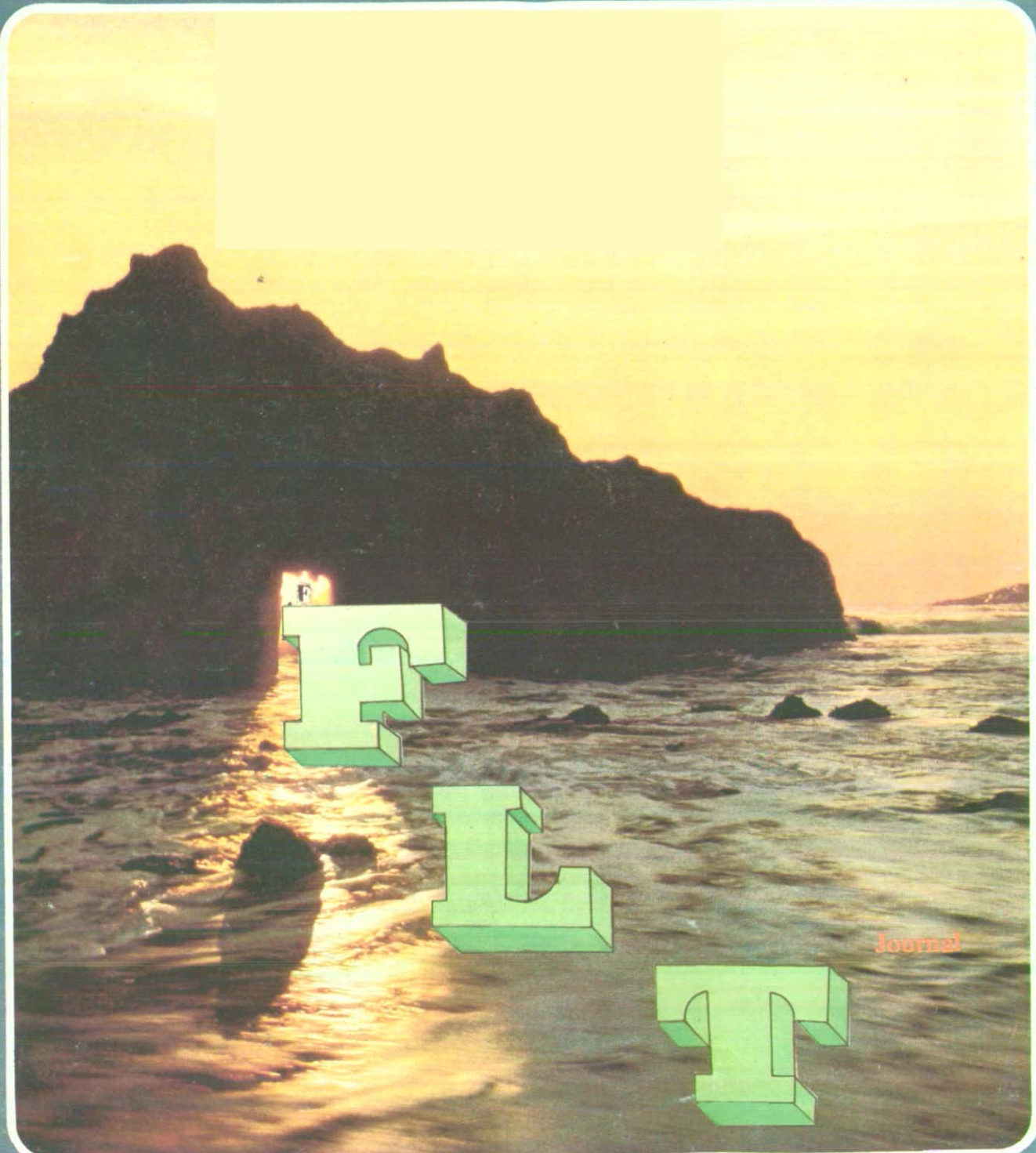


آموزش زبان

رشد

بها: ۱۰۰ ریال

سال پنجم زمستان ۱۳۶۸ و بهار ۱۳۶۹ - شماره مسلسل ۲۳ - ۲۲



FELT

Journal



**FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW HORIZONS
FREMDSPRACHEN ÖFFNEN ZU NEUEN HORIZONTEN
LES LANGUES ÉTRANGÈRES VOUS OUVRENT DE NOUVEAUX HORIZONS**



دفتر نشریات و انتشارات و برنامه ریزی و تألیف
گروه زبانهای خارجی
گروه :
شماره :

مجله رشد آموزش زبان هر سه ماه یک بار به منظور اعتلای دانش دبیران و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر دانش پژوهان در این رشته منتشر می‌شود. جهت ارتقاء کیفی آن نظرات ارزنده خود را به صندوق پستی تهران ۳۶۳ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمائید.

فهرست

پیشگفتار

از آنجا که عده زیادی از خوانندگان عزیز مجله طی تماسهای تلفنی یا حضوری درباره اهداف مجله سوالاتی مطرح نموده‌اند بهتر دیدیم که یکبار دیگر آنها را به شرح زیر به اطلاع خوانندگان و نویسندگان محترم برسانیم:

- ۱ - آشنا ساختن معلمان، دبیران و دانشجویان با نتایج تحقیقات در زمینه‌های مربوط به آموزش زبان
- ۲ - آشنایی با روشهای مختلف تدریس
- ۳ - آشنایی با مواد و وسایل کمک آموزشی
- ۴ - معرفی نشریات و کتب جدید در زمینه‌های آموزشی زبان
- ۵ - معرفی معلمان موفق و باتجربه
- ۶ - آگاهی از تصمیم‌گیریها و بخشنامه‌ها
- ۷ - بررسی برنامه‌های فعلی و طرح برنامه‌های آینده

با توجه به اهداف فوق هیئت تحریریه مجله سعی کرده است مقالات متنوعی در زمینه‌های مختلف چاپ نماید و امید است با کمک و همیاری مستمر کسلیه معلمان، دبیران، دانشجویان و صاحب نظران کشور این مهم بیش از پیش تحقق یابد.

سر دبیر

پیشگفتار	سر دبیر	۳
ترکیبات اسمی (ادامه فصل ۵)	سید اکبر میرحسینی	۴
طبیعت ویژه انسان و چگونگی کاربرد آن در آموزش زبان	محمد ضیا حسینی	۱۱
تجزیه و تحلیل مشکلات و نواقص آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش	غلامحسین محمودی	۱۳
صرف اسم	سوزان گویری	۱۷
سی و چهار گام بسوی ترجمه بهتر قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی (بخش ششم)	سیدعلی میر عمادی	۲۰
	محمدحسین خواجهزاده	۲۸
رشد و معلم		۳۰
معرفی کتاب		۳۵
شعر فرانسه را درست بخوانیم	شهناز شاهین	۳۹
معرفی مجله الفجر	صدیقه وجدانی	۴۲
46 قاسم کبیری	Clues to Word Recognition	
50 سرور جواهریان	The Necessity for Training Translators	
57 Dietrich Nehls	Modality and the Expression of Future Time in English.....	
65 هیئت تحریریه	Community Language Learning.....	

ابزاری

در مثال‌های زیر یک جزء اسمی نشانگر ابزار یا علت یک عمل است. جزء دوم ممکن است فعلی و نشاندهنده عمل یا اسمی و نشانگر هدف یا مفهومی وابسته به آن عمل باشد.

الف (۱) فعل (با پسوند ing) و اسم ابزاری
(الف) متعدی

battering ram (of: John batters the gate with a ram)

pruning hook

blotting paper

reading glasses

burning glass

rolling pin

carving knife

scrubbing brush

darning needle

steering wheel

divining rod

tuning fork

hunting dog

wrapping paper

lettering pen

magnifying glass

(ب) لازم

hearing aid (of John hears with the aid)

sneezing powder

laughing gas

stepping stone

living wage

voting machine

sleeping pill

working hypothesis

(۲) فعل (خنثی) و اسم ابزاری

(الف) متعدی

drive shaft

searchlight

grindstone

spyglass

guide book

stopcock

pitchfork

tug-boat

sawhorse

در مثال‌های زیر جزء اول حالت امری دارد. تمام آنها متعلق به زبان تخصصی رشته کامپیوتر است و بهمین دلیل دستورات و طرز کار نقش بسزایی دارد.

enable pulse

inhibit pulse

hold facility

trace routine

ignore character

write head

(ب) لازم

escape hatch

sneeze-weed

hobble-skirt

springboard

ترکیبات اسمی

فصل ۵

ترجمه و نگارش: دکتر سید اکبر میرحسینی

چون فصل ۵ و آزه‌سازی تحت عنوان ترکیبات اسمی طولانی بود قسمت اول در شماره ۲۱ - ۲۰ چاپ گردید اکنون دنباله مطلب از نظر شما خوانندگان محترم می‌گذرد.

fly-fishing sháadow-boxing	wáter-skiing	(ب) لازم	در اکثر مثال‌های فوق کلمهٔ دوم وسیله‌ای است برای انجام کاری که بوسیله کلمه اول صورت می‌گیرد.
		(۲) اسم ابزاری و فعل (بدون پسوند)	carving knife: 'knife for carving (meat with)', pitchfork: 'fork for pitching (hay with)', and so on.
		(الف) متعدی	(۳) فعل (اسمی) و اسم ابزاری (الف) متعدی
blóodstain fingerprint páper chase	pinprick téléphone call		ignition key insulátion tape percéption mechanism
		(ب) لازم	pléasure boat protéction money súction pump
clóg dance hánd-spring néedlework	pipe dream pówer dive		(ب) لازم
		(۳) اسم ابزاری - فعل (انواع اسمی شده)	navigátion aid performánce drug
		(الف) متعدی	افعالی که کاملاً لازم باشند نادر و کمیاب هستند چون to navigate و to perform که هر دو بصورت متعدی بکار می‌روند.
héat treatment léad pollution lip service préssure cooker	spin-dryer stéamroller tápe recorder		ب - اسم و اسم ابزاری (۱) جزء دوم مانع یا درمان حفاظی در مقابل جزء اول است.
			cóugh mixture flý-paper gás-mask mosquito net móthball múdgward
fán dancer	métal worker		préssure suit ráincoat sún-glasses windshield wórry beads
		د - اسم ابزاری و اسم	(۲) جزء دوم وسیله حفظ جزء اول است
air gun cáble car correspóndence course fóotball gás stove	hýdrogen bomb mótor cycle stéam engine wáter clock	(۱) - جزء دوم بوسیله جزء اول کار می‌کند	life-boat sáfty belt
		(۲) جزء دوم بوسیله جزء اول بوجود می‌آید	(۳) جزء دوم علت یا مسبب جزء اول است
anxiety neurosis báttle fatigue cóld sore grówing pains héat rash insulin shock	néttle rash rát-bite fever shéll-shock wínd storm		lóve potion téar gas
			(۴) انواع دیگر
corn whisky gás-light grain álcohol maple sýrup	rye bread sáwdust wheat bread		búbble gum lóbster pot milk machine
			móusetrap percússion instrument tráction engine
			ج - (۱) اسم ابزاری و فعل (با پسوند) (الف) متعدی
			áction painting hánd weaving impulse buying instrument flying léad poisoning
			mércy-killing péace-offering picture writing

مکانی

این اسم‌ها بیانگر «محل»، «از جایی یا به جایی»، «زمان»، «زمانیکه» و «شرایط» می‌باشد و ممکن است «مکان» و «زمان» را با هم نشان دهد. در مورد «مکان» کلمات همراه «from»، «to» و «at» و در مورد «زمان» کلمات «at» و «during» بکار برده شده‌اند. جزء مکانی حالت اسمی دارد و بقیه ممکن است فعلی و نشانگر عمل مربوطه بوده، یا اسمی و بیانگر موضوع یا مفهوم مربوط به آن عمل باشد. تعدادی از مثال‌ها در بحث «ابزاری» نیز دیده می‌شود چون موارد مشترکی با هم دارند.

الف - (۱) فعل (با پسوند ing -) و اسم مکان
الف) متعدی: مکان

زمان
fást day rúsh hour
مثال دیگری مربوط به این قسمت rise time است.
(۳) فعل (اسمی) و اسم مکان
الف) متعدی: مکان

amúsement park deténtion centre
assémbly line observátion post
bírbh-place recéption desk
concentrácion camp sláughter-house.

drawing paper
ironing board
láunching pad

mélting pot
pácking house

زمان
complétion date júdgment day
(ب) لازم: مکان

lábour camp

زمان
retirement age
در ترکیب blind spot معمولاً اولین جزء وصفی است مانند
John is blind in or at the spot

ále-house frúit market
báttle-field lów court
béar country lóve nest
bible belt penny arcade
biscuit factory téa-room

díving board
lánding strip
living room
lódging house

lókking glass
sléeping bag
swimming pool
tráding post

bréathing space
cóughing fit

زمان
working day

ب - اسم و اسم مکان: مکان
bédtime ice age
flág day

báke-house
cáll-box
chéckpoint

(۲) فعل (خنثی) و اسم مکان
الف) متعدی: مکان

مثال‌های دیگری که جزء اول آنها حالت امری دارد عبارتند از:

sáve area
láunch-window
páyday

séek area
wásh-day

ج - (۱) اسم امکان و فعل (با پسوند ing -)
الف) متعدی: مکان

shóp-lifting ský-writing

مثال‌های «امر» مربوط به زبان کامپیوتر عبارتند از:

add time
compile time

read time
scan period

زمان
spring-cléaning
(ب) لازم: مکان

dánce hall
péep-hole

(ب) لازم: مکان
think tank
walkway

ballroom dáncing stár-gazing
crýstal-gazing window-shopping
séa-faring

cottage chéese
ditchwater
field mouse
headline
hellhound
household word
jailbird

l6in cloth
mountain ásh
néch-tie
nursery rhyme
pocket hándkerchief
séa horse
séat belt

زمان

afternoon téa
April f6ol
bedtime story
déath duty
evening stár
harvest móon

midnight sún
níght owl
minute steak
Súnday school
winter wóolies

شرایط

báth towel
dinner jacket
dréam world
f6og horn
f6otball jersey

sh6ooting stick
stáge name
wár bride
wár crime
wédding dress

شبهات

در مثال‌های زیر اولین جزء توصیف جزء دوم است.

الف - (۱) جزء دوم دارای شکل یا مشخصه جزء اول است.

apron stáge
béll jar
b6ox kite
fán vaulting
féather-stitch
hairpin bénd
handlebar moustáche
kídney bowl

píggý bank
pork-pir hát
ríbbon fish
s6oapstone
spéargrass
sp6onge cake
umbrélla tree

(الف) ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند

c6óttontail
pr6onghorn

rázorback
sp6oonbill

ب - جزء دوم بعضی از خصوصیات جزء اول را داراست.

butterfly táble

rázor clam

night flýing

(۲) اسم مکان و فعل (بدون پسوند)
(الف) متعدی: مکان

b6ookmark

h6ouse arrest

home hélp

زمان

night wách

(ب) لازم: مکان

b6oat-ride

m6oonwalk

ffield work

n66nosebleed

hándstand

púb-crawl

h6omework

táble talk

زمان

dáydream

níght work

(۳) اسم مکان و فعل (با پسوند -er)
(الف) متعدی: مکان

búsh-fighter

sch6ool-teacher

crádle-snatcher

زمان

night fighter

Sunday páinter

níght rider

(ب) لازم: مکان

b6og-trotter

míne-worker

búsh ranger

pláy-goer

cáve-dweller

sh66op-walker

láke-dweller

street singer†

léaf-hopper

wáýfarer

زمان

dáy lábourer

níght worker

د - اسم مکان و اسم: مکان

áir speed

lawn ténnis

armchair phil66osophy

líver fluke

léaf mould	snówbald
mud píe	téar-drop
	(۲) جزء دوم از جزء اول ساخته شده است
cárpel bag	rag dóll
clay pígeon	rush cándle
fur cóat	sánd-castle
iron cúrtain	smóke-screen
ivory tówer	
	(الف) ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند
bráss-hat	léather-jacket
cópperplate	páperback
	ب - جزء دوم نوعی از جزء اول است
bow tíe	páge proof
bóx camera	patch pócket
chain réaction	pig-iron
fíbre-glass	plate gláss
loaf súgar	shéet ice
	ج - (۱) جزء اول مشخص کننده جزء دوم است
bone chína	míracle play
cúrrant bun	óil-paint
dúst storm	pícture book
frúit-cake	sánd-paper
háil-storm	táil-coat
hým-n-book	thúnderstorm
lúng-fish	
	(۲) جزء دوم شامل جزء اول است
béer glass	máth-box
bírd-cage	píg-pen
cigarétté packet	píllow-case
fire-place	sált-cellar
íce-bag	wíne bottle

صفت و اسم

در این قسمت ترکیباتی را با ساخت‌های مختلف می‌بینیم. چون

gárter snake	tíger-lily
hóney dew	zébra fish
mackerel ský	zebra cróssing
piano accórdion	
	ج - (۱) جزء دوم شباهت به نوع یا جنس جزء اول دارد
cátcall	hare líp
crocodile téars (=tears like a	hórsé laugh
crocodile's téars')	máster stroke
dóg paddle	pug nóse
góoseflesh	
	(الف) ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند
dúckbill	máidenhair
drágonhead	
	د - استعاره‌ای
	(۱) جزء دوم یادآورنده جزء اول است
bútcher-bird	grandfather clóck
demon bárber	hérmít crab
dévil-fish	pflot-fish
fáther-figure	wéaver-bird
frógman	
	(۲) مثال‌های زیر مستلزم مقایسه است ولی خلاصه کردن تعریفشان آسان نیست.
ghost town	pincer attáck
lightning decíson	rapier wít
pancake lánding	sálad days
	(الف) ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند
blóckhead	égghead
búttér-fingers	
	ترکیب، شکل و محتوا
	این گروه شامل ترکیباتی است که یک جزء آن مشخص کننده جزء دیگر با مشخصه‌های دقیق می‌باشد و به ترتیب مورد توجه قرار می‌گیرند.
	الف - (۱) جزء دوم شامل جزء اول است
áir-stream	óil slick
cómpost heap	peanut búttér
fish-cake	potáto chip
íce cube	sándbank

high - flier
loud - speaker

wéllwisher

مثال‌هایی جزء دوم آنها فاقد حالت اسمی است عبارتند از:

good shót
near miss
safe cónduct

show mótion
wéll - being

ج - صفت و اسم اصلی همراه با er

first - níghter
flat - éarther
four - póster
general practfioner

hard líner
hot - góspeller
left - hánder
white sláver

در first - nighter و general practitioner پسوندها عامل هستند. در flat - earther, four - poster, hard - liner و hot - hander left - hander حالت وصفی و مشخص کننده دارد. و hot - gosseller و white slaver از فعل‌های hot - gospel و to hot - slave درست شده‌اند.

د - (۱) ترکیبات بدون صفت‌های وصفی (با پسوند -ing) معادل فعل هستند. بعضی از آنها ممکن است در گروه فاعل و فعل قرار گیرند مانند:

connective tissue (of: the tissue

connects ...)
depréssant effect

permissive società
secretive gland

مثال‌های دیگر عبارتند از:

absorbent cótton
creative ímpulse
digéstive juices

evasive áction
propellant fúel
protective cústody

(۲) اسم مفعول و اسم

acquired táste
Authorized Vérsion
chartered accóuntant
condensed mílk
corrugated íron
frozen fód
guided míssile

inverted cómma
oiled sflk
Promised Lánd
registered póst
split ínfinitive
tied hóuse

این ترکیبات را می‌توان مثال‌هایی از فعل و مفعول نیز دانست. مانند
John aquires the taste بمفهوم acquired taste

(۳) اسم مفعول بدون ed - و اسم

bómb - site

mínce - meat

جزء اول این ترکیب‌ها صفت است گاهی دارای دو نسوع تفسیر می‌باشد. مانند permissive society که هم به معنی the society permits و هم society of the permissive kind است یا herbal remedy به معنی a remedy of the herbal kind و گاهی هم remedy made with, by means of, herbs می‌باشد.

الف - (۱) صفت غیر اشتقاقی و اسم غیر اشتقاقی (الف) با علامت تأکید ترکیب

cód cream

híghlight

cómic strip

hót-house

cómmon-room

máinspring

dárk-room

pláinsong

flár-iron

smáll talk

fúnny-bone

tíghtrope

gréy matter

wílk-fowl

hárdboard

wíscrack

(ب) با علامت تأکید عبارت

best mán

deep spáce

high chair

big gáme

dry rót

lame dúck

black mágic

easy chair

magic lántern

blank cnéque

fine árt

old hánd

broad béan

foul pláy

cold wár

free vérse

crazy páving

hard lábour

(۲) ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند

bighead

hárdback

blúebell

héavyweight

blúe - stocking

rédskin

búsybody

stráight - edge

dímwit

ب - ترکیبات معادل فعل و قید

bad lóser (of: John loses badly)

néwcomer (of: newly come)

best - séller

rough ríder

free - thínker

shárpshooter

confidential secretary
mental hospital
political party

sexual deviation
sonic boom

hire - car
ice cream

punch card
skim - milk

بعضی از این مثال‌ها را می‌توان ساختارهای سه کلمه‌ای نامید
مانند confidential secretary را می‌توان با عبارت
confidential work secretary توضیح داد و به معنای
secretary who does confidential work می‌باشد.

áddleplate
cráckbrain

(۳) ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند
hunchback

ه - صفت عام تعیین کننده و اسم

این ساختارها را نمیتوان بر راحتی طبقه‌بندی کرد و شامل مثال‌های چون
political party, criminal lawyer می‌باشد. صفت‌های درست شده
از ریشه‌های کلاسیک معادلی در زبان انگلیسی بصورت اسمی ندارند
مانند royal و public footpatt, local colour, civil rights
family.

مثال‌های زیر مانند قسمت فاعل و فعل است.

editorial comment (of: the editor comments)
presidential veto
scribal error

بعضی از آنها نیز مشابه مثال‌های «وابسته» هستند و عبارتند از:

civil rights (of citizens' rights) national debt
industrial revolution nervous system
infantile paralysis public footpath
nasal passage royal family

ترکیبات magnetic needle, criminal action مشابه ترکیبات
بدلی هستند و بمعنی

the action is a crime, the needle is (acts as) a magnet.

مثال‌هایی که دارای تفسیر ایزاری هستند عبارتند از:

chemical warfare occupational therapy
conscientious objéctor pneumatic drill
electric light postal service
glottal stop tidal wave
herbal remedy

در تمام مثال‌های فوق جزء اول یک وسیله یا ابزار است. در مثال‌های
زیر جزء اول مکانی می‌باشد.

aquatic plant polar bear
global village solar flare
local colour tropical fish

مثال‌های دیگری نیز وجود دارد که پیچیده‌تر بوده و توضیح آنها
مشکل‌تر است.

circumstantial evidence preferential treatment
criminal lawyer racial préjudice

اسم‌ها

ترکیبات طبقه‌بندی نشده زیر نیز قابل توجه است:

Angora rábbit Prussian blúe
emperor bútterfly Pullman cár
píne tree windflower

در مثال‌های فوق جزء اول نقش نامیدن را دارد. مثلاً a pine tree
بمعنی a tree of the "pine" variety است. این مثال را می‌توان در
قسمت بدلی نیز بکار برد چون جزء اول آن اسمی است که به راحتی
قابل شناسائی می‌باشد.

نمونه‌های دیگر از این ترکیبات عبارتند از:

concert píтч kitchen gárden
cónscience money light year
crádle song milk tooth
credibility gap nóse dive
dress círcle séx appeal
éye rhyme shotgun márrriage
fíre sale téléphone directory
gállows bird tóothmug

مثال‌های فوق محدودیت طبقه‌ی موجود را نشان می‌دهد و سعی
شده توضیحات ساده‌ای برای هر کدام ارائه گردد.
banana republic را ممکن است بمعنی کشوری بدانیم که تحت
تسلط کشور دیگری می‌باشد، در صورتیکه بخاطر وابستگی اقتصادی
به صادرات میوه و سرمایه‌های خارجی چنین نامی را بسخود گرفته
است. البته گاهی ترکیبات ارائه شده را می‌توان در دو گروه قرار داد
ولی هدف از این طبقه‌بندی کمک به یادگیری و شناخت و تفسیر
ترکیب‌ها و عبارات در متون مختلف و مطالب خواندنی می‌باشد و امید
است برای دبیران و دانشجویان عزیز سودمند و مؤثر واقع گردد.

ادامه دارد



می‌شوند. در تهران نیز مخابره‌گر نسخه‌ای از همان کتاب را در دسترس خود دارد. به آن رجوع می‌کند و می‌بیند که معادل دو بوق یک لحظه‌ای حرف «آ» و در مقابل دو بوق یک لحظه‌ای و یک بوق ممتد حرف «ب» قرار گرفته است. با توجه به اطلاعات این کتاب می‌فهمد که مقصود مخابره‌گر همدانی واژه «آب» بوده است. آنرا روی فرم تلگرافی می‌نویسد و به طرف ما در تهران ارسال می‌کند. از نظر زبان‌شناسان انسانهایی که به یک زبان سخن می‌گویند، چنین کتابچه‌ای را در ذهن خود دارند. بطوریکه هرگاه کسی از آنها منظوری در ذهن دارد و می‌خواهد آنرا به شنونده‌ای انتقال دهد، با استفاده از آن کتابچه، منظور خود را به صورت آوا کدبندی می‌کند، این آوا از طریق گوش شنونده به ذهن وی انتقال می‌یابد که با استفاده از نسخه‌ای دیگر از همان کتابچه به منظور گوینده پی می‌برد. زبان‌شناسان این کتابچه را که بکمک آن می‌توان مفاهیم را به آوا تبدیل کرد و از آوا به مفاهیم رسید «زبان» می‌نامند.

با توجه با مراتب فوق نتیجه می‌گیریم که زبان پدیده‌ای است ذهنی که میان آوا و مفهوم ارتباط ایجاد می‌کند. دانشمندان زبان‌شناسی و روانشناسی از دیرباز سعی داشته‌اند که بدانند آیا بجز انسان موجود دیگری از این موهبت برخوردار است یا خیر. بسیاری از حیوانات و پرندگان منجمله شپانزده که به لحاظ فیزیولوژیکی نزدیکترین موجود به انسان است مورد آزمایش قرار گرفته‌اند و گرچه تعدادی از آنان توانایی اعجاب‌انگیزی در یادگیری تعدادی واژه و جمله و حتی تولید الگوهای زبانی که خاص انسان است نشانده‌اند اما تاکنون هیچ موجودی نتوانسته است همانند کودک سه ساله انسان، زبان را برای ایجاد ارتباط بکار گیرد.

حال ببینیم که انسان به چه علت تنها موجودیست که از چنین توانایی شگرف برخوردار است.

طبیعت ویژه انسان و چگونگی کاربرد آن در آموزش زبان

مقاله زیر توسط دکتر محترم دانشگامی ما آکادمی دکتر ضیاء حسینی برای مجله رشد زبان ارسال شده است. مجله رشد زبان توسط دکتر از ایمان و روح بخشی اول از این مقاله به جهت گسترده‌گی موضوع آمده‌گی شرحه را جهت چاپ مقالات تحقیقی انتخاب می‌کنیم در این زمینه اعلام می‌نماید.

تحويل می‌دهیم. مخابره‌گر برای ارسال پیام کتابچه‌ای در دسترس دارد که حروف فارسی بترتیب در آن کدبندی شده است. مثلاً در این کتابچه، در مقابل حروف «آ» دو نقطه «...» و در مقابل حروف «ب» دو نقطه و یک خط «...» قرار دارد. مفهوم این نقطه و خط آنست که مخابره‌گر برای مخابره حرف «آ» دوبار و هر بار یک لحظه به دگمه مورش فشار وارد می‌کند و برای مخابره حرف «ب» همین عمل را انجام می‌دهد بعلاوه یک فشار ممتد چند لحظه‌ای. با فشار دادن دکمه، سیستم الکتریکی دستگاه مخابراتی وصل شده و مخابره‌گر تهرانی دوبار صدای بوق را برای حرف «آ» و همین صداها را بعلاوه یک بوق ممتد برای حرف «ب»

در این گفتار ابتدا بحث می‌کنیم که چرا انسان تنها موجودی است که با «زبان» ارتباط ایجاد می‌کند. آنگاه نشان می‌دهیم که چگونه می‌توان از این مختصه برای آموزش زبان یاری گرفت.

