художественные тексты в программу обучения языку необходимо, появляется первый ряд проблем.

Первая из них – проблема отбора и адаптации.

В методической литературе уже не раз подчеркивалось, что иностранцам нужно предлагать русскую классику малых форм и лучшее в советской литературе.

Конечно, первые художественные тексты, которые мы предлагаем, когда уже есть навыки работы с текстом информативным, должны быть адаптированы. Но адаптация должна быть бережной, главным образом за счет частичных сокращений, с сохранением авторского стиля и всей глубины проблем. В противном случае разрушается эстетическая ценность произведения, т.е. оно перестает быть явлением искусства, превращаясь просто в информативный материал.

К тому же и "инфантилизация текстов приносит только вред, т.к. создает иллюзию беспереводного чтения, которое длится до тех пор, пока учащиеся не встречаются с оригинальными произведениями".²

Другая проблема – толкование художественного текста.

Как известно, прямое истолкование искусства разрушает его эстетическую ценность, поэтому неприемлемо так же, как и жесткая адаптация.

В процессе чтения должна состояться встреча с прекрасным, а это возможно лишь при эмоциональном восприятии произведения.

Методическая задача, следовательно, заключается в том, чтобы предложить задания, подготавливающие эмоциональное восприятие. Задания языкового характера (морфологические, синтаксические и речевые – коммуникативные) не могут помочь в этом.

Нужны задания, помогающие увидеть героев, понять их душевное состояние, их взаимоотношения.

Поскольку литература – искусство слова, нужен тщательный отбор ключевых слов, знание которых необходимо для адекватного понимания. При этом знакомство с необходимой лексикой должно произойти до чтения. Вот почему необходимы предтекстовые задания, которые, выполняются под руководством преподавателя и с его помощью.

Чтение может выполняться дома, после чего следует работа с послетекстовыми заданиями, возвращающими к прочитанному, но на другом уровне. Эта схема работы уже известна. Но нет и не может быть единой схемы толкования разных произведений.

Целью данного сообщения является система заданий к повести Чингиза Айтматова "Джамиля" в том виде, в каком это предлагается иностранным студентам на подготовительном факультете Иркутского университета им. А.А. Жданова (повесть – одна из трех повестей Айтматова, составляющих курс "Развитие речи на материале художественных текстов"). Материалы подготовлены автором данного сообщения совместно с преподавателем Борисовской Л. П.

Им предпослан комплексный лингвострановедческий комментарий о Ч. Айтматове, цель которого дать творческий портрет писателя и подготовить учащихся к восприятию предложенных произведений. После знакомства с ним начинается работа непосредственно над повестью "Джамиля".

При адаптации мы придерживались тех принципов, о которых сказано в начале данного сообщения.

Чтобы облегчить чтение, повесть разделена на две части, к каждой из которых даны предтекстовые и послетекстовые задания.

В первой части автор дает образ Джамили, поэтому необходим тщательный отбор лексики и работа с ней в предтекстовых заданиях. Только тогда при чтении учащийся сможет увидеть героиню.

Часть новых слов неизбежно дать через перевод, однако там, где это возможно, новое надо объяснять через уже известное, т.к. это развивает смысловую догадку и способствует развитию ассоциативных связей.

В предтекстовых заданиях слова с этой целью определенным образом скомпонованы, например:

1. Следующие слова определяют родственные отношения. Какие из них знакомы вам?
мать, отец, муж, жена, свекровь, невестка, сын, дочь,
Необходимые слова невестка, свекровь преподаватель легко объяснит через знакомые в этом ряду.

Другое задание, помогающее всмотреться в портрет героини:

2. Чтобы создать портрет героини, автор использует следующие слова и словосочетания:
стройная (о фигуре человека), кто стройный?
волосы, жёсткие волосы, коса, 2 косы
стройная, с прямыми жесткими волосами
черные миндалевидные глаза (у кого?)
глядеть = смотреть, взгляд (что?)
упрямый взгляд (у кого?)
смуглая кожа (у кого?)

3. Понятны ли вам выражения?

Огонь вспыхивал несколько раз

Костер ярко вспыхивал

Глаза вспыхивали молодым задором

Глагол дается в переводе. Лексическая синонимия помогает понять прямой и переносный смысл его и представить, увидеть её глаза.

"Когда она смеялась, её черные миндалевидные глаза вспыхивали молодым задором."

Послетекстовые задания ещё раз возвращают к прочтению главных смысловых отрывков первой части, теперь уже в аудитории.

Задание:

Найдите и прочитайте, как автор дает портрет Джамили.

После прочтения вслух учащимся предлагается вновь вернуться к предтекстовым заданиям, касающимся портрета героини, они помогут ему построить собственные высказывания, т.е. трансформировать текст.

У автора:

"Джамили была хороша собой. Стройная, с прямыми жесткими волосами, заплетенными в две тяжелые косы, она ловко повязывала свою белую косынку чуть наискосок, спуская её на лоб, и это очень шло ей, красиво оттеняя смуглую кожу гладкого лица. Когда Джамили смеялась, её черные миндалевидные глаза вспыхивали молодым задором."

Учащийся предположительно говорит следующее: "Она была стройная, у неё было две тяжелые косы, смуглая кожа лица. Когда Джамили смеялась, её черные глаза вспыхивали молодым задором. Белая косынка очень шла ей."

Задание:

Как вы понимаете выражение "Она была хороша собой"? Включите его в свой рассказ.

Всё, что касается главной героини, должно четко остаться в памяти читающих.

Задания:

1. Какие черты характера подчеркиваются в портрете?
(автор несколько раз возвращается к портрету, через него давая характер)
2. Найдите в тексте, как говорит о Джамиле
а) Сеит
б) мать
3. Как в поведении Джамили проявляется независимый характер? Приведите примеры.

Вся лексика, необходимая для высказываний, прорабатывается в предтекстовых заданиях. Возвращаясь к ней, учащийся сможет выполнить эти задания.

Во второй части повести читатель знакомится с другим главным героем - Данияром.

Внешне совсем не привлекательный, замкнутый герой, появившись в ауле, всем кажется человеком "странным" (выражение автора). И лишь когда он начинает петь, Сеит и Джамили открывают для себя этого человека, талантливого, богатого душой, глубоко влюбленного в жизнь и родную землю.

И не только его, но и весь окружающий, казалось бы такой знакомый, мир открывается им во всей своей удивительной поэтической красоте.

Прикосновение к чуду красоты - толчок, пробуждающий дремавшие творческие силы у Сеита, любовь у Джамили. Вся сложная гамма отношений между героями - от насмешек до страстной любви - предстаёт во второй части повести.

Помочь понять все это должны задания ко второй части.

Итак, песни Данияра, то как воспринимают их Сеит и Джамили, картины природы, заново увиденные ими - всё это "носители проективной информации" (терминология авторов книги "Язык и культура").

Предтекстовые задания знакомят с необходимой лексикой. Она тематически скомпонована.

Например, задание:

Герои повести любят петь. Через песню автор показывает мир души этих людей. Чтобы понять его, нужно знать следующие слова:

песня, напев, пение, мелодия, музыка.
петь - запеть, напевать = негромко, петь для себя.

