

Zeitschrift: Bulletin de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel
Band: - (1967)
Heft: 4

Buchbesprechung: Bibliographie

Autor: Lemérand, Raymond / Woodtli, O. / Matthey, F.

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 20.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

B I B L I O G R A P H I E

- Bung, Klaus : Programmed learning and the language laboratory,
Vol 2, London, Longmac, 1967, 8^o, 279 p.
Copyprint House, 87 Borough High Street,
London SE 1, -35/-

The collected papers here published comprise 6 articles which appeared over the years 1965, 1966 and 1967. In what serves as an introduction, B. rejects a number of dogmas of language laboratory users: that the language laboratory is only a teaching aid, that hours spent there need classroom preparation, that an hour at a time in the language laboratory is the maximum for effective learning. All this springs from an attitude that the language laboratory serves only for drilling work mastered elsewhere whereas it is of the essence of programmed learning in or out of the language laboratory that the student meet and master new material on a self-instructional basis. What is required in language laboratories and which is for the most part lacking is a fully programmed course teaching acoustic discrimination and articulation. Lane (1964) had previously attacked this problem and shown that with very elaborate equipment and many hours of programmed learning quite good results can be obtained in this very circumscribed field. What is not proven beyond doubt is that the costly installation and hours of self-instruction involved bear greater fruit than a capable teacher in the ordinary class-room.

B. suggests that separate programmes could teach correct oral responses to acoustic or visual stimuli; his idea of relating numbered illustrations to the taped instruction is a good one. Alternatively a viewer for each student automatically controlled by the tape is an attractive but perhaps unjustifiably expensive installation except in the larger schools and universities where students moving from activity to activity can subject the equipment and programmes available to constant use. None more than B. stresses the need to keep expensive installations working economically and hence to near capacity all day long.

One unproven assumption B. makes is that comprehensive dictation practice should follow a course relating the sounds of the

spoken language with spelling. It is easy to see that something can be gained by "spot" dictations where students fill in blanks in a text thereby directing their attention to the spellings of particular sounds they identify in context. However, only students aspiring to take notes or transcripts in a foreign language gain much that is useful from massed dictation practice of the type required for the "oral" exams to which we are accustomed. B. rightly suggests that students should be taught what can be of use to them in their real-life situations; how few in real-life will want to be able to take accurate transcriptions of passages dictated to them? It is conceivable that more will want to write in the target language and this might better be taught by one of B.'s graphic programmes. B.'s idea of using some courses in parallel and others only after prerequisite studies have been completed is common-sense advice which tends to be overlooked by teachers anxious to "cover the subject-matter". One thing is certain: the students who have completed faithfully B.'s programmes will at least know what they can remember and what they can apply from their hours in the language laboratory; students whose teachers have completed a course may remain ignorant from start to finish of numerous fundamentals in the language they are being "taught".

A second assumption of B.'s is that the more elementary the material programmed, the less a teacher or monitor need intervene to guide the students' efforts. In computer-based instruction where the computer assumes the teacher's role of helping the student reach criterion behaviour, such an assumption might be justified. In language laboratories where so-called discrimination drills are employed, teacher control and guidance is essential because considerable training is required to make students aware of the differences of sound they hear and utter in a language not their own. Psycholinguists often stress for unheeding teachers that the phonemes of foreign languages which imply no meaningful variations in the student's native language pass unnoticed (Osgood 1954, p. 10).

A third assumption is that the teacher's role should be largely in administering and checking diagnostic and achievement tests and playing the policeman for irresponsible beginners. For B.

the teacher only actually teaches what cannot be programmed. There is a type of exercise aimed at developing auditory discrimination or oral production in the target language which needs supervision during its performance. Otherwise diagnostic and achievement tests might only indicate that the student failed to pick up what the exercise was designed to teach and might in fact have served only to reinforce the student's misconceptions. Granted that we agree with B. that the Language laboratory is a presentation device, we can remedy a number of the inherent defects of existing programmes and particularly of taped exercises by having the teacher systematically check, diagnose and give remedial instruction to the students working in the language laboratory. It seems reasonable that students should continue at their tasks over as long or as short a time as permits them to work effectively; where working at one's own pace allows one to take a break and assimilate new items being learned, this is all to the good, but it still does not endow students with a capacity to continue at their tasks indefinitely, especially if the teacher is not available for instructional purposes.

Again it is not inherently evident that the diagnostic and achievement tests could not be built into the concluding items of a programme and be used to branch the student to this or that sequel independently of teacher control. Either the programme of itself effectively trains the student to judge whether he is right or wrong in his performances or it doesn't; if the programme achieves its goals unaided, the teacher will not be required to administer tests; if it doesn't, the teacher will have to spend all his time remedying the deficiencies of the programme. It is Pressey's contention that adjunctive programmes can make testing the very core of the teaching sequence - an idea he has used and refined over forty years.

The assumptions are unmodified in the brilliant concluding essay of this anthology. The task analysis presented rightly shows how discrimination between foreign sounds and between pairs comprising one foreign sound and its nearest neighbour in the native language can serve more than one function; at the recognition level, the skill serves directly as a component of auditory comprehension;

it can be further developed to serve in evaluating one's own performance when pronouncing the foreign sounds. From aided auditory comprehension, B. jumps to free comprehension, a matter to which we shall return; from imitative articulation, he passes by a series of steps to free speaking and conversation. As with these skills, sign recognition serves as a basis for graphic skills. In its turn this leads through systematic guessing to graphic comprehension and free reading and on the other hand through sign reproduction to aided and free writing and so to correspondence. It is the analysis of constituent skills and prerequisite knowledge which is crucial to the analysis of language learning.