پدیده زبان از نظر زبان‌شناسان چیست؟ برای پاسخ گفتن به این پرسش توجه خوانندگان را به یک مثال جلب می‌کنیم. فرض کنیم که می‌خواهیم از شهر همدان به تهران تلگرافی مخابره کنیم که متن آن شامل واژه «آب» است. به تلگرافخانه می‌رویم، فرم ویژه تلگراف را از متصدی تلگراف دریافت می‌کنیم و ضمن نوشتن آدرس خود و طرف مخابره، واژه «آب» را در متن فرم می‌نویسیم و آنرا

از میان تعداد حدود سی آوا که انسان برای ایجاد ارتباط بکار می‌برد فقط سه آوا مانند (م) با خارج کردن هوا از مجرای بینی تولید میشود و برای تولید بقیه آنها مانند آوای «ب» هوا از دهان بیرون می‌آید، همچنین برای تولید این آواها تعداد بسیاری ماهیچه بکار می‌افتند و با انبساط خود و با حرکت زبان به جهت‌های مختلف، ایجاد آواها را ممکن می‌سازند. مثلاً برای ایجاد آوا «ت» نوک زبان به پشت دندانهای بالا متصل می‌شود و برای تولید آوای «ک» عقب زبان به سقف دهان وصل می‌شود.

اما شمشانزه که نزدیکترین موجود به انسان است، همواره هوا را از بینی خارج می‌کند، حتی اگر دهان آن باز باشد. به سخن دیگر اینکه فقط سه آوا از همه آواهای لازم برای ایجاد ارتباط میان انسان‌ها را می‌تواند تولید کند و اگر هم بتواند هوا را از دهان خارج کند، زبان این حیوان مانند زبان انسان قابل انعطاف نیست و نمی‌تواند آنگونه که باید در دهان به جهت مختلف حرکت کند و از قطر ضخیم زبان انسان نیز برخوردار نیست که بتواند آنرا به سقف دهان برساند، بعلاوه مغز انسان با مغز سایر موجودات تفاوت دارد. وزن مغز انسان بالغ به حدود ۱۳۵۰ گرم است و وزن مغز شمشانزه به حدود ۹۵۰ گرم می‌رسد. همچنین می‌دانیم که مغز کلیه حیوانات و منجمله انسان از دو نیمکره چپ و راست تشکیل شده است. در حیوانات و انسان نوزاد، کلیه فعالیتها توسط هم سلولهای دو نیمکره کنترل می‌گردد. این وضع در حیوانات تا آخر عمرشان باقی می‌ماند، اما در انسان بتدریج و تا سن بلوغ (حدود ۱۲ سال) تغییر می‌کند. بطوریکه در نوجوانان ۱۴ ساله کلیه فعالیتهای تحلیلی، از قبیل حل مسائل ریاضی، منجمله فعالیتهای مربوط به زبان در نیمکره چپ (در انسانهای راست دست) متمرکز می‌شود و بقیه فعالیتهای

اجتماعی و عاطفی توسط نیمکره چپ کنترل می‌گردد. اعتقاد بر اینست که اینگونه تغییرات در فراگیری زبان بی‌تأثیر نیست.

۲ - توانایی فکری:

انسان نوزاد به لحاظ فکری با انسان بالغ تفاوت دارد. این تفاوت در سایر موجودات مشاهده نمیشود. میزان فهم یک اسب یا الاغ دو ساله با همین حیوان هفت ساله تغییر نمی‌کند. اما کودک در سن دو سالگی قادر به درک مطالب ساده است و تا سن ۱۲ سالگی میزان درک او رشد نموده مطالب پیچیده‌تری را می‌تواند بفهمد و بهمین منوال هر اندازه بیشتر که با مسائل زندگی روبرو می‌شود و برای یافتن راه حل آنها کوشش می‌کند میزان درک او نیز افزایش می‌یابد.

مشاهده شده است که میان کاربرد زبان و میزان درک انسان رابطه‌ای مستقیم وجود دارد. مثلاً کودک زمانی می‌تواند اولین جمله را بسازد که تفاوت میان کاربرد دست راست و چپ خود را بفهمد. می‌دانیم که دست راست (در انسانهای راست دست) دست دقت است و دست چپ قدرت. مثلاً در آشپزخانه با دست چپ گوشت را می‌گیریم و با دست راست بوسیله کارد گوشت را بقطعات دلخواه می‌بریم. نجار برای اره کردن تخته، آنرا با دست چپ نگه میدارد و با دست راست روی خطی که بر تخته رسم کرده، اره می‌کند. یافتن رابطه میان واژه‌های یک جمله وقتی برای کودک مقدور است که فهم او تا آن اندازه رشد کرده باشد که بتواند رابطه میان فعل جمله و اسم یا اسمهایی که با آن فعل در ارتباط اند، مشخص کند. مثلاً در جمله «علی کتاب را به فاطمه داد» باید تشخیص دهد که فعل «داد» از عملی حکایت می‌کند که علی انجام دهنده آن و فاطمه گیرنده آن و کتاب مورد معامله است.

۳ - نیازمندی انسان:

انسان موجودی نیازمند به سایر انسانها

چشم به جهان می‌گشاید. نوزاد اسب بدون ابراز نیاز می‌تواند نیازمندیهای روزمره خود را برطرف کند. می‌تواند بسوی پستان مادر حرکت کند و شیر بخورد. می‌تواند نیازهای طبیعی دیگر خود را بدون ابراز آنها مرتفع سازد. اما نوزاد انسان در آغاز با نوای گریه نیاز به غذا، رفع خستگی و مرحم درد را بیان می‌کند. می‌توان نتیجه گرفت که یکی از عللی که انسان را به ابداع نظامی که بتواند با استفاده از آن رفع نیاز کند همانا نیازمندی وی است.

۴ - کنجکاوای انسان:

تاکنون مشاهده نشده است که حیوانی نسبت به محیط خود کنجکاو باشد و بخواهد بداند که مثلاً خورشید و ماه و ستارگان و آب و کوه و بالاخره آنچه که پیرامون وی است چگونه بوجود آمده است و چه هستند و چرا هستند و اگر نباشند چه می‌شود و از این قبیل. اما کودک انسان نسبت به آنچه که در پیرامون خود می‌بیند و می‌شنود و بطور کلی احساس می‌کند، کنجکاو است و تشنه آگاهی است و کودک این نیاز معنوی را صرفاً با پرسش رفع می‌کند. و برای رفع این نیاز به نظامی احتیاج دارد که توسط آن بتواند از پیرامون خود آگاه باشد. کودک حدود سه چهار ساله از هرچه که در پیرامونش است پرسش می‌کند، او تشنه دانش است و شاید اگر تفاوت‌های دیگر میان انسان و سایر حیوانات وجود نداشت همین تفاوت کافی بود که انسان را در اوج خلقت جای دهد و اشرف مخلوقات بسازد، زیرا که فقط او بدنیال دانش می‌رود و جستجوگر است و یا بنده است.

آنچه که در بالا ذکر شد علل تشکیل نظامی تحت عنوان پدیده زبان در انسان است که در سایر موجودات مشاهده نمی‌شود و یا به گونه‌ای ابتدایی در برخی از آنها بروز کرده است.

ادامه دارد.

بخش اول: بررسی مسایل مربوط به دستور زبان و آموزش

سالهاست که زبان انگلیسی در مدارس کشور ما تدریس می‌شود ولی متأسفانه نتیجه کار موفقیت‌آموز نبوده است. عوامل مختلفی باعث به وجود آمدن این وضع اسفناک می‌باشد که لازم است مورد دقت و بررسی قرار گیرند. در این مقاله، دستور زبان و مسایل مربوط به آن از جنبه‌های مختلف مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و مشکلات و نارسایی‌های آن بررسی خواهد شد و ضمناً راه‌حل‌هایی ارائه می‌گردد. بدیهی است عوامل مختلفی که باعث

تجزیه و تحلیل مشکلات و نواقص آموزش زبان انگلیسی در نظام رسمی آموزشی کشور

غلامحسین محمودی:
کارشناس زبان انگلیسی
دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی

ناکافی ما در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است بهم مرتبط بوده و نمی‌توان انتظار داشت مشکلی را بدون توجه به سایر مسایل حل و فصل نمود.

اصولاً هدف از آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایجاد مهارت‌های چهارگانه شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن در حدی است که مسئولین و برنامه‌ریزان درسی مشخص کرده‌اند ولی با توجه به مسایل مختلف نمی‌توان این چهار مهارت را به موازات هم و به یک اندازه آموزش داد. در مراحل ابتدایی (دوره راهنمایی) تأکید بیشتری بر روی فعالیت‌های شفاهی - شنیدن و گفتن - است ولی به تدریج توجه به «خواندن و درک مطلب» معطوف می‌گردد و از فعالیت‌های شفاهی کاسته می‌شود، به طوری که در سالهای آخر دبیرستان بیشتر «درک مطلب» مدنظر است.

باید توجه داشت که دستور زبان جزو مهارت‌های چهارگانه زبان نیست، یعنی دانستن دستور زبان به خودی خود «هدف» نبوده بلکه «وسیله‌ای» است جهت کسب مهارت‌های چهارگانه ولی متأسفانه در عمل می‌بینیم که این «هدف» فراموش شده و «وسیله» جای آن را گرفته است (در بارم‌بندی امتحانات نهایی زبان انگلیسی کلاس‌های چهارم دبیرستان از ۴۰ نمره ۱۶ نمره به دستور زبان و تنها ۵ نمره به درک مطلب اختصاص داده شده است).

دوران تمام هم و غم خود را صرف آموزش «دستور زبان» به دانش‌آموزان می‌نمایند. در حالیکه اکثر قریب به اتفاق دانش‌آموزان ما از بیان جملات ساده انگلیسی ناتوانند دبیر دانش‌آموزان را با نکات دستوری و بی‌چیده که احیاناً کاربرد چندانی نیز ندارد همراه با توضیحات بسیار زیاد و بحث در موارد استثنایی مشغول می‌دارد. البته نباید همه تقصیرها را متوجه معلم دانست بلکه باید گفت

که «قالب و محتوای سئوالات امتحان زبان و بارم‌بندی آن» در تعیین خط‌مشی معلم در آموزش و در یادگیری شاگرد نقش اساسی را بازی می‌کنند. اکثر معلمین خوب زبان از اینکه مجبور هستند وقت زیادی صرف تدریس مطالب و توضیحات دستوری نمایند زجر می‌کشند. یکی دیگر از علل شکست آموزش زبان، استفاده از «روش تدریس» نامناسب و غلط است. در حالیکه استفاده از روش «گرامر - ترجمه» در تدریس زبان مدتهاست مردود شناخته شده ولی متأسفانه هنوز این روش در دبیرستانهای ما به کار گرفته می‌شود و در عمل می‌بینیم که بازده کار پایین است و شاگرد پس از چندین سال آموختن زبان در نظام آموزش رسمی کشور تسلط نسبی بر زبان ندارد.

در اینجا باید متذکر شد که آموزش دورس تأکید بر «حفظ کردن» مطالب دارد نه یادگیری از طریق مشاهده، آگاهی، درک، تجزیه و تحلیل، کاربرد و خلاقیت و در نتیجه باعث ناکامی در یادگیری زبان می‌گردد. مسلماً صرف حفظ کردن دستور زبان و لغات مختلف و پراکنده بدون توجه به کاربرد عملی آنها نمی‌تواند روش صحیح آموزش، آموختن زبان باشد. در آموزش دستور زبان باید با مسایل زیر آشنا بوده و در برنامه‌ریزی و طرح درس آنها را مدنظر قرار داد:

- باید بین دستور زبان علمی و دستور زبان آموزشی تفاوت قائل شد، منظور از دستور علمی دستوری است که قواعد حاکم بر نظام و ساختار زبانی را تشریح کرده و اطلاعات لازم در مورد ترکیب کلمات را که در قالب جملاتی «معنی‌دار» ظاهر می‌شوند، بیان می‌کند. دستور آموزش به دستوری گفته می‌شود که با بهره‌گیری از تعاریف ساده، انواع تمرین‌های مناسب و استفاده از تسهیلات آموزشی و وسایل کمک آموزشی که بر اساس اهداف و شرایط و امکانات تنظیم و در نظر

گرفته شده‌اند فراگیرندگان زبان را از «سهل‌ترین و کوتاه‌ترین» راه ممکن به آموختن زبان و کاربرد آن راهنمایی می‌کند. متأسفانه در مدارس ما، آموزش دستور با تدریس دستور نوع اول انجام می‌شود (برای مطالعه بیشتر در مورد دستور علمی و دستور آموزشی به مقاله «دستور علمی و دستور آموزشی» که توسط استاد ارجمند آقای دکتر سهیلی در مجله رشد زبان سال اول شماره ۲ نوشته شده است مراجعه فرمایید).

— دستور زبانی که مورد استناد معلمین زبان ما است، دستور زبان سنتی است که دارای نارسائی‌ها و معایب بسیار است. برای شکافتن این مسئله ابتدا لازم است با تاریخچه دستورنویسی در غرب به صورت اجمال آشنا شویم. اصولاً تاریخچه دستورنویسی در غرب با ارسطو در چهار قرن پیش از میلاد مسیح شروع می‌شود. بعد از ارسطو یونانیها کار او را دنبال کرده و همان اصول، تعاریف و تقسیم‌بندی‌ها توسط دستورنویسان اروپا مورد استفاده قرار گرفت و هنوز هم همان الگوها در دستور زبان سنتی به کار می‌روند. استاد گرانقدر دکتر محمدرضا باطنی در کتاب «نگاهی تازه به دستور زبان» در این باره چنین آورده‌اند: «افلاطون در کتاب سوفیست اسم و فعل را از هم متمایز کرده بود. ارسطو جزئی به آن افزود و اجزاء کلام را در زبان یونانی به اسم و فعل و حرف تقسیم کرد (جالب توجه است که در کتابهای صرف و نحو عربی از دیرباز تا کنون کلمات عربی را سه قسم دانسته‌اند: اسم و فعل و حرف). بعد از ارسطو فیلسوفان رواقی مطالعات او را دنبال کردند. زنون بنیان‌گذار این مکتب، خود بخش بزرگی از دستور سنتی را تدوین کرد. اگرچه مطالعه در حالات اسم از زمان ارسطو آغاز شده بود ولی رواقیان بودند که چهار حالت فاعلی (nominative)، مفعولی (accusative)،

مفعول الیهی (dative) و اضافی (genitive) را از هم باز شناختند و به آنها نامهایی دادند که ترجمه لاتینی آنها هنوز رایج است. کاملترین دستور یونانی توسط دیونی سیوس تراکس (Dionysius Thrax) نوشته شد که صد سال قبل از میلاد می‌زیسته است. او برای اولین بار دستور زبان را علمی مستقل تلقی کرد. کتاب او با وجود اختصار، سرمشق همه دستورنویسان یونانی و لاتینی بعد از او قرار گرفت. وی برای اولین بار اجزاء کلام را به هشت بخش تقسیم کرد و این همان تقسیم‌بندی است که تا به امروز در دستورهای سنتی باقی مانده و با اضافه شدن صوت (interjection) عدد آن به نه رسیده است: اسم، صفت، فعل، ضمیر، حرف تعریف، حرف اضافه، قید، حرف ربط، صوت.»

همچنین در جای دیگر چنین آمده است: «اما درباره لاتین باید گفت که دستورنویسان نخستین، به پیروی از نحوه تفکر زمان خود، بسیاری از مقولات و تقسیمات لاتین را که درباره زبان انگلیسی مصداق نداشت بر آن تحمیل کردند و دستوری برای زبان خود ساختند که لباس «آبرومند» لاتین را دربر داشت. مثلاً برای اسم به شیوه لاتین حالت‌هایی شناختند و همان اصطلاحات را نیز برای نامیدن آنها به کار بردند، در حالیکه اسم در انگلیسی بر خلاف لاتین، حالت‌های صوری متفاوت ندارد. همچنین برای انگلیسی جنس (gender) مذکر و مؤنث قائل شدند در حالیکه مذکر و مؤنث در این زبان، برخلاف لاتین و فرانسه و دیگر زبانهای رومیایی، یک تمایز دستوری نیست بلکه مانند فارسی یک تمایز معنایی است...» باید دانست دستور زبانهای جدیدی که از اواخر قرن سیزدهم قمری برای زبان فارسی نوشته شده‌اند نیز از اصول و تقسیمات دستور زبانهای غربی بخصوص فرانسه، که خود بر اساس همان

دستورهای یونانی و لاتین است، اقتباس شده و دارای همان مشکلات، نارسائی‌ها و نواقص می‌باشد.

در اینجا مجال بررسی کامل نواقص دستور زبان سنتی نیست ولی لازم است بسطی آشنائی خوانندگان محترم، «اقسام کلام» یعنی تقسیم‌بندی کلمات را که امری نظری و سلیقه‌ای بوده و اشکالات متعددی بر آن وارد است با بررسی «قید» مورد مذاقه قرار داد. کلماتی که تحت عنوان «قید» طبقه‌بندی شده‌اند در بسیاری موارد هیچ نکته اشتراکی باهم ندارند و در واقع نمی‌توان بسیاری از آنها را در یک دسته جای داد. مثلاً قیود very و quickly، همانگونه که در جملات زیر نشان داده شده است، وجه اشتراکی باهم ندارند:

He ran quickly.

He ran very.

He has a very fast car.

He has a quickly fast car.

ملاحظه می‌کنید که قیودی چون very، quite و غیره کاربردی متفاوت از قیودی دارند که به ly ختم می‌شوند و شاید لازم باشد که آنها را به دو دسته تقسیم کنیم. ولی مسئله به همین جا ختم نمی‌شود. قیود دیگری وجود دارند که به ly ختم می‌شوند ولی در مقایسه با قیودی که در بالا به آنها اشاره شد و به ly ختم می‌شوند کاربرد متفاوتی دارند:

He ran away usually.

He ran away quickly.

He is usually good.

He is quickly good.

علاوه بر این، بسیاری از کلمات می‌توانند در چند دسته از این تقسیم‌بندی‌ها جای گیرند: مثلاً chemical می‌تواند هم اسم باشد و هم صفت. کلمه round می‌تواند اسم، صفت، قید و حتی حرف اضافه باشد:

A round of toast.

۱ - ابتدا مفعول جمله را مطابق جدول زیر به اول جمله می‌آوریم:

حالت مفعولی _____ حالت فاعلی

I _____	me
You _____	you
He _____	him
She _____	her
It _____	it
We _____	us
They _____	them
You _____	you

اسم _____ اسم	
this + اسم _____	this + اسم
A + اسم _____	a + اسم
An + اسم _____	an + اسم
اسم + صفات ملکی _____	اسم + صفات ملکی
the + اسم _____	The + اسم

۲ - فاعل جمله را مطابق جدول بالا همراه با حرف اضافه (by) به آخر جمله منتقل می‌نماییم که البته ایضاً مرحله را اگر انجام ندهیم اشکالی ندارد.

۳ - فعل جمله را مشخص کرده و از آن مصدر مجهول مطابق فرمول زیر می‌سازیم:

مصدر مجهول _____ اسم مفعول فعل مورد نظر + to be

۴ - زمان جمله معلوم را مشخص می‌نماییم (برای تشخیص زمان جمله معمولاً به قید زمان و یا خود فعل رجوع می‌کنیم) و مصدر مجهول را مطابق زمان تعیین شده صرف می‌کنیم. لازم به تذکر است که از کل مصدر مجهول فقط فعل (to be) مطابق زمانهای تعیین شده صرف می‌گردد و اسم مفعول همیشه ثابت و بدون تغییر می‌ماند.

۵ - قید مکان و قید زمان بدون تغییر در جمله مجهول قرار می‌گیرند اما قید حالت به قبل از اسم مفعول و قید تکرار به بعد از فعل (to be) در جملات مجهول قرار می‌گیرند.

در اینجا یک مثال برای زمان حال ساده داده شده و با خط‌کشی‌هایی مفعول به فاعل ربط داده شده است و مجدداً توضیح داده شده. سپس چند نمونه‌ای از جملات پیچیده و بهم به مجهول تبدیل شده‌اند، آنگاه همه این نکات بصورت «فرمول» مطرح می‌گردند:

A round table.

The earth moves round the sun.

Don't turn round.^۲

پیشرفت علم زبان‌شناسی در قرن نوزدهم و متداول شدن مکتب «ساخت گرائی» موجب شد تا مفاهیم و اصول دستور زبان دچار دگرگونی‌های بسیاری شود و معیارهای تقسیم‌بندی کلمات تغییر زیادی نمود^۲ البته دستور زبانی که براساس این مکتب نوشته شد نیز نواقصی داشت که مهمترین آن نادیده گرفتن «معنا» بود که منجر به روی کار آمدن مکتب «شناختی» گردید که به نوبه خود اصول خاصی را در دستور زبان مطرح کرد و از جنبه تئوری بسیار مهم و قابل تأمل می‌باشند^۲ هر مکتب زبان‌شناسی اصول خاصی را برای تدریس مطرح می‌سازد و در این روند اصلاحی و تکاملی تاکنون دستور زبان در قالب‌های گوناگونی ارائه شده است.

- اغلب تدریس دستور زبان «بدون دادن تمرین» انجام می‌شود. بدین معنا که بلافاصله پس از دادن توضیحات گرامری به فارسی (که خود جای بحث بسیار دارد)، «تست» داده می‌شود تا معلوم گردد که آیا شاگرد مستطاب تدریس شده را آموخته است یا خیر. البته گاه این تست اسم «تمرین» به خود می‌گیرد، ولی به هر حال اگر اندک تمرینی هم داده شود روی اصول صحیح نبوده و شامل تمرینات مختلف و مفید برای آموزش دستور زبان نمی‌باشد. این امر بخوبی از جزواتی که معلمین برای تدریس دستور زبان تهیه کرده‌اند و نیز کتابهایی که برای «کنکور» در مؤسسات مختلف آموزش زبان مورد استفاده قرار می‌گیرند آشکار است. مثلاً به نمونه زیر که در یکی از کتب «انگلیسی برای کنکور» آمده است توجه فرمائید:

تبدیل جملات معلوم به مجهول

برای تبدیل کارهای زیر را به ترتیب انجام

می‌دهیم.

مجهول جملات بصورت فرمول

تمرین

- جملات معلوم زیر را به مجهول تبدیل نمایید.
- 1 - He has not stamped the letter.
 2. They did not pay me for the work.
 3. A frightful crash wakened me at 5 a.m.
 4. They threw away the rubbish last night.
 5. I can not repair your watch.

در اینجا از عنوان «تمرین» استفاده شده ولی در بعضی قسمت‌ها کلمه «تست» به کار برده شده است. کاملاً مشخص است که در امتحانات «تبدیل جملات معلوم به مجهول» بسیار متداول می‌باشد.

حالا باید قضاوت کرد که آیا می‌توان با «حفظ کردن» این توضیحات و «فرمول‌ها» زبان یاد گرفت، صحبت کرد یا مطالبی را روی کاغذ آورد؟ حتی کسی هم که با مسائل مختلف آموزش / یادگیری آشنا نباشد، به سادگی متوجه می‌شود که با انباشتن مغز خود با این مطالب، زبان یاد نخواهد گرفت. به همین دلیل می‌گویند زبان «فرار» است و بلافاصله بعد از امتحان هرچه خوانده شده فراموش می‌شود. اکنون ممکن است این سؤال مطرح گردد که اگر شما از عیب و نقص کار آگاهی دارید، چرا روش کار و مطالب را تغییر نمی‌دهید؟ چه چیز باعث می‌شود که تدریس زبان به این صورت باشد؟ به اختصار باید گفت که دلایل این کار متعدد بوده و شاید مهمترین آنها «شیوه تهیه سئوالات امتحانی زبان» است. به این معنی که معلم می‌خواهد شاگرد را برای موفقیت در امتحان نهایی یا کنکور آماده کند و سئوالاتی که در امتحان نهایی یا کنکور می‌آید به گونه‌ای هستند که تاکید بر گرامر را ایجاد می‌کند و اگر معلمی بخواهد روشی غیر از این

am مجهول جملات زمان حال ساده - بقیه جمله + اسم مفعول + are + ابتدای جمله مجهول is
am not منفی مجهول جملات زمان حال ساده - بقیه جمله + اسم مفعول + are not + ابتدای جمله مجهول is not
Am Are + ابتدای جمله مجهول + اسم مفعول + بقیه جمله - سؤالی مجهول جملات زمان حال ساده Is
was مجهول جملات زمان گذشته - بقیه جمله + اسم مفعول + was + ابتدای جمله مجهول were
was not منفی مجهول جملات زمان گذشته - بقیه جمله + اسم مفعول + was not + ابتدای جمله مجهول were not
was + ابتدای جمله مجهول + اسم مفعول + بقیه جمله - سؤالی مجهول جملات زمان گذشته were
can must may مجهول افعال کمکی - بقیه جمله + اسم مفعول + will + be + ابتدای جمله مجهول ought to should could have to (has to) am going to are going to was going to were going to و بقیه افعال کمکی
have (has) + been + اسم مفعول + بقیه جمله - مجهول زمان نقلی had + been + اسم مفعول + بقیه جمله - مجهول زمان ماضی بعید
are + being + اسم مفعول + بقیه جمله - مجهول حال استمراری
was + being + اسم مفعول + بقیه جمله - مجهول گذشته استمراری

۳ - صرف اسم

Die Deklination

سوزان گوهری

۳ - ۱ - صرف اسم در حالت مفرد

	Maskulinum	Neutrum	Femininum
Singular Nominativ	der Lehrer	das Kind	die Lehrerin
Akkusativ	den Lehrer	das Kind	die Lehrerin
Dativ	dem Lehrer	dem Kind	der Lehrerin
Genitiv	des Lehrers	des Kindes	der Lehrerin

(۱) اسم مفرد فقط در اضافه ملکی (چه به صورت مذکر و چه خنثی) دارای پایانه s (e) - است. اسمهایی که به -s, -ß, و -z ختم می‌شوند، es - می‌گیرند:

der Bus - des Busses	der Paß - des Passes
der Kurs - des Kurses	der Platz - des Platzes

اسمهای یک هجایی غالباً دارای پایانه es - هستند:

das Buch - des Buches	das Kind - des Kindes
Der Freund - des Freundes	des Haus - des Hauses
aber: der Film - des Films	

(۲) واژه‌هایی که دارای پایانه nis - هستند، در حالت Genitiv حرف s - به ss - تبدیل می‌شود:

das Ergebnis - des Ergebnisses
das Erlebnis - des Erlebnisses
das Zeugnis - des Zeugnisses

(۳) اسمی ماهها در حالت Genitiv غالباً بدون پایانه s - هستند:

der Februar - des Februar
der März - des März
der September - des September

اسمی ماهها، حتی در ترکیب با کلماتی مانند Mitte, Anfang و Ende تغییر نمی‌یابند:

در پیش گیرد، با شکست مواجه خواهد شد و مقبول طبع دانش‌آموزان قرار نخواهد گرفت. (در مورد امتحان و نقش اساسی آن و جهت دادن به امر تدریس زبان بعداً مفصل بحث خواهد شد.)

همانگونه که بحث شد در این نوع تدریس در واقع تمرین انجام نمی‌شود یا اگر تمرینی داده می‌شود فقط عنوان تمرین دارد. لذا آیا می‌شود زبان را بدون تمرین آموخت؟ مسلماً خیر. پس یکی از نواقص کار تدریس زبان انجام ندادن تمرینهای مناسب و کافی به شاگردان است. در مورد «تمرین» در آموزش زبان در مقاله بعد بحث خواهد شد. ادامه دارد.

۱- برای بحث مفصل این مسائل به کتاب فوق‌الذکر «نگاهی تازه به دستور زبان» انتشارات آگاه مراجعه نمایید.