какая? неповторимая		песня		какая? песня гор и степей
вдохновенная музыка				
петь как?		самозабвенно вдохновенно		
звучать, звенеть				
песня		звучала звенела		
звучала тоска		где?		
звучало одиночество		в песне		

"В его песне звучала нежная тоска и одиночество."

открывать - открыть		что?		дверь
раскрывать - раскрыть				окно
				книгу
				глаза
				душу

"Песня раскрывала большую человеческую душу."
"Песня раскрывала мир земной красоты и тревог."

Новый глагол "чудиться" выразительно звучащий в повести, также объясняется через синонимия:

музыка		слышалась чудилась		кому мне
--------	--	-----------------------	--	-------------

"Во всем, что я видел и слышал, мне чудилась музыка Данияра."

Специальные задания знакомят учащихся с различием стилей в языке, например:

Прочитайте предложения, рисуя картину утра

- | | | |
|--|--|------------------|
| 1. Утром солнце всходит из-за гор. | | разговорная речь |
| 2. Утром солнце, смеясь, выкатывалось из-за гор навстречу мне. | | поэтическая речь |

Для описания душевного состояния героев Ч. Айтматов использует соматический язык. Соматизмы входят в задания, т.к. без знания их нельзя понять, что происходит в отношениях героев и в их душе. Приведем некоторые примеры.

Задание:

Следующие глаголы показывают, как меняется лицо человека в зависимости от различных чувств.

покраснеть покраснел (а)		от чего? (род.п.)		от гнева от стыда от смущения
побелеть побелел (а, и)		от чего? (род.п.)		от страха от боли от волнения

Носителем проективной информации в повести является и поза:

сидеть сидел		как? ссутулившись склонив голову
-----------------	--	--

(Действия нет, но поза говорит, как нерадостно на душе у человека)
Она сидела окаменевшая. (Здесь поза может говорить о горе или состоянии крайнего душевного напряжения.)

Итак, эмоциональное восприятие художественного текста должно быть подготовлено

- 1) тщательным отбором ключевой лексики
- 2) серьезной работой с ней до начала чтения
- 3) повторной работой после прочтения.

Необычно велика здесь роль преподавателя, ибо многое зависит от его филологического чутья и душевной тонкости.

Но именно этот вид работы, как никакой другой, обогащает речь учащихся, воспитывает культуру чтения.

Думается, что курс "Развитие речи на материале художественных текстов" должен быть непременно включен в программу гуманитарных групп, изучающих русский язык в kielikeskus.

Учитывая небольшое количество часов и то, что русский язык не является основным предметом для тех, кто его изучает в kielikeskus, стоило бы часть новой лексики в предтекстовых заданиях дать в переводе на финский язык.

В таком случае речь идет о подготовке материалов данного курса в соавторстве - носитель языка обучения плюс носитель родного языка учащихся.

Наличие такого материала и введение данного курса в программу обучения, несомненно, явилось бы качественно новым, высшим этапом обучения языку.

- 1) Верещагин Е., Костомаров В.: Язык и культура, М., Русск.яз. 1983г. изд. 3
- 2) Пассов Е., Основы методики обучения иностранным языкам. ИЯШ 6/8, с. 13

KIRJAKATSAUS - BOOKS BRIEFLY

Zum Einsatz literarischer Texte, die den Gedanken der Völkerverständigung und des Friedens widerspiegeln

Im Jahre 1974 nahm die Generalkonferenz der UNESCO Empfehlungen für die "Erziehung zur internationalen Verständigung, Zusammenarbeit und zum Frieden" an.

Diese Empfehlungen zu verwirklichen, sollte auch eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts sein. Der Fremdsprachenunterricht ist wie kein anderes Lehrfach prädestiniert, zur Völkerverständigung beizutragen, indem er die Lernenden zur Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern befähigt, ihnen die Möglichkeit gibt, fremdsprachige Literatur auszuwerten und damit Einblicke in das Leben der Menschen und die Kultur anderer Länder zu erhalten.

Mit der Einbeziehung spezifischer, den Gedanken der Völkerverständigung, der Freundschaft und des Friedens verpflichteter Texte, Themen und Sprechsituationen im Fremdsprachenunterricht können die gegebenen Potenzen des Lehrfaches noch zielgerichteter im Sinne der Empfehlungen der UNESCO genutzt werden.

Dabei sollte die Arbeit mit und am literarischen Text nicht unterschätzt werden.

Eine Vielzahl von Schriftstellern hat in den zurückliegenden Jahrzehnten, insbesondere aber auch in der unmittelbaren Gegenwart, da der Weltfrieden aufs äü erste bedroht ist, das Thema der Völkerverständigung, der Bedrohung des Friedens und der Ermutung der gegen den Krieg kämpfenden literarisch gestaltet und damit das Wort als Waffe im Kampf gegen den Krieg erhoben.

Ohne an dieser Stelle den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht im allgemeinen und im fachsprachlichen Deutschunterricht im besondern zu diskutieren¹, sei darauf verwiesen, daß mit ihrer Beschäftigung das Sprechen, die Meinungsabgabe stärker angeregt werden kann als das von Fachtexten erwartet wird.

Der literarische Text rührt den Leser emotionell an, vermittelt ihm Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt der Menschen, deren Sprache er erlernt und provoziert den Gedankenaustausch und die Stellungnahme. Zweifellos spielt dabei das Thema des literarischen Textes eine wichtige Rolle, das, wenn es bedeutungsvoll ist, zum Nachdenken und zur Meinungsabgabe stimuliert. Bei einem Thema wie "Die Erhaltung des Friedens" ist das gerade in unserer Zeit sicher der Fall.

Im Zusammenhang mit zwei Seminaren des Zentralen Spracheninstitutes der Universität Jyväskylä zur Problematik "Völkerverständigung und Fremdsprachenunterricht" bietet das Deutschkuratorat beim DDR-Kulturzentrum Helsinki zwei literarische Texte an, die u.E. von ihrem Thema, ihrer künstlerisch-sprachlichen Gestaltung her

geeignet sind, im Fremdsprachenunterricht Deutsch eingesetzt zu werden und damit den Gedankenaustausch zu dem viele Menschen bewegenden Problem, der Erhaltung des Friedens, anzuregen.

Wir glauben, daß die beiden Texte, die sich auf den zweiten Weltkrieg beziehen, im 40. Jahr nach seiner Beendigung ein zusätzliches Motiv sein könnten, sie im Unterricht zu verwenden.

Bertolt Brecht

General, dein Tank ist ein starker Wagen.
Er bricht einen Wald nieder und zermalmt hundert Menschen.
Aber er hat einen Fehler:
Er braucht einen Fahrer.

General, dein Bombenflugzeug ist stark.
Es fliegt schneller als ein Sturm und trägt mehr als ein Elefant.
Aber es hat einen Fehler:
Es braucht einen Monteur.

General, der Mensch ist sehr brauchbar.
Er kann fliegen, und er kann töten.
Aber er hat einen Fehler.
Er kann denken.