What does listening comprehension demand of the learner? With B. we must accept training in sound discrimination and exercises leading to the understanding of passages presented. B. does not go further, but he refrains from exacting a recognition vocabulary, recognition grammar and systematic guessing (possibly from contextual, situational and paralinguistic clues generally) which might have been expected given his satisfactory analysis of the reading skill. Redundancy programming as conceived by Schaefer (1963) seems to be complemented by a type of guessing peculiar to reading comprehension; it seems desirable to train students to use clues both extrinsic (above) and intrinsic (intonation, word-order, stress patterns) to the message to make reasonable guesses at the meaning of what they hear. That we all do this in using our own native languages is evidenced by the number of times we interpret what we actually hear in terms of sometimes misleading clues derived from context, situation or gesture particularly when ambient noise physically prevents us from hearing an utterance or when the sounds heard are deficient or ill-defined.

Listening comprehension could seem particularly in early stages to involve recognition not only of vocabulary but of fixed phrases such as occur in the situational dialogues of audio-lingual courses. Let it not be claimed that this is very significant in overall mastery of a language but in a special purpose course such as Rocklyn describes (1960) this plays an important role. Again, just as context alters the physical character of sounds easy to discriminate

in isolation, so too particular contexts producing sandhi-variations can cause problems to novices trying to recognize vocabulary in continuous speech ⁽¹⁾. Programmes cannot devote hours of sequences to presenting new vocabulary in a large variety of contexts, but a beginner can be warned to look out for phenomena like elision, liaison and assimilation exemplified in a number of concrete instances and then be allowed to spend long hours in listening comprehension exercises aimed at ensuring that such phenomena do not impede understanding. B. admits that there are fields like this worthy of research but until it is forthcoming, he is content to leave the neglected area of tapes programmed for listening comprehension and the pre-requisite task analysis safely to one side.

B. has a great deal more to say on speaking, reading and writing than he advances on listening comprehension. He includes oral translation as a particular aspect of the complex speaking skill; some pedagogues would prefer to relegate simultaneous oral transcription to a separate category to be trained only after all other requisite skills have been mastered ⁽²⁾. Using native language expressions to prompt foreign language utterances would seem to be a different matter, and on this issue Politzer gives numerous reflections in Chapter IV of his "Teaching French" ⁽³⁾, and Lado some very pointed ones in Chapter V of his "Language Teaching" ⁽⁴⁾. Reading and writing skills have long been the object of instruction in foreign languages and are subject to more tangible controls than speaking. As B. rightly points out it is in the sub-skills he associates with speaking that the biggest programming problems arise as the gap between the student's competence and his actual performance in using the foreign language is at its greatest ⁽⁵⁾.

For B. a student passes from imitative articulation to a study of three further pre-requisites for free speaking: sentence fragments, sentence structures and vocabulary (a production vocabulary analogous to the one necessary for writing the foreign language). For B. the function words (such as prepositions, articles, and morphemes like inflections) are taught under the heading of sentence fragments, leaving the fixed phrases mentioned above to one side. While he adopts Saussurian terminology to describe the para-

digmatic and syntagmatic relationships he wants his students to control, B. discards as irrelevant to free speaking all syntagmatic relationships which are fixed and do not admit of free combination ⁽⁶⁾. He wants the student to learn the several types of relationships between statement and question, a subject well covered for French in Valdman's recent article ⁽⁷⁾, rules for embedding subordinate clauses thoroughly covered by Langacker's detailed work ⁽⁸⁾, and thereby arrives at an impasse: a) admit that since stimuli natural to speech cannot be isolated or made explicit, no effort be made in this section to insist on natural stimulus/response relationships - about which we shall have more to say presently, or b) rely here on transfer from the writing skill if it happens to be taught or depend on the teacher's intervention at this stage of what set out to be total self-instructional programmes.

As Chomsky and B. agree, the discrepancy between competence (what the speaker of a language knows implicitly) and performance (what he does) makes it hard for students to bridge the gap between knowledge of sentence structures and free speaking. This in effect is what writers like Halliday, McIntosh and Stevens insist upon in their "Linguistic sciences and language teaching" ⁽⁹⁾. It would seem that psycholinguistics may yet provide a means to bridge this gap, perhaps through development of Osgood's "three-stage" model of speech ⁽¹⁰⁾, and through careful scrutiny of ongoing research on speech perception which could solve two of B.'s acknowledged problems simultaneously.

B. suggests that the programmer can combat student fatigue by judicious variation within each set of language skills to be exercised and the teacher can provide added variety by changing the tired student to work of a different sort. Basing his suggestions in part on Morton's ⁽¹¹⁾, B. proposes a variety of means of presenting instructional material. He pinpoints problems facing those who wish to write the programmes yet to be produced, showing how even student objectives, talent and study schedules have to be taken into consideration. In a separate essay, he elaborates at some length the importance of providing devices capable of serving exactly the pro-

grammer's needs and he wisely insists that each language learning centre be equipped with a variety of tape-recorders and suitable ancillary units in sufficiently small numbers to be used economically throughout the day. While the suggestion that the centre's own small computer could easily be used in part to control some equipment, its introduction will make special and rather heavy demands on the staff preparing and adapting the necessary tapes. It goes without saying that provision must be made for suitable recording studios, workshops, language library comprising tapes, text-books, dictionaries and the like to ensure that so costly an endeavour be not rendered ineffectual for lack of judicious planning.