۲- قسمت آخر از کتاب Modern Grammars and Language Teaching نوشته دکتر سهیلی اقتباس شده است، برای اطلاعات بیشتر به این کتاب مراجعه فرمایید.

۳- همان کتاب

۴- همان کتاب

۲ - ۲ - صرف اسم در حالت جمع

Plural Nominativ	die Tage	die Plätze	die Studenten
Akkusativ	die Tage	die Plätze	die Studenten
Dativ	den Tagen	den Plätzen	den Studenten
Genitiv	der Tage	der Plätze	der Studenten
Nominativ	die Pullover	die Mäntel	
Akkusativ	die Pullover	die Mäntel	
Dativ	den Pullovern	den Mänteln	
Genitiv	der Pullover	der Mäntel	
Nominativ	die Kinder	die Häuser	die Krimis
Akkusativ	die Kinder	die Häuser	die Krimis
Dativ	den Kindern	den Häusern	den Krimis
Genitiv	der Kinder	der Häuser	der Krimis

صرف اسم در حالت جمع در هر سه جنس دستوری یکسان است، بجز در حالت **Dativ**؛ در این حالت اسم پایانه **n** می‌گیرد. اما این قاعده شامل موارد زیر نیست:
(۱) هنگامی که جمع به **n** ختم می‌شود:

die Studenten - den Studenten

(۲) وقتی که جمع در حالت **Nominativ** به **s** ختم می‌شود:

die Krimis - den Krimis

۳ - ۳ - صرف اسامی خاص

(۱) اسامی اشخاص:

اسم شخص معمولاً حرف تعریف ندارد، اگر چه در زبان محاوره جمله‌هایی نظیر جمله‌های زیر شنیده می‌شود:

Wo ist denn der Hans?
Der Beckenbauer müßte man sein!
Hast du die Claudia gesehen?

پایانه اسم در حالت **Genitiv** و مفرد **s** است. در حالت **Akkusativ** و **Dativ** اسم دارای خاتمه نیست:

Evas neue Wohnung ist ziemlich groß.
Michaels Schwester hat jetzt eine neue Stelle.
Ich habe Jochen heute getroffen.
Hast du Brigitte das Buch schon zurückgegeben?

Genitiv همیشه پیش از اسمی قرار می‌گیرد که به آن مربوط می‌شود:

Wolfs Rekord gilt schon lange nicht mehr.

Anfang September Ende April Mitte Mai

اسمهای مذکری که به **(e)n** ختم می‌شوند:

Nominativ	der Junge	der Student
Akkusativ	den Jungen	den Studenten
Dativ	dem Jungen	dem Studenten
Genitiv	des Jungen	des Studenten

برخی از اسمهای مذکر در حالت **Dativ, Akkusativ** و **Genitiv** پایانه **n** یا **n** می‌گیرند. پایانه **n** بعد از یک حرف صامت و پایانه **n** بعد از یک مصوت قرار می‌گیرد. اسمهایی که پایانه **n** می‌گیرند به قرار زیراند:
(۱)

der Mensch (den, dem, Menschen)
aber:
der Herr, den Herrn, dem Herrn, des Herrn

(۲) اسمهای بیگانه‌ای که به **ant, ent, ist** ختم می‌شوند، در جمع پایانه **n** می‌گیرند:

der Demonstrant (den, dem, des Demonstranten)	der Architekt
der Dirigent	der Astronaut
der Polizist, der Journalist	der Fotograf

اسمهایی که پایانه **n** می‌گیرند عبارتند از:
(۱) اسمهایی که به **e** ختم می‌شوند:

der Experte, der Fluglotse, der Kollege, der Vorsitzende

(۲) واژه‌هایی که برای نامیدن افراد ملیت‌های گوناگون به کار می‌روند:

Der Deutsche, der Franzose, der Jugoslawe, der Portugiese, der Türke

(۳) اسمهایی که مشخص کننده حرفه‌ای هستند و به **oge** ختم می‌شوند:

der Geologe, der Psychologe, der Soziologe

پاره‌ای از اسمهای این گروه در حالت **Genitiv** پایانه **s** می‌گیرند:

Nominativ	der Name	der Gedanke
Akkusativ	den Namen	den Gedanken
Dativ	dem Namen	dem Gedanken
Genitiv	des Namens	des Gedankens

۱. مثلاً در ترکیب زیر:

Das ist der Reiz des Neuen.

با حرف تعریف نامعین

	Maskulinum	Neutrum	Femininum
Singular Nominativ	ein Neuer	(etwas) Neues	eine Neue
Akkusativ	einen Neuen	(etwas) Neues	eine Neue
Dativ	einem Neuen	(etwas) Neuem	einer Neuen
Genitiv	eines Neuen	-	einer Neuen
Plural Nominativ	Neue	-	Neue
Akkusativ	Neue	-	Neue
Dativ	Neuen	-	Neuen
Genitiv	Neuer	-	Neues

صفت‌هایی که یا به شکل اسم و یا به صورت اسم مفعول ظاهر می‌شوند (مانند der Angestellte)، مثل سایر اسما دارای حرف تعریف اند و از قواعد صرف صفت پیروی می‌کنند. سنجشی بین اسمهای زیر در حالت Nominativ با حرف تعریف معین و حرف تعریف نامعین نکته مذکور را روشن تر می‌کند:

der Neue - ein Neuer
der Angestellte - ein Angestellter

قاعده مذکور شامل موارد زیر نیز می‌شود:
(۱) اسامی مذکر و مؤنث در مورد اشخاص:

der Abgeordnete / die Abgeordnete (ein Abgeordneter / eine Abgeordnete)
der Bekannte / die Bekannte (ein Bekannter / eine Bekannte)
der Berufstätige / die Berufstätige (ein Berufstätiger / eine Berufstätige)

(۲) اسامی خنثی (در مورد اسمهای معنی):

das Besondere, das Gute, das Interessante, das Schöne

پایان

عناوین و اسمهای کوچکی که پیش از نام اشخاص ذکر می‌شوند، تغییر نمی‌یابند و صرف نمی‌شوند:

Frau Fischers Mann ist oft im Ausland.
Dr. Müllers Bruder spielt sehr gut Klavier.
Ich habe gestern Manfred Wolfs Schwester gesehen.

تنها اگر واژه Herr پیش از نام کسی ذکر شود، باید آن را صرف کرد:

Herrn Baumanns Firma produziert noch.

غالباً به جای Genitiv از ترکیب von + Dativ استفاده می‌شود:

Gilt der Rekord von Manfred Wolf noch?
Der Wagen von Herrn Bauer ist schon alt.

کلمه von به ویژه همراه اسمهای ظاهر می‌شود که پایانه s- یا z- دارند، یعنی هنگامی که پایانه Genitiv قابل تشخیص نیست:

Läuft der Wagen von Fritz noch?
Sind die Eltern von Hans verreist?

(۲) اسامی جغرافیایی

اسمهای جغرافیایی در حالت Genitiv مذکر و خنثی به (e)s- ختم می‌شوند. در این گونه موارد به جای Genitiv غالباً از von استفاده می‌شود:

die Länder Südamerikas
die Größe Europas
die Entfernung des Mondes
die Hauptstadt von Italien
der Bürgermeister von Berlin

۳-۴- صرف صفت‌هایی که به شکل اسم و یا به صورت اسم مفعول ظاهر می‌شوند با حرف تعریف معین

	Maskulinum	Neutrum	Femininum
Singular Nominativ	der Neue	das Neue	die Neue
Akkusativ	den Neuen	das Neue	die Neue
Dativ	dem Neuen	dem Neuen	der Neuen
Genitiv	des Neuen	des Neuen ¹	der Neuen
Plural Nominativ	die Neuen	-	die Neuen
Akkusativ	die Neuen	-	die Neuen
Dativ	den Neuen	-	den Neuen
Genitiv	der Neuen	-	der Neuen

انهایی که به تحقیق و تتبع علاقمند بوده و مجبور به استفاده از منابع و مأخذ فراوان هستند بالاچار به کتب ترجمه شده نیز نیازمندند. مستأسفانه، افزونی این نیاز باعث گردیده که افرادی بدون اطلاع از روند ترجمه و بدون آشنایی با شیوه‌های مختلف به ترجمه آثار مهم و مورد استفاده اهل علم مبادرت ورزند. حاصل این عمل ارائه ترجمه‌هایی است که در آنها نه دقت کافی و نه سلامت وافی ملحوظ گردیده است. تداوم این روند نه تنها از کیفیت گسار می‌کاهد بلکه باعث بی‌اعتباری «ترجمه» به طور اعم می‌گردد.

ترجمه، برخلاف آنچه عده‌ای می‌انگارند، یک عمل ساده و معمولی نیست. کاری که مترجم می‌کند اگر از کار نویسنده مهتر نباشد از آن کمتر نیست. یکی از معضلات عمده‌ای که فراه مترجم قرار دارد، درک صحیح پیام نویسنده است. بدون تکیه به این امر، ترجمه انجام یافته خدشه‌دار پسوده و از ارزش خوبی برخوردار نخواهد بود. از طرفی پیام گوینده از مقابله سازی وازگانی و ارائه یک ترجمه لفظی از متن اصلی مستفاد نمی‌شود و نیازمند برداشتن عمیق به ژرف ساخت عبارات و جملات و در نظر گرفتن علایم پیام رسانی است که نویسنده از آنها برای بیان مقصود خود استفاده کرده است. به منظور آشنا ساختن معلمان به فن ترجمه و ظرایفی که در این فن بدیع نهفته است یک سلسله مقالات با عنوان «سی و چهار گام به سوی ترجمه بهتر» تقدیم حضور معلمان عزیز خواهد شد. در این درس از اصول کلی و در باره‌ای موارد تفاوت‌های جزئی اما اساسی سخن به میان خواهد آمد. هدف آن است که علاقمندان به ترجمه با شیوه‌های ترجمه آگاهی بیشتری یافته و دید جامع‌تری نسبت به آن داشته باشند.

در تهیه و تدارک اطلاعات مورد نیاز از کتاب
Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence
 اثر Mildred Larson استفاده موثر شده و مطالب جدیدتری نیز بر آن افزوده شده است.

سی و چهار گام بسوی ترجمه بهتر

تالیف و اقتباس
 دکتر سیدعلی میرعمادی

درس اول

۱ - ترجمه چیست؟

تعریف‌های که صاحبان اهل نظر از ترجمه ارائه داده‌اند متنوع و متفاوت و در باره‌ای موارد مخالف یکدیگرند. در فرهنگ انگلیسی «وبستر»^۱ تعریف ترجمه بدین شرح است: «ترجمه عبارت است از تغییر یک حالت و یا یک شکل به حالت و یا شکل دیگر»
 این تعریف بسیار پیچیده و تا اندازه‌ای بر روند ترجمه منطبق نیست. ترجمه تنها به تغییر یک روساخت به روساخت دیگر اطلاق نمی‌شود. درست است که در پایان، شکل روساخت یک زبان به شکل روساخت زبان دیگر تبدیل می‌شود معزاً آنچه در بین این دو مقطع

می‌گذرد روندی است فوق العاده پیچیده که نیاز به بررسی بیشتر دارد. اما قبل از آنکه تعریفی دیگر از ترجمه به دست دهیم، لازم است مفاهیم دیگری را نیز که به ترجمه مربوط می‌شوند تبیین نمائیم زیرا بدون درک صحیحی از آنها شناخت ترجمه غیرممکن است.

الف سرژرف ساخت و روساخت زبان

تحول زبانشناسی در قرن اخیر و به ویژه پیدایش دستور زایشی - گشتاری مفاهیم جدیدی را مطرح ساخته است که نباید از نظر به دور باشند. بررسی زبانهای مختلف نشان داده است که زبانها عمدتاً

روساختی متفاوت از ژرف ساخت دارند.

در واقع ژرف ساخت یک زبان به بافتی اطلاق می‌شود که در آن کلیه ویژگیهای معنایی جمله عینیت می‌یابد اگر چه در روساخت، بسیاری از اجزاء معنایی، به دلیل وضوح عناصر، تجلی ظاهری نمی‌یابند. به عبارت دیگر بین روساخت و ژرف ساخت تفاوت‌های عمده مشهود است. پس شناخت کامل معنی یک جمله تنها با در نظر گرفتن عناصر روساختی میسر نیست بلکه باید به عمق و ژرفسای عبارت یا جمله پرداخت و معنی را در آن سطح جستجو کرد. روابط بین فاعل، فعل، مفعول و بقیه اجزاء جمله در ژرف ساخت با وضوح بیشتری جلوه می‌نماید. ژرف ساخت به تجلی جنبه‌های معنایی زبان اطلاق می‌شود. در بعضی از موارد ژرف ساخت و روساخت باختلافات جزیی بر یکدیگر منطبق‌اند.

۲ - تعریف ترجمه

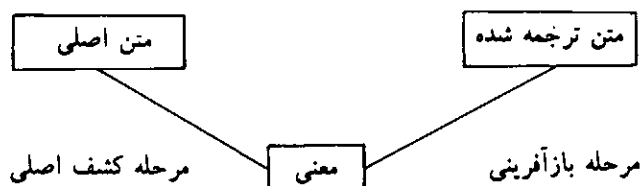
ترجمه عبارت است از عمل کشف معنی و پیام از زبان مبدأ و معادل‌یابی آن در زبان مقصد. به عبارت دیگر روند ترجمه را می‌توان به ترتیب زیر مجسم نمود:

۱ - تجربه متن اصلی در زبان مبدأ

۲ - درک معنی و پیام نویسنده یا شاعر

۳ - بیان مجدد معنی در ساختار زبان مقصد

نمودار آن به شکل زیر است:



برای آنکه بتوانیم روند ترجمه را از زبان مبدأ تا زبان مقصد ردیابی کنیم باید عوامل متشکله متن را به ترتیب زیر تجزیه و تحلیل و بازآفرینی نمائیم.

الف - بررسی متن در زبان مبدأ

۱ - بررسی و شناخت واژگان متن و معنی مترتب بر هر یک از واژه‌ها.

۲ - بررسی ساختار و ویژگیهای دستوری جملات

۳ - بررسی هدف نویسنده از تحریر متن و پیام یا پیامهایی که از آن استخراج می‌شود.

۴ - بررسی بافت فرهنگی زبان مبدأ و عوامل مؤثر در استنباط معنی

ب - تجزیه و تحلیل معنی و مفهوم

ج - درک چگونگی بازآفرینی معنی در زبان مقصد

۱ - بازآفرینی معنی

۲ - شناخت و تعیین واژه‌ها و ساختارهای مناسب در زبان مقصد.

۳ - استفاده صحیح از واژگان و ساختارهای مناسب در جهت

انتقال معنی و پیام.

لازم به تذکر است که زبانهای مختلف پیامها و معانی یکسان را به صور مختلف عرضه می‌دارند و تشابه در معنی به معنی آن نیست که روساختها نیز یکسان بوده و از بافتهای یکسان تبعیت می‌نمایند. به مثالهای زیر که از زبانهای مختلف اختیار شده توجه نمائید:

Spanish: Tengo Sueno (دارم من خواب)

خواب اول شخص - داشتن

Aguaruna: Kanjang Pujawai (خواب من زندگی میکند)

علامت اخباری - سوم شخص - زندگی من - خواب

ب - صورت^۱ و معنی^۲

آنچه در روساخت جمله ظاهر میشود «صورت» و آنچه در ژرف ساخت پدیدار میگردد. «معنی» آن است. مثلاً کلمه «boy» که متشکل از سه حرف b, o, y است. به عنصری از جهان هستی اطلاق می‌شود که در تقابل با man, woman, یا girl است. به عبارت دیگر، مجموعه مشخصه‌های معنایی^۳ که کلمه boy را معنی‌دار می‌سازند از جهانی با معنایی که کلمه girl را معنی‌دار می‌کنند فرق دارد.

تفاوت صورت و معنی تنها در حد کلمه محدود نمی‌شود و می‌تواند در مورد جملات نیز مصداق یابد. مثلاً دو جمله زیر در صورت متفاوت ولی از نظر معنی یکسانند:

1. Columbus discovered America .

2. America was discovered by Columbus

از طرف دیگر دو معنای مطروحه در جملات ۳ و ۴ هر دو دارای یک صورت هستند که به شکل جمله شماره ۵ تجلی می‌یابد:

3. Mary had a friend and she fed her friend lion meat.

4. Mary had a lion and she fed her lion (with) meat.

5. Mary fed her lion meat.

تشخیص یگانگی یا چندگانگی معنایی از توانایی بالقوه‌ای نشأت می‌گیرد که همه اهل زبان در یک جامعه زبانی از آن برخوردارند.

ج - زبان مبدأ^۴ و زبان مقصد^۵

هر چند بعضی از متخصصان ترجمه، از دو نوع مختلف ترجمه^۶ سخن گفته‌اند و ترجمه را به دو نوع^۷ «درون زبانی» و «بیرون زبانی»^۸ تقسیم کرده‌اند، مهذا آنچه بیشتر از ترجمه مراد است همان ترجمه از یک زبان به زبان دیگر است. زبان متن اصلی را زبان مبدأ و زبانی را که ترجمه به آن انجام می‌پذیرد زبان مقصد می‌نامند.

اللفظی در زبان مقصد بوده برگردان نموده است.

English: The child has a fever, she / he is ill.

German: Das kind hat fieber, es ist krank

(the child has fever, it is ill)

(بچه تب دارد. او مریض است.)

همانطور که ملاحظه می‌شود، مترجم تحت تأثیر زبان اصلی، کلمه

es (it) را بجای he/she انگلیسی قرار داده است.

۶ - ویژگیهای ترجمه خوب

۱ - ترجمه خوب از متداولترین اشکال زبانی زبان مقصد سود

می‌جرید.

۲ - ترجمه خوب پیام متن نویسنده یا شاعر را به ساده‌ترین وجه

ممکن به خوانندگان زبان مقصد منتقل می‌نماید.

۳ - ترجمه خوب بر پویایی و اصالت متن در زبان مبدأ خدشه وارد

نساخته و در بازآفرینی متن اصلی همه ابعاد معنایی را منتقل می‌سازد.

۴ - ترجمه خوب ناقل روح^{۱۱} متن اصلی است و آنرا در زبان

مقصد بازآفرینی می‌نماید.

۷ - ویژگیهای معنایی در زبانهای مختلف

زبانهای مختلف در ابعاد معنایی از یکدیگر متمایزند و به شیوه‌های

گوناگون عمل می‌کنند. به مثالهای زیر توجه نمائید:

الف - انگلیسی

در زبان انگلیسی نشان مفرد و جمع و نیز وجه گذشته افعال به

صورت پسوند تجلی می‌یابد ولی نوع روساختی فعل تغییر نمی‌کند.

برای مثال:

I want boy من میخواهم

He wants boys او میخواهد

They want boy's book آنها میخواهند

They wanted boys' books آنها میخواستند

در مورد سوم شخص مفرد، پسوند s این تفاوت را نشان میدهد، در

حالیکه پسوند ed به گذشته دلالت دارد.

ب - آگوارونا (Aguaruna)

در این زبان، وجه جمع^{۱۲}، جزء لاینفک فعل است. بدین معنی که

صورت فعل با حالات مختلف (جمع، گذشته و غیره) تغییر می‌یابد. به

مثالهای زیر که از این زبان اختیار شده توجه نمائید:

1. tupikau او می‌دود

2. pisaju آنها می‌دوند

English: I am sleepy

خواب‌آلود هستم من

Farsi: خوابم می‌آید

در ترجمه جملات، باید توجه داشت که ترجمه جملات ساده بین دو

زبان کار چندان مشکلی نیست اما وقتی جملات پیچیده‌تر و غامض‌تر

می‌شوند، شناخت اجزاء معنایی مهم است و «معناشناسی»^{۱۱} نقش

بسیار مهمی ایفا می‌نماید.

۳ - جملات ساده و جملات پیچیده

این احتمال وجود دارد که در حین ترجمه از یک زبان به زبان

دیگر، یک جمله ساده زبان مبدأ در مقابل یک جمله پیچیده زبان مقصد

قرار گیرد. از سویی این امکان نیز وجود دارد که یک جمله پیچیده و

غامض از زبان مبدأ معادلی بسیار ساده در زبان مقصد داشته باشد. به

مثالهای زیر توجه نمائید.

English: What is your name?

Spanish: Come se llama

می‌نامی - تو خودت چگونه

Aguaruna: amesh yaitpa

تو - هستی - که شک - تو

Farsi: اسم شما چیست؟

شناخت این تفاوتها اولین قدمی است که باید در تجزیه و تحلیل زبان و

معادل یابی عبارات و جملات برداشت.

۴ - تفاوت بین ساختارها

زبانهای مختلف برای بیان مفاهیم از ساختارهای متفاوتی سود

می‌جویند. کمتر اتفاق می‌افتد که این ساختارها در بین زبانهای مختلف

همتراز باشند. به مثالهای زیر توجه نمائید:

زبان فارسی: من پول^{۱۱} دارم

زبان انگلیسی: من دارم پول

زبانهای ژاپنی و لاتین: به من یافت میشود پول

زبانهای عربی و روسی: من پول وجود دارد.

۵ - تأثیر زبان مبدأ بر زبان مقصد

وقتی مترجم از قابلیت و تبحر کافی برخوردار نباشد، گاهی اتفاق

می‌افتد که مترجم ناخواسته از ساختار زبان مبدأ متأثر میشود و در

ترجمه خود آن ساختار را به زبان مقصد منتقل می‌نماید. گاه مشاهده

شده است که مترجم تنها واژه‌ها را در زبان مقصد معادل‌یابی نموده و

ساختار را طبق موازین زبان مقصد مرتب ننموده است. دزیک مورد

یک مترجم آلمانی جمله انگلیسی زیر را به معادل آن که ترجمه تحت

عبارات زیر بکار برده شود:

(منظور «بره» است)
(منظور «قوج» است)
(منظور «میش» است)

گوسفند بچه اش
گوسفند بزرگ
گوسفند همسرش

3. eketu

4. pekemsau

5. weu

6. shiaku

او می نشیند

آنها می نشینند

او رفت

آنها رفتند

اگر عبارات فوق را با هم مقایسه نمائیم، متوجه می شویم که افعال نشستن، دیدن و رفتن در موارد مفرد و جمع متفاوتند. بدیهی است از نظر معنی، تفاوتی بین آنها وجود ندارد.

ز - فارسی، انگلیسی و اسپانیولی

به مثالهای زیر توجه نمائید:

فارسی اسپانیولی انگلیسی

the boy runs	el nino corre	بسر می دود
the motor runs	el motor funciona	موتور کار می کند
the clock runs	el reloj anda	ساعت کار می کند
the nose runs	su nariz corre	آب از دماغش می آید

توجه نمائید که فعل run در انگلیسی به چهار معنی متفاوت بکار رفته است. اما معادل آن در دو زبان دیگر متفاوت است.

اگر دو زبان فارسی و انگلیسی را مقایسه نمائیم مشاهده میشود که هر دو زبان در موارد ارتباطی متفاوت، از یک ساختار واحد استفاده می نمایند.

انگلیسی	فارسی	ارتباط
my car	اتومبیل من	مالکیت
my brother	برادر من	رابطه نسبی
my foot	پای من	جزء - کل
my singing	آواز من	عامل - عمل
my book	کتاب من	مالکیت
my village	دهکده من	محل سکونت
my train	قطار من	وسيله

۸ - معانی اولیه^{۱۸} در مقابل معانی ثانویه^{۱۹}

کلمات هر زبان در شرایط عادی دارای معانی اولیه هستند در حالیکه با تغییر شرایط و در وضعیت های مختلف، معانی ثانویه (یا مجازی) متبادر به ذهن می گردند. مراجعه به فرهنگهای متفاوت نشان می دهد که کلمات در بافتهای مختلف دارای معانی متفاوتی هستند. این معانی را باید با توجه به بافت جملات باز شناخت و معادل های مناسبی برای آنها در زبان مقصد در نظر گرفت. عدم توجه به این امر موجب میشود که ترجمه های انجام یافته، از واقعیت به دور باشند.

۹ - کدام نوع ترجمه مقبولتر است؟

دو نوع ترجمه وجود دارد. ترجمه «لفظ به لفظ» در مقابل با ترجمه

ج - زبان ویتنامی

در این زبان، یک کلمه واحد در مقابل چندین جمله یک زبان دیگر قرار می گیرد. به عبارتی دیگر آنچه را باید در یک زبان بیگانه به چندین جمله عرضه داشت، در زبان ویتنامی یک کلمه معادل دارد. به مثال زیر توجه نمائید:

Vietnamese: word^{۱۷}

معنی این کلمه این است: «کسی جایی را ترک می کند تا به جایی برود اما واقعه ای در منزل آن شخص روی می دهد و نامبرده بدون رسیدن به مقصد به مبدأ بازمیگردد». حال اگر قصد ما آن باشد که این کلمه را از زبان ویتنامی به زبان فارسی ترجمه نمائیم، راهی جز بکار بردن مجموع عبارات فوق نخواهیم داشت.

د - زبان چی پایا^{۱۵}

در این زبان که زبان رسمی کشور «بلیوی» است، کلمه معادل «پروژکتور» وجود ندارد و اگر قرار باشد این کلمه را به زبان مربوطه ترجمه نمایند باید عبارتی معادل «وسیله ای که تصاویر را بر دیوار می نمایاند» بکار برند.

۵ - زبان فارسی

اگر بخواهیم کلمه duster را به فارسی ترجمه نمائیم باید از ترکیب تخته + پاک کن استفاده نمائیم. در واقع یک کلمه با عبارتی از زبان مقصد همطراز میگردد.

و - زبان انگلیسی در مقابل زبان هوآم بیسا^{۱۶} (Huambisa)

در زبان انگلیسی کلمه sheep اسمی است که به صورت «عام»^{۱۷} بکار میرود و در موارد خاص میتوان از کلمات زیر یا مشخصه های معنایی متفاوت استفاده کرد:

lamb	گوسفند + جوان	بره	
ram	گوسفند + مذکر	+ بالغ	قوج
ewe	گوسفند + مونث	+ بالغ	میش

این تمایز در زبان «هوآم بیسا» وجود ندارد و در ترجمه کلمات فوق باید

5. Ali's house

۳ - با توجه به مثال روابط دو اسم را مشخص نمائید و بعد معادل آنها را در زبان فارسی آورده با اصل انگلیسی آن مقایسه نمائید:
مثال:

the man's car (the man owns the car)

the man's eye (the eye is part of the man)

1. the professor's hand
2. the professor's book
3. the professor's office
4. the professor's students
5. the professor's brother

۴ - دو پاراگراف «الف» و «ب» را مقایسه کنید. ابتدا مشخص نمائید که آیا تفاوتی در معنی دارند یا نه. سپس هر دو جمله را به زبان فارسی ترجمه نمائید.
مثال:

- a. In my opinion, the government is doing well and making many improvements in the country. But there are many people who do not agree that this is so.
- b. Opinions are divided concerning the government. Some say they are doing well and making many improvements in the country. Others do not agree.

درس دوم

۱ - انواع ترجمه

ترجمه را عمدتاً به دو نوع «ترجمه لغوی»^۱ و «ترجمه اصطلاحی»^۲ تقسیم نموده‌اند. «ترجمه لغوی» نوعی از ترجمه است که در آن تبدیل ساختار به ساختار بیشتر مورد توجه است و مترجم سعی می‌کند در ترجمه از روش واژه در مقابل واژه استفاده نماید. در مقابل، ترجمه اصطلاحی نوعی از ترجمه است که در اصل به معنا عنایت دارد (بدیهی است تنوع ترجمه در دو قطب فوق خلاصه نمی‌شود) افزودن بعضی عوامل به ترجمه لغوی و کاستن از برخی عناصر از ترجمه اصطلاحی، ترجمه‌های دیگری را به دست می‌دهد که در حدفاصل این دو قطب جای می‌گیرند. نمودار ۱ این تنوع را نشان می‌دهد.