Das Gedicht Bertolt Brechts ist eine Warnung an die Menschen, die Kriege auslösen und durch sie profitieren. Gleichzeitig soll es die Menschen aktivieren, die die Hauptlast der Kriege zu tragen haben.

Als Sprechimpuls könnte am Anfang die Frage stehen: Wer verdient an einem Krieg? Von hier aus ist die weiterführende Frage möglich: Warum wurden und werden Kriege geführt? Damit ist der Weg zum wichtigsten Problemkreis im Sinne des Themas gewiesen, der in eine Frage gekleidet, so lauten sollte: Was können wir persönlich zur Erhaltung des Friedens bzw. zur Verhinderung von Kriegen tun?

Uwe Kant

Die Wörter im Kriege

Es war einmal ein Krieg. Der Krieg trug sich zu von meinem dritten bis zu meinem neunten Lebensjahr.

Als er angefangen hat, zogen meine Eltern bald mit mir aus der großen Stadt H. an der Elbe in die kleine Stadt P. an der Elde um. Man hatte meinem Vater im Kino gezeigt, wie gut die deutschen Bomben ausländische Häuser in Stücke schlagen konnten. Die Ausländer, sagte er sich, möchten bald auf die Idee kommen, das gleiche mit den deutschen Häusern zu tun. So zogen wir in die Stadt P., die so klein war, daß es sich nicht recht lohnte, extra zu ihr hinzufliegen und Bomben auf sie zu werfen, wie mein Vater meinte. Sechs Jahre. In P. an der Elde. Ein kleiner Junge. Was weiß ich schon vom Krieg?

Ich bin nicht stolz darauf, aber ich glaube, ich weiß eine Menge. Er war doch einmal mein ganzes Leben. Als ich anfang, die Welt kennenzulernen, war er schon auf der Welt wie unsere Wiese und die Elde und die dicken Kirchtürme von St. Georg und St. Marien. Meine Erinnerungen fangen mit ihm an. Vorher war fast nichts. Einmal, scheint es, ein blauer Luftballon, der mit entsetzlichem Knall zerplatzte; ein Truthahn, der mich fressen wollte; ein bärtiger alter Mann, der nach dem Regen

Bäder im Straßengraben nahm; der bittere Geschmack einer Stange ungezuckerter Lakritze. Etwas später fing ich an, die Wörter kennenzulernen, die Wörter im Kriege. Zum Beispiel das Wort Friedensware. Alles, was etwas taugte, lernte ich, wurde so genannt. Eine Jacke, die warm hielt; ein Schuh, der nicht scheuerte; Seife, die schäumte; einmal auch hörte ich einen Mann seine Frau so nennen. Und als ich zur Schule kam, kramte ein Nachbar lange auf dem Dachboden, ehe er mit einem verstaubten Ranzen aus dickem Leder wieder auftauchte und triumphierend flüsterte: Friedensware. Es gab Wörter, lernte ich auch gleich noch dazu, die man laut, und solche, die man nur leise aussprechen konnte. Wer ein leises Wort zu laut hersagte, wurde abgeholt, erfuhr ich. Von wem nur? Und wozu und wohin? Das wollten sie mir aber nicht sagen.

Zuerst lernte ich natürlich Mama und Papa. Papa sagte ich nachher viel selbener als Mama. Mein Vater war einmal ein Gärtner, aber im Krieg wurde er in einen Landser verwandelt wie von einem bösen Zauberer und mußte an die Front. Das war der Ort, an dem geschossen wurde. Es gab davon zwei verschiedene Arten: die Westfront und die Ostfront. Die Westfront gefiel den erwachsenen Leuten besser, denn wir hatten dort schon gewonnen, und schön warm war es auch. Dagegen war es an der Ostfront viel kälter, und wir standen immer erst kurz davor, zu gewinnen, wegen all der Russen, Bolschewiken und asiatischen Horden. An der Front konnte einem viererlei geschehen; die Wörter dafür hießen: gefallen, gefangen, verwundet, vermißt. Am leichtesten war verwundet zu verstehen. Einer, von dem ich genau wußte, denn die Stadt war klein, daß er vorher zwei Beine gehabt hatte wie ich, kam mit nur einem Bein wieder zurück - der war schwerverwundet. Ein anderer hatte beide Beine noch, humpelte aber an einer Krücke - der war leichtverwundet.

Am schwersten zu verstehen war das Wort gefallen. Ich fiel damals oft hin und schlug mir böse die Knie auf; das heilte bald, und ich weinte auch nie länger als fünf Minuten darüber. Frau Koch aber, die nicht einmal selbst, sondern deren Sohn gefallen war, trug fortan schwarze Kleider und weinte sogar auf der Straße, wenn sie zum Bäcker ging oder vom Milchladen kam. Frau Prill, deren Sohn vermißt war, weinte auch auf der Straße, trug aber keine schwarzen Kleider. Frau Prill und Frau Koch machten da einen geheimnisvollen Unterschied. Ich verstand nur so viel, daß die Gefallenen und Vermißten nicht zurückkamen von der Front, waren in den Gräben gefallen, waren in den Sumpf geplumpst.

Drei andere Wörter, die auch zusammengehörten, waren viel besser zu begreifen, denn wir hatten zu Hause bald ein paarmal in der Woche mit ihnen zu tun: Alarm, Verdunklung, Entwarnung. Wenn die Sirene auf dem Landratsamt anfang zu heulen, dann war Alarm. Dann kamen wieder die unbekanntenen Männer, die immer über unsere Wiese mit ihren Bomben zu der großen Stadt B. an der Spree flogen.

Konnte ja sein, sie hatten eine Bombe, vielleicht eine kleine, für uns übrig. Oder aufgespart zur Abwechslung. Deshalb löschten wir auch die Lichter. Und schwarzes Papier wurde vor den Fenstern heruntergerollt, daß wir nicht zu sehen waren auf unserer Erde. Es war das allergrößte Versteckspiel. Und es war ganz ernst.

Sonst mußte ich schon lange alleine laufen, aber bei Alarm wurde ich getragen. Sie nahmen mich aus dem Bett und trugen mich nach unten in die Waschküche. Dort stand ein mit Sackleinwand ausgeschlagener Sägebock. Das war die Krippe. Die Erwachsenen setzten sich im Kreis darum herum und horchten und schwiegen. Wenn aber die Sirene wieder heulte, in einem veränderten Ton, dann war Entwarnung. Dann waren die unbekanntenen Männer schon weit und hatten für dieses Maß wieder keine Bombe übrig gehabt. So lebten wir.

So lernte ich die Wörter kennen, die Wörter im Kriege. Später das Wort Stalin - grad. Und ganz zuletzt noch das Wort Zusammenbruch. Wir sagten noch lange Zusammenbruch, bevor wir zum ersten Mal sagten: Frieden.

Uwe Kant (Jahrgang 1936) ist ein zeitgenössischer DDR-Kinder- und Jugendbuchautor. In der Geschichte "Die Wörter im Kriege" erinnert er sich an seine Kindheit, die in der Zeit des zweiten Weltkrieges lag. Er lernt u.a. auch Wörter, die durch den Krieg neu geprägt werden bzw. durch ihn einen anderen Sinn erhalten.