While B.'s formula for language teaching can be remarkably efficient and economic of student time, it can inculcate erroneous ideas if the programmes used are not carefully screened in what B. calls the "subvalidation" stage. His well-illustrated article on this topic evidences the dangers of allowing untrue statements, unnatural and ungrammatical expressions to creep into the script. He warns against the dangers of forgetting what Belasco called the "refinement principle" in programming ⁽¹⁾, and failing to separate clearly for the student the different structures and stimuli when material is first presented. B. recommends the use of context prompts, not as reflecting real-life situations, but as capable of eliciting a speech act in a natural fashion. In all cases, the prime consideration is authenticity and grammaticalness, in the eyes of the educated native speaker.

The second major contribution B. makes in this volume besides concepts of task-analysis is his personal programming method explained in most of the essays in the book. In the first essay: "Language learning with programmes", B. expounds his repetitive-unit (RU) programmes. All items are presented within a framework of a series of ten stimuli to which the student responds, usually in application of a single 'rule' (from the outset, B. insists on the "refinement principle"). Each item is numbered to correspond with the student's scoresheet where a tick is placed to record each successful performance. As recommended by Carroll in his "cyclical programming" ⁽¹²⁾, the student may run through a sequence once or twice first to

gain familiarity with its content before attempting responses, or having a number of items at one attempt, may concentrate future efforts on short "intensive runs" of consecutive items he cannot manage.

B. recommends that these small groups always comprise three or four items at least, thus ensuring that speaking does not become mechanical and due effort must be made to evoke a satisfactory response to a critical item missed.

The third essay: "Language laboratory work for advanced students and the 'Audio-adapter'" aims at describing facilities required for group conversations held with or without teacher participation within a language laboratory installation. Student efforts are recorded on tape to allow teacher and student to review errors committed and even allow the teacher to butt in with rapid remedial instruction and recommendations to which the participating student may return later if he failed to grasp the comments made at the time. When students discuss the same topic again and again, either in the same groups or in others, they eventually come to eliminate their more glaring mistakes in free conversation. The facility also makes possible the rapid oral correction of rough copies of essays by the teacher so that the eventual script submitted by the student is relatively free of the more distressing howlers. Similarly, with the extra recording facilities afforded by the audio-adapter, students can record their longer attempts at oral composition without interference from other materials which appears on their personal tapes.

Essay 5: "Notes on methods of presenting new vocabulary in a language programme" concerns a methodology presupposed elsewhere. Concrete nouns and verbs which can be drawn unambiguously to be associated with vocabulary items on tape are presented in tens grouped according to the subject-matter. Where more than two outlines can be drawn in a picture, this can serve for teaching plurals, otherwise some more artificial stimulus will need to be used: the instruction to name the plural, or a prompt in the student's native language. Revision items can call for naming objects and their plurals, one after the other. When verbs are taught, an unchanging pattern can be adopted to force the student to concentrate on in-

serting the appropriate verb to complete the sense, e.g. either 'ich --- e' or 'Der Mann ----t'. Where suitable illustrations are not possible, question prompts can be substituted to elicit a suitable answer conforming with the drawing provided. This can take the form: "What is he doing?" or can evoke a contradictory reply. In order to provide a variety of exercises, a multiple-choice series can be included, a translation prompt inserted, definitions used, or passages of narrative provided containing blanks. (B. does not explain in this case how he eliminates deviant spellings)

The preceding essay: "Functions of a language learning centre and suggestions for its design" is provocative in ways that may not have been intended by the author. He underscores the need for listening comprehension materials and points out that comprehension can be tested by questions afterwards. Since the student presumably cannot speak, read or write the foreign language on which he is just beginning, it seems undesirable to use written multiple-choice items for evaluation purposes. Rather, surely, the tape must present appropriately framed multiple-choice items with all directions given in the mother-tongue. It is not evident that the complex skill involved is acquired simply by passive exposure to foreign sounds, whether at the discrimination level, or in learning to recognize syntactic and lexical items. Again, if it becomes necessary for a student working on a tape to take a test, surely the wise technician will splice the test tape onto the lesson to avoid having the student running about the language classroom in quest of the material to which he is referred.

The concluding essay: "Problems of task analysis for language programming" describes a particular technique systematized by Schaefer and improved upon by Anschütz and Bung. In order to reach recognition vocabulary, Schaefer took stories by E.A. Poe in which most skeleton words and some common words were transposed into German in a narrative which followed the English word-order. In the second stage, the German word order was adopted and in the third, an attempt was made to increase comprehension of German vocabulary. In the interests of authenticity, B. suggests that the goal be a narrative written in German with a word-count of some 3000 words. In the initial

stage, English vocabulary is used exclusively and word-order gradually changed. In the second stage, German vocabulary is increasingly introduced in such a way that students have little difficulty in guessing accurately its meaning. The reviewer can vouch for the effectiveness of the Anschütz-Bung technique as he found it worked well with science students learning to read French journals.

B.'s dogmatic rejection of non-programmed language-laboratory materials will not please all readers of his book. His insights and recommendations deserve study and problem-spots are highlighted in the interests of future research. B. does not appear to have investigated the psychological and pedagogical implications of his suggestions in any great detail, but his claims that programmed learning makes human contact possible in the class and frees the teacher for the work for which he was trained seem justified. Apart from reservations indicated above about B.'s assumptions, this reviewer after four years of programming at the secondary and tertiary level heartily recommends this book to all who take language-learning seriously.

If the book has no index, it has the merit of preceding each essay by an elaborate table of contents. Pica type is liberally spaced to make for easy reading and full notes and bibliographical details at the end of each article make consultation of other writers easy. For student-teachers and programmers of language texts, this anthology has special value.