«اصطلاحی» نوع اول غیرطبیعی، بی‌مفهوم و فهم آن برای خوانندگان زبان مقصد مشکل است. هدف غایی نترجمه باید بازآفرینی متن در زبان مقصد به صورت «اصطلاحی» باشد. به عبارت دیگر ترجمه‌ای که بتواند پیام و مفهوم متن اصلی را در زبان مقصد بازآفرینی نماید، از مقبولیت برخوردار است.

۱۰ - تمرین

۱ - جملات زیر را با یکدیگر مقایسه نموده و مشخص نمائید کدامیک تغییر معنی و کدام یک تغییر فرم داده‌اند.
مثال:

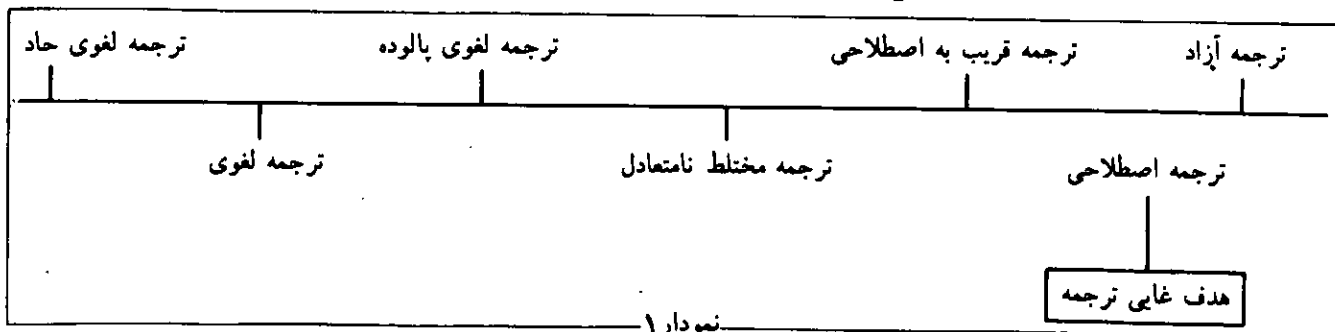
- a. They robbed the old man.
- b. The old man was robbed by them.

- پاسخ: تغییر فرم بدون تغییر معنی
1. The students like $\left\{ \begin{array}{l} \text{to study} \\ \text{studying} \end{array} \right\}$ semantics.
 2. I bought a pair of $\left\{ \begin{array}{l} \text{horse shoes.} \\ \text{leather shoes.} \end{array} \right\}$
 3. Go to bed.
I want you to go bed.
 4. Ali went walking.
Ali took a walk.
 5. Two weeks later he came.
After two weeks he came.

۲ - معانی عبارات و جملات زیر را در نظر گرفته و بر مبنای آن جملات دیگری با ساختارهای متفاوت ولی با معانی یکسان ارائه نمائید. سپس معادل عبارات را در زبان فارسی مشخص و با آنها مقایسه کنید.
مثال:

The cat is black
The black cat
The cat which is black

1. The water jug
2. Ali bought a car
3. a hot day
4. mother's long blue dress



۱ - ویژگی ترجمه لغوی (literal)

من بستم او را در قلبم: فارسی
I never forget her: انگلیسی (ترجمه اصطلاحی)

یا

I've kept her memory in my heart.

۳ - ویژگیهای ترجمه اصطلاحی (Idiomatic Translation)

الف - در این نوع ترجمه، مترجم عادیترین کلمات زبان مقصد را در مقابل عبارات زبان مبدأ قرار می‌دهد. بدیهی است مترجم از عبارات تصنعی استفاده نمی‌نماید.

ب - ترجمه اصطلاحی بهیچوجه ماهیت ترجمه ندارد. بدین معنی که خواننده با خواندن متن ترجمه شده احساس بیگانگی و بی‌رنگی از ترجمه ندارد. در واقع، اگر قید ترجمه نباشد، خواننده متن ترجمه شده را همانند یک متن اصلی به زبان مقصد تلقی خواهد نمود.

ج - در پاره‌ای موارد، مترجم شیوه‌ای برمی‌گزیند که مبتنی بر ترکیب شیوه ترجمه اصطلاحی و ترجمه لغوی پالوده است. این شیوه در مراحل از ترجمه مقبول و حتی مطلوب است.

۴ - ویژگیهای ترجمه آزاد (Free Translation)

الف - این نوع ترجمه به دلایل زیر مطلوب نیست و در بسیاری موارد کارآیی چندانی ندارد:

۱ - مترجم از روش فساترجمه‌ای (Over Translation) استفاده می‌نماید. عباراتی در متن ترجمه شده می‌افزاید که احیاناً در متن اصلی وجود ندارد. اضافه نمودن این عبارات، در پاره‌ای موارد، بار معنایی منفی دارد و از نویسنده چهره‌ای می‌آفریند که متفاوت از اوست.

۲ - گاه یک عبارت، به چندین صورت مختلف ترجمه می‌شود و افزودن عبارت مکرر خواننده را از درک صحیح متن بازمی‌دارد.

۳ - افزودن بار معنایی خارج از چهارچوب متن، نوعی تحریف تاریخی را سبب می‌شود و چهره دیگری از فرهنگ غالب بر زبان مبدأ ترسیم می‌نماید.

ب - به لحاظ افزودن عبارات متعدد، ترجمه بدست آمده ترجمه نیست و تفسیری از متن اصلی است. به عبارت دیگر مترجم آگاهانه نظرات خود را بر متن اصلی تحمیل می‌نماید.

۲ - مشکلات ترجمه

مشکلات ترجمه را می‌توان از دیدگاههای مختلف مورد مطالعه و بررسی قرار داد. در فصلهای بعد، از هر کدام به تفصیل سخن خواهیم گفت. معذراً، اشاره ضمنی به آنها لازم می‌نماید:

الف - رابطه دال و مدلول در زبانهای مختلف از یک قاعده

الف - این نوع ترجمه از نظر مفهوم بی اعتبار و در بسیاری از موارد از هرگونه ویژگی ایجاد ارتباط عاری است.

ب - اصولاً نمی‌تواند حتی در پائین‌ترین سطح و در کوچکترین واحدهای معنایی، ایجاد ارتباط نماید. برای مثال اگر جمله ۱ به سه زبان انگلیسی، فارسی، عربی بصورت a و b و c و d ترجمه شود هیچ نوع پیام گویایی از آن استنباط نمی‌شود.

۱ - (اسم شما چیست؟)

a. Kan daro : زبان چوآوه^{۲۲}

b. Your-name call : انگلیسی

c. شما نام مینامید: فارسی

d. ما اسْمُکَ؟ : عربی

ج - میزان برقراری ارتباط کلامی و یا نوشتاری اندک و قدرت انتقال مفهوم آن کم است. مع هذا، در مورد زبانهایی که خویشاوندی دارند، کاربرد آن بیشتر است. برای مثال اگر یک جمله ساده انگلیسی به روش ترجمه لغوی به زبان فارسی برگردان شود، درک مفهوم آن میسر است اگرچه عجیب می‌نماید.

How are you? : انگلیسی

چطور هستید شما؟ : فارسی

کیف حالکم : عربی

۲ - ویژگی ترجمه لغوی پالوده

(Modified Literal Translation)

الف - در این نوع ترجمه، مترجم به جایبجایی صورت عبارات و جملات در زبان مقصد می‌پردازد و سعی می‌کند تا اندازه‌ای متن ترجمه شده با قواعد ساختاری حاکم بر زبان مقصد همسویی و یکنواختی داشته و از آنها تبعیت نماید.

ب - در این نوع ترجمه، هر واژه در زبان مبدأ، معادل خود را در زبان مقصد می‌یابد.

ج - مترجم به ایجاد تغییراتی دست می‌زند با این امید که ابهامات معنایی از بین برود و متن ترجمه شده از حالت خشکی خارج شود. به عبارت دیگر مترجم سعی می‌نماید با تغییر ساختار بخشی از معنی را منتقل نماید. به مثال زیر توجه نمایید.

ro ahomb ngusifu : زبان پاپوا^{۲۳}

قلب او (مونث) من

pamari boyaandi

من - بسته - او (مونث)

I fastened her in my heart. : انگلیسی (ترجمه لغوی پالوده)

یکسان تبعیت نمی‌کند. برای مثال، ممکن است یک «اسم» در زبان مقصد (در ترجمه) معادل یک «فعل» در زبان مقصد و یا بالعکس باشد.
 ب — زبانهای مختلف دارای نظامهایی متفاوت در ارتسباط بسا ضمیر میباشند. بدین ترتیب که تقسیم‌بندی ضمیر از یک قاعده منظم زبانی جهانی تبعیت نمی‌کند. برای مثال، ضمیر دوم شخص مفرد در زبان فارسی (شما، تو) و جایگزین‌های آنها چون «سرکار، جنابعالی، حضرت‌تعالی و غیره» ممکن است در پاره‌ای از زبانهای معادل یکسان نداشته باشد. مقایسه ضمیر در زبان عربی با ضمیر در زبان فارسی نشان‌دهنده تفاوت‌هایی است که مابین این دو زبان وجود دارد. همین امر را می‌توان در مورد زبانهای دیگر نیز تعمیم داد.

ج — زبانها دارای ساختارهای متفاوتند. این تفاوت تنها در تظاهر روساختی آنها نیست بلکه ممکن است در یک زبان مثلاً استفاده بیشتر از جملات «معلوم» در مقابل جملات «مجهول» مرسوم باشد درحالیکه در زبان دیگر حاکمیت مطلق به جملات مجهول داده شود. اگرچه زبانها، در بسیاری موارد، از مفاهیم مشابه برخوردارند معهذا توالی و تسلسل عبارت در روساخت آنها متفاوت است. به مثالهای زیر توجه نمایند:

فارسی: به شهر خواهم رفت تا مقداری لیمو بخرم.

Gahnku: muli make al -- it - ove loko

گفتن من — آینده — خریدن مقداری لیمو

taoni - lokav - it - ove

من — آینده — رفتن به — شهر

حال اگر همین جمله را به صورت تحف اللفظی به انگلیسی برگردان نمایم، جمله زیر حاصل می‌شود که مورد قبول عامه مردم انگلیسی زبان نیست و بهتر است بصورت اصطلاحی آن ترجمه شود.

I will go to town saying.

“I will get some lemons.”

I will go to town to get some lemons.

بدیهی است متابعت لفظ به لفظ در ترجمه مقبول نبوده و ترجمه بدست آمده ارزش چندانی نخواهد داشت.

۳ — نحوه ترجمه ویژگیهای واژگانی

در استفاده از واژگان، یک اصل اساسی را نباید از نظر دور داشت و آن اینکه زبانهای مختلف هرکدام به نوعی از واژگانی خاص برخوردارند و نحوه استفاده آنها از مجموعه واژگانی مربوط، به یک شیوه واحد توجیه‌پذیر نیست. توجه به موارد مشروحه زیر لازم می‌نماید.

الف — هر زبان طریقه‌ای خاص خود جهت استفاده از واژگان در تبیین مفاهیم دارد. به مثالهای زیر توجه نموده و با مقایسه آنها به

ویژگی هرکدام عنایت نمایند.

زبان یونانی: تب ترک کرد او را

زبان آگوارانا: او سرد شد

زبان لوکانو: تب دیگر در او نبود

زبان انگلیسی:

His fever went down

His temperature returned to normal.

زبان فارسی: تبش قطع شد/ تبش برید.

ب — عباراتی که معنایی خارج از محدوده معانی تک‌تک کلمات

متشکله خود دارند عبارات اصطلاحی نامیده میشوند. زبانهای

مختلف از اصطلاحات ویژه خود استفاده می‌کنند. بدین ترتیب

همه زبانها از اصطلاحات یکسان استفاده نمی‌کنند. به

اصطلاحات زیر در زبانهای مختلف توجه نمایند:

۱ — زبان انگلیسی:

(تحت اللفظی: گاو سر) bull-headed

زبان فارسی: کله خر

۲ — زبان انگلیسی: blind as a bat

زبان آگوارانا: کورچون روباه

۳ — زبان انگلیسی: شما یک خوک هستید. (کثیف، طماع)

زبان مکزیکو: شما یک خوک هستید. (احمق)

زبان زنتال: شما یک خوک هستید. (بینوا)

زبان اوتومی: شما یک خوک هستید (جاودانی)

زبان فارسی: تو یک خوک هستی. (خسیس، کثیف، دارای بوی

زنده)

ج — تنوع عبارات و گروههای فعلی در زبانهای متفاوت، متفاوت و

تطبیق کلمه به کلمه آنها نه جایز و نه مقبول است. مثال:

۱ — زبان انگلیسی: You promised to come.

«وای وای: «من مطمئناً می‌آیم». تو گفتی.

زبان فارسی: قول دادی بیایی.

۲ — زبان انگلیسی: I believe you.

زبان آگواژنا: «حقیقت دارد» من گفتم به تو.

زبان فارسی: حرفات را باور می‌کنم.

۴ — جملات ایهام‌دار

یکی از معضلات ترجمه چند معنایی بودن برخی از جملات است.

بدین معنی که یک جمله با حفظ زیر و بمی جملات و بدون حذف

عناصر متشکله ممکن است حاوی دو معنی و گاهی بیش از دو معنی

باشد. درک صحیح معنی اصلی و موردنظر فقط از طریق نحوه کاربرد

آن در متن میسر است. از این جهت توصیه میشود که درحین ترجمه

1. The before problems not forget please.
2. Villagers most of their energies spend in produce grain.
3. Women today of Iran in works cooperate more than men.
4. If you want, a letter for your friend send.

زیرنویسها:

1. Form
2. Meaning
3. Semantic features
4. Source language
5. Target Language
7. Intrarlingual
8. Intrerlingual

۹ - در مورد زبانهای بیگانه (به استثنای زبانهای فرانسه و انگلیسی) از آوانگاری استفاده شده است.

10 - Semantics

۱۱ - توجه نمایند که تغییر تکیه در عبارت (من پول دارم) از کلمه «پول» به کلمه «دار» معنا را عوض می کند و مفهوم آن این است که «من ثروتمند هستم».

12 - Soul

13 - Plurality

۱۴ - از ذکر اصل کلمه خودداری شده است.

15 - Chipaya

16 - Peru

17 - Gereric

18. Primary

19. Secondary

20. Literal translation

21. Idiomatic translation

22. Chuave (Papua New Guinea)

23. Papua New Guinea

24 - Ambignities

جملات به بافت اصلی متن توجه شود تا معانی واقعی جملات روشن تر گردد. برای مثال جمله زیر دارای دو معنی است که یکی بصورت لغوی و دیگری به صورت اصطلاحی مفهوم است.

He kicked the bucket.

۱ - او به سطل لگد زد.

۲ - او مُرد.

۵ - تمرین: ۱ - جملات زیر را با هم مقایسه کنید. ابتدا مشخص نمایید که کدامیک از نظر زبان فارسی مصطلح تر و کدامیک تحت اللفظی می باشند. سپس هر کدام را به زبان انگلیس ترجمه نموده و با هم مقایسه کنید:

۱ - الف - مغازه دار گفت که او پول ما را پس خواهد داد

ب - مغازه دار قول داد که پول ما را پس بدهد

۲ - الف - در یک شب نشینی، پسری این داستان را برای من تعریف کرد

ب - یک شب نشینی بود. پسری در آن بود. او این داستان را برای من تعریف کرد.

۳ - الف - داستان خود را برای پاسداران که بدنبال دلالان مواد مخدر بودند تعریف کرد

ب - برای پاسداران داستان خود را تعریف کرد که پاسداران به دنبال مواد مخدر بودند.

۲ - به جملات انگلیسی زیر توجه نمایید. توجه کنید که تمامی آن بصورت ترجمه لغوی عرضه گردیده است. ضمن بررسی آنها، معادل اصطلاحی بهتری ارائه نمایید.

1. We offers as attractions horse trip or car by fields and forests.
2. If cabin should enter more persons each one should press number of wishing floor.
3. A motorcycle man arrested by the police traffic.
4. Tehran is always full of surprises. It has a delicious climate, full of smoke.

۳ - جملات زیر توسط بعضی از دانش آموزان تولید شده است. موارد اشتباه را ذکر نموده و جمله اصطلاحی معادل آنرا بنویسید.

پروژه و تصحیح

پدیده سیاه از خرد گان محرم نوله ز فیه امروزه نوزبان به خاندان دورج مگر رو پیچکار شماره ۲۱ - ۲۰ در بخش پانچ به نامها پیشروش می دلیس

مجموعه شماره ۲۱ - ۲۰ مربوط به فصل تابستان و پاییز می باشد که در فصل تابستان درج گردیده است ضمن پرسش پدیده سیاه تصحیح می گرداند.

قواعد

بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی

محمدحسین خواجهزاده



در شماره قبل، در ادامه بحث صفت به جای اسم، تعدادی از گروه‌های منفرد بررسی شد که آخرین آنها زبانها و رنگها بودند. در این قسمت گروه‌های منفرد و نیز همراه با آن بحث صفت به جای اسم را به پایان می‌بریم و به بررسی ضمائر و موارد استفاده اسمی آنها می‌پردازیم.

۲۶ - نام شخصیتها

goethische Klarheit - Goethisches Gedicht

در خصوص نگارش صفت‌هایی که به [i]sch - ختم می‌شوند و از اسم کوچک یا اسم فامیل اشخاص مشتق شده‌اند، قواعد زیر صادقند:

اگر بخواهیم نتیجه عملکرد شخصی کسی یا تعلق چیزی به وی را بیان کنیم، صفت مشتق شده از نام آن شخص باید بزرگ نوشته شود:

Der "Erlkönig" ist ein Goethisches Gedicht.

این جمله بدان معنی است که این شعر را گوته سروده است و این شعر متعلق به وی است. در اینگونه موارد می‌توان گفت:

Der "Erlkönig" ist ein Gedicht Goethes oder ein Gedicht von Goethe.

اگر بخواهیم چیزی را به شیوه، روش، روحیه و خصلت شخصی نسبت دهیم و یا آن چیز را به نام آن شخص نام‌گذاری کنیم، در این صورت آن صفت مشتق شده از نام آن شخص کوچک نوشته می‌شود.

Ihm gelangen Verse von goethischer Klarheit.

در اینگونه موارد همچنین می‌توان گفت:

Ihm gelangen Verse von einer Klarheit, die der Art oder dem Vorbild Goethes entspricht, eine Klarheit im Stile Goethes.

مثالهای دیگر در هر دو مورد:

Drakonische Gesetzgebung (die Gesetze Drakons, von Drakon)

aber: drakonische Gesetzgebung (nach Drakons Art, im Geiste Drakons);

die Einsteinsche Relativitätstheorie (von Einstein);

die Heinischen Reisebilder (von Heine);

aber: eine heinische Ironie (nach der Art Heines)

از این نوع ترکیبات در حوزه زبانهای تخصصی فقط

رایج‌ترین آنها مانند

die Einsteinsche Relativitätstheorie

ضبط شده‌اند، زیرا در این خصوص شیوه‌های نگارش مختلفی

وجود دارد و متأسفانه یک قانون جامع و در برگیرنده در دست نیست.

○ صفت‌هایی که از نام اشخاص مشتق شده‌اند و دارای پسوند

-istisch, -esk, -haft هستند و نیز صفت‌های ترکیبی -vor-

nach- کوچک نوشته می‌شوند:

darwinistische Auffassungen;

kafkaeske Gestalten;

eulenspiegelhaftes Treiben;

vorlutherische Bibelübersetzung

Frankfurter Würstchen

۲۷ - نام شهرها

کلماتی که از نام‌های جغرافیایی مشتق شده‌اند و به -er ختم

می‌شوند، همیشه بزرگ نوشته می‌شوند:

der/ein Frankfurter (Bewohner Frankfurts),

Frankfurter Schwarz,

ein Paar Frankfurter [Würstchen],

die Frankfurter Allgemeine [Zeitung] (Abk.: FAZ),

die Frankfurter Bevölkerung,

Holländer Käse,

Kölner Dom,

die Mannheimer Verkehrsbetriebe,

die Wiener Kirchen

۲۸ - صفت‌های شمارشی

صفت‌های شمارشی مانند zwei, zweiter, achtel, و غیره

کوچک نوشته می‌شوند:

Er zählte eins, zwei, drei;

als dritter ins Ziel kommen;

hundert Zigaretten,

○ وقتی که یک ضمیر به همراه یک حرف تعریف و یا یک ضمیر دیگر ظاهر شود و همچنین وقتی که یک ضمیر به اسمی که قبلاً از آن صحبت شده است مربوط شود:

die beiden, der eine, der andere,
das meiste, nicht das mindeste,
das wenigste, ein anderer, ein jeder,
wir grüßen beide / alle, wir beide,
uns beiden, am wenigsten, am meisten,
zum mindesten,

A: Wem gehört der Garten?

B: Es ist der meinige / meine.

Es ist der deininge/ deine.

Es ist der eurige/ eure.

Diese Männer sind schon gestern dort gewesen, und ich habe dieselben heute noch einmal gesehen.

○ به موارد زیر توجه کنید:

ein bißchen (= ein wenig) Brot,
das bißchen Geld,
ein klein bißchen,
Sie sangen ein bißchen.
oder: ein kleiner Bissen Brot,
ein Bißchen / Bißlein (kleiner Bissen);
ein paar (= einige) Schuhe,
oder: ein Paar (= zwei zusammengehörende) Schuhe.
۳۱ - اگر قبل از ضمیر، یک حرف تعریف یا یک ضمیر دیگر بیاید، آن ضمیر در صورتی بزرگ نوشته می‌شود که به عنوان یک اسم در جمله ظاهر شود، یا اینکه دارای مفهومی اسمی باشد:
Es ist ein Er (= Es ist ein Mann).

مثالهای دیگر:

die Dein [ig] en (deine Angehörigen),
Du mußt das Dein [ig]e (das, was dir zukommt) tun;
ein gewisses Etwas,
das Mein und das Dein,
jedem das Seine,
Alles / Das / Dieses Mehr an Kosten ist von Übel,
ادامه دارد

tausend Soldaten;

200, - DM, in Worten: zweihundert

○ قاعده ذکر شده در بالا در موارد زیر نیز صدق می‌کند:

○ وقتی که صفت‌های شمارشی به همراه یک حرف تعریف، ضمیر و یا حرف اضافه بکار روند:

die vier, ein achtel Liter;
zum ersten, zum zweiten, zum dritten,
wir sechs;

در نامه‌ها:

Ihr lieben zwei!

○ وقتی که بعد از کلماتی مانند alle, einige و نظایر آن قرار گیرند:

alle sieben, einige tausend Flaschen

۲۹ - صفت‌های شمارشی (معمولاً بعد از یک حرف تعریف

یا ضمیر) در صورتی بزرگ نوشته می‌شوند که دیگر تعداد مطرح نباشد، بلکه صفت شمارشی به عنوان یک اسم (Substantiv) ظاهر شود و یا اینکه هدف از ذکر آن یک «مفهوم»، یک «شیء» و یا یک «شخص» باشد:

Er fährt mit der Acht

(= mit der [Straßenbahn] linie 8)

مثالهای دیگر:

die Eins, die Zahl Zwei,

die Ziffer Drei,

in Latein eine Vier (Note) schreiben,

Er ist der Erste in der Klasse (der Leistung nach)

تذکره ۲ - ضمایر و موارد استفاده اسمی آنها

۳۰ - کلیه ضمایر مانند **alle, dieser, er, viele** و غیره و

همچنین حروف تعریف کوچک نوشته می‌شوند:

ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie,
dieser, solcher, welcher, wer, was,
beide, einige Menschen, etwas Brot,
jeder [mann], jemand, man, manches,
nichts, niemand, sämtliches, viel,
wenig, von uns, über jmdn.,
einer für alle und alle für einen,
allerhand, allerlei

○ قاعده ذکر شده در بالا در موارد زیر نیز صدق می‌کند:

رشد

و

معلم

درک مطلب و راههای بهتر برای تدریس آن

نوشته دیوید ای اوایز استاد دانشگاه ورشو
ترجمه: سیما سمیعی دبیر منطقه ۵ تهران

بیش از ده سال است که به دلیل گسترش دوره‌های انگلیسی برای اهداف خاص گرایش زیادی به تدریس درک مطلب پیدا شده است. دانشجویان علوم و تکنولوژی در اغلب کشورها قبل از هر چیز برای خواندن مطلب علمی و استفاده از سخنرانی‌های علمی به فراگرفتن زبان انگلیسی نیازمندند. البته در تمام کتابهای درسی درک مطلب بعنوان یک رکن اصلی وجود دارد ولی همه آنها بطور کلی فقط تکیه بر دو سه نوع سؤال دارند و اگر معلم هم همان روش را برای تدریس بکار ببرد دانش‌آموزان بزودی شوق یادگیری را از دست میدهند و این وظیفه معلم است که تنوع و تا

استفاده کرد و یا بجای پرسشهای شفاهی کلیشه‌ای و منظم همیشگی از درک مطلب استفاده نمود. این تکنیک‌ها اگرچه ساده هستند ولی اثر زیادی در جلب توجه دانش‌آموزان دارند.

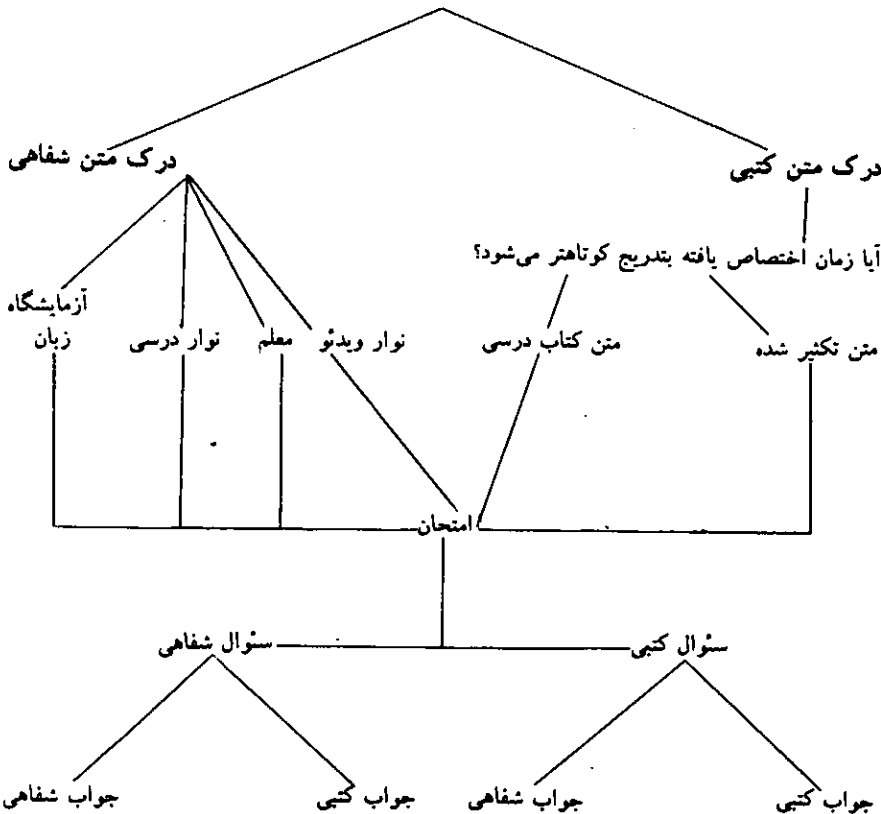
درک مطلب را میتوان بطریق مختلفی که در طرح زیر آمده است تدریس کرد. برای پیشرفت درک متن شنیداری میتوان متن را از طریق (۱) لایبراتور زبان (۲) نوار درسی (۳) نوار ویدئو و یا (۴) از طریق قرائت شخص معلم ارائه داد. و این بستگی به امکانات مدرسه دارد. معلم می‌تواند شخصاً تصمیم بگیرد که متن را یکجا و یا بخش بخش تدریس کند و در فاصله بخشها درک دانش‌آموزان را بیازماید و باز این معلم است که تصمیم میگیرد که آیا قبلاً درباره آن توضیح دهد و یا خیر.