Dabei setzt er die Wörter immer in Beziehung zu Erfahrungen und Erlebnissen mit dem schrecklichsten Ereignis seiner Kindheit.

Der Einsatz dieser Geschichte im Unterricht verlangt eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Text.

Nach der Arbeit an den unterschiedlichen Bedeutungen der Wörter gefallen, abgeholt, gefangen könnten die Fragen gestellt werden: Wie reagiert die Sprache auf gesellschaftliche Zustände, nachgewiesen am Beispiel des zweiten Weltkrieges? und: Wie spiegeln sich heutige Spannungen in der Welt in der Sprache wider? Damit verbunden sein kann das Suchen von Beispielwörtern aus der Mutter- und Fremdsprache, die Streitsucht, Spannungen und aggressive Haltungen der Menschen zum Ausdruck bringen. Hier gibt es u.E. eine Vielzahl von Ansatzpunkten, um im Gespräch der Problematik der Friedenserziehung im Bereich der Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen nachzugehen.

Anmerkungen

1. Vgl. M. Löschmann, G. Schröder, Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht, Leipzig 1984.

Dr. Martin Hahn

Thea Schippan "Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache" VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1984, 307 Seiten.

Die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung des deutschen Wortschatzes ist in sieben Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel ist als Einführung konzipiert. Eine Begriffsbestimmung legt zunächst fest, wie im weiteren der Terminus "Lexikologie" verstanden wird. "Sie (die Lexikologie - D.G.) untersucht und beschreibt das Inventar lexikalischer Zeichen, insbesondere die lexikalischen Bedeutungen, die Bildung und die Funktion der Wörter, Struktur, Aufbau und Wesenszüge des lexikalischen Teilsystems einer Sprache." ¹.

Nach der Begriffs- und Gegenstandsbeschreibung der Lexikologie folgt ein kurzer Abriß ihrer Geschichte. Und nachdem deren historischer Platz in der Linguistik bestimmt wurde, geht die Autorin auf die lexikologischen Teildisziplinen näher ein - Onomasiologie und Semasiologie, Etymologie, Wortbildungslehre und Phraseologie. Abschnitte zu den Beziehungen zwischen Lexikologie und Lexikographie sowie der Onomastik und Grammatik schließen dieses erste Kapitel ab.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem "Wort als sprachlicher Grundeinheit". Die Autorin geht von der funktional - kommunikativen Sprachauffassung

aus. "Wörter", schreibt sie, sind danach "reproduzierbare, relativ feste Einheiten aus Formativ und Bedeutung, die als solche feste Einheiten fixiert, gespeichert und für die Bildung von Äußerungen und Texten reproduziert werden."² Bemerkenswert ist, daß der funktional - kommunikative Ansatz zu einer Differenzierung führt zwischen einem "Systemwort", das spezifische grammatische und semantische Merkmale besitzt und mit anderen Einheiten paradigmatisch und syntagmatisch verbunden ist und einem "Textwort", das durch den jeweiligen Kontext und Kontext sowie durch seine grammatische Ausprägung näher charakterisiert wird.³

Ausgehend von dieser Wortdefinition werden dann die Beziehungen von Wortbedeutung und Formativ untersucht. Diese werden als arbiträr und motiviert bestimmt und die Wortbedeutung als "dialektische Einheit von nominativer, verallgemeinernder, kommunikativer und textkonstituierender Funktion" dargestellt.⁴ Im zweiten Teil dieses Kapitels werden Fragen der Motivation des sprachlichen Zeichens auf der phonetisch - phonemischen, der morphologischen und der semantischen Ebene behandelt.

In den letzten Jahren hat sich die Auffassung durchgesetzt, daß die Wortbildungslehre eine eigenständige Teildisziplin der Linguistik ist, obwohl auch Wortbildungselemente Eigenschaften aufweisen, die von der Lexikologie beschrieben werden können - z.B. Antonymie und Synonymie bestimmter Affixe. Das kann einerseits dazu berechtigen, die Wortbildung im Rahmen der Lexikologie zu behandeln, zum anderen aber auch dazu, die Darstellung, so wie es hier im Kapitel 3 geschehen ist, auf ein notwendiges Maß zu begrenzen. Es gibt heute eine Reihe von Standardwerken zur Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, die ein solches Herangehen rechtfertigen.⁵

Breiten Raum nehmen semasiologische Fragestellungen innerhalb der "Lexikologie" ein. Dieses Kapitel 4, überschrieben mit "Wortbedeutung als Gegenstand der Semasiologie" bildet den Hauptteil des Buches. Die Analyse der Beziehungen zwischen Wortbedeutung und Formativ und die Beschreibung der Wortbedeutung werden nicht nur als "rein" linguistische Probleme aufgefaßt. Da die Sprache sowohl ein Kommunikationsmittel des Menschen ist, als auch ein "Werkzeug" kognitiven Handelns darstellt, spielen bei der Untersuchung und Beschreibung der Wortbedeutung auch psychologische und im besonderen sprachphilosophische Fragen eine große Rolle.

Die Wortbedeutungen werden als außersprachlich und innersprachlich determiniert betrachtet. Sie werden definiert als "gesellschaftlich gewonnene, durch die Erkenntnis- und Kommunikationsbedürfnisse geprägte, durch die Beziehung auf Formative gegliederte ideelle verallgemeinerte Abbilder, die durch die aktive Widerspiegelungstätigkeit erzeugt und im Kommunikationsprozeß durch Formative vermittelt werden".⁶ Ausgehend vom Abbildcharakter der Wortbedeutung wird dann das Verhältnis von denotativer und konnotativer Bedeutung beschrieben.

Im weiteren folgt eine umfangreiche Strukturbeschreibung der Wortbedeutung. Dieses vierte Kapitel schließt ab mit der Darstellung von Methoden der Wortschatzanalyse und einer Semytypologie.

Im fünften Kapitel werden eingangs unter dem Tätigkeitsaspekt der Sprache verschiedene Beziehungen zwischen Psycholinguistik und Soziolinguistik einerseits und der Semasiologie andererseits dargestellt. Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels führt die Autorin in die Dialektik von Paradigmatik und Syntagmatik ein. Aus der Beschreibung der syntagmatischen Beziehungen innerhalb des Wortschatzes werden Bedingungen für die Kompatibilität lexikalischer Einheiten abgeleitet. Unter paradigmatischen Gesichtspunkten läßt sich der Wortschatz in Sachgruppen, Wortfelder und Synonymreihen gliedern sowie antonymische Beziehungen aufzeigen.

Das sechste Kapitel gibt einen Überblick über die soziale Schichtung des Wortschatzes. Berücksichtigung findet dabei in erster Linie die fachsprachliche Lexik, deren Entstehung und Einfluß auf die Allgemeinsprache; aber auch gruppenspezifische Sonderwortschätze und der klassen- und ideologiegebundene Wortschatz werden in die Erörterung einbezogen.