Grise Pierre 5
2003 Neuchâtel

Raymond Lamérand

NOTES:

- (1) Belasco, Simon: The Language Laboratory and the Refinement Principle, in Gravit and Valdman (eds): Structural Drill and the Language Laboratory, Bloomington, IJAL, 1963, Suppl. to vol. 29.
- (2) R.A.A.F. School of Languages, Point Cook, Victoria (Australia), The Monterey Language School, and the Geneva School of Interpreters.
- (3) Politzer, Robert L.: Teaching French, an introduction to applied linguistics, New York, Blaisdell, 1960, 2nd ed. 1965, p. 30 ff.
- (4) Lado, Robert: Language Teaching, a scientific approach, New York, Mc Graw-Hill, 1964, p. 49 ff.

- (5) Chomsky, Noam: Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1965, p. 13.
- (6) Saussure, Ferdinand de: Cours de linguistique générale, Lausanne-Paris, Payot, 1916, 4th ed. 1964, p. 172 ff.
- (7) Valdman, Albert: Norme pédagogique: les structures interrogatives du français: IRAL, 5, 1967, p. 4-10.
- (8) Langacker, Ronald Wayne: A Transformational syntax of French, Illinois, University of Illinois Ph. D. Dissertation, 1966, p.54 ff.
- (9) London, Longmans, 1964, p. 203 ff., 254 ff.
- (10) Osgood, Charles E.: Psycholinguistics, in S. Koch (ed.): Psychology, a study of a science, New York, Vol. 6, 1963, study 2, p. 244 ff.
- On understanding and creating sentences: American Psychologist, 18, 1963, p. 735 ff.
- (11) Morton, F. Rand, The Language laboratory as a teaching machine, IJAL, 26, 1960, p. 113-166, also in Publications of the Language Laboratory, Series reprints and preprints, 1, 1960.
- (12) Carroll, John Bissell: Primer of Programmed Instruction in Foreign Language Teaching: IRAL 1, 1963, p. 115-141.

AUTHORS CITED

- Lane, Harlan: Programmed Learning of a Second Language: IRAL, 2, 1964, p. 249-301.
- Osgood, Charles E., and Thomas A. Sebeok: Psycholinguistics, a survey of theory and research problems (1954), Bloomington, Indiana University Press, 2nd ed. 1965. The original report of 1954 is unchanged but two essays are added to cover 1954-1964.
- Rocklyn, E. H. and R. I. Moren: A Feasibility study of a special machine-taught oral-aural Russian Language course: American Psychologist, 15, 1960, p. 424 ff.
- Schaefer, H. H.: A vocabulary programme using 'language redundancy': Journal of Programmed Instruction 2, 1963, p. 9-16.

A brilliant analysis of the inability of linguists and psychologists to understand each other is contained in A. Richard Diebold's Survey of Psycholinguistic Research, 1954-1964, added as an appendix to the Osgood and Sebeok report listed above.

Hörmann, Hans : Psychologie der Sprache, Berlin-Heidelberg-
New York, Springer-Verlag, 1967, 395 p.

Es ist nicht leicht, eine zureichende Vorstellung von diesem Werk zu geben, aus Gründen, die nicht allein im Gegenstand, sondern ebenso sehr in den Absichten und in der Methode des Verf.s liegen. Jede Sprachphilosophie beruht auf einer bestimmten Sprachtheorie und auf einer von einem je besonderen philosophischen Standpunkt geprägten Psychologie. H. ist sich dieser Aspektgebundenheit aller Forschungsergebnisse bewusst und stellt sich die Aufgabe, die theoretischen Ansätze, Methoden und Ziele der einzelnen Forscher nach den wichtigsten, stets ineinander greifenden Problemkreisen zu sichten und kritisch zu beleuchten. So entsteht ein reich durchwirktes, vielseitig schillerndes Gewebe, das vom Leser Geduld und Konzentration verlangt.

Nach H. befasst sich die Sprachphilosophie oder Psycholinguistik nicht mit dem strukturierten System der Sprache, sondern mit dem Prozess der Sprachbenutzung, in den der Sprechende wie der Hörende einbezogen sind. Von dieser Grundlage aus diskutiert er alle Aspekte der psycholinguistischen Forschung, unter Berücksichtigung aller in der Fachliteratur vertretenen Perspektiven. Der bewusste Verzicht auf einen vorgegebenen festen Standort gibt ihm die Möglichkeit, das ganze Feld abzuschreiten. Erwartungsgemäss lässt er dabei die angelsächsischen Forscher ausführlich zu Worte kommen; um Missverständnisse auszuschliessen, übernimmt er auch deren Terminologie. Diese Darstellungsweise bringt es mit sich, dass die Berichte über die einzelnen Problemkreise unterschiedlich ausfallen. Während z.B. über das Phänomen der Assoziation relativ Gesichertes mitgeteilt, über die Wahrscheinlichkeitsstruktur der Sprache ausführlich berichtet werden kann, befleissigt sich H. in andern Gebieten ausgesprochener Zurückhaltung. So hängt die Frage, ob die Tiere Sprache haben, nach ihm davon ab, was man unter Sprache verstehen will, und die Diskussion über das Problem des Ursprungs der Sprache beschliesst er mit einem Hinweis auf S.Langers Theorie von den Vorformen symbolischen Verhaltens. Auffassungen, die vielfach als gesichert gelten und leicht hin übernommen werden, begegnet er mit Vorsicht und Skepsis. So

scheinen ihm die Mechanismen des Spracherwerbs, vor allem die zeitliche Abfolge dieses Erwerbs, in ihrer Differenzierung noch zu wenig bekannt. Er verneint auch ein "Patentrezept", nach dem man die Frage nach dem Einfluss der Sprache auf die Weltanschauung des Menschen endgültig und entschieden lösen könnte.

Das Werk ist als bedeutende Leistung zu werten. Seine Beschränkung auf das kritisch sichtende Referat über Methoden und Ergebnisse der Forschung machen seine Vorzüge aus. Es führt den Leser, den Absichten des Verf.s entsprechend, zu einer allmählichen Vertrautheit mit dem ganzen Gebiet der Sprachpsychologie.