حدی مطلب پیش‌بینی نشده را بکلاس عرضه کند. اگرچه ما اغلب مجبور به استفاده از کتاب خاصی هستیم ولی نباید فراموش کرد که کتاب تنها اساس درس است. در حالیکه خود ما می‌توانیم مطالب بسیار به آن بیافزاییم از آنجا که تعداد معلمینی که تکیه بر درک مطلب را برای برطرف کردن نیازهای خاص دانش‌آموزان لازم می‌دانند روز به روز افزایش می‌یابد در این مقاله نظراتی را پیشنهاد نموده که ممکن است برای جالب‌تر کردن تدریس درک مطلب مفید باشد.

باید بخاطر داشت که معلمین زبان همچون میزبانان کلاس درس هستند و باید از راههای متنوعی استفاده کنند تا درس خسته کننده و یکنواخت نشود. مثلاً میتوان بجای تدریس مداوم کتاب درسی گاهی اوقات از متن دیگری

درک مطلب

آیا گرامر درس قبلاً توضیح داده شده است؟ آیا متن جزء جزء شده و یا در یک بخش ارائه شده؟



Does more work need to be done to discover how the organism in the Antarctic Ocean can be exploited?

۲ - سوالات صحیح / غلط مثال:

Which answer is correct? The Antarctic Ocean has been over exploited by man. True? False?

۳ - سوالات چند جوابی مثال:

Which answer is correct?

Scientists began studying the situation in the Antarctic Ocean because they thought:

- Krill had been over exploited.
- Whales had been over exploited,
- "conventional" fish had been over exploited.
- Pigs had been over exploited.

۴ - سوالات با جواب کامل مثال:

What role does krill play in the Antarctic ecosystem?

۵ - یادداشت نویسی: معلم می تواند متنی را دو یا سه بار برای دانش آموزان قرائت کند. و آنها ضمن گوش دادن یادداشت کنند و سپس درباره آن چه که شنیده اند مطلب یا چند جمله بنویسند.
۶ - خلاصه نویسی.

۷ - سوالات تجزیه و تحلیلی: از دانش آموزان درباره نکات گرامری که مطرح شده است سوال می شود مثال:

Why does the writer use 'began' and not 'have begun' in paragraph 1?

۸ - تشخیص لغات مترادف مثال:

What word in paragraph 3 means "huge"?

۹ - سوالات لغات مشابه مثال:

What word means the same as 'distant' in paragraph 4?

۱۰ - سوالات لغات متضاد مثال:

the carnivores in the Antarctic Ocean. It has been estimated that 200 million tons of krill exist there. In comparison with the catches of fish of the world's major fishing nations, krill production is colossal and has great possibilities for rational exploitation. However, much care is needed, because over exploitation of krill may have a great influence on the Antarctic ecosystem.

There are two great problems in the exploitation of krill. In the first place the fishing region is so distant from the northern hemisphere that it takes ships two months to get there; and, secondly, it is difficult to know how krill can be processed and sold on the market.

Nevertheless, two processes for marketing krill have been developed by the Russians. One of these produces food for human consumption by putting the krill into a large press, homogenizing the extract, and then freezing it at 32° C. A product called "pasta okean" made from frozen substance, is sold in the Soviet Union. The other process converts krill into food for animals; experiments have shown that pigs that are given this food grow more quickly, and the taste of their meat is not affected by it.

Since pressure has been increased on the stocks of "conventional" fish in the world's oceans, the Antarctic Ocean will play a large role in plans for expanding fishing in the future. Therefore, it is most important that research should be done to measure exploitable stocks, and to study their interaction in the Antarctic ecosystem.

سوالات امتحان درک مطلب

۱ - سوالات بله / خیر مثال:

در درک مطلب کتبی هم میتوان متن را بچند بخش تقسیم نمود و زمانهای اختصاص یافته بهر بخش را کم کم کوتاهتر کرد تا سرعت خواندن دانش آموزان زیادتر شود. آزمون درک مطلب هم میتواند کتبی و یا شفاهی باشد.

امتحان درک مطلب بخش مهمی از آموزش زبان است. همه ما با آن دسته از کتابهای درسی که نوعی از الگوهای تستی را مرتباً تکرار می کنند آشنا می باشیم. در این کتابها ده سوال کتبی بله / خیر و یا سوالات با جواب کامل استفاده میشود. علیرغم موثر بودن اینگونه سوالات در تشخیص فهم دانش آموزان از متن، نحوه آن ها خیلی زود کلاس را خسته میکند. متن زیر به همراه سوالات نمونه برای امتحان درک مطلب الگوی خوبی میتواند باشد. البته ضرورتی ندارد که حتماً از تمام انواع سوالات در یک درس استفاده شود بلکه میتوان نمونه هایی را از میان این لیست که دارای انواع پرسشهاست برگزید.

In the years between the two world wars scientists began to study seriously the biology of the Antarctic Ocean, because it was thought that the whales in that region were in danger of over-exploitation. This research has shown much about the ecosystem of the ocean, but more work needs to be done to discover how the organisms in it can be exploited and what effect such exploitation may have on the nature.

The center of the Antarctic Ocean food system is the "krill", a minute crustacean. The biochemistry of this species has recently been examined by researchers at Southampton University in England, who have discovered that, during the summer, half of the animal's weight is protein.

Krill is the main food of most of

of 'distant in paragraph 4?

۱۱ - سوالات جایگزینی عبارات مثال:

Replace the phrase 'In the first place (paragraph 4) by one word.

۱۲ - سوالات عطفی مثال:

What does 'One of these' refer to in paragraph 5?

۱۳ - سوالات لغات هم خانواده مثال:

What noun is related to the verb 'discover' in paragraph 1?

What verb is related to the noun 'exploitation' in paragraph 1?

۱۴ - سوالات حدسی: معلم هنگام قرائت متن بعد از کلمه مشخصی مکث می کند و دانش آموز

باید کلمه بعدی را حدس بزند مثال

There are two great problems in the exploitation of — (paragraph 4)

۱۵ - سوالات قیاسی مثال:

If 'krill production' in paragraph 3 means "the production of krill", what is a shorter way to write 'the production of iron?' or 'the expansion of metal?'

۱۶ - سوالات لغات حذف شده: بعد از اینکه کلاس متن معینی را مطالعه کرد نسخه خاصی را آماده کنید که مثلاً از هر شش کلمه یک کلمه حذف شده باشد و از دانش آموزان بخواهید که کلمه حذف شده را پیدا کنند. آنها می توانند با استفاده از تست های چند جوابی و یا معلومات خود پاسخ صحیح را پیدا کنند.

۱۷ - سوالات حذف حروف تعریف: پس از اینکه دانش آموزان مطلبی را مطالعه کردند مبتنی آماده کنید که در آن حروف تعریف را حذف کرده باشید و از دانش آموزان نخواهید که آنها را پیدا کنید.

۱۸ - سوالات حذف زمانهای افعال: مانند قسمتهای ۱۶ و ۱۷ افعال متن را حذف و ریشه آنها را بنویسید و دانش آموزان زمانهای صحیح آنها را پیدا کنند.

۱۹ - سوالات هماهنگی لغات: مانند

قسمتهای ۱۶ تا ۱۸ بعضی از کلمات را حذف کنید و لغات حذف شده را در لیست جداگانه بنویسید. دانش آموزان باید جای صحیح کلمات را بیابند

۲۰ - سوالات مربوط به کلمات ربطی مثال: کلیه سوالات فوق را می توان بصورت کتبی و یا شفاهی مطرح کرد. حتی متن کتاب درسی و یا متن های ساده را هم می توان بطریق فوق تدریس نمود و این بستگی به تصمیم معلم دارد.

What other expression may be used for 'However' in paragraph 3?

Why does the writer use 'Nevertheless' at the beginning of paragraph 5?

نماهای آوایی، معنایی و نحوی

جمال الدین جلالی پور

(Phonological, semantic and syntactic representations)^۱

زمانیکه شخصی تکواژ (morpheme) جدیدی را فرا می گیرد اساساً سه نوع اطلاعات وابسته بهم در مورد آن تکواژ می آموزد: اطلاعات آوایی، معنایی و نحوی.

فرض کنید که این فرد بخواهد با تکواژ انگلیسی (cat) آشنا شده و آن را بخوبی و با مهارت تمام فرا گیرد. در ابتدا بایستی یک سری اطلاعات مشخص و معین آوایی را

بیاورد. اطلاعاتی که نشان دهنده تلفظ تکواژ [kæt] باشد و آنرا از دیگر کلمات از قبیل (tack و milk - liberty - dog - act)

تمایز و مجزا سازد. مهم تر از همه اینکه زبان آموز بایستی فرا گیرد که این تکواژ (cat) از نظر آوایی متشکل از سه واحد صوتی [t] و [æ] و [k] است و نه [t] و [æ] و [s] و نه تلفیقی دیگر. (و دارای دو، چهار یا هفت جزء نیست.) همچنین این ترکیب به ترتیب زیر

می آید: [t] - [æ] - [k] و (نه بر حسب ترتیب [t] - [k] - [æ] و یا [t] - [æ] - [k]) و یا موارد دیگر). بنابراین می توان گفت زبان آموز ابتدا بعنوان جزئی از کل یادگیری یک تکواژ، نمای آوایی آنرا فرا می گیرد. حداقل اطلاعاتی که در مورد نمای آوایی تکواژ (cat) می توان بیان کرد شامل اطلاعات بالا می شود.

شاید تاکنون ملاحظه کرده اید که تعدادی از تکواژها از بار معنایی خاصی برخوردار نیستند. برای مثال می توان گفت که (to) در جمله (I want to go) دارای هیچگونه معنای مشخص و معینی نیست. اما اکثر تکواژها دارای بار معنایی هستند و معنای آنان بایستی بعنوان بخش دیگری از کل یادگیری یک تکواژ فرا گرفته شود. شاید اکنون نتوان نمای معنایی یک تکواژ را به نمایش گذاشت و نشان داد که آن تکواژ از چه نوع اطلاعاتی برخوردار است که دارای بار معنایی مشخص و معینی می شود که از معنای دیگر تکواژها متمایز می گردد. اما کاملاً واضح است که هر کدام از تکواژها از نوعی نمای معنایی برخوردار هستند و هر دو نوع نماهای آوایی و معنایی در یک تکواژ در اکثر مواقع کاملاً اختیاری و قراردادی هستند. اگر بار معنایی تکواژ (cat) با نوعی نمای آوایی خود را مطرح سازد و به نمایش بگذارد می گوئیم زبان انگلیسی کارش را بخوبی انجام داده است و بر آن ایرادی نیست.

یک تکواژ تنها بکمک بار معنایی و آوایی آن بیان نمی شود بلکه هر تکواژ دارای نوعی بار نحوی نیز هست که نشانگر نمای نحوی آنست و ارتباط آنرا با عملکرد دستوری زبان نشان میدهد. بعنوان مثال (cat) دارای نقش دستوری اسم است و فاقد نقش صفتی می باشد. بنابراین جمله زیر دستوری و گرامری است:

That fat cat spat at flat black mats.

ولی جملهٔ It is very cat. دستوری و گرامری محسوب نمی‌شود. پس می‌توان نتیجه گرفت که تکواژها هر یک دارای مجموعه‌ای از بارآوایی، معنایی و نحوی می‌باشند.

البته مسئله به این سادگی هم نیست. چون مثلاً (route) حتی در یک گویش فردی خاص دارای دو گونه تلفظ جداگانه است. می‌توان آنرا هم وزن و مشابه (shout) و یا (shoot) به تلفظ درآورد. کلمهٔ (economics) را می‌توان با مصوت (vowel) کلمهٔ (peck) یا مصوت کلمه (peek) تلفظ کرد درحالی‌که بعضی از افراد مصوت این دو کلمه را بعنوان جایگزین و مشابه یکدیگر بکار می‌گیرند. از نظر معنایی (light) می‌تواند متضاد (dark) و یا (heavy) باشد و در این حال از (filling) صحبتی در میان نیست، درحالی‌که در جملات زیر داریم: Ice cream is light, but pie is very filling. (square) از نظر دستوری هم اسم است هم فعل و هم صفت:

(Mark an X in the proper square. It is useless to try to square the circle. The table is square.)

با نگاهی به یکی از صفحات یک فرهنگ لغت می‌توان دریافت که بجز موارد استثنائی هر تکواژ قاموسی (Lexical Morpheme) بیش از یک نمای آوایی، معنایی و نحوی دارد. در شرح و برخورد با واژگان (Lexicon) یک زبان باید جهت رویارویی با این قبیل تغییرات و تناوبها (alternates) خود را آماده و مهیا سازیم.

سؤال در این است که چگونه این مضامین که بنظر گونه‌های (variants) یک تکواژ خاص هستند با یکدیگر در ارتباط می‌باشند. در مواردی همچون (route) و (economics) بیش از این مسئله قابل بحث نیست. چون برای تعدادی از افراد هر کدام از این کلمات در نمای آوایی خود از دو نوع

مصوت متناوب و جایگزین برخوردار هستند و در این قبیل موارد به انتخاب گوینده است که کدامیک از مصوتها را بکارگیرد و تلفظ کند. نکته جالب اینجاست که به مواردی برمی‌خوریم که یک نمای آوایی متشابه دارای نماهای معنایی و نحوی متفاوت است.

البته در ابتدا باید به توضیح این مسئله پرداخت که تعدادی از صور تکواژی دارای آشکال یکسان آوایی هستند که بطور کلی دارای نقاط مشترک نیستند و یا از نقاط مشترک کمی برخوردارند. در این قبیل مواقع می‌توان ادعا کرد که آنان صور تکواژهای مختلفی هستند. هر دو تکواژ (ni) در زبان (Aztec) مثالهای خوبی در این مورد هستند. یکی دلالت بر فاعل (I) دارد و دیگری دلالت بر پسوند فاعلی (agentive suffix) و هر دو بجز تلفظ یکسان دارای، هیچگونه وجه اشتراکی نیستند. پسوندهای (er) در انگلیسی در کلمات (dancer, stronger) مثالهای بارز دیگری در این مورد هستند. دو کلمه (read) و (reed) هر دو دارای تلفظ یکسانی هستند: [rid] و ظاهراً هیچگونه وجه اشتراکی با یکدیگر ندارند. همچنین این مسئله در مورد (ant) و (aunt) نیز صدق می‌کند یعنی در بعضی از گویش‌ها هر دو را بصورت [ant] تلفظ می‌کنند. وجود چنین تشابه آوایی در تعدادی از تکواژهای زبانی را می‌توان کاملاً تصادفی فرض کرد.

بهر حال در سایر موارد بنا به پیشنهاد، تشابهات با وجود کثرت یا قلت درجه تشابه از نوعی رابطهٔ خاص مابین صور ملفوظ یکسان و مشابه برخوردارند. برای مثال می‌توان به گروه کلمات زیر استناد کرد:

(sharp razor, sharp outfit, sharp focus, sharp mind). دقیقاً از نظر معنی (sharp) در مثالهای بالا دارای معانی مختلفی است. به ترتیب زیر است: «لبه تیزی که خوب

می‌برد». (having an edge that cuts well - سریع، باهوش - quick - intelligent) واضح و مشخص (not blurry) و شیک و قشنگ - جلوه‌گر و پرزرق و برق (stylish-smart) اما در یک مفهوم وسیعتر همهٔ چهار معنای (sharp) رابطهٔ معنایی خاصی پیدا می‌کنند که بازتاب آن عبارتست از در نظر گرفتن همهٔ آن چهار معنا بعنوان تکواژی واحد، ممکن است کسی بر اساس شم و تصور خود ادعا کند که (sharp) دارای مفهوم اصلی «لبه تیزی که خوب می‌برد». (having an edge that cuts well.) و دیگر مفاهیم (sharp) از درجهٔ دوم اهمیت برخوردار هستند که باری مشتق از مفهوم اصلی می‌باشند و می‌توان آنان را از ابداعات مجازی (استعاری) محسوب کرد. مثلاً می‌توان گفت: ذهنی تیز و برنده است که بر راحتی بند موانع و مشکلات را بگسلد و آنان را از میان بردارد و یا عکسی از نقطه نظر کانونی تیز و برنده است که دارای خطوط نازک و برنده‌ای باشد همچون تیغهٔ یک چاقوی تیز و کاری و یا لباسی تیز و برنده است که در حد میانگین از آراستگی و جلوه و از تیز و برنده بودن خطوط کانونی برخوردار باشد.

مثال در مورد تعمیم مجازی (استعاری) لغات بسیاری وجود دارد. برای نمونه می‌توان از: (clear water, clear issue, clear presentation, clear weather) یاد کرد و یا:

(I bumped my head - head of a pin, head of a department) و یا:

The car struck a pole. Harry struck his mother. The clock struck twelve. Strike that from the record. Strike a match. Strike out. Strike oil.

حتی با محدود کردن خود با واحدهای واژگانی ساده که فقط متشکل از یک تکواژ

یکتواختی کار کلاسی کاسته و برای دانش‌آموزان ایجاد تنوع نماید. همانگونه که ملاحظه می‌فرمایید در این بازی هدف تکرار جملات و افزودن مجموعه لغات و تمرین زمان گذشته دو فعل *go* و *buy* می‌باشد.

The First player: I'm going to say a sentence.

My sentence will contain a word beginning with the letter A. Try to repeat my sentence, and add a word beginning with B. My sentence is: I went downtown yesterday, and I bought an APPLE. The second player: I went downtown yesterday, and I bought an APPLE and BASKET.

The third player: I went downtown yesterday and I bought an Apple, a BASKET and a CAR.

The fourth player: I went downtown yesterday and I bought an APPLE, a BASKET, a CAR and a DUCK. The fifth player: I went downtown yesterday and I bought an APPLE, a BASKET, a CAR, a DUCK and an EGG.

The sixth player: I went downtown and I bought an APPLE, a BASKET, a CAR, a DUCK, an EGG, and a FLOWER.

The seventh player: I went downtown yesterday and I bought an APPLE, a BASKET, a CAR, a DUCK, and..... I can't remember the rest. Continue to play the memory game until one of the players cannot remember all of the objects mentioned. Play the game again the beginning and try to choose completely different objects for each letter of the alphabet.

تفاوت دقیق مابین دو تکواژ (fire) یکی بعنوان اسم و دیگری بعنوان فعل هر چه باشد دلیلی بر فقدان یک جریان و حرکت در مقابل جریان و حرکتی دیگر نیست و این مسئله در مورد تفاوت معنایی (skin) بعنوان اسم در جمله (My skin is soft.) و فعل skin در جمله I skinned my knee صادق نیست چون در اینجا مسئله کاملاً متفاوت بنظر می‌آید و تشابه آن همانند *circling a* و *squaring a circle* می‌باشد که خود از مقوله‌های قابل تأمل متفاوتی است.

زیرنویسها:

۱ - این مقاله ترجمه‌ایست از عنوان انگلیسی مقاله مذکور از کتاب «زبان و ساختارش» (structure language and its) نوشته «رونالد. دبلیو لانگاکر» (Ronald W. Langacker) ناشر:

(Harcourt Brace Jovanovich) چاپ ۱۹۷۳ آمریکا - صفحات (۸۷) و (۸۶ - ۸۵ - ۸۴)

۲ - برای (Representation) معادل‌های فراوانی در فارسی وجود دارد از جمله: نما، باز نمود، تصویر، نمایش، ظهور و غیره که در این میان معادل «نما» را از سایر معانی مناسب‌تر یافتیم و آنرا از «دکتر محمدرضا باطنی» وام گرفته‌ام.

۳ - زبان بومی (Aztec) یا (nahuatl) که بعنوان یک گویش مدرن آمریکای مرکزی هم اکنون در ناحیه شهر مکزیکوسیتی در کشور مکزیک رایج است. (بر گرفته از کتاب Language and its structure «پ صفحه ۲۳۴»)

Don't Fail the Memory test!

مرتضی رجعلیها

بازی زیر توسط یکی از دبیران شهرستان قزوین برای درج در مجله رشد زبان ارسال شده است. ضمن تشکر از همکاری ایشان یادآور می‌شویم که استفاده از اینگونه بازیها، ضمن داشتن هدفهای آموزشی می‌تواند از

باشند نیز با استعاره‌هایی بسیار روبرو می‌شویم. لیکن باید این نکته را در نظر داشت که ارتباط مابین دو معنای یک تکواژ همیشه بر این اساس نیست که فی‌المثل یکی از آنان معنای اصلی و دیگری معنای مجازی (استعاری) آن را تشکیل دهد. کلمه (drive) Drive a golf در drive و Drive a car. در ball. هر دو از نظر معنی از یک مقوله‌اند. (هر دو دلالت بر راندن شیئی رونده دارند.) و با وجود این نمی‌توان، هیچیک از معانی آنان را بعنوان معنای استعاری که از دیگری نشأت گرفته به حساب آورد.

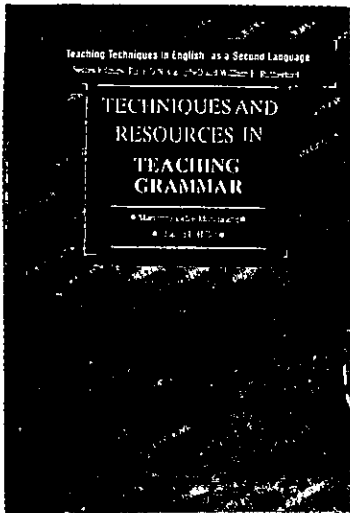
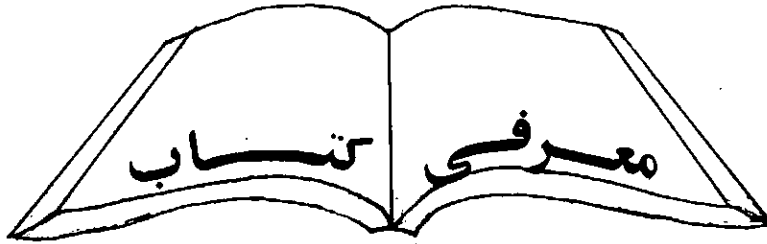
مشکل‌ترین و بغرنج‌ترین مسئله درباره گونهای تکواژی زمانی آشکار می‌گردد که معنای یک تکواژ بر حسب کاربرد نحوی آن تغییر کند. رابطه کاملاً واضحی مابین (circle) بعنوان اسم در جمله

Circle He drew a circle in the sand.

بعنوان فعل در جمله The Indians circled the cabin. وجود دارد و یا مابین اسم (fire)

در I will light a fire. و فعل مشابه آن در Fire the pottery.

تصور اختلاف معنا به‌خاطر اختلاف کاربرد صحیح نیست. بنابراین می‌توان گفت که دو معنای circle دارای یک نمای معنایی هستند و تفاوت میان (circle) بعنوان یک شکل هندسی و دیگری بعنوان حرکت در راهی بصورت همان شکل هندسی از قبیل تفاوت اسم است یا فعل. این مسئله ممکن است بیان‌کننده قسمتی از یک حقیقت باشد ولی در برگیرنده تمامی آن نمی‌تواند باشد. بنابراین کفایت این مسئله را مورد دقت نظر قرار دهیم که همیشه فرآیند معنایی یک تکواژ با نقش آن تکواژ بعنوان اسم، فعل و یا دیگر مصادیق دستوری همسوئی ندارد. تفاوت معنایی (circle) بعنوان اسم و دیگری بعنوان فعل خود بر خورد با مسئله از یکطرف قضیه است.



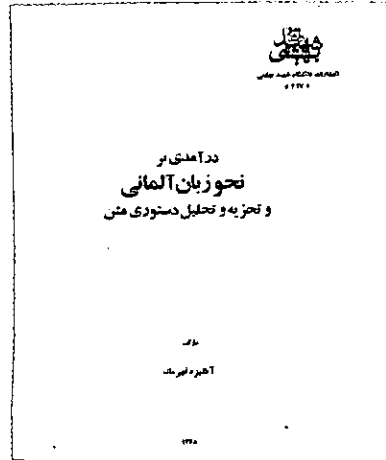
Techniques and Resources in Teaching Grammar

Marianne Celce-Murcia and
Sharon L. Hilles

For teachers who are asking whether, when, and how to teach grammar. The first two chapters address general questions of grammar in ESL theory and classroom practice. These are followed by ideas for creative teaching of grammar. Included are specific suggestions for teaching most of the common beginning-level structures, which are listed separately in a grammar index for easy reference.

ضمناً کتاب فوق توسط هیئت تحریریه ترجمه

که به تدریج درج خواهد شد.



VORWORT

Die vorliegende Arbeit ist aus Manuskripten hervorgegangen, die für Vorlesungen an der Deutschen Abteilung der Beheshti-Universität Teheran erstellt wurden. Sie verfolgt die Absicht, neben der Vermittlung von Grundkenntnissen in der deutschen Syntax vor allem auch dazu zu befähigen, dieses theoretische Wissen bei der Satzanalyse als unabdingbarer Voraussetzung für Textverständnis und Übersetzung praktisch zu verwerten.

Der Inhalt erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; er richtet sich - ebenso wie die Auswahl der Übungen - nach den Erfordernissen des Sprachunterrichts.

Dieses Buch wendet sich aber nicht nur an Studenten der Deutschen Sprache und Literatur, sondern kann jedem Interessierten mit guten Grundkenntnissen der Deutschen Sprache als Nachschlagewerk und Übungsbuch dienen.

Besonderer Wert wurde darauf gelegt, neue Ergebnisse der Sprachforschung wie z.B. die Valenzlehre, für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen. Bei der Darstellung der Satzgliedlehre orientiert sich diese Arbeit an der Dependenz-Grammatik, wie sie z.B. von Ulrich Engel vertreten wird.

Der Beheshti-Universität bin ich für die Ermöglichung des Drucks zu Dank verpflichtet.

Teheran, 1987

Dr. Anneliese Ghahraman

Le contraire de diérèse s'appelle la synérèse.

2. La synérèse: C'est le fait de ne compter le groupe de voyelles, que pour une seule unité dans le vers et prononcer vio-lent au lieu de vi-olent par exemple.

La synérèse est donc la contraction de deux voyelles; la diérèse, la division de deux voyelles.

Après deux consonnes, "- ier" compte normalement pour deux syllabes: pri-a, meurtri-er, cli-ent. Comparer: lia et pri-a. Mais dans ce vers de Du Bellay le mot "ouvrier" est une synérèse:

Ainsi chante l'ouv-rier / / en faisant son ouvrage.

Dans certains mots, les poètes comptent des groupes divers de voyelles, pour une ou pour deux syllabes selon les besoins de la versification:

hier on m'a volé, moi,
près du pont de Tolède...

La lune étant couché, hi-er,
plaza Mayor.

V. Hugo.

J'oserais ramasser le fouet
de la satire ...

Marque du fou-et des Furi-
es...

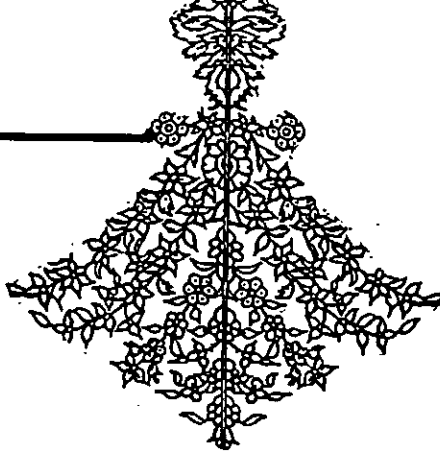
A. de Musset.

Sur la terre où tout je-
tte un miasme empoisonn-
eur...

Mêle dans leur sépulcre
au mi-asme insalubre.

V. Hugo.

Dans ces trois exemples, "hier", "fouet", "miasme" produisent tantôt la diérèse, tantôt la synérèse. Pour se rassurer s'il s'agit d'une division ou d'une contraction de syllabes, le moyen le plus simple est de compter les syllabes des vers



en question.

Ainsi nous avons vu l'importance de l'e muet; de l'élision qui a été créée pour corriger la monotonie que produirait la trop grande fréquence de l'e muet; et des groupes de voyelles, dans la mesure des vers. La lecture correcte d'un poème exige aussi le respect des pauses, des coupes, de l'intonation. Bien entendu, la ponctuation des poèmes facilite quelquefois notre tâche.