Die Gesamtdarstellung der Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache schließt mit einem Kapitel zur Entwicklung des Wortschatzes ab. Neben den Ursachen von Entlehnungen und der Rolle, die Fremdwörter innerhalb des Deutschen spielen, wird dem Bedeutungswandel einheimischen Wortgutes breiter Raum eingeräumt. Es werden verschiedene Ursachen für den Bedeutungswandel (Erkenntnisfortschritte, soziale Veränderungen innerhalb der Sprachgemeinschaft oder Veränderungen sprachlicher Normen) beschrieben, sowie die Entstehung und Funktion von Neologismen und Archaismen innerhalb der deutschen Sprache erläutert.

Die "Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache" will, wie es im Klappentext heißt, "in die wissenschaftliche Untersuchung des Wortes und Wortschatzes" einführen. An einigen Stellen geht aber auch die Autorin über den Rahmen einer Einführung hinaus und regt mit ihrer Problemstellung zu weiterführenden Gedanken und Diskussionen an. Hier werden Grundpositionen der marxistisch - leninistischen Sprachwissenschaft umrissen, von denen aus interessanten Fragestellungen nachgegangen werden kann; etwa der Frage nach dem Verhältnis von Wortbedeutung und sprachlicher Tätigkeit oder dem Problem der Semytypologie - um nur zwei Beispiele zu nennen.

Die übersichtliche Gliederung und die gute sprachliche Umsetzung der Inhalte ermöglichen es sicher, daß der Kreis der Leser über den der Studenten hinausgeht. Die "Lexikologie" versteht sich mit Recht als ein Buch, daß sich an alle wendet, die an der Pflege der deutschen Sprache interessiert sind. Darüberhinaus ist die "Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache" auch für die Ausbildung ausländischer Studenten der deutschen Sprache und Germanistik nützlich. Dieses Buch wird durch ein Sachregister und ein Literaturverzeichnis ergänzt. Und auch das macht es sehr

wertvoll. Im Literaturverzeichnis wurden 501 Titel von Autoren und Nachschlagewerken aufgenommen. Diese ausführliche Bibliographie zur Lexikologie der deutschen Sprache gibt dem Leser die Möglichkeit, sich über Quellen zu Einzelfragen eingehender zu informieren, zu einzelnen Problemen weiterführende Literatur zu finden.

1. T. Schippan, Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig 1984, S. 11. Hervorhebungen durch die Autorin.
2. Ebenda, S. 81.
3. So: a. a. O., S. 81ff.
4. Ebenda, S. 90.
5. Die Autorin führt dafür u. a. folgende Arbeiten an: M. D. Stepanova, Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo jazyka, Moskau 1953. W. Fleischer, Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig 1976 (zwischenzeitlich bereits die 5. Auflage, 1983 erschienen). I. Kühnhold u. H. Wellmann, Deutsche Wortbildung, Düsseldorf 1973ff.
6. Ebenda, S. 126.

Dr. Dietmar Gohlisch

TIEDOTUKSIA - INFORMATION

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS TIEDOTTAA

Compendium

Korkeakoulujen kielikeskuksen oppimateriaalisarjassa ilmestyy kesän aikana FM Matti Palomäen (Turun yliopiston kielikeskus) laatima English Reading Comprehension: Compendium (Kielikeskusmateriaalia n:o 38). Compendium on tarkoitettu apuneuvoksi englannin kielen tekstin ymmärtämisen kursseille ja siihen on koottu sanasto-, sanamuodostus- ja kielioppiasioita, joiden hallitsemisesta on apua tieteellisen tekstin ymmärtämisessä. Kielioppiosaan ja sanasto-osaan liittyy myös harjoitustehtäviä.

Compendiumia voi tilata osoitteella: Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, 40100 Jyväskylä, tai puhelimitse: 941-292 881. Compendiumin arvioitu hinta on n. 20 mk.

Foreign teachers

DO YOU THINK THE FINNISH LANGUAGE CENTRE SYSTEM IS ADEQUATELY KNOWN IN OUR COUNTRY OR IN YOUR COUNTRY IN THOSE INSTITUTES WHERE IT SHOULD BE!

WE WELCOME YOU IDEAS ON HOW TO HANDLE OUR PUBLIC RELATIONS.

PLEASE, CONTACT MAARIT HEIKINHEIMO-SCHRÖDER
TEL 941-292 877

OUR ADDRESS: KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
SEMINAARINKATU 15
40100 JYVÄSKYLÄ

*also:
auf deutsch
på svenska
на-русском*

LANGUAGE CENTRE FOR FINNISH UNIVERSITIES

TIETOTEKNIIKAN KOULUSOVELLUTUKSIA KASVATUSTIETEIDEN TUTKIMUSLAITOKSESSA

Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa on kevätlukukauden -85 aikana kokeiltu tietotekniikan integroimista eri oppiaineisiin käyttämällä työvälineohjelmia eri oppiaineiden opetukseen. Kokeilutunteja on pidetty myös vieraisissa kielissä: ruotsissa, saksassa, englannissa, ranskassa ja venäjässä.

Työvälineohjelmina on kielten tunneilla käytetty tekstinkäsittelyohjelmaa, tietokantaohjelmaa ja grafiikkaohjelmaa.

Oppilaat ovat Voionmaan koulun 7.-luokkalaisia ja Lyseon lukion 1.- ja 2.-luokkalaisia.

Näihin sovelluksiin voi tutustua lähemmin 21.-24.5. päivittäin klo 13-18 Fredan tiloissa (Yliopistonkatu 9) järjestettävässä näyttelyssä, jossa on esillä myös muita tietotekniikan koulusovelluksia eri puolilla Suomea.

UUSIA VENÄJÄN OPPIMATERIAALEJA

SEURAAVISTA KOKEILUPAINOKSENA ILMESTYNEISTÄ OPPIMATERIAALEISTA
VALMISTUU UUSI PAINOS SYKSYKSI:

- n:o 25 Viola de Silva - Natalia Turunen:
Venäjän kielen ääntämisvaikeuksia. Venäjän kielen ääntämisharjoituksia kielistudioita varten
 Лингвфонное пособие по фонетике русского языка. Постановка и коррекция некоторых русских звуков
 Oppilaan kirja (osat 1 ja 2 yhdistetty)
 Книга студента
 Opettajan kirja
 Книга преподавателя
 Äänitteet
 Пленки
- n:o 28 Larisa Mustonen:
Venäjän kieliopin laboratorioskurssi
 Упражнения по морфологии русского языка (68 s.)
 Äänitteet
 Пленки
- n:o 30 Inkeri Vehmas-Lehto - Anna Sokolova - Aino Rodima:
Venäjän lakikielen peruskurssi
 (72 s.)
- n:o 39 S. Laihiala-Kankainen - R. Surmonina - M. Hakkarainen - E. Hämäläinen - L. Levälähti:
Venäjän kielen intensiivikurssi. Yhteiskuntatieteiden ja humanististen alojen opiskelijoille
 Интенсивный курс русского языка. Для студентов-нефилологов гуманитарного профиля
 Opiskelijan kirja
 Книга студента
 Opettajan opas
 Книга преподавателя
 Sanasto
 Словарь
 Äänitteet (ks. ääniteluettelo)
 Пленки
 Videonauhat (ks. videonauhat)
 Видео пленки

KOKEILUPAINOKSIA ON SYKSYLLÄ SAATAVISSA SEURAAVISTA OPPIMATERIAALEISTA:

- Eija Hämäläinen: Venäjää aikuisille. Alkeiskurssi kielikeskusopetukseen.
 Raija Jokisaari, T. Kirsh, N. Krylova, L. Melnikova: Venäjän alkeiden intensiivikurssi (Oppikirjan "Русская речь интенсивно" pohjalta laadittavana oleva alkeismateriaali intensiiviopetukseen)

UUSIA ÄÄNITTEITÄ

Venäjän kielen intensiivikurssi.
 Yhteiskuntatieteiden ja humanististen alojen opiskelijoille

Tekstidialogit:

- Teema 1 Давайте познакомимся!
 Teema 2 Добро пожаловать!
 Teema 3 Как учеба?
 Teema 4 Над какой темой вы работаете?
 Teema 5 Спасибо за приглашение.
 Teema 6 Кем вы работаете?
 Teema 7 Как вы живете?
 Teema 8 Мир дому твоему!
 Teema 9 До свидания, Москва!