Sägegasse 17
8702 Zollikon

O. Woodtli

Mues, Werner : Vom Laut zum Satz, Heidelberg, Julius Gross Verlag, 1964, 84 p.

Die Schrift will in die Hauptformen der deutschen Sprachstruktur einführen, mit dem Zweck, fruchtbare Ansätze für einen lebendigen Sprachunterricht zu gewinnen. Ausgehend von den Phonemen, den kleinsten sprachlichen Einheiten, die sich zu den Morphemen, den kleinsten Bedeutungsgruppen zusammenschliessen, gelangt der Verf. über das Wort mit seiner lexikalischen Bedeutung zu den syntaktischen Beziehungen innerhalb des Satzes. Dabei spielt für ihn die Unterscheidung zwischen "Wortarten" (Substantiv, Adjektiv, Verb) und "Formwörtern" (Artikel, Pronomen, Konjunktion, Präposition) eine wichtige Rolle, eine Unterscheidung, die sachlich zweckmässig, aber terminologisch unbefriedigend ist, weil die beiden Begriffe nicht Parallelererscheinungen ein und derselben Kategorie bezeichnen. Dann wird die "strukturelle Bedeutung" der Wörter und Wortgruppen untersucht; sie ergibt sich auf Grund verschiedener sprachlicher Formmittel: der Stellung im Satz, der Flexion, der Funktion der "Formwörter", der Prosodie. Die Sprache erscheint dadurch als lebendiges Beziehungsgefüge innerhalb eines festen Systems. Sprachbetrachtung muss daher immer

von den einzelnen Bedeutungsträgern ausgehen und deren Verhältniswerte feststellen. Eine bloss inhaltsbezogene Grammatik ist ebenso sehr abzulehnen wie eine bloss formbezogene. "Es gibt im Sprachlichen nicht Form oder Inhalt, es gibt nur Form und Inhalt" (S.73). Der Sprachunterricht könnte dadurch gewinnen, dass man die Sätze nicht nach grammatischen Kategorien in statische Blöcke zerlegt, sondern seine Glieder immer in Beziehung zueinander und zum ganzen Satze sieht. Denn der Satz selber ist eine dynamische, sich ständig neu vollziehende Einheit. Man braucht jedoch bei einer solchen Betrachtungsweise die traditionellen Kategorienbezeichnungen der Grammatik nicht aufzugeben.

Die anregende Studie zeichnet sich durch Klarheit des Gedankenganges und der Darstellung aus und zeugt von einer ernsthaften Beschäftigung mit dem Wesen der deutschen Sprache. Die Bibliographie am Schluss weist auf weiterführende Literatur hin. Leider fehlt in ihr der Name de Saussure, obschon der Text ausführlich auf ihn Bezug nimmt.

Sägegasse 17
8702 Zollikon

O. Woodtli

Quirk, Randolph : The Use of English, London, Longmans, Green
and Co, 1962; 5ème édition, 1966, vii plus
335 pp.

On s'étonnera peut-être de voir traiter ici d'un ouvrage paru en 1962 déjà. Mais si l'on considère qu'en 1966 les éditeurs mettaient en vente la 5ème édition de ce livre, on conviendra qu'il vaut probablement encore la peine d'en examiner les mérites, et de le présenter à un public de langue étrangère dont l'information en cette matière est encore très nouvelle.

M. Randolph Quirk, Professeur à l'Université de Londres, a rassemblé sous forme de cours une série de causeries données sur les ondes de la British Broadcasting Corporation, pendant l'été de 1961. Ce caractère d'exposés homogènes se retrouve dans la division et l'étendue des chapitres, dans leur ton également; car l'auteur

s'adresse à un large public et non à des spécialistes. Son but est d'éveiller l'intérêt de son auditoire pour l'instrument complexe grâce auquel il s'entretient avec lui et s'en fait comprendre. Il veut faire saisir à tous ceux qui utilisent l'anglais avec une certaine habileté la nature de la langue anglaise, et satisfaire la curiosité naturelle que chacun éprouve s'il réfléchit à cet étonnant phénomène qu'est une langue, sa langue. Face au développement technique des moyens de communication, l' "honnête homme" du XX^{ème} siècle ne peut se soustraire aux problèmes du langage, dont la puissance nouvelle l'étonne et l'inquiète. C'est à ce besoin d'information que veut d'abord répondre *The Use of English*.

Mais le livre vise aussi plus haut. Les notions de base doivent permettre d'élargir le champ de la discussion, et le lecteur ne doit pas se contenter de comprendre et de s'émerveiller; il faut encore stimuler sa réflexion créatrice. C'est pourquoi chaque chapitre est suivi d'une série de questions, ou de sujets de discussions, qui permettent à chacun de vérifier s'il a bien compris, qui engagent le lecteur à trouver d'autres exemples des phénomènes évoqués, qui offrent au maître et à ses étudiants la possibilité de prolonger l'entretien, de l'approfondir et de s'aventurer vers quelque découverte personnelle.

Le mot "linguistique" sonne sec; il n'évoque guère le fauteuil confortable et le chaud rayonnement de l'âtre. C'est pourtant cette atmosphère agréable et détendue de conversation au coin du feu qui émane du livre: sérieuse, sans pédanterie; la rigueur s'y tempère d'humour. M. Quirk nous dépeint la langue, et ceux qui s'en servent (ch. 1 et 2), tous spécialistes en un sens, donc séparés les uns des autres, mais réunis par l'éducation, qui recrée les modes de communication nécessaires et communs à tous. Les notions de 'juste' et de 'faux', de grammatical et de non-grammatical, s'estompent lorsqu'on les confronte aux situations innombrables que la langue doit exprimer. Les emprunts aux langues étrangères n'apparaissent plus comme des impuretés, des signes de décadence et de faiblesse, mais manifestent une ouverture vers le monde extérieur, un désir de suivre le développement culturel, là où il se manifeste avec le plus de force.