Il est évident que l'emploi des règles de versification doit nous aider à faire ressortir l'harmonie des vers. La prononciation de l'e muet ne doit pas paraître artificielle. L'oreille a besoin de trouver pour points d'appui des syllabes sonores. C'est pourquoi il est préférable de ne pas accentuer le e muet. Par exemple dans ce vers de Corneille: "... com/me/ je l'ai reçu" l'accent doit se porter sur le "o" dans "come", et non pas sur la syllabe "me". C'est au professeur d'empêcher les étudiants de mettre l'accent des vers sur le e muet. Pour l'éviter, on pourrait prononcer plus rapidement la syllabe terminée par un e muet qui précède une consonne.

Modèle d'exercice:

Dans le poème ci-dessous:

1°. Décomposer les vers en syllabes et écrire le nombre des syllabes.

2°. Souligner d'un trait les e muets et les-ent qui se prononcent.

3°. Mettre entre parenthèses les e muets qui montrent l'élision.

4°. Trouver des exemples de diérèse et de synérèse.

Fonction du poète

Peuples! écoutez le poète!
Écoutez le rêveur sacré!
Dans votre nuit, sans lui complète,
Lui seul a le front éclairé.
Des temps futurs perçant les ombres,
Lui seul distingue en leurs flancs sombres
Le germe qui n'est pas éclos.
Homme, il est doux comme une femme.
Dieu parle à voix basse à son âme
comme aux forêts et comme aux flots.

C'est lui, qui, malgré les épines,
L'envie et la dérision,
Marche, courbé dans vos ruines,
Ramassant la tradition.
De la tradition féconde
Sort tout ce qui couvre le monde,
Tout ce que le ciel peut bénir.
Toute idée, humaine ou divine,
Qui prend le passé pour racine
A pour feuillage l'avenir.

Les Rayons et les Ombres, V. Hugo.

Bibliographie

1. Connaissance de la littérature. Guy Michaud. Librairie Nizet, Paris 1957.
2. Manuel pratique de l'art d'écrire par M. Courault. Classiques Hachette, II.
3. Dictionnaire des rimes françaises par ph. Martinon, Larousse, Paris 1972.
4. Grammaire Larousse,
5. Petit Traité de versification par Maurice Grammont. Collection U, Armand Colin, 1965.

rent (3 syllabes), et dans les deux cas: -es, -ent final, ne comptent pas.

2. A l'intérieur du vers, le e muet final du mot doit être prononcé:

a) s'il précède une consonne:

Comme des phares sur la brume.

L'Ombre des jours, Anna de Noailles.
l'e muet de "comme" est précédé de la consonne d dans "des"; -es de phares est précédé de s dans "sur", c'est pourquoi com/me/ se prononce en 2 syllabes, pha/res/, 2 syllabes.

b) s'il est suivi d'un -s et précédé d'une voyelle; la liaison devient alors obligatoire:

Tu frappes et guéris, tu perds et ressuscites.

Racine.

Le e muet de "frappes" se prononce et la liaison doit se faire entre "frappes [z]et".

c) s'il est placé devant un mot commençant par un h aspiré. Il porte le haubert que portait Salomon.

V. Hugo

"haubert" (chemise de mailles que portaient les hommes d'armes au moyen âge), commençant par un h aspiré, l'e muet de "le" se prononce alors.

3. A l'intérieur d'un mot, l'e muet ne compte pas s'il est précédé d'une voyelle:

pri[e]rai

2 syllabes

aboi[e]ment

3 syllabes

envi[e]ront

3 syllabes

dénu[e]ment.

3 syllabes

jou[e]ra

2 syllabes

dévou[e]ment

3 syllabes

ondoi[e]ra

3 syllabes

- La syllabe muette -ent

La syllabe muette -ent, qui termine dans les verbes la troisième personne du pluriel, est traitée, elle aussi, différemment, selon qu'elle est précédée d'une consonne ou d'une voyelle.

1. Précédée d'une consonne, elle compte pour une syllabe à l'intérieur du vers, mais à la fin du vers elle ne compte pas:

Les drapeaux...

Fré/mi/rent/comme au vent fré-/mis/sent les épis.

V. Hugo

"frémirent" et "frémissent" compte chacun pour trois syllabes car -ent se prononce dans les deux cas.

Tandis que dans ce vers de La Fontaine:

Daims et cerfs, de climat changèrent.

"chan/gèrent", se trouvant à la fin du vers, se prononce en 2 syllabes.

2. Précédé d'une voyelle, -ent ne compte jamais ni à l'intérieur ni à la fin du vers:

Mes yeux verrai[ent] partout le vide et les déserts.

Lamartine.

Qu'ils soi[ent] dorénavant ton unique entretien.

Corneille.

B. L'élision:

Dans le compte des syllabes, l'élision doit retenir particulièrement l'attention:

Quand un mot terminé par une

voyelle précède immédiatement un mot commençant par une voyelle ou un h non aspiré, la première voyelle ne se prononce pas et il se produit une élision.

Ma fill (e), il faut céder, vo|
| |

Racine.

Dans ce vers de Racine, les mots "fille", "votre", "heure" sont élidés; c'est à dire leur e muet final ne se prononce pas.

Ou bien dans ce vers d'A. Chénier:

Elle tomb(e), elle cri (e), ell(e) est au sein des flots. il y a l'élision de l'e muet dans les mots: "tombe", "crie", "elle". N.B. En poésie, l'élision se porte toujours sur l'e muet, à partir du XVII^e siècle.

C. Les groupes de voyelles:

Les groupes de voyelles comptent tantôt pour une syllabe, tantôt pour deux syllabes. L'usage varie beaucoup avec les époques et avec les poètes, pour un groupe de voyelles, et parfois pour un même mot.

Il est donc essentiel de savoir si deux voyelles placées à la suite l'une de l'autre dans un mot, forment une ou deux syllabes.

Sous les verts maronniers et les blancs peupli-ers.

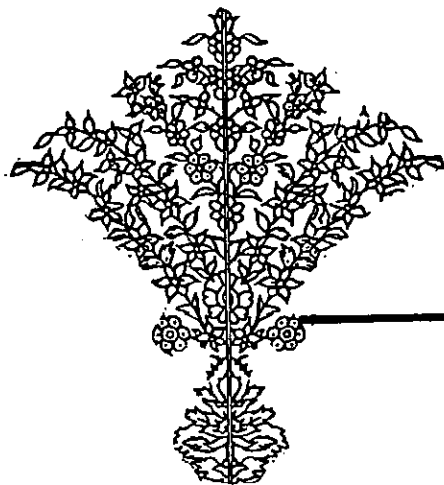
A. de Musset.

Le mot "peup -li-ers" forme 3 syllabes: c'est la diérèse.

1. **Diérèse:** Elle consiste à séparer deux voyelles réunies en une syllabe, dans la prononciation naturelle. La diérèse existe seulement en poésie: (di-amant, harmoni-eux, adorati-on, chou -ette,....).

Et dans l'ascensi-on des nu-a-ges bénis

Va te purifi-er dans l'air supéi-eur.
Baudelaire.



amour et d'un bonheur éphémères.
 d'un pouvoir créateur: Poésie vient
 d'un mot grec qui signifie création.
 Le poète crée de la beauté, tout au
 moins il la découvre là où l'homme
 ordinaire ne voit dans les choses
 que ce qu'elles sont.

Regarde, sous mes yeux tout
 change de couleur

Et le plaisir se brise en mor-
 ceaux de douleur,

...
 Je lui donne une branche, elle
 en fait un oiseau;

Je lui donne un visage, elle en
 fait une abeille;

Je te voulais sur terre, en l'air tu
 t'émerveilles!

Oublieuse mémoire, Jules Supervielle.

Se plaignant d'une "oublieuse
 mémoire", Supervielle aime créer
 et faire voir la métamorphose de
 tous les êtres, à l'aide des mots
 simples, tendres et agréables.

d'un pouvoir magique d'expression:
 qu'il crée ou qu'il découvre le
 beau, le poète nous en fait part en
 une langue merveilleuse, illuminée
 d'images.

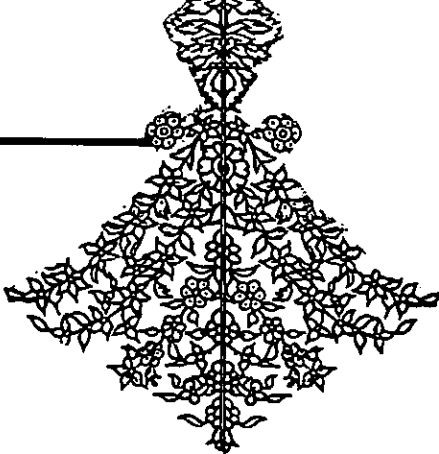
Un papillon sur une branche
 Attend patiemment l'hiver,
 Son cœur est lourd, la branche
 penche,

La branche se plie comme un
 ver.

Mourir de ne pas mourir, Paul Eluard.

Ce triple dons du poète, (sym-
 pathie, création, expression), se
 complètent par la maîtrise des
 règles de la versification qui lui sert
 à composer des vers réguliers. Et
 nous lecteurs, nous les appréciero-
 ns peut-être mieux, si nous con-
 naissons certaines techniques emp-
 loyées par le poète. C'est pourquoi
 nous rappelons ici,

trois procédés de la versification
 française qui nous aident à bien lire
 les poèmes. Même les étudiants qui
 parlent couramment le français ne
 respectent pas toujours les règles:
 de l'e muet, de l'éliision, des groupes de
 voyelles, qui jouent un rôle très



important dans le bon compte des
 syllabes et la mesure des vers.

La structure des vers

Le vers français présente trois
 caractères essentiels: la mesure / la
 rime et la musique.

1. Il est syllabique, c'est à dire fondé
 sur le nombre des syllabes qui le
 composent.

2. Il est rimé, c'est à dire terminé
 par une syllabe de même son que la
 syllabe finale d'un vers voisin.

3. Il est musical, c'est à dire
 caractérisé par des pauses et des
 sonorités qui lui donne son rythme
 et son harmonie.

I - La mesure

1. Le compte des syllabes

En principe, toutes les syllabes
 d'un mot, qu'elles soient sonores
 ou muettes dans la prononciation
 courante, doivent être comptées
 dans le vers:

ar/ri/ve/ra a/me/nons ru/de/ment
 4 syllabes 3 syllabes 3 syllabes

voici un vers du Cid. Décomposons-
 le en syllabes:

Je/ ren/drai/ mon/ sang/ pur/
 com/me/ je/ l'ai/ re/çu.

Corneille.

Au total: 12 syllabes (vers alexan-
 drins).

Observons que la prononciation
 correcte du vers exige que l'on
 fasse entendre les e muet de
 "comme" et de "reçu". Si l'on
 prononçait "comm' je l'ai r'çu",
 selon l'usage de la plupart des
 conversations d'aujourd'hui, le

vers n'aurait plus que 10 syllabes
 (vers décasyllabe) au lieu de 12, il
 serait faux.

Si l'on décompose en syllabes ces
 vers de Verlaine:

La/ clo/che/, dans/ le/ ciel/ qu'on/
 voit,

Dou/ ce/ment/ tinte;

Un/ oi/seau/, sur/ l'ar/bre/ qu'on/
 voit,

Chan/ te/ sa/ plainte.

Au total: 8 syllabes (vers octosyl-
 labes), vers un et trois.

4 syllabes (vers tétrasyl-
 labes), vers deux et
 quatre.

Mais si l'on prononçait *clôch'*,
douc'ment, *l'arbr'*, *chant'*, on aurait
 dans chacun des vers, une syllabe
 de moins, ce qui serait faux.

N.B. Le e muet final ne se prononce
 Jamais quand le mot est placé à
 la fin du vers, à la rime.

Ex. tinte / plainte (une syl-
 labe).

Toutefois trois cas particuliers sont
 à considérer:

A - L'e muet

- La syllabe muette "ent"

B - L'éliision

C - Les groupes de voyelles:
 diérèse et synérèse.

A - L'e muet:

L'e muet est traité différemment
 selon qu'il est précédé d'une
 consonne ou d'une voyelle.

1. A la fin du vers une syllabe en e
 muet ne compte donc pas, même si
 l'e muet est suivi de -s ou de -nt
 (marques du pluriel):

ainsi dans cet exemple de Hugo:

Car vous avez, Dieu bon, Dieu
 des âmes sin/cères.

ou cet autre exemple de La
 Fontaine:

Chèvres, béliers, taureaux
 aussitôt dé/lo/gèrent;

la douzième syllabe est constituée
 par "sincères" (2 syllabes), délogè-

شعر از سه بُعد اندیشه، تصویر و آهنگ ساخته شده است و به ادبیات، نقاشی و موسیقی تعلق دارد.

شعر و ادبیات - شاعر به کلمه نیاز دارد تا اندیشه خویش را بیان کند. وی ناگزیر است از واژه‌های موجود بهره گیرد و به مفهوم یک حرف، کلمه یا جمله، لطافت بخشیده بُعد فکری شعر را به خواننده القا نماید.

شعر و نقاشی - شعر به منظور خلاقیت و نه تقلید، دارای قدرتی است ترسیمی. بسودلر می‌گوید: «تخیل ملکه نیروهاست». چنانچه خاصه تخیل و به تصویر درآوردن را از شعر سلب نمایم دیگر شعری نمی‌ماند، مگر شعرهای آموزشی یا فلسفی.

شعر و موسیقی - شعر را می‌خوانند (از رو، از بر، یا به آواز). واژه‌ها را صدا تشکیل می‌دهد و جملات را وزن و آهنگ. به گفته وِرلن «شعر همان موسیقی است». ازرا پوند می‌گوید: «شاعر بد، شعر بد، می‌گوید» زیرا با صداهای کوتاه و بلند و هجاها ساختن یا سست بیگانه است. در نتیجه شاعر به موسیقیدانی می‌ماند که ساز وی، زبان اوست.

La Mort du Loup, vigny

S'attendrissant sur le sort d'un loup qui, blessé au cours d'une chasse nocturne. "meurt sans jeter un cri", le poète admire son courage héroïque et se réfugie dans un pessimisme stoïque dont le loup énonce les principes.

O lac!...

.....

Je viens seul m'asseoir sur cette pierre

Où tu la vis s'asseoir.

Le Lac, La martine.

Le poète implore toute la nature, "... lac! rochers muets! grottes! forêt obscure! de garder pour toujours le souvenir d'un

موسیقی بهره‌مند است. شعر، سه بعدی است. چنانچه شعر را از هر یک از این بُعدها محروم سازیم، هماهنگی لازم که باعث توفیق شعر است از میان می‌رود.

آشنائی با فنون و قواعد شعر به ما می‌آموزد به مفهوم واژه‌ها و ارزش یکایک آنها از نظر وزن و آهنگ، توجه بیشتر داشته باشیم و دیگر ظرائف شاعرانه را بهتر درک نماییم. مادر این مقاله، پس از یادآوری استعدادهای سه‌گانه شاعر که عاطفه، خلاقیت و طرز بیان می‌باشد به بررسی قواعدی می‌پردازیم که ما را در درست خواندن شعر فرانسه و ارج نهادن به بیان شاعر، یاری می‌کند. شعر فرانسه هجائی است و چنانچه هر یک از هجاها آن بسا بی‌توجهی خوانده شد به وزن و آهنگ شعر لطمه خورده، شعری موزون و هنرمندانه به نثری ساده و معمولی مبدل می‌شود و تلاش شاعر بی‌ثمر می‌گردد.

پس اولین گامی که جهت شناخت شعر می‌توان برداشت، درست خواندن آن است و نظر ما نیز در این مقاله شناساندن سه نکته اساسی است که ما را در این مهم یاری می‌کند.

شهناز شاهین

پس شعر خوب از جنبه فکری، تجسمی و

Andromaque, Racine

Un poète est donc un érivain doué par la nature:

du don de sympathie, c'est à dire du pouvoir d'éprouver comme siennes les joies et les douleurs de la multitude, de sentir jusqu'à celles des bêtes, de prêter aux plantes, aux choses inertes même, le don de penser et de sentir.

Hélas! ai-je pensé, malgré ce grand nom d'homme,

Que j'ai honte de nous, débiles que nous sommes!

Comment on doit quitter la vie et tous ses maux,

C'est vous qui le savez, sublimes animaux.

Comment lire la poésie française?

La poésie est un langage mais aussi un art. Le langage a une double fonction; d'une part, désigner objectivement les choses et les idées; d'autre part, exprimer les sentiments, les émotions. Or une des fonctions fondamentales du langage poétique est l'expressivité: invocations, apostrophes, interrogations, etc.

Il y a un mouvement passionné dans l'interrogation d'Hermione:

Mais parle. De mon sort qui t'a rendu arbitre?

Pourquoi l'assassiner? Qu'a-t-il fait? A quel titre?

qui te l'a dit?

hast nicht recht wenn du sagst, das sei eine Frage des Schicksals. Eine solche Antwort wird das Problem nicht lösen. Denn es ist natürlich die erste und wichtigste Aufgabe eines Richters, zu entscheiden, wer unrecht hat. Ein guter und gerechter Richter muß zwischen Recht und Unrecht und Gut und Böse unterscheiden können. Was ist denn deine Meinung?" fragte er den dritten Studenten.

"Wenn ich der Richter wäre, würde ich den Gastgeber bestrafen. Hätte er die Milch selbst probiert, hätte er bemerkt, daß die Milch schlecht ist und er sie niemals seinen Gästen zum Trinken gegeben. Ich sage, der Gastgeber ist schuldig. Selbst wenn es gar keine Schlange gegeben hätte, hätte die Milch auf irgendeine andere Weise vergiftet werden können."

"Aber nein!" sagte der Richter. "Das ist doch ganz falsch. Der Gastgeber hatte doch gar keinen Grund, mißtrauisch zu sein. Es gibt kein Gesetz, daß wir Essen und Trinken, das wir anderen anbieten, vorher selbst probieren müssen. Wie hätte der Gastgeber wissen sollen, daß Gift von einer Schlange in der Milch war?"

Der vierte Student sagte: "Diese Angelegenheit muß man genauer untersuchen."

"Was meinst du?" fragte der Richter. Der Student fuhr fort: "Meiner Meinung ist an dieser Geschichte irgendetwas falsch. Wenn das Gift aus dem Mund der Schlange von einigem Abstand in die Milchschißel getropft ist, dann wäre der Laut des in die Milch fallenden Tropfens zu hören gewesen. Dann hätte der Diener



aufmerksam sein müssen.

Wenn aber nun die Gifftropfen leise in die Milchschißel gefallen sind, wie konnte dann überhaupt jemand wissen, woher das Gift kam? Wenn der Diener oder irgendeine andere Person gesehen hat, was passierte und es dem Gastgeber gesagt hätte, wäre niemand ohnmächtig geworden. Wenn aber niemand gesehen hat, was sich ereignet hat, wer hätte dann die Geschichte vom Vogel und der Schlange erzählen können? Zunächst einmal möchte ich wissen, wer die Geschichte zuerst erzählt hat. Ich würde meine Untersuchung mit der Befragung dieser Person beginnen. Ich würde den Diener, den Milchmann, den Koch und alle Mitglieder des Haushalts befragen. Dann würde ich ihre Antworten sorgfältig überdenken.

"Wenn die Geschichte mit dem Reiherr eine Lüge war, wäre ich dem Geschichtenerzähler gegenüber mißtrauisch. Es könnte sein, daß die Milch, die dem Diener verkauft wurde, schlecht

war und der Milchmann die Geschichte erfand. Vielleicht hatten der Diener oder der Koch eine Beschwerde über die Gäste und deshalb erfand einer diese Geschichte. In diesem Fall, ist derjenige, der gelogen hat, auch der Schuldige. Andererseits ist es aber auch möglich, daß die Geschichte wahr ist und bewiesen werden kann. Wir können auch das in Erwägung ziehen, Auf jeden Fall ist ein gerechter Richter jemand, der keine hastigen Entscheidungen trifft. Er bedenkt alle Ereignisse und alle Zusammenhänge. Er muß alle Leute, die mit der Angelegenheit zu tun haben, bevor er bestimmen kann, wer schuldig ist und wer unschuldig ist. Dann kann er festlegen, wie der Schuldige bestraft werden soll."

"Gute Arbeit!" sagte der kluge ehrenwerte Richter. "Ich habe diese Geschichte selbst erfunden, um euch zu überprüfen. Es ist offensichtlich, daß der vierte Student am besten geeignet ist, um weise und gerecht zu urteilen, und er wird ein guter Richter werden."

Das gerechte Urteil

Vor vielen, vielen Jahren lebte ein gerechter Richter, der seine vier besten Studenten auf eine Probe stellen wollte, um so herauszufinden, wieviel sie von ihm bereits gelernt hatten. Der Test bestand aus einer Geschichte, die er den jungen Männern erzählte:

“Ein Mann hatte einmal mehrere Gäste in sein Haus eingeladen, und er gab seinem Diener den Auftrag, frische Milch für diese Besucher zu kaufen. Der Diener nahm eine große Schüssel und lief damit zum Milchladen, ließ die Schüssel mit Milch füllen, bezahlte und lief eilig wieder nach Hause.

Unterwegs flog ein Reiher über seinen Kopf hinweg, der eine giftige Schlange in seinem Schnabel hatte. Ohne daß der Diener es merkte, fielen einige Tropfen Gift aus dem Mund der Schlange in die Milchschüssel.

Als er zu Hause angekommen war, gab der Diener die Milch dem Koch, der die sie süßte, bevor sie den Gästen gereicht wurde. Doch ein Gast nach dem anderen wurde ohnmächtig, sobald er von Milch getrunken hatte.”

Der kluge Richter fragte die Studenten: Wer ist nun verantwortlich für den Tod der Gäste? “Wen

würdet ihr bestrafen? Ich möchte, daß jeder von euch seine Meinung zu diesem Fall aufschreibt und wir die Sache dann gemeinsam diskutieren.”

Nachdem alle Studenten eine Weile nachgedacht hatten, schrieben sie ihre Ideen auf und legten dem Richter ihre Antworten vor. Der erste Student sprach:

“Wenn ich diese Angelegenheit zu beurteilen hätte, würde ich dem Diener die Schuld geben. Er hätte die Milchschüssel bedecken müssen.”

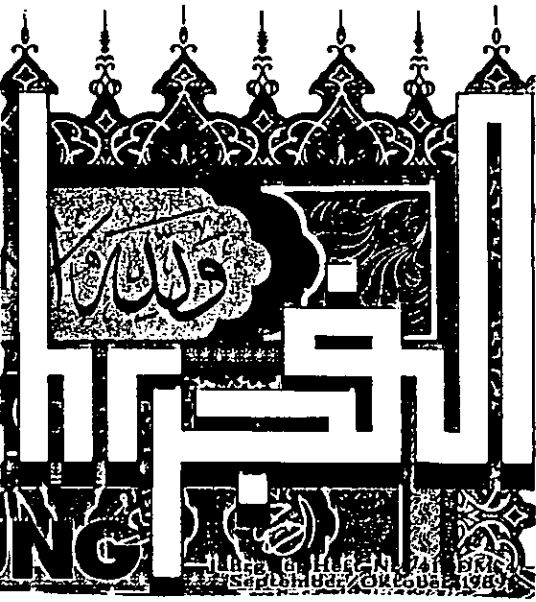
Der kluge Richter lehnte dies ab, indem er sagte: “Es ist wahr, daß wir unser Essen immer bedecken sollten, aber die Chancen, daß das Gift einer Schlange in eine Schüssel

voller Milch fällt oder in anderes Essen ist doch so gering, daß man diese Gefahr nicht vorhersehen kann. Es gibt kein Gesetz, daß Nahrungsmittel abgedeckt werden müssen.”

Dann las der zweite Student seine Meinung vor: “Wenn ich der Richter wäre, würde ich keinen wegen dieses Verbrechens anklagen. Es ist sozusagen der Fehler des Reihers, daß er mit einer Giftschlange in seinem Schnabel herumfliegt. Wir können doch keine Tiere bestrafen. Es ist das Schicksal der Gäste. Manche Menschen sterben zu Hause, andere im Kampf, wieder andere....”

Auch mit dieser Antwort war der kluge Richter nicht einverstanden. Er belehrte den Studenten: “Du





تهیه و تنظیم: صدیقه وجدانی - گروه زبان
آلمانی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و
تألیف

معرفی کتاب و مجلات

چهل و یکمین شماره مجله الفجر در
مهرماه ۶۸ (سپتامبر - اکتبر ۹۸) به چاپ
رسید. این مجله که به زبان آلمانی می‌باشد از ۶
سال پیش در هامبورگ (آلمان غربی) توسط
مرکز اسلامی هامبورگ منتشر و در حال حاضر
نوع ۶ شماره به چاپ می‌رسد. محتویات مجله،
با توجه به نکات آموزشی و گرامری زبان
آلمانی و کتب موجود در این باره حاوی
مقالاتی با اخباری از مسائل اجتماعی، دینی و
فرهنگی جهان می‌باشد که با کیفیت بالایی به
زبان آلمانی نوشته شده است. این مجله دارای

ضمیمه‌ای به نام «salamkinder» (سلام
بچه‌ها) است که به زبان ساده‌تری تهیه شده و
حاوی داستانها، مقالات و نکات آموزشی و
آلمانی است که مناسب دوره راهنمایی و
دبیرستان می‌باشد. به امید اینکه دبیران محترم
زبان آلمانی با سفارش این گونه مجلات و
مطالعه آن معلومات زبانی خود را توسعه دهند.
بلا نمونه‌ای از داستان‌های کتابچه شماره ۴۱
«Urteil» به نام «Das gerechte»
مذکور آورده شده است:

IMPRESSUM

AL - FADSCHR
DIE MORGENDÄMMERUNG
ISSN 0177 - 5324

Herausgeber:
Islamisches Zentrum Hamburg e. V.
Schöne Aussicht 36
2000 Hamburg 76
Telefon (040) 22 12 40

Postscheck Hamburg
Kto. - Nr. 20 1642 - 202

Unterschiedene Beiträge müssen
nicht der Meinung der Redaktion
entsprechen!



Einzelausgabe D M 4,-
Jahresabonnement DM 30,-

inkl. Versandkosten

(Außerhalb Europa DM 50,-)

ABONNEMENTY

Name

Vorname

Adresse (PLZ, Ort, Straße)

Telefon

Hiermit abonniere ich einen Jahrgang der Zeitschrift

'Al - Fadschr' - DIE MORGENDÄMMERUNG. D. h. 6 Ausgaben pro Jahr!

Das Abonnement verlängert sich im Falle meiner Nichtkündigung für ein weiteres Jahr.

Die Abonnementsgebühren von DM 30,- / SFR 30,- / S 210,- werde ich

per Postscheck in bar
begleichen.

Bitte ausschneiden und einsenden an:

Islamisches Zentrum Hamburg, Schöne Aussicht 36, 2000 Hamburg 76



EXERCISE 3.

Give a short definition for the boldface terms in the sentences below. Do not use a dictionary.

1. We saw 14 **songbirds** on our last field trip.
songbirds: _____
2. On his tour, the Pope visited the **courthouse**.
courthouse: _____
3. Almost everyone likes to eat **homemade** dessert.
homemade: _____
4. When they fixed our **bathroom**, we had sawdust through the entire house.
bathroom: _____
sawdust: _____
5. Each student has a new **notebook**.
notebook: _____
6. Define the **underlined** words.
underlined: _____
7. The **earthquake** destroyed the entire village.
earthquake: _____

EXERCISE 4.

Below each sentence are three compound words made from words you may already know. Choose the word that makes sense in the sentence, and write the word in the blank.

1. Jeff threw the ball to the second _____.
baseburner baseball
baseman
2. The special newsprogram was _____ on all the stations.
broadcast broadbilled
broadcloth
3. I thought that diving board looked perfectly safe, but mother thought _____ and wouldn't let me use it.
crosswise lengthwise
otherwise.
4. Her _____ slowly closed, and soon she was asleep.
eyeglasses eyelids
eyebrows

5. Something is _____ if it is sealed to keep water from getting into it.
watertight waterlogged
waterfront
6. An outstanding book for painting is often called a _____.
crosspiece masterpiece
enterprise
7. A leader of a Boy scout troop is a _____.
schoolmaster scoutmaster
quartermaster
8. When you see a _____, which is the upper part of a certain type of cloud, it usually means that a storm is coming.
thunderhead greenhead
hammerhead
9. An _____ is a kind of vegetable.
eggshell eggbeater
eggplant
10. If your dog is too fat, it's _____.
featherweight overweight
underweight

EXERCISE 5.