Ohjelmasarja "Kuuntelijan kirjelaatikko"
 "Письма друзей"

(Sisältää 9 ohjelmaa em. teemoista. Voi käyttää myös erillisenä oppimateriaalina)

VIDEONAUHOJA

Venäjän kielen intensiivikurssi
 Интенсивный курс русского языка

Intensiivikurssin opetuskokeilun yhteydessä tehty demonstraationauha, joka kuvaa opetuksen eri vaiheita ja esittelee erilaisia työtapoja. Opettajana R.S. Surmonina.

Kevät Moskovassa

Весна в Москве

Venäjän kielen intensiivikurssin opetuskokeilun yhteydessä tehty oheismateriaali, jota voidaan käyttää myös muussa opetuksessa. Sisältää osat:

- Часть 1 Сюрприз /на тему "Встреча"/
 Часть 2 Наша скамейка /на тему "Учеба"/
 Часть 3 Анна Каренина /на тему "Свободное время"/
 Часть 4 За городом /на тему "Работа"/
 Часть 5 День рождения /на тему "Образ жизни"/
 Часть 6 Прощальный вечер /на тему "До свидания"/

Venäjän kielen intensiivikurssin opetuskokeilu Helsingin yliopistossa

Intensiivikurssin opetuskokeilun yhteydessä Helsingin yliopiston kieli-keskuksessa tehty videonauha, jossa on kuvattu opiskelijoiden tuottamia dialogeja kurssin päättyessä.

13. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache

Universität Saarbrücken **DAAD** 30. Mai–1. Juni 1985

INTERKULTURELLES LERNEN

*am Beispiel von KOREA und
dem frankophonen AFRIKA*

BILDUNGSZIEL ZWEISPRACHIGKEIT? *Zur Erziehung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*

Veranstalter:
Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim **DAAD**

Tagungsbüro:
Fachrichtung Germanistik/Abteilung Deutsch als Fremdsprache
Universität des Saarlandes
6600 Saarbrücken

Telefon-Sondernummer (0681) 3022889 u. 3022306
ab 12. März 1985 jeden Dienstag 9.00–13.00 Uhr



Göttingen
Fridtjof-Nansen-Haus

zur Pflege
der deutschen
Sprache im
Ausland und zur
Förderung der
internationalen
kulturellen
Zusammen-
arbeit e.V.

Merkelstraße 4
3400 Göttingen
Telefon
(0551) 540 71-2

DEUTSCHLANDPOLITISCHE INFORMATIONSEMINARE 1985

Im September und Dezember 1985 finden das 4. und 5. Deutschlandpolitische Informationsseminar am Goethe-Institut in Göttingen statt. Drei Wochen lang beschäftigen sich Teilnehmer aus aller Welt theoretisch und praktisch mit Vergangenheit und Gegenwart der beiden deutschen Staaten.

- Theoretisch - in Vorträgen, Filmen,
Arbeitsgruppen
- praktisch - bei Besichtigungen, Recherchen,
Interviews, Dokumentationen

in der BUNDESREPUBLIK, in der DDR und in BERLIN (WEST): zum Seminarprogramm gehört eine zehntägige Informationsreise durch die DDR und nach Berlin.

Teilnehmen können ausländische Deutschlehrer, Studenten und andere Interessierte mit sehr guten Deutschkenntnissen. Die Kursgebühren betragen 500 DM. Darin sind Unterkunft, Verpflegung und Exkursionskosten (DDR - Berlin) enthalten.

TERMINE: 1.9. - 21.9.1985 und 1.12. - 21.12.1985

Nähere Auskünfte und Anmeldung:

Goethe - Institut
Fridtjof-Nansen-Haus
Merkelstraße 4
D-3400 Göttingen
Tel. 0551 - 54071



25.4.1985 HB-amf

An die Kolleginnen und Kollegen,
die Deutsch als Fachsprache Wirt-
schaft unterrichten

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Helsingin Kauppakorkeakoulu und das Goethe-Institut Helsinki planen für den 31.5.85 (nachmittags, evtl. auch noch am 1.6. vormittags) in Helsinki einen Workshop, der für den Bereich der wirtschaftlichen Fachsprache das Thema Verhandlungssprache zum Gegenstand haben soll. In diesem Zusammenhang ist der Umstand günstig, daß gerade in der Bundesrepublik unter Federführung des Goethe-Instituts München eine Projektgruppe zu eben diesem Themenbereich ihre Arbeit aufgenommen hat. Das Projekt, an dem auch die Universitäten Düsseldorf und Hamburg mitarbeiten, hat den Titel: "Gesprächsroutinen und -strategien für Deutsch als Alltags- und Wirtschaftssprache".

Die Projektgruppe ist nun sehr daran interessiert, in Finnland mit Praktikern der Fachsprachenvermittlung in Kontakt zu kommen, um ihr Projekt vorzustellen, die Meinung der finnischen Fachleute dazu zu hören und das weitere zweckmäßige Vorgehen mit ihnen zu diskutieren. Die Initiative der Kauppakorkeakoulu ist daher sehr willkommen, zumal man sich von finnischer Seite Rückmeldungen, Hilfe und Möglichkeiten der Zusammenarbeit verspricht.

Wenn Sie Interesse daran haben, an dem Workshop teilzunehmen und/oder Fragen in diesem Zusammenhang haben, bitten wir, sich mit Herrn Lautsila (Helsingin Kauppakorkeakoulu, Runeberginkatu 14-16, 00100 Helsinki, Tel. 90-4313341) oder dem Goethe-Institut Helsinki, Sprachabteilung, (A.-M. Frommer oder H. Binder; Mannerheimintie 14 A, 00100 Helsinki, Tel. 641614) in Verbindung zu setzen.