Mais le langage a ses zones secrètes, et s'il a pu être considéré comme la parure de la pensée (ch. 3), il en est aussi souvent le déguisement, ou même le masque qui cache le vide ou le néant des idées. Quoi qu'il en soit, le langage est fait de signes, de codes qui prêtent à interprétations, et M. Quirk entraîne le lecteur dans l'examen détaillé de ces conventions et de leur fonctionnement: aux deux pôles on trouve d'une part le simple plaisir de la perception auditive, d'autre part l'intelligence de la pensée; entre eux s'élaborent les rapports qui unissent mots et idées (ch. 4).

Remarquons en passant, que l'auteur ne rejette pas les anciennes catégories des grammairiens d'autrefois; il les utilise pour mieux faire comprendre au profane les perspectives nouvelles de la linguistique (ch. 5). Quant à l'orthographe anglaise, si souvent attaquée, elle trouve en M. Quirk un défenseur convaincant (ch. 6). L'orthographe traditionnelle impose au langage une sorte de neutralité, au milieu de toutes les variétés d'anglais que l'on peut entendre. Elle s'allie ainsi étroitement à la notion de 'Standard English', ce registre linguistique qui sert de dénominateur commun à toutes les formes d'anglais spécialisées par l'origine, le milieu ou le métier. Élément de l'ensemble du comportement humain, le langage en reflète inévitablement le côté conventionnel, sacrifie aux modes, échappe à la logique (ch. 7). Le mot tend à revêtir une qualité mystique, et tisse une aura magique d'associations et de collocations.

"What do you read, my Lord? - Words, words, words."
Ces répliques shakespeariennes servent de titres à deux chapitres (9 et 8 respectivement) qui cernent avec conviction les problèmes du vocabulaire et de la signification. Les dictionnaires proposent des définitions; les us et coutumes fixent les limites d'emplois. C'est ainsi que le lecteur se trouve initié à la comparaison des styles et des niveaux de langues (ch. 10), et d'analyse en analyse découvre les structures internes de la phrase, celles des groupes nominaux et verbaux, celles du lexique (ch. 11 et 12). Il apprendra à tenir compte non seulement de ce qu'il veut dire, mais de ce que son interlocuteur pourra ou pourrait comprendre (ch. 13). De cette idée de lutte contre l'ambiguïté, l'auteur tire de très vivantes considérations

sur la poésie, sur les buts poursuivis, et les moyens employés, par les écrivains - prosateurs ou poètes. Le linguiste nous montre, par exemple, que Jane Austen utilisait déjà très efficacement le procédé du style indirect libre qui fut la marque de Flaubert un demi-siècle plus tard; et Dickens se trouve promu au rang des tout grands maîtres ès techniques du langage - un hommage qui vient à son heure (ch. 14).

Mais il est vain d'essayer d'évoquer tous les problèmes envisagés dans ce livre savant, mais que sa forme permet d'explorer à loisir. Son succès est garant de son intérêt, et en fait déjà un "classique" de la linguistique anglaise. M. Quirk a tenu la gageure d'exposer au néophyte des problèmes hautement spécialisés. Le texte est vivant, sans cesse illustré par l'exemple. Chaque chapitre est une leçon telle que l'étudiant désirerait toujours en recevoir. Seul le savant qui domine parfaitement son domaine et qui, de plus, est doué d'un sens aigu de la pédagogie, est capable de réussir dans l'art de la vulgarisation. Les maîtres en ce genre sont rares. Ce que Gamow a réussi à faire pour les sciences physiques, Quirk l'a accompli sur le plan linguistique en appliquant sa maîtrise à l'anglais.

Deux appendices (A.C. Gimson, *The Transmission of Language*, pp. 257-311, et Jeremy Warburg, *Notions of Correctness*, pp. 313-328), une liste bibliographique choisie et un index complètent les exposés de R. Quirk. Dans le premier appendice, M. Gimson résume son *Introduction to the Pronunciation of English*. Signalons les pages consacrées aux phonèmes et à leur identification, aux variations dialectales, et surtout aux ressources accentuelles et intonatives des mots et de la phrase. Le phonéticien se penche aussi sur le problème de l'orthographe anglaise avec beaucoup de doigté et un sens aigu des rôles différents que jouent dans l'existence la langue parlée et la langue écrite.

Dans le second appendice, M. Warburg montre le danger du raisonnement abstrait, des préjugés et des comparaisons avec d'autres langues dans les jugements portés sur l'anglais. L'évolution ne peut que ridiculiser les attitudes autoritaires à l'égard du langage.

Español actual, Boletín de la oficina internacional de información y observación del español, Madrid.

Como ya lo sabrán muchos lectores, en el mes de junio de 1963 se fundó OFINES (Oficina internacional de Información y Observación del Español), y en noviembre del mismo año se publicó el primer número de la revista en la que se expresa: "Español actual" - cuyo décimo número acaba de aparecer.

Sobraría insistir en la importancia de OFINES, de la que nadie duda; sus propósitos venían expuestos en el primer número de la revista, en esos términos: "Por una parte informará sobre personas, centros y publicaciones que tengan al idioma español como principal misión profesional. De otra, reunirá cuantos materiales puedan ser útiles para un mejor conocimiento de las actuales circunstancias de nuestra lengua, en especial las nuevas voces técnicas o coloquiales..." A los ciento sesenta miembros fundadores - entre los cuales figura, como representante de nuestro país, don Daniel Poyán Díaz, de las Universidades de Ginebra y Lausana - , se han agregado rápidamente otros centenares, de manera que hoy OFINES tiene ramificaciones en el mundo entero y cuenta con la colaboración y participación de los más egregios representantes del hispanismo, tanto en los países de habla española como en los demás.