In each space, write the compound word that makes sense in that sentence. Pick the first part of the word from BOX A and the second part from BOX B. The first one is done for you.

BOX A	
jig	sales
note	drive
foot	card
sand	farm
tooth	buck

BOX B	
book	way
board	ache
house	paper
lady	saw
skin	ball

1. Jim received a beautiful _____ jacket as a present from his aunt.
2. Mother asked the boys to put their bikes in the garage instead of leaving them in the _____.
3. Ben likes to put _____ puzzles together.
4. Leon's big brother is on the _____ team.
5. Jill and Sally enjoyed playing with the clothes they found in the attic of the old _____.
6. The friendly _____ helped Janet pick out a shirt for her dad.
7. Paul collects pictures of baseball players and puts them all into a big _____.
8. The girls made a doll house from a large _____ box they got the grocery store.
9. Make the wood smooth by rubbing _____ on it.
10. If you've ever had a _____, you know it really hurts!
Key to exercises on page to be continued.

References:

1. Dennis Kee, *Developing Vocabulary Skills*, Newsbury House Publishing, Cambridge, 1985.
2. Margaret Stimmann Branson, *Windows on our world: The way people live*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1976.
3. William K. Durr, Jean H. Leper, Ruth Brown, *Panorama*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1971.
4. Krisbjorg Eide of Harra, *Vocabulary Development Through Language Awareness*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1984.

Although this system doesn't work all the time, it works very well with most of the long and difficult words.

As you see in the table above each word contains one main part, or a word stem, and a prefix or a suffix, though they may at times contain prefixes and suffixes, as in words **superindifferent**, **subreference**, **proabsolutist**, and **preimpose**. Let's take one of the words in the table. The word **cooperate** has two important parts: operate (meaning work), **co** (meaning together). The whole word means working together. This way, when you find an unknown word, you first analyze the word. This means you should identify all the roots, prefixes and suffixes in

the word, and form a literal meaning for it. The second step is to test the definition you make to see if it makes sense in the reading. For example consider this sentence; "Everything cooperated to make our holidays a success." Now you can make your literal definition more exact, and define cooperate as "word or act together to bring about a result." Step three is to refine the literal definition so that it makes sense within the sentence you are reading.

Sometimes you may not know the meaning of the root word. In that case you have to refer to a good dictionary that provides etymology or derivations of words. This method is time consuming and hard at first, but you'll gradually get interested and the job will become much easier. Once you get familiarized with more words you might find yourself interested in how they are formed and how they have developed and changed over the years. And when this happens you will improve so fast in this area that you yourself will be quite astonished.

COMPOUND WORDS

Not all words contain prefixes, suffixes, and stems combined. There are sometimes what we call compound words, words with at least two parts and each part is, by itself, a separable word.

Look at the list of words below. Each of the words has a different meaning. But all of them have something in common. Can you discover what it is?

waterfall litterbug homework
basketball breakfast daydream
steamship skyscraper bookstore
classroom outbreak upset

All the words in this list were made by joining together old words to make a new one. Notice that most are made up of two old words. Now think a little more about some of the words in the list. Why do you think people invented the words **waterfall** and **litterbug**? Suppose the word **basketball** had never been invented. How would you like to have to say, "Let's go play that game where you try to shoot the ball through the basket" when you wanted to play basketball?

The meaning of a compound word is usually easy to guess: Sunlight, for example, is "the light that comes from the sun." Or overtime, formed from over and time, means "a time that is longer than (or over) what is normal. As is: "We worked overtime." Or "He was paid extra for overtime."

In order to learn how to use compound words let's do some exercises.

EXERCISE I.

The following passage contains some compound words. You are quite familiar with most of them, but some are new. Read the

passage carefully and see what a reasonable guess you can make at each boldfaced word.

I will never forget my first class in college. The **classroom** held 30 seats, and each one was filled with someone I did not know. The clean **chalkboard** covered one entire wall, and there were narrow windows on the wall to my left. I was very scared. I looked around at all the unfamiliar faces and saw that some of my **classmates** were already writing in their **wordbooks**. I hadn't even gone to the **bookstore** to buy mine! I was sure everyone else was smarter than I was, and I began to **daydream** that I would not understand any of the **homework**. I wonder now how many other students felt exactly as I felt on that first day.

Try to define the following words:

1. chalkboard: _____
2. classroom: - - - - -
3. workbook: _____
4. bookstore: - | - - - | - - - -
5. homework: _____

EXERCISE 2.

As I looked out my window, I could see the blue and orange **runway** lights. I was tired but excited because this was my first **airplane** trip. I fastened my **seatbelt**, and the plane edged slowly away from the ramp. We taxied to a far end of the **airport**, turned around, and I heard the pilot tell us we had been cleared for **takeoff**. Suddenly, the engines roared, and I felt myself being pushed back against my seat. The jet quickly picked up speed, left the runway, and climbed steeply away from the ground. My **midnight** flight to New York had begun.

Try to define the following words:

1. runway: _____
2. seatbelt: - | _____
3. airplane: _____
4. takeoff: _____
5. midnight: _____

CLUES TO WORD RECOGNITION

دکتر قاسم کبیری

انگلیسی از نقطه نظر تعداد لغت یکی از غنی‌ترین زبان‌ها است. عده‌ای معتقدند که انگلیسی امروزی زبانی است با بیش از یک میلیون واژه. یادگیری این واژه‌ها جز از راه‌های علمی تجربه شده کاری است پس دشوار حتی از طریق علمی نیز دانستن همه کلمات ممکن نیست و هنوز هم کسی پیدا نشده است که بیش از یک پنجم همه واژگان انگلیسی را بداند. این مقاله شامل راه‌های عملی تشخیص، درک کلمات و یادگیری آنها است. اهداف عبارتند از:

- ۱ - تشخیص ریشه‌ها، پسوندها و پیشوندهای کلمات
- ۲ - تشخیص معانی پیشوندها و پسوندها در تمرین‌های مختلف
- ۳ - تشخیص معانی کلمات با استفاده از معانی پیشوندها و پسوندها در تمرین‌ها سعی خواهد شد که بر لغات به عنوان هدف تکیه نشود بلکه با بکار بردن آنها، هدف اصلی که فرآیندی لاینفک از مهارت‌های خواندن است دنبال گردد.

In the good old days of student-ship at college, I had my own method of increasing the number of words I knew. Other students had their own ways to achieve that goal. Some students read as much as they could, wrote down all the words they did not know, and then looked them up in a dictionary. Others wrote a few words on cards or pieces of paper and memorized them. There were still other students who tried to learn a number of synonyms for certain words. These students selected a word like *obstacle* and then tried to learn as many synonyms for it as possible. For the word *obstacle*, these might include, *block*, *hamper*, *retard*, *encumber*, *dam*, *bar*, *balk*.

I, for sometime, used cards with words on one side and definitions and example sentences on the other side of the cards. Later on I sorted out the cards according to their subjects and in this way I markedly simplified my work of looking for them when needed.

Several years later I found out that neither my way of learning vocabulary nor what other students

practiced could be valid and consistent with scientific methods; or rather, those approaches were not congruent with what we call behavioral objectives. A behavioral objective identifies and describes the outwardly observable pupil performance that will serve as convincing evidence that a pupil has mastered and applies the understandings and skill that have been taught. In other words, we should have used methods that would have developed independent power in that particular practice. I was dependent on my cards and others depended on either their learning by rote or other self-made exercises which were not consistent with behavioral objectives.

As a teacher I learned more about the benefits of the words used in reading materials. I found out that I had the responsibility of helping children develop their vocabulary to enjoy what they used to read.

Teacher's reading of the texts for the students, while they passively listen, is not such an interesting experience for the students. Each student should develop

the ability to handle, on his own, increasingly complex reading matter as he / she advances toward adulthood.

As pupils get beyond the primary levels, they are expected to take over more and more of the responsibility for directing their own learning and are asked to locate, appreciate, and organize facts and ideas from many different sources outside a subject matter text. They are also expected to make efficient use of dictionaries and glossaries to find answers, for themselves, to questions regarding the pronunciation and meaning of unfamiliar words they come across in their readings. But how? Should they interrupt their readings immediately and look up the word in a dictionary? Wouldn't it take time? Wouldn't it interrupt the continuity of thought? In cases you can guess the meaning of the word from the context. But is it always safe? I doubt it.

Then, there must be a better way: to study the parts of a word which give clues to the meaning of whole words, and then to make sure the rough or literal definition you form makes sense in relation to what you are reading.

Most of the longer and more difficult words in English are derived from Latin and Greek. You can usually get the meaning of these words through an analytical method, breaking down the word into meaningful parts:

Prefix	Origin	Examples
dis	Latin	dislike, distrust, disappear
re	Latin	reread, regain, reply
anti	Greek	antislavery, antifreeze
co-	Latin	cooperate, coequal, coeducation

Suffix	Origin	Examples
-ism	Greek	patriotism, socialism
-ade	Greek	lockade, barricade
-ance	Latin	abundance, brilliance
-ive	Latin	active, supportive, attentive

- How far is to New York? It's a long way from here to New York?

- It's warm today.

- It's getting dark.

- What day is *it* today?

- Isn't *it* a shame that they lost the game?

In these cases *It* is void of meaning, so it shouldn't be translated into Persian like *It* as a pronoun.

C. **Semantic adjustment** = obviously in any translation, there will be a type of "loss" of semantic content, but the process should be so designed as to keep this to a minimum. The commonest problems of content transfer are in the following areas:

1. **Idiosyncratic expressions** = when the meaning of a sentence can not be predicted by the meaning of each individual word, such as:

1. **Idioms** = are any string of words for which the meaning of the whole expression cannot be determined from the meaning of its morphemes.

Idioms are the most obvious candidate for semantic adjustment. This adjustment is of three types:

(1) From idiom to idiom.

eg: He stands head and shoulder above others.

یک سر و گردن از دیگران بالاتر است.

(2) From idiom to nonidiom.

eg: He called his son over the coal.

پسرش را سرزنش کرد.

(3) From nonidiom to idiom.

eg: All the doors were closed on him.

به بن بست رسیده بود.

2. **Proverbs** = are similar to idioms. Although a proverb may be interpreted literally, more often its meaning is understood as something more than the sum of the meaning of the morphemes it contains.
eg: There is no use crying over spilt milk.

آب رفته به جوی باز نمی‌گردد.

3. **Metaphors** = are expressions that attribute qualities to an object or a person not normally associated with those qualities.

eg: How beautiful the moonlight sleeps on this shore.

Idiom, proverb, and metaphor are all terms that describe expressions with unexpected meanings, and there is often some overlap among these terms.

D. **Preserving the original text's style.** The translator should be aware of the style of the original text to choose the most appropriate style in the TL. Register of language is different in various

situations. For example, one may speak to his boss in a different language than speaking to his kid. And different dialects used by the characters in a story shows their social and their economic situation which is important to convey the writer's intention. So, the translator should project these peculiarities of language use in the TL by any possible device.

The main categories of styles are the followings:

1. **Formal** = the language which is used in formal situations such as official letters, speaking at the court, etc.

eg: He received a substantial gratuity.

پاداش مناسبی دریافت کرد.

2. **Colloquial** = the language used in the casual conversation with friends.

eg: He got a big tip.

انعام خوبی گرفت

3. **Slang** = The language used in intimate situations. In this kind of conversation the application of words reduces to minimum, and the speaker uses certain expressions such as:

Slang	nonslang equivalent
rip - off	cheat
rap	discuss
smashed	drunk

Bibliography

- 1 - Engene A. Nida and Charles R. Taber (1982) **The Theory and Practice of Translation.**
- 2 - Silvia B. A. Becher Costa **Adding Variety in Translation Courses** Forum Volume 26 January 1982
- 3 - H. Douglas Brown (1980) **Principles in language Learning and Teaching.**
- 4 - M. A. K. Halliday and Rugaiya Hasan (1979) **Cohesion in English**
- 5 - Julia S. Falk (1978) **Linguistics and Language**
- 6 - افزایش و کاهش در ترجمه - دکتر ابولقاسم سهیلی
فصلنامه ترجمه - بهار و تابستان ۱۳۶۶ - (جهاد دانشگاهی دانشگاه علامه طباطبائی)
- ۷ - دستور زبان فارسی - دکتر پرویز ناتل خانلری (۱۳۶۶)
- 8 - Dacanay and Bowen (1963) **Techniques and Procedures in Second Language Teaching.** N. Y.: Oceana Publications, Inc. - Dobbs Ferry.
- 9 - Lado, Robert. (1964) **Language Teaching: A Scientific Approach.** N. Y.: Mc Graw - Hill.
- 10 - Rivers, Wilga and Temperley (1978) **A Practical Guide to the Teaching of English.** N. Y.: Oxford University Press.

4. Passive (active = in Persian when the agent is not identified we use passive voice, while in other cases it is better to use active voice.

eg: a. Ali was killed =

علی کشته شد.

b. Ali was killed by Hassan =

حسن علی را کشت.

5. Subordinate clauses = the translator who is translating from Persian should be aware of the role of relative pronoun in English as TL.

مثال: جان پسری است که از او کتاب را قرض گرفتیم:

John is the boy from whom I borrowed the book.

* John is the boy whom I borrowed the book from him

6. Metaphoric expressions = when there is a co-referential relationship between the elements of the sentence. But the reader has to look forward in the text for their interpretation. Such as:

- It's going down quickly, the sun.

(It refers forward to *the sun*)

- When *he* got off the freight, *Sargent* never even noticed the snow. Since such structures are absent in Persian we should change them to normal order that co-referential noun precedes the pronoun.

Such as:

خورشید دارد به سرعت غروب می کند.

سارجنت وقتی از قطار پیاده شد، حتی متوجه باریدن برف هم نشد.

The similar case exists when the main idea of the sentence precedes the agent in English.

Such as:

- "We should defend our values," the president stated.

رئیس جمهور گفت: «ما باید از ارزشهایمان دفاع کنیم.»

- Meeting the guests, John wore a blue shirt.

جان با پیراهن آبی به دیدن مهمانان رفت.

7. Elliptical structures = in English sometimes a part of the sentence is left unsaid. This unsaid part can be a noun or a main verb or the operative part of the verb, as follows:

- John brought some candies, and Mary some sweet peas. (verbal)

- Would you like to hear another story? I know ten more. (nominal)

- We may go to the cinema, or we may not. (main verb)

In the case of nominal ellipsis, and operative part of the verb, the similar situation exists in Persian. But in the case of main part of the verb, such a structure doesn't exist in Persian. See the following examples:

حسن به خانه آمد و برگشت.

برادرم به شیراز منتقل و مشغول به کار شده است. (nominal)
(operative - verb)

او از یک در وارد و از در دیگر خارج شد.

But not these structures; that the main verb is left unsaid:

- John should have been told, but I don't think he has been.

باید موضوع به جان گفته می شد. اما فکر نمی کنم به او گفته باشند.

- Did you solve the problem?

مسئله را حل کردید.

Yes, I did.

بله حل کردیم.

- We may go to the cinema or we may not.

شاید به سینما برویم، شاید نرویم.

8. Articles = the translator should be aware of the role of indefinite article in English as SL.

eg: A little knowledge is a dangerous thing.

آگاهی ناقص چیز خطرناکی است.

9. "There" = in English *there* has two different functions:

a. When "there" is used with the verbs to show *existence* or *coming to existence*, such as:

- There is a little girl playing in the backyard.

- There are several candidates running for presidency.

- There is a lot of work to be done.

In these cases "there" should not be translated into Persian as follows:

- دختر کوچکی در حیاط پشتی بازی می کند.

- چند نامزد برای احراز مقام ریاست جمهوری فعالیت می کنند.

- کارهای زیادی هست که باید انجام شود.

Note: In this case *there* cannot be used with definite noun, it is used only with indefinite noun.

eg: There was a policeman here today.

* There was the policeman here today. (wrong)

b. When "there" is used as a demonstrative word.

Such as:

- The mouse is over there.

In this case "there" is pronounced with the strong stress on it. This kind of "there" should be translated into Persian. as follows:

- موش آنجاست.

10. It = Sometimes *it* is used as an *empty* subject, especially in expressions denoting *time*, *distance*, or *atmospheric* conditions, such as:

- What time is *it*? It's half past five.

A — M₁ — R₁/T/A₂ — M₁ — R₂

In this graph the first author (A) has transmitted his message (M₁) in a certain code (C₁) which is the SL, to a receptor (R₁) who is the translator (T) or the new author (A₂), he will transmit the same message via a different code (C₂) to other receptors (R₂).

In this part of the process the translator makes several adjustments to reproduce the SL message into TL text as follows:

Lexical Adjustment - The translator has to make changes in lexis, to achieve his objective which is reproducing a natural equivalent, as follows:

1. Semantic load-the translator should consider the semantic load of each lexical item to be able to project the idea of the writer by choosing appropriate lexical equivalent in TL.

eg: He was a tall man.

۱ - مرد رشیدی بود.

۲ - مردی بلند قامت بود

۳ - مردی بود با اندامی کشیده

۴ - مرد قد درازی بود.

2. Split-when one lexical item in the SL has two or more equivalents in the TL, the translator should choose the appropriate term in TL, by considering other information in the same text.

eg: cousin:

۲ - دختر عمه

۱ - پسر عمه

۴ - دختر خاله

۳ - پسر خاله

۶ - دختر دایی

۵ - پسر دایی

۸ - دختر عمو

۷ - پسر عمو

3. Coalescence (merger) when two or more lexical items in the SL merge to one concept in the TL.

eg: a - He b - She = او

a - Teach b - Learn = (دادن، گرفتن) تعلیم

4. Homonyms when one lexical item with the same sound and the same written form conveys different meanings in the TL, the translator should find the appropriate term in TL.

eg: a. She was a *fair* lady = blond

b. This is my *fair* copy = clean

c. His judgment was *fair* = just

d. The international *fair* was held in Tehran = exhibition

e. The weather is almost *fair* = pleasant

Another example for homonyms:

a. It is a water *well* = (noun)

b. He works *well* = (adverb)

c. How do you feel today? Very *well* = (adjective)

d. Tears *welled* from her eyes = (verb)

In this case a single word has four different functions, as a noun, an adverb, an adjective and a verb.

5. Borrowing words the new words that enter to a language from another language.

eg: Radio, Television, Telephone

6. Loan translation-the creation of the new words by translating their concept from SL to the TL.

eg: automobile =

washing machine =

fire engine =

submarine =

خودرو
ماشین لباسشویی
ماشین آتش نشانی
زیردریانی

7. Acronym = when a new word is formed by initial letters of a phrase.

eg: a. TOEFL = Testing of English as a Foreign Language

b. UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

8. Abbreviations = when the first letters of a phrase is used separately.

eg: a. BBC = British Broadcasting Cooperation

b. GMT = Greenwich Mean Time

Grammatical Adjustment - The translator has to make changes in grammar so as to obtain a decent equivalent as follows:

1. Word order = the translator should consider the word order to TL.

eg: English word order is S V O
(subject + verb + object)

He bought a book.

Persian word order is S O V

(subject + object + verb)

او یک کتاب خرید.

2. Tense peculiarity = some tenses are absent in the TL, so the translator should choose the most appropriate tense in the TL to convey the same intention.

eg: I will have been there by tomorrow.

تا فردا به آنجا می‌آیم.

3. Subject - verb agreement = the kind of subject verb agreement is a peculiarity in each language, that should be taken into account in the process of translation.

eg: There are some books on the table.

چند کتاب روی میز است.

Studies in the Linguistic Sciences 5, 36 – 41.

- Harada, S. (1958): "The BE + GOING + TO – infinitive form in Shakespeare," in K. Araki et al., eds., *Studies in English Grammar and Linguistics. A Miscellany in Honour of Takanobu Otsuka*. Tokyo: Kenkyusha, 317 – 322.
- Hulbert, J.R. (1947): "On the origin of the grammarians' rules for the use of *shall* and *will*." *Publications of the Modern Language Association of America* 62, 1178 – 1182.
- Jespersen, O. (1932): *A Modern English Grammar on Historical Principles*. Part IV. Reprint 1965. London / Copenhagen: Allen and Unwin / Ejnar Munksgaard.
- Kiparsky, P. / Kiparsky, C. (1970): "Fact," in M. Bierwisch and K.E. Heidolph, eds., *Progress in Linguistics*. The Hague: Mouton, 143 – 173.
- Leech, G.N. (1987): *Meaning and the English Verb*. Second edition. London: Longman.
- Leech, G. / Svartvik, J. (1975): *A communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Martin, W. / Weltens, J. (1973): "A frequency-note on the expression of futurity in English," *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 21, 289 – 298.
- Nehls, D. (1975): "The system of tense and aspect in English," *International Review of Applied Linguistics* 13, 275 – 292. – Reprinted in D. Nehls, ed., *Studies in Descriptive English Grammar*. Heidelberg: Julius Groos, 1978, 45 – 62.
- Nehls, D. (1986): *Semantik und Syntax des englischen Verbs. Teil II: Die Modalverben. Eine Kontrastive Analyse der Modalverben im Englischen und Deutschen*. Heidelberg: Julius Groos.
- Nehls, D. (1988): "On the development of the grammatical category of 'Verbal Aspect' in English," in J. Klegraf and D. Nehls, eds., *Essays on the English Language and Applied Linguistics on the Occasion of Gerhard Nickel's 60th Birthday*. Heidelberg: Julius Groos, 173 – 198.
- Palmer, F.R. (1974): *The English Verb*. London: Longman.
- Palmer, F.R. (1979): *Modality and the English Modals*. London and New York: Longman.
- Palmer, F.R. (1987): *The English Verb*. Second edition. London and New York: Longman.
- Quirk et al. (1985) = Quirk, R. / Greenbaum, S. / Leech, G. / Svartvik, J. (1985): *A comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Reichenbach, H. (1947): *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Macmillan Company. Reprint – New York: Free Press, 1966.
- Taglicht, J. (1970): "The genesis of the conventional rules of *shall* and *will*," *English Studies* 51, 193 – 213.
- Thomson, A. J. / Martinet, A.V. (1969): *A Practical English Grammar*. Second edition. London: Oxford University Press.
- Ullian, R. (1972): "The nature of future tenses," *Working Papers on Language Universals* 8, 55 – 100.
- Wallis, J. (1653): *Grammatica Linguae Anglicanae. (Grammar of the English Language, with translation and commentary by J. A. Kemp*. London: Longman, 1972).
- Wekker, H.C. (1976): *The Expression of Future Time in Contemporary British English*. Amsterdam: North – Holland.



In the modern world the vast geographical distances are extremely decreased through communication facilities, and the need to exchange thoughts and opinions among different nations is strongly felt. Being aware of other people's experiences, knowledge, technical and cultural achievements, helps man in uprising the standard of life. This kind of communication is obviously possible by means of language.

But the people of the world are not all bilingual or multilingual. And the task of teaching a language to all individuals is impossible. So, the need for training good translators is apparent.

If we consider translation as an art rather than a science, it seems difficult (if not impossible) to be acquired merely by teaching. However, those who have aptitude and capacity, could be helped effectively to learn the basic rules of translation, and to overcome common problems.

The Process of Translation

I – Analysis – Is the first activity which happens in the mind of translator.

He analyzes the message of the SL (source language) text from various aspects, such as: grammatical, lexical, semantic and cultural aspects of the source language.

II – Transfer – In this phase the translator transfers the message within the SL into the TL (target language) in his mind.

III – Restructuring – In this part of the process the translator reproduces the SL message into the TL text. This activity is shown in the following graph suggested by Dutra (1984).

In both sentences the reference time is the present. For the definition of the universal category of Aspect and for the historical development of this category in English cf. Nehls (1988).

- 3) As we can see from the sequence of tenses, e.g. in indirect speech, the Present Perfect is clearly part of the present tense group (cf. Nehls 1975: 281 ff.). We use the Present Perfect when looking backwards from the present. That is why I like to call it the 'Retrospective Present' (as Otto Jespersen did in his famous *Modern English Grammar on Historical Principles*, Part IV, & 22.3).

With reference to a definite point or period of time the Past Tense is used: *Last Monday we were in London*. When we look backwards from the past we use the Past Perfect. This tense fulfils basically the same function in the past tense group as the Perfect does in the present tense group. Thus it can be called the 'Retrospective Past'.

- 4) The same holds true for many other languages. Cf. Fleischman (1982: esp. chapters 1 and 2).
- 5) Close (1977: 130) states: "... all the modals can have future reference, can all be seen as expressing a personal attitude towards events that have not yet taken place."
- 6) WILL is meant to represent also the (rare) uses of SHALL as an expression of futurity in British English. - After Shakespeare's time grammarians laid down the rule that SHALL had to be combined with the first person and WILL with the second and third person in order to avoid confusion with the modal meanings of 'obligation' and 'volition'. Thus the prescribed paradigm was: *I shall, you will, he/she will; we shall, you will, they will*. This paradigm appears first in the grammar by Wallis (1953:94f.) - For a more detailed treatment of the origin of the conventional rules of SHALL and WILL cf. Hulbert (1947) and Taglicht (1970). - Although the above-mentioned rule was taken over into school grammars and was taught at school at least until the first half of this century (cf. Fries 1925), it has never been observed in colloquial usage. Today WILL is the rule with all persons, in most cases in its contracted form 'll: *I'll, you'll, he'll, she'll; we'll, you'll, they'll*. Only in very formal British English does SHALL continue to be used with the first person, e.g. in formal business letters, but it is also found in conversations among educated British. In American English SHALL is not used at all as an expression of futurity.
- 7) In informal colloquial English, especially in American English, the contracted form *gonna / gonə* is used instead of *going TO*.
- 8) The construction GOING TO + PROGRESSIVE INFINITIVE exists too, but it is extremely rare and I shall not consider it in this paper. Palmer (1979: 134) quotes the following example from the *Survey of English Usage*:
For the second time they want to know whether the MA in Old English is going to be running in seventy-six. And he says: "These [cases] need no special explanation; They refer to 'progressive' events in the future (with current orientation)."
- 9) Cf. Martin and Weltens (1973). - Wekker (1976) obtains frequency results that are different from those of Martin and Weltens since he includes subordinate clauses. The frequency of the different expressions of future time in a particular text depends, however, also on the text type.
- 10) This does not mean that the adverbial of future time must be in the same sentence, it can also occur in the larger context; e.g., *Our schedule is very full tomorrow. We visit ten different places*.
- 11) Cf. also leech/Svartvik (1975: 72): "... the simple present is

used (but not too often) to refer to future events which are seen as absolutely certain....

In these sentences, we may say that the speaker treats the event as a fact, and puts aside the doubt one normally feels about the future." - Cf. also Quirk et al. (1985: 215 f.).

- 12) This function of GOING TO + SIMPLE INFINITIVE is well in accordance with its origin. In Shakespeare's English the GOING TO - construction is still literally used (cf. Harada 1958); e.g., *I am going to visit the prisoner (Measure for measure III, 2, 241)*; this sentence means 'I'm going in order to visit the prisoner.' In the course of the second half of the 17th century the GOING TO - construction becomes a grammaticalization of futurity. - The fact the verbs of motion like GO have developed periphrastic constructions with future time reference is to be observed in some other languages as well (cf. Ultan 1972 and Halpern 1975); e.g. in French: *aller à faire qch*.
- 13) Cf. Quirk et al. (1985: 217): "Although this last construction [i.e. WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE] is least frequent, it is quite common in conversational contexts, and appears to be becoming more common."
- 14) After having explained the basic semantic difference between WILL + 'simple infinitive and GOING TO + SIMPLE INFINITIVE Close (1977: 147) says: "In many utterances, 'II and *be going to* are free variants and it may be purely a matter of chance which one is chosen by the speaker." Cf. also Quirk et al. (1985: 218) and Palmer (1987: 148).
- 15) For the difference between factive and non-factive propositions cf. Kiparsky and Kiparsky (1970). - Coates (1983: 61) explains: "Futurity is inevitably linked with non-factivity. A non-factive utterance is one in which the speaker is not committed to either the truth or the falsehood of the proposition expressed in the main predication. Since the future is, by definition, unknown, and since a speaker cannot assert either the truth or falsity of what is still unknown, then utterances with future time-reference are non-factive."
- 16) Cf. also Quirk et al. (1985: 213): "Futurity, modality, and aspect are closely interrelated, and this is reflected in the fact that future time is rendered by means of modal auxiliaries, by semi-auxiliaries, or by the simple present or progressive forms."
- 17) As there are no non-finite forms of IS TO, it would not be appropriate to refer to this semi-modal as BE TO; cf. Palmer (1979: 9 and 146).