Ihrer Reaktion mit Interesse entgegensehend und mit den besten Grüßen Ihr

i.A. Hellmut Binder
Goethe-Institut Helsinki
Leiter der Sprachabteilung

THE WORDS BETWEEN

A handbook for scientists needing English,
with examples mainly from biology and medicine

JEAN MARGARET PERTTUNEN

Jean Margaret Perttunen is a name widely familiar to research-workers and translators in Finland. Formerly a Lecturer in Botany at Bristol University, Mrs Perttunen arrived in this country in 1947 and soon found herself in great demand for revision of scientific scripts written in English. It soon became evident that certain aspects of written English cause perennial difficulty to authors, translators and language revisers. Eventually, Mrs Perttunen set about arranging her hard-earned knowledge in the form of a book, which has now been published by the Duodecim Publishing Co (Kustannus Oy Duodecim), under the title THE WORDS BETWEEN.

This handbook is meant for anyone intending to write scientific papers in English. It takes words and sentence patterns, and shows how these are used, with illustrative sentences by English-speaking medical scientists and biologists.

Individual chapters deal, for instance, with the following aspects:

- * Finnish words and expressions difficult to translate
- * English words that are often confused
- * The English sentence

It assumes a good basic knowledge of English, but deals with such problem areas as reporting quantitative relations, using the articles the and an, and getting the emphasis desired. Numerous cross-references and an English index are included.

Available from the Finnish Medical Society Duodecim,
Runeberginkatu 47 A, 00260 Helsinki
(From 1 June, Kalevankatu 11, 00100 Helsinki)

Tel. 90-440 377
326 pages, price 190 mk

The British Association for Applied Linguistics

Annual Meeting 1985:

"Spoken Language"

SECOND ANNOUNCEMENT

The eighteenth Annual Meeting will take place at the University of Edinburgh from Friday 13 September (evening), to Sunday 15 September (lunchtime). The special theme will be "Spoken Language", and Professor Gillian Brown of the Department of Language and Linguistics, University of Essex, will give the Keynote Address. Dr Elaine Tarone of the University of Minnesota will also give a plenary paper.

CALL FOR PAPERS: Members are invited to submit abstracts of proposed papers, whether related to the special theme or on other topics. These should be on one side of A4 paper. Three copies please, as papers will be selected by a subcommittee consisting of the Chairperson, Secretary, and Meetings Secretary. Abstracts should be sent by 30 April 1985 to:

Ros Mitchell, BAAL Meetings Secretary, Department of Education,
University of Stirling, Stirling FK9 4LA, Scotland.

(As we are considering varying the time allowed for individual papers, please state your preference for a slot of 30, 45 or 60 minutes.)

POSTERS: As well as section papers there will again be a poster session, and members are urged to use this opportunity to make brief, informal presentations of work in progress. It would be helpful, though not essential, if members intending to contribute posters could inform the Meetings Secretary.

PUBLICATION OF PROCEEDINGS: The Association plans to publish the Proceedings of the 1985 Meeting, hopefully as the first in what will become an annual series. The publication will include the Keynote and plenary papers, plus a selection of section papers. Everyone attending the Meeting will receive a copy at no additional cost.

PRACTICAL INFORMATION: The Meeting will be held at the Pollock Halls of Residence, Holyrood Park Road, Edinburgh EH16 5AY. As well as the plenary and section papers there will be a poster session, book exhibition, wine and cheese party, and musical/literary entertainment. Residential accommodation will be in single study bedrooms. The total cost for members will be £50, for non-members £57. A registration form is included with this mailing. Further practical information will be supplied to those registering, and a draft programme will be distributed with the next mailing to members.

The Local Organiser for the 1985 Meeting is:

David Hill
Institute for Applied Language Studies
University of Edinburgh
21 Hill Place
Edinburgh EH8 9DP
Tel. 031 - 667 1011 ext 4592 and 4596.

Chairperson:
Christopher Brumfit
Dept. of Education
University of Southampton
Highfield
SOUTHAMPTON SO9 5NH
Tel. 0703 559122

Treasurer:
C.P. Hill
University of London
Institute of Education
20 Bedford Way
LONDON WC1H 0AL
Tel. 01 636 1500 ext. 404

Secretary:
Euan Reid
University of London
Institute of Education
18 Woodm Square
LONDON WC1H 0NS
Tel. 01 636 1500 ext. 295

Meetings Secretary:
Rosamond Mitchell
Dept. of Education
University of Stirling
STIRLING FK9 4LA
Tel. 0796 73171

Membership Secretary:
Janet Price
The Friends' Centre
5th Street
BRIGHTON BN1 1AF
Tel. 0273 27835

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
LANGUAGE CENTRE FOR FINNISH UNIVERSITIES

THE 5TH NORDIC CONFERENCE OF APPLIED LINGUISTICS

(AScLA-CONFERENCE)

June 4-7, 1986

JYVÄSKYLÄ

The Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA) has the pleasure of inviting you to the 5th Nordic Conference of Applied Linguistics which will be held at the University of Jyväskylä, June 4-7, 1986.

The main theme of the Conference is

THE LANGUAGE OF LEARNING AND TEACHING - MEANS OR OBSTACLE TO
EQUALITY AND INDEPENDENT THINKING?

The conference is open to representatives of various fields of applied linguistics and papers will be accepted in all of them. The final division into sections will be done on the basis of the registrations.

The deadline for abstracts is November 29, 1985.

If you are interested in participating or receiving further information please return the form below to the organizers by December 9, 1985.

Please return to: AFinLA/Department of English
University of Jyväskylä
40100 Jyväskylä, Finland

I wish to participate in

The 5th Nordic Conference of Applied Linguistics

I plan to read a paper on (field/topic): _____

I want student accommodation

I want hotel accommodation

Name: _____

Address: _____

STREET ADDRESS:
Cygnaeuksenkatu 3
40100 JYVÄSKYLÄ

POSTAL ADDRESS:
Seminaarinkatu 15
SF - 40100 JYVÄSKYLÄ
FINLAND

TEL. 35841-292 880
35841-292 884

ENGLISH SUMMARY

In the Editorial, Liisa Korpimies discusses an information campaign launched by the Language Centre for Finnish Universities. The purpose of the campaign is to make the work of the language centres better known in the administration, faculties and departments of the universities as well as in different ministries, branches of industry and commerce, etc. The first phase of the campaign will involve presenting each language centre in the newsletter of its own university. Maarit Heikkinen-Schröder, who is in charge of the campaign, is looking forward to your suggestions and ideas (tel. 941-292 877).

Martin Hahn reports on a further education seminar for teachers of German held in Helsinki 12th-13th April, 1985. The seminar was arranged by the Language Centre for Finnish Universities in cooperation with the DDR-Kulturzentrum, and its theme was the teaching of German for professional purposes. There were four work groups who mainly concentrated on the planning and revision of teaching materials for different disciplines.

Sirkka Laihiala-Kankainen from the Language Centre for Finnish Universities reports on the current methodology of foreign language teaching in the Soviet Union. The methods introduced in her article can be divided into two groups: the first group (hypnopedy, rhythmopedy and relaxopedy) illustrates the effort of utilizing the resources of the human psyche, especially the memory, in the learning process, and the second group consists of the so-called intensive teaching methods which take into account the entire personality of the learner. Because of their emphasis on memorization processes, the methods in the first category are used as a supplement to traditional or intensive teaching methods and they are best suited for the teaching of vocabulary and structures. The second group of methods introduced in the article comprises the so-called intensive teaching methods developed on the basis of suggestopedy. Although these methods have their own distinctive features, they all take into consideration the psychological and physiological characteristics of the learner as well as his intellectual and creative potential and endeavour to enhance the quantity as well as the quality of learning.