En realidad, la cita antes aducida no da cuenta de todas las actividades de la organización. Entre ellas figuran especialmente:

- I. Publicación de Presente y futuro de la lengua española, valioso libro del que daremos una reseña en el próximo número.
- II. Encuestas variadas, de dos tipos:
 - 1) Encuestas reducidas, hechas a través del boletín aludido, y contando con la participación activa de los lectores del mismo; se refieren a "voces técnicas", "extranjerismos", "vocabulario básico", "coloquialismos", "terminología gramatical", etc.
 - 2) Una encuesta más general, con el fin más ambicioso de realizar una descripción exacta del habla española actual de la clase culta, en el ámbito hispánico total - ello, en colaboración con varias entidades nacionales.

III. Publicación del ya mencionado boletín "Español actual", cuyos primeros números son la prueba de que el plan de trabajo arriba expuesto no es mera intención platónica. Tanto la labor de información como la de reunión de material útil al conocimiento y a la enseñanza del español, se desarrollan rápidamente, y el boletín ya se puede considerar un instrumento de trabajo insustituible. Se señalará como ejemplo la "Bibliografía de diccionarios especializados bilingües y multilingües", de G. Haensch y E. Lederer.

En próximos números de esta revista, hablaremos de "Presente y futuro de la lengua española", y luego de la gran encuesta ya señalada.

La suscripción al boletín es barata - 150 pesetas.
Dirección: "Español actual", Boletín de la Oficina internacional de Información y Observación del Español (OFINES), Avda. de los Reyes Católicos, 3 - Madrid (3).

Université de Neuchâtel
Case postale 402
2001 Neuchâtel

J.P. Borel

Dándenás, Daniel N. : Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America 1960. X, 63 p.

Quillis, Antonio y
Fernández, Joseph A. : Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos. 2ª ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas 1966. XXX, 203 p. ("Collectanea phonetica", II.)

He aquí dos libros análogos, aunque distintos por su objetivo, y no sin una íntima conexión entre sí, tanto por sus fundamentos científicos como por los métodos de análisis que aplican al material fónico de la lengua castellana. En el campo de la lingüística aplicada, las publicaciones valiosas consagradas a la enseñanza del

español son - todavía - lo suficientemente escasas como para que no dejemos pasar la ocasión de dar cuenta de esas dos obras en este Boletín, aun cuando ambas se destinen en principio a estudiantes de lengua inglesa.

La segunda de ellas, la de A. Quilis y J.A. Fernández, es más directamente práctica y tiene un fin pedagógico. Se trata de un manual para enseñar a pronunciar con la mayor corrección posible el español académico, peninsular, dirigido en general a los estudiantes de habla inglesa y más concretamente a los angloamericanos. Pero es válido de por sí para cualquier aprendiz de español y las observaciones que contiene relativas a los fenómenos fonéticos del inglés - y en casos excepcionales del francés (sistema vocálico, p. 50) - sirven de puntos de referencia para una mejor identificación de los sonidos castellanos y de ayuda para su pronunciación. Como su título indica, es un método completo, con ejercicios fonéticos y fonológicos, que se pueden hacer sea en clase sea en el laboratorio de lenguas, y ejemplos de transcripción fonética. En su parte teórica (nociones de fonética y de fonología), el texto es preciso y científicamente construido. En suma, es un instrumento utilísimo - y por ahora único en su género - que en su composición, como los autores lo reconocen paladinamente (p. XI), debe mucho al método de Pierre Delattre, en sus *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants angloaméricains* (2ª ed., Middlebury, 1951).

El otro de estos dos libros, en cambio, es un importante ensayo de sistematización en una materia fundamentalmente nueva: la comparación de los sistemas fónicos respectivos del español y del inglés de Norteamérica. Tan sólo un brevísimos estudio de Robert Lado, el lingüista especializado en los problemas del uso y de la enseñanza de las lenguas extranjeras (*A Comparison of the Sound System of English and Spanish*, en "Hispania", 30 (1956), pp. 26-29), había abierto el camino que el Sr. Negrete Cárdenas sigue ya con pie firme en este libro. La comparación, sin ser exhaustiva, es completa y no comprende sólo la fonología, sino también la fonética, con los capítulos esenciales del acento, del ritmo silábico y de la entonación. También esta obra es, a su manera, pedagógica. Y el autor la compuso pensando

especialmente en los estudiantes que se preparan para ser los futuros maestros de español en los Estados Unidos. Para ellos, y teniendo en cuenta que "una de las dificultades principales de la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua... procede de la ignorancia por parte del alumno de la articulación de los sonidos y de la entonación de su propia lengua", intenta ofrecer "una explicación metódica, pedagógicamente práctica, comparando detalladamente la pronunciación del inglés y la del español y destacando en primer lugar las diferencias de mayor alcance" (p. 1). Pero ante la novedad de su empresa, advierte que muchísimo queda por hacer en este campo inmenso de la fonética y fonología comparadas y que, antes de pasar a las aplicaciones didácticas, conviene cimentar sólidamente el conocimiento científico de los dos sistemas fónicos que se trata de comparar. Por ello su trabajo es de índole científica a la vez que práctica y, modestamente, confiesa que su obra servirá por lo menos como punto de partida para futuros estudios comparativos entre el español y el inglés, o entre otras lenguas (p. VII).