I.N. Tokar, visiting lecturer at the language centre of the University of Tampere, and Y.P. Borisovskaya discuss the use of literary texts in teaching foreign languages. They recommend the use of fiction in teaching students of the arts and social sciences - not only students of philology - because the entire wealth of expression in languages is realized in literature. There are, of course, problems connected with the use of fiction in language teaching: the choice of texts, their level of

adaptation, interpretative difficulties, and so on. The authors introduce a course called "The development of language skills through texts from literature", developed at the University of Irkutsk for foreigners studying there, which consists of three short stories by Chingis Aitmatov and exercises based on these. Examples of the exercises are given in the article. The authors suggest that this kind of course or parts of it be incorporated in courses for students of the arts at language centres; parts of the texts and vocabulary could be given in Finnish which would require cooperation with Finnish language teachers.

SVENSK RESUMÉ

I den redaktionella kommentaren diskuterar Liisa Korpimies den informationskampanj som satts i gång av Högskolornas språkcentral och som syftar till att få till stånd en bättre kännedom av språkcentren inom administrationen, fakulteterna, industri- och handelscirklar osv. Kampanjens första skede kommer att bestå av en presentation av varje språkcenter i respektive universitets informationsblad. Maarit Heikinheimo-Schröder, som ansvarar för kampanjen, välkomnar ideér och förslag (tel 941-292 877).

Martin Hahn rapporterar om ett fortbildningsseminarium för tysklärare som hölls i Helsingfors 12.-13.4.85 och som arrangerades av Högskolornas språkcentral i samarbete med DDR-Kulturzentrum. Temat var undervisningen av tyska som fackspråk. De fyra arbetsgrupperna koncentrerade sig i första hand på planeringen och omarbetningen av undervisningsmaterial inom olika fack.

Sirkka Laihiala-Kankainen från Högskolornas språkcentral rapporterar om aktuell metodologi inom undervisningen av främmande språk i Sovjetunionen. De metoder hon presenterar kan indelas i två grupper: Den första (hypnopedi, rytmopedi och relaxopedi) belyser strävån att utnyttja människans psykiska reserver, speciellt minnet, i inlärningsprocessen, den andra gruppen består av sk intensivmetoder som beaktar elevens hela personlighet.

Metoderna i den första kategorin används som ett tillskott till traditionell och intensivundervisning och lämpar sig bäst för inläring av ordförråd och grammatik pga att de betonar memoriseringsprocesserna. Metoderna i den andra kategorin omfattar de sk intensivmetoderna som utvecklats med utgångspunkt från suggestopedin.

Fastän dessa metoder har sina egna särdrag tar de alla i beaktande både elevens psykiska och fysiologiska särdrag och dennes intellektuella och kreativa förutsättningar och strävar dessutom till att kvantitativt och kvalitativt förbättra inläringen.

I N Tokar, gästföreläsare vid Tammerfors universitets språkcenter, och Y P Borisovskaja diskuterar användningen av skönlitterära texter inom undervisningen av främmande språk. De rekommenderar användningen av skönlitteratur också då det gäller undervisningen av studerande av humaniora och socialvetenskaperna och inte bara studerande av filologi, eftersom språkets fulla rikedom kommer till uttryck i skönlitteraturen.

Naturligtvis är användningen av skönlitteratur inom språkundervisningen till en del problematisk t ex då det gäller valet av texter, i vilken grad de borde omarbetas, tolkningssvårigheter osv.

Artikelförfattarna presenterar en kurs, "Utvecklandet av språkfärdigheter med hjälp av skönlitterära texter", som utarbetats vid Irkutsk universitet för utländska studerande där. Den består av tre noveller av Chingis Aitmatov med tillhörande övningar. Exempel på övningarna ges i artikeln.

Artikelförfattarna föreslår att en kurs av detta slag eller delar därav borde införlivas i språkcenterkurserna för studerande av humaniora; en del av texterna och vokabulären kunde presenteras på finska vilket nödvändigtvis skulle förutsätta samarbete med lärare i finska.

UNIVERSITY OF EDINBURGH : POLLOCK HALLS OF RESIDENCE

Please send the form below with your cheque for the appropriate amount made out to "B.A.A.L. Edinburgh '85" to: David Hill (B.A.A.L. '85), Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh, 21 Hill Place, Edinburgh EH8 9DP by July 15th, 1985. Late applications will only be accepted if places are free. Refunds minus £10.00 are possible up to the end of August.

NAME DR/MR/MISS/MRS/MS

ADDRESS

.....

TELEPHONE

ADDRESS TO WHICH TO MAIL PAPERS FOR THIS MEETING IN LATE JULY/AUGUST
(IF DIFFERENT FROM ABOVE)

.....

Cost Please tick appropriate box:

A. RESIDENTIAL

All-inclusive two days, inc. conference fee:

Members	£50.00	
non-members	57.00	

All-inclusive one day, inc. conference fee:

Members	32.00	
non-members	39.00	

Friday evening : wine and cheese 1.50

B. NON-RESIDENTIAL	Conference fee:	Members	15.00	
	Conference fee:	non-members	22.00	
	Friday: dinner only + wine & cheese		4.60	
	Saturday: coffee, lunch, tea		3.65	
	Saturday: dinner		3.10	
	Sunday: coffee and lunch:		3.20	

TOTAL £ :

Please state any special dietary requirements and limitations on your mobility:

.....

KORKEAKOULUJEN KIELIKESKUKSEN JOHTOKUNTA 1.1.1984-31.12.1985

Varsinaiset jäsenet

Prof. Kari Sajavaara, pj
Jyväskylän yliopisto
Englannin kielen laitos

Johtaja Maija Metsämäki, varapj.
Kuopion yliopiston kielikeskus

Prof. Ossi Ihalainen
Helsingin yliopisto
Englantilaisen filol. laitos

Prof. Christer Laurén
Vaasan korkeakoulu
Ruotsin kielen laitos

Prof. Jaakko Lehtonen
Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos

Johtaja Silja Pellinen
Tampereen yliopiston kielikeskus

Ylitarkastaja Leena Pirilä
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto

Tutk.ass. Eva May
Korkeakoulujen kielikeskus

Johtaja Liisa Korpimies
Korkeakoulujen kielikeskus

Varajäsenet

Apul.prof. Eero Laine
Jyväskylän yliopisto
OKL

Johtaja Pirkko Lehtinen
Oulun yliopiston kielikeskus

Leht. Mirja Attila
Helsingin yliopiston kielikeskus

Johtaja Hans Nordström
Abo Akademis Språktjänst

Dosentti Matti Leiwo
Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos

Assistentti Liisa Aaltonen
Turun yliopiston kielikeskus

Suunnittelija Leena Luhtanen
Opetusministeriö
Korkeakoulu- ja tiedeosasto

Tutkija Sirkka Laihia-Kankainen
Korkeakoulujen kielikeskus

Sihteeri: Eila Pakkanen