Quizás por esta razón el método expositivo del Sr. Cárdenas sigue una línea envolvente, como en espiral: después de la enumeración resumida de los fonemas de ambas lenguas y de los principios del silabeo y de la acentuación (pp. 2 a 17), se entra en el cuerpo de la obra, que es una amplia comparación de las realizaciones fonéticas concretas de los fonemas estudiados en la primera parte (pp. 18 a 36), seguida de un paralelo que resulta interesantísimo entre los elementos que, en combinación sincrónica, constituyen la "entonación" en español y en inglés, en el curso del cual, junto con las terminaciones de grupos fónicos (los *tonemas* de Navarro Tomás) y el nivel tonal de una y otra lengua, se vuelve a los problemas del acento y a los del ritmo silábico o acentual que las caracterizan (pp. 36 a 48), para terminar con un capítulo original sobre los patrones de entonación española e inglesa (pp. 49 a 56), donde necesariamente reaparecen, precisándose y ampliándose, las nociones ya estudiadas en la sección precedente.

Lo que crea la analogía entre estos libros de que estamos hablando es su común dependencia de los estudios fundamentales

de T. Navarro Tomás (Estudios de fonología española, New York, 1946; Manual de pronunciación española, Madrid, 1961; Manual de entonación española, 2^o ed., New York, 1948), donde ambos encuentran su rigurosa base científica. A pesar de lo cual el uno y el otro utilizan nomenclaturas distintas para caracterizar el punto de articulación de las consonantes. ¿No habría manera, como ya lo reclamaba André Guex para el francés en las páginas de este mismo Boletín (10 2, p. 59), que nos pusiéramos de acuerdo de una vez sobre algo tan elemental como la terminología (/d/ dental, linguodental o ápicodental; /ʎ/ palatal, linguopalatal o dorsopalatal)? Y lo mismo podríamos decir de los símbolos de transcripción: /y/ o /j/; /ɲ/ o /ʎ/?

En un punto el ensayo de Cárdenas va más allá que el manual de Quilis y Fernández. Y es, dentro del capítulo dedicado a la entonación, en todo lo referente al "nivel de tono", es decir al subir y bajar de la voz como en el canto, tonalidad mensurable en tonos y semitonos de la escala musical. Sin duda los autores de un Curso destinado a la enseñanza de fonética "práctica" han considerado inútil el análisis complejo y delicado de matices fónicos difícilmente perceptibles para un oído no muy entrenado. Y por mi parte creo que tienen razón.

Por lo demás, la matización casi excesiva en la exposición de los fenómenos fonéticos, sin distinguir los grados de progresión en el aprendizaje, me parecen ser un defecto en obras pedagógicas. Una cosa es estudiar a fondo, hasta los menores detalles, la realización concreta de los varios fonemas en el habla corriente de los países hispanófonos, que es lo propio de la investigación científica - y aún para ello sería preciso tomar en consideración las variedades regionales y locales de la pronunciación, mucho más de lo que se hace en trabajos de tipo normativo, como los de Navarro Tomás, - y otra muy distinta es la enseñanza de la lengua a los extranjeros. Para éstos, lo esencial es deshacerse de la persistencia subconsciente de los hábitos adquiridos en la lengua materna y familiarizarse con un nuevo sistema fonológico; lo cual se consigue, en un primer tiempo, sólo gracias a la insistencia en los rasgos esenciales de los fonemas de la lengua que se trata de aprender, dejando para más adelante las

variantes, que se deberán aprender según el estudiante vaya dominando la lengua y comprenda mejor sus sutilezas.

En el caso concreto del español, no hay que perder de vista además la extremada relatividad de ciertos fenómenos que a un foneticista investigador pueden aparecer como muy importantes. Ponerlos de relieve en la enseñanza del español, en un grado elemental, perturbaría gravemente a los alumnos. Tomo como primer ejemplo la apertura de las vocales: Navarro Tomás transcribe en [ɛ] y [ɔ] las variedades alofónicas de /e/ y de /o/ en determinadas posiciones, como en "perro" y "hoja"; pero de hecho en castellano estos sonidos son apenas algo más abiertos que las formas correspondientes medias, y mi experiencia en la enseñanza del español a estudiantes de varios orígenes (a los del Ticino en particular) me muestra que es una lucha constante para el profesor obtener que estas vocales se pronuncien mucho más cerradas de lo que los alumnos tienden a hacer. Otro ejemplo está en el sonido velar de la nasal [ŋ] ante una consonante velar, como en "tengo", que los franceses pronunciarán inconscientemente a la manera de su lengua materna. En este caso, y en todos los de las variedades alofónicas de los fonemas españoles /m n s l/, que dan las series de sonidos [n ɲ ɲŋ], etc., yo preferiría hablar tan sólo de la tendencia asimilatoria, propia del español, que atrae estos fonemas hacia el punto de articulación de la consonante contigua, tendencia con la que los estudiantes se familiarizarán poco a poco a medida que adquieran soltura en la pronunciación del castellano.

Estas observaciones no son necesariamente una crítica de las obras reseñadas. Constituyen más bien consideraciones de tipo didáctico que, a mi modo de ver, deberían presidir a la elaboración de un nuevo método progresivo para la enseñanza de la fonología y de la fonética españolas. En cuanto al libro de Cárdenas, éste presenta un carácter intermedio entre la investigación y la docencia que le sitúa en un plano muy particular. En su exposición tiene en cuenta, por lo menos parcialmente, las modalidades latinoamericanas del español y su método cíclico parece anunciar futuros desarrollos más claramente pedagógicos en la línea de mis propias sugerencias.

Université de Fribourg
8, avenue du Moléson
1700 Fribourg

Ramón Sugranyes de Franch