REFERENCES

- close, R.A. (1977): "Some observations on the meaning and function of verb phrases having future reference," in W.-D. Bald and R. Ison, eds., *studies in English Usage: The Resources of a Present - Day English Corpus for Linguistic Analysis*. Frankfurt a.M. and Bern: Peter Lang, 125 - 156.
- Coates, J. (1983): *The semantics of the Modal Auxiliaries*. London: Croom Helm.
- Fleischmann, S. (1982): *The Future in Thought and Language. Diachronic Evidence from Romance*. Cambridge University Press.
- Fries, C.C. (1925): "The periphrastic future with *shall* and *will* in Modern English," *Publications of the Modern Language Association of America* 40, 963 - 1024.
- Halpern, R.N. (1975): "Time travel or the futuristic use of *to go*,"

when choosing the correct expression of future time in English.

Thus with a first person subject **WILL + SIMPLE INFINITIVE** expresses a spontaneous decision:

(36) 'There's a knock at the door.' - 'I'll go and open it.'

(37) 'This is a terribly heavy suitcase.' - 'I'll help you to carry it.'

On the other hand, **GOING TO + SIMPLE INFINITIVE** expresses 'premeditated intention' (of Thomson and Martinet 1969: 123 f.) with a first person subject:

(38) 'What are you doing with that knife?' - 'I'm going to cut some slices of bread.'

It can, however, not be said that the degree of probability expressed by **WILL** in sentences (36) and (37) is lower than that expressed by **GOING TO** in sentence (38).

4. Conclusions

It will have become clear from the preceding observations that the expressions of future time in English cannot be exclusively explained by referring to a chronological division of linear time; modal overtones are always implied.

Future events have not yet taken place and are thus to be regarded as non-factive.¹⁵ That is why it is appropriate to deal with expressions of futurity in the wider context of expressions of non-factive modality such as modal verbs, etc. (of Nehls 1986: 135 f.).¹⁶

Our probability scale of future-time expressions will have to be refined upon by including some semi-modal constructions that can be found in nearly any newspaper report, such as **IS TO**, **BE DUE TO**, **BE EXPECTED TO**, and above all **BE LIKELY TO**.

The following short newspaper report from *The Times*, Sept. 8, 1986, page 1, with the headline *Thatcher backs acid rain curb* may serve as an illustration (italics by the present author):

(39) The Prime Minister is likely to agree to a multi-million pound programme to combat 'acid rain' pollution thought to come from British coal-fired power stations. Cabinet ministers, *due to meet* on Wednesday under Mrs Thatcher's chairmanship, *are expected to support* the installation of chemical cleansing equipment at some of the newer and bigger stations.

The meeting is on the eve of the Prime Minister's two day visit to Norway where there is great public concern about sulphur emissions from British stations, believed to cause acid rain there. The British measures *will not be enough* to satisfy the Norwegians, who want all Britain's power stations to be modified to prevent sulphur emissions. That would cost nearly £2 billion and raise electricity bills by more than 5

WILL + SIMPLE INFINITIVE seems, however, to be the most general expression of futurity in English.

Palmer (1979: 123) observes that "very often **GOING TO** occurs first in a sentence to be followed by **WILL**." And he continues:

It seems that **BE GOING TO** sets the scene by relating the future to the present, but that, once the scene is set, **WILL** is used.

In the same way **IS TO** - expressing a decision or resolution (cf. Nehls 1986: 130) - is followed by **WILL** in the newspaper report below from *The Daily Telegraph*, March 12, 1985, page 1, with the headline *Prescriptions up 40p to £2 an item* (italics by the present author):

(40) The maximum charge for a course of dental treatment *is to rise* from £110 to £115. The cost of a gold crown *will rise* from £59 to £63 and the charge for a dental bridge covering 3 teeth *will rise* from £47 to £50.

NOTES

- 1) This is an extended version of a paper delivered at the XIVth International Congress of Linguists at East Berlin on August 10, 1987.
- 2) Questions of Aspect are not relevant for our discussion; e.g., the difference between *We live in London* and *We are living in London*.

when her husband returns, while with sentence (27) she starts preparing dinner after her husband's return.

The following sequence of future-time expressions is meant to reflect a scale of probability (in decreasing strength) with regard to the taking place of the future event:

- I SIMPLE PRESENT TENSE
- II PROGRESSIVE PRESENT TENSE
- III GOING TO + SIMPLE INFINITIVE
- IV WILL + SIMPLE INFINITIVE
- V WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE

This probability scale is in accordance with the fact that the future events expressed by the verb forms I to III are firmly based in the present. As we have seen, these three expressions of future time refer either to a fixed programme (SIMPLE PRESENT) or to a fixed personal arrangement (PROGRESSIVE PRESENT) or to a future event of which signs can already be observed in the present (GOING TO + SIMPLE INFINITIVE). The WILL futures, on the other hand, merely predict the taking place of an event. In its 'grammatical' function of expressing a future action in progress - cf. sentences (24) to (26) - WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE is, of course, excluded from this probability scale.

The above mentioned scale of probability is corroborated by the use of WILL + SIMPLE INFINITIVE and GOING TO + SIMPLE INFINITIVE in main clauses of conditional sentences:

(28) If they offer me a position, I'll accept it.

In this conditional sentence both the 'antecedent' if they offer me a position and the 'consequent' I'll accept it refer to the future. The speaker makes a prediction about the future, that is why he uses WILL + SIMPLE INFINITIVE in the 'consequent'.

If the speaker wants to express that the fulfilment of the predication in the consequent can already be observed in the present, he uses the GOING TO construction:

(29) If he comes, there's going to be trouble. (Palmer 1974: 141)

The use of GOING TO + INFINITIVE in the consequent of conditional clauses is rather rare because the situations in which it can be applied are so rare.

Palmer (1974: 66 and 1987: 66) mentions even the (extremely rare) use of the SIMPLE PRESENT in the consequent of conditional sentences:

(30) If he does that again, he goes to prison.

He explains this use in the following way (Palmer 1987: 66): "... the essential point ... is the inevitability, the fixed nature of the course of events." And Palmer continues: "Not very different is the use of the simple present to confirm future arrangements:"

(31) You meet us at the station this evening.

Close (1977: 152) seems to confirm at least part of our probability scale when he says:

In *I leave tomorrow*, the speaker may be expressing a very firm, even dictatorial, attitude. A lower degree of certainty or of self-assertion would be expressed by *I'm leaving tomorrow*, and perhaps a still lower one by *I'm going to leave tomorrow*.

We have to take this probability scale as a rule of thumb, of course. It can be modified and even 'overruled' by contextual factors. There is, for instance, a semantic difference between the following two sentences:

(32) It will rain.

(33) It's going to rain.

Sentence (32) expresses a mere prediction while with sentence (33) definite signs of the future event are already to be observed in the present, e. g., black clouds in the sky. If we add, however, *in a minute* to these sentences, their semantic difference is neutralized:¹⁴

(34) It will rain in a minute.

(35) It's going to rain in a minute.

Text types, types of speech act and the pragmatic context have, however, also to be taken into account

3. The probability Scale

As the future is uncertain as a rule, it is not surprising that we should refer to future events with a lesser degree of certainty than to events that took place in the past or to events that are just happening before our eyes in the present.

I should like to advance the hypothesis that the different expressions of future time in English express basically different degrees of probability with regard to the taking place of the predicted event in the future.

The highest degree of probability is connected with the use of the **SIMPLE PRESENT TENSE**, which refers to time tables and fixed programmes as a rule:

- (13) My plane leaves at 4 P. m. tomorrow.
- (14) Next Christmas falls on a Sunday.

But it can also be used in other contexts; cf. the following sentence from the novel *Lucky Jim* by Kingsley Amis (Penguin Books, p. 126):

(15) Here we are and here we stay till they throw us out,...

The main point is that we take the **SIMPLE PRESENT** in order to refer to the future when we want to express that the taking place of the predicted event in the future is as certain as is the present.

The **PROGRESSIVE PRESENT** refers to a fixed programme in a more causal way than the **SIMPLE PRESENT** does, or to a fixed personal arrangement:

- (16) My plane is leaving at 4 P. m. tomorrow.
- (17) I'm dining out with Susan this evening.

If signs of the future event can be observed in the present, **GOING TO + SIMPLE INFINITIVE** is used;

(18) Get out of here. The ceiling is going to fall down.

(19) 'Why are you taking all the furniture out of the room?

- 'Because we're going to paper the walls.'

These signs can be present either in the surroundings of the speaker as in sentence (18) or they can be present in the speaker's mind as in sentence (19).¹²

Will + SIMPLE INFINITIVE is used for making neutral predictions, while **WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE** serves to make more causal predictions. That is why this form is found particularly commonly in colloquial English.¹³

(20) It will be rainy and cloudy in the north of England tomorrow.

(Official weather forecast)

(21) By the way, John will be coming too tomorrow.

WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE sounds also more polite than **WILL + SIMPLE INFINITIVE** (cf. also Quirk et. al. 1985: 216 f.). This is a corollary of its 'causal' character; cf.

(22) when will you be giving my book back to me?
as against

(23) When will you give my book back to me?

The above mentioned casual function of **WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE** can be regarded as 'stylistic'. There is, however, also a 'grammatical' function of this form; e. g.;

(24) Don't phone me at eight o'clock, I'll be having my daily bath then.

(25) This time tomorrow I'll be strolling around London.

In sentences (24) and (25) **WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE** expresses a 'future action in progress'.

The following pair of sentences shows very clearly that the 'grammatical' use of **WILL + PROGRESSIVE INFINITIVE** instead of **WILL + SIMPLE INFINITIVE RESULTS IN A DENOTATIVE DIFFERENCE**:

(26) When her husband returns home, she'll be preparing dinner.

(27) When her husband returns home, she'll prepare dinner.

With sentence (26) she is already preparing dinner

DIAGRAM 1

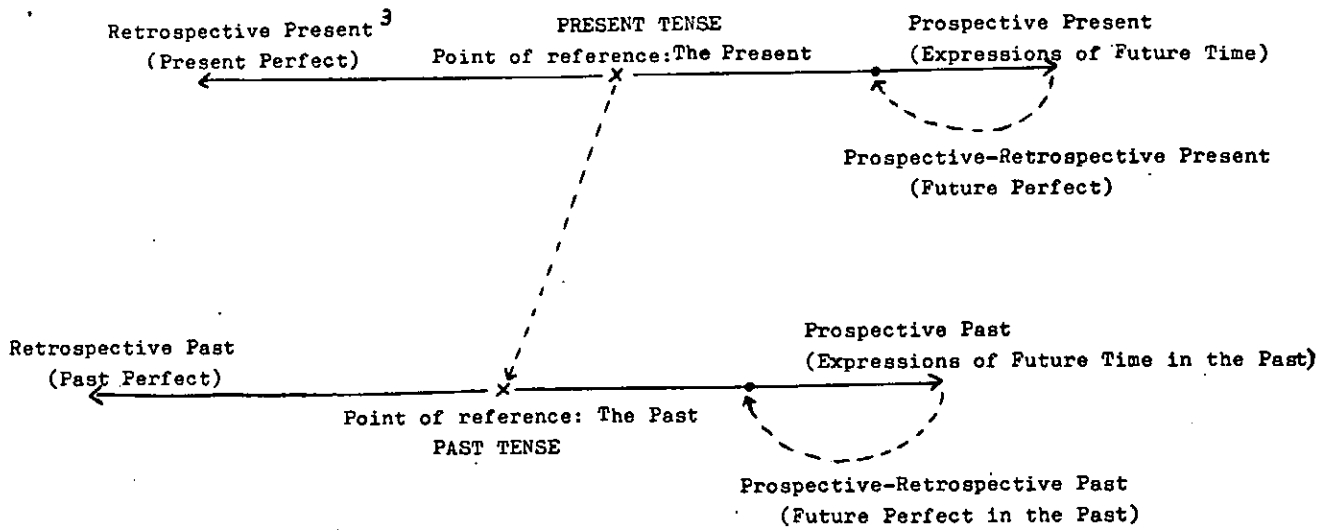


DIAGRAM 2

Present Tense Group				Past Tense Group			
Tense	Voice	Non-Expanded Form	Expanded Form	Tense	Voice	Non-Expanded Form	Expanded Form
PRESENT TENSE	active	1 he teaches	1.2 he is teaching	PAST TENSE	active	2 he taught	2.2 he was teaching
	passive	1.1 he is taught	1.21 he is being taught		passive	2.1 he was taught	2.21 he was being taught
Present Perfect	active	1.3 he has taught	1.4 he has been teaching	Past Perfect	active	2.3 he had taught	2.4 he had been teaching
	passive	1.31 he has been taught	1.41 (he has been being taught)		passive	2.31 he had been taught	2.41 (he had been being taught)
Expressions of Future Time	active	1.5 he will teach 1.52 he is going to teach	1.6 he will be teaching 1.62 (he is going to be teaching)	Expressions of Future Time in the Past	active	2.5 he would teach 2.52 he was going to teach	2.6 he would be teaching 2.62 (he was going to be teaching)
	passive	1.51 he will be taught 1.521 he is going to be taught	1.61 (he will be being taught) 1.621 (he is going to be being taught)		passive	2.51 he would be taught 2.521 he was going to be taught	2.61 (he would be being taught) 2.621 (he was going to be being taught)
Future Perfect	active	1.7 he will have taught	1.8 (he will have been teaching)	Future Perfect in the Past	active	2.7 he would have taught	2.8 (he would have been teaching)
	passive	1.71 he will have been taught	1.81 (he will have been being taught)		passive	2.71 he would have been taught	2.81 (he would have been being taught)

1975), English has two tense groups the present tense group and the past tense group.

Both the present and the past serve as primary reference points in English from which we can look either backwards or forward (cf, Diagram 1)².

When we look forward from the present time we use Expressions of Future Time in English, and when we look forward from the past time we make use of Expressions of Future Time in Past (cf. Quirk et. al. 1985:218 f.):

(4) Peter says that John will come tomorrow.

(5) Peter told me last Monday that John would come the next day.

The whole system of English tense forms is shown in Diagram 2 (take from Nehls 1975: 291).

In Reichenbach's theory it may be possible to distinguish a future of present relevance from a future that has no present relevance by means of arrows (cf. Fleischman 1982: 19):

(6) My father will pay us a visit. (R,S-E)

(7) My father is going to pay us a visit. (R,S-E)

It is even conceivable to distinguish an immediate future, e.g. BE ABOUT TO, from a more distant future by modifying Reichenbach's chronological system slightly.

It is, however, impossible to differentiate all expressions of future time in English by means of this system, because the expression of futurity is not only a matter of a chronological division of time, as we shall see in part 3 of this paper.

2. Expressions of Future Time in English

I shall deal with Expressions of Future Time in the Present in this paper and I shall primarily consider their use in main clauses.

As is well-known, English has no future tense proper.⁴ We can refer to the future by time adverbials like TOMORROW or NEXT WEEK, by special verb forms, or by combinations of the two. Certain verbs like HOPE, EXPECT, or PROMISE refer to the

future through their lexical meanings, and all the modals can refer to the future too.⁵

(8) We can come to your party tomorrow.

(9) My uncle may pay us a visit next week.

(10) You must come and see us on Sunday.

(11) You should return his book to him soon.

(12) John will be back in a minute.

Among the English modals WILL is the most general expression of futurity (see part 4 of this paper).

In most grammars of English or in special monographs on the English verb (e. g., Quirk et. al. 1985: 213 ff.; Leech 1987: 56 ff.; and Wekker 1976) the following expressions of future time are dealt with:

I WILL / (SHALL)⁶ + SIMPLE INFINITIVE

John will arrive (tomorrow).

II GOING TO⁷ + SIMPLE INFINITIVE⁸

John is going to arrive (tomorrow).

III PROGRESSIVE PRESENT TENSE

John is arriving tomorrow.

IV SIMPLE PRESENT TENSE

John arrives tomorrow.

V Will + PROGRESSIVE INFINITIVE

John will be arriving (tomorrow).

The sequence of the verb forms I to V represents a scale of frequency with regard to the expression of futurity in independent clauses in Contemporary English. That is to say that Will + SIMPLE INFINITIVE, and so forth.⁹ Expressions III and IV (PROGRESSIVE PRESENT TENSE and SIMPLE PRESENT TENSE) need an adverbial of future time in order to refer to the future.¹¹ the other expressions can do so without such an adverbial.

Leech (1987: 56) says that these five verb forms with future reference "all have their particular nuances of meaning, and are far from being interchangeable."

But opinions as to where the differences in meaning lie have been divergent in the linguistic literature. In my present paper I should like to suggest a further solution to this problem.

MODALITY AND THE EXPRESSION OF FUTURE TIME IN ENGLISH¹

Dietrich Nehls

Die Funktionen der Ausdrucksmöglichkeiten der Zeitstufe der Zukunft im Englischen können nicht durch Bezug auf die chronologische Einteilung der Zeit allein differenziert werden. In der Zukunft liegende Ereignisse sind als nicht-faktiv aufzufassen. Daher sollten die Bezeichnungen der Zeitstufe der Zukunft im größeren Rahmen des Ausdrucks der nicht-faktiven Modalität zusammen mit Modalverben und modalen Ausdrücken abgehandelt werden.

In diesem Artikel wird die Hypothese aufgestellt, daß durch die Zukunftsbezeichnungen im Englischen unterschiedliche Grade der Wahrscheinlichkeit im Hinblick auf das Eintreten des zukünftigen Ereignisses ausgedrückt werden.

Les fonctions des possibilités d'expression sur l'échelle temporelle de l'avenir en anglais ne se laissent pas différencier uniquement à l'aide d'une référence à la division chronologique. Les événements appartenant à l'avenir sont à comprendre comme non réels. C'est pourquoi les rapports sur l'échelle temporelle du futur doivent être traités ensemble avec les verbes modaux à l'intérieur du cadre des expressions de la modalité non réelle.

Dans cet article l'hypothèse est développée que, à l'aide des indications du futur, en anglais, différents degrés de probabilité concernant la réalisation des événements à venir sont exprimés.

در زبان انگلیسی نمی توان امکانات بیان در زمان آینده (مستقبل) را فقط با تکیه بر تقدم و تاخر زمانی تمیز داد. برداشتی که از وقایع زمان آینده می شود اینست که آنها عموماً غیر حقیقی هستند. به همین دلیل باید مشخصه های انواع زمان آینده در ابعاد وسیع تر بیان حالت غیر حقیقی به همراه افعال معین (Modal verb) و اصطلاحات کیفی (modal) مطرح و بررسی شود.

در این مقاله این فرضیه مطرح می شود که با مشخصه های زمان آینده در زبان انگلیسی درجات مختلف احتمال با در نظر گرفتن وقوع یک حادثه در زمان آینده قابل بیان می باشد.

1. Introduction

The English tenses of the verb serve to locate an event (or more events) in time relative to the time of speaking and to the temporal reference point.

Reichenbach (1947:287 ff.) tried to define temporal relationships by means of three orientation points: E. (event); S (moment of speaking); and R (temporal reference point).

According to him an event may be anterior or posterior to the moment of speaking (or writing), or it

may be simultaneous with it.

In main clauses R and E coincide as a rule, while they may be different in dependent clauses:

- (1) Yesterday night we went to the cinema. (R, E - S)
- (2) When we came out of the cinema, the rain stopped. (R, E₁, E₂ - S)
- (3) When we came out of the cinema, the rain had stopped. (E₂ - R, E₁ - S)

As I have shown in a former paper (Nehls

1 - Off print from IRAL International Review of Applied Linguistic in Language Teaching November (1988)

to simply listen to their voices in the target language.

Recording student conversation works best with twelve or fewer students. In a larger class, students can take turns being the ones to have the conversation.

Transcription

The teacher transcribes the students' tape recorded target language conversation. Each student is given the opportunity to translate his utterances and the teacher writes the mother tongue equivalent beneath the target language words. Students can copy the transcript after it has been completely written on the blackboard or on large, poster-sized paper, or the teacher may provide them with a copy. The transcript provides a basis for future activities. If poster-sized paper is used, the transcript can be saved and used in a future class for reference.

Reflection on Experience

The teacher takes time during and/or after the various activities to give the students the opportunity to reflect on how they feel about the language learning experience, themselves as learners, and their relationship with one another. As students give their reactions, the teacher understands them – shows that he has listened carefully by giving an appropriate understanding response to what the student has said. He does not repeat what the learner says, but rather shows that he understands its essence. You may wish to return to the lesson we observed where the teacher understood the student's reactions to their conversation. Such responses can encourage students to think about their unique engagement with the language, the activities, the teacher, and the other students, strengthening their independent learning.

Reflective Listening

The students relax and listen to their own voices speaking the target language on the tape. Another possible technique is for the teacher to read transcript while the students simply listen.

Human Computer^{T.M.}

A student chooses some part of the transcript to practice pronouncing. She is "in control" of the teacher when she tries to say the word or phrase. The teacher, following the student's lead, repeats the phrase as often as the student wants to practice it. The teacher does not correct the student's mispronunciation in any way. It is through the teacher's consistent manner of repeating the word or phrase clearly that the student self –

corrects as he or she tries to imitate the teacher's model.

Small Group Tasks

The small groups in the class we observed were asked to make new sentences with the words on the transcript. Afterward, the groups shared the sentences they made with the rest of the class. Later in the week, students working in pairs made sentences with the different verb conjugations.

There are a lot of different activities that could occur with students working in small groups. Teachers who use small group activities believe students can learn from each other and can get more practice with the target language by working in small groups. Also, small groups allow students to get to know each other better. This can lead to the development of a community among class members.

CONCLUSION

As indicated early in this chapter, the particular class that we observed represents a first class of what is considered a Stage I experience in the Community Language Learning Method. The principles we have drawn from it can also be seen in Stage II, III, IV, and V relationships, although they will be implemented in different ways in order to respond appropriately to learner growth.

The two most basic principles which underlie the kind of learning that can take place in the Community Language Learning Method are summed up in the following phrases: 1) "Learning is persons," which means that both teacher and learner (s) must make a commitment of trust to one another and the learning process; and 2) "Learning is dynamic and creative," which means that learning is a living and developmental process.

Do you agree with these two basic principles? Do you believe that a teacher should adopt the role of a counselor, as Curran uses the term? Should the development of a community be encouraged? Do you think that students should be given responsibility for, in effect, creating the syllabus? Which of these or any other principles is compatible with your personal approach to teaching?

Do you think you could use the technique of tape – recording your students' conversation? Should you give your students an opportunity to reflect on their experience? Can you use the Human Computer^{T.M.}? Which of the other techniques can you see adapting to your teaching style?

learner is in.

6. How is language viewed? How is culture viewed?

Language is for communication. Curran writes that "learning is persons," that both teacher and student agree to trust one another and the learning process. The focus shifts from grammar and sentence formation to a "sharing and belonging between persons." Curran also believes that language is for developing creative thinking. Culture is integrated with language.

7. What areas of language are emphasized? What language skills are emphasized?

In the early stages, typically the students design the syllabus, in that they decide what they want to be able to say in the target language. Later on the teacher might also work with published textbooks.

Particular grammar points, pronunciation patterns, and vocabulary are worked with, based on the language the students have generated. The most important skills are understanding and speaking the language. Reading and writing are also worked on, however, based upon what the students have already understood.

8. What is the role of the students' native language?

Students' security is initially enhanced by using their native language. Where possible, literal native language equivalents are given to the target language words that have been transcribed. This makes their meaning clear and allows students to combine the target language words in different ways to create new sentences. Directions in class and sessions during which students express their feelings and are understood are conducted in the native language. In later stages, of course, more and more of the target language can be used. Conversations in the target language can, for example, replace native language conversations. In a class where the students speak a variety of native languages, conversations take place right from the start in the target language. Meaning is made clear in other ways, with pantomime, for example.

9. How is evaluation accomplished?

Although no particular mode of evaluation is prescribed in the Community Language Learning Method, whatever evaluation is conducted should be in keeping with the principles of the method. If, for example, the school requires that the students take a test at the end of a course, then the teacher would see to it that the students are adequately prepared for taking it.

Also, a teacher-made classroom test would likely

be more of an integrative test than a discrete-point one. Students would be asked to write a paragraph or be given an oral interview, rather than being asked to answer a question which deals with only one point of the language at a time. (Compare this with the evaluation procedures for the Audio-Lingual Method.)

Finally, it is likely that teachers would encourage their students to self-evaluate – to look at their own learning and to become aware of their own progress.

10. How does the teacher respond to student errors?

Teachers should work with what the learner has produced in a nonthreatening way. One way of doing this is for the teacher to repeat correctly what the student has said incorrectly, without calling further attention to the error.

REVIEWING THE TECHNIQUES

We will review the techniques described in this lesson and provide a little more detail. You may have agreed with some or all of the answers to our ten questions and might like to try to incorporate some of these techniques into your own approach to foreign language teaching. Of course, there also may be techniques you are currently using that can be adapted so that they are consistent with the whole-person approach we have explored here.

Tape – recording Student Conversation

This is a technique used to record student generated language as well as give the opportunity for community learning to come about. By giving students the choice about what to say and when to say it, students are in a good position to take responsibility for their own learning. Students are asked to have a conversation about anything they want, using their mother tongue as the common language of the group (in multi-lingual groups, students' gestures can be used as the common language). After each native language utterance, the teacher translates what the student says into the target language. The teacher gives the students the target language translation in appropriate-sized chunks. Each chunk is recorded, giving students a final tape recording with only the target language on it.

After a conversation has been recorded, it can be replayed. Since the students had a choice in what they wanted to say in the original conversation, it is easier for them to associate meaning with a particular target language utterance. Being able to recall the meaning of almost everything said in a first conversation is motivating for learners. The recording can also be used

The student no longer needs the teacher's encouragement and absolute sense of security. It is the teacher who needs the understanding and acceptance if he is to continue to give further information. The student knows so much of the language at this point that the teacher is hesitant to correct him. The teacher needs the students to show, in some way, "It's OK to correct me; I'm ready."

3. What are some characteristics of the teaching/learning process?

In a Stage I class, which is what we observed, students typically have a conversation in their native language. The teacher helps them express what they want to say by giving them the target language translation in chunks. These chunks are recorded, and when they are replayed, it sounds like a fairly fluid conversation. Later, a transcript is made of the conversation, and mother tongue equivalents are written beneath the target language words. The transcription of the conversation becomes a "text" with which students work. Various activities are conducted (for example, examination of a grammar point, working on pronunciation of a particular phrase, or creating new sentences with words from the transcript) that allow students to further explore the language they have generated. During the course of the lesson, students are invited to say how they feel, and in return the teacher understands them.

According to Curran, there are six elements necessary for nondefensive learning. The first of these is security. Next is aggression, by which Curran means that students should be given an opportunity to assert themselves, be actively involved, and invest themselves in the learning experience. One way of allowing for this in the lesson we observed was for students to conduct their own conversation. The third element is attention; at a beginning level, students must directly focus on or attend to one task at a time. Recall that the teacher in our lesson asks the students not to copy the transcript while he was writing it on the blackboard. Instead, he wanted them to attend to what he was writing and to add what translation they may have recalled in order to complete the transcript.

The fourth element, reflection, occurred in two different ways in our lesson. The first was when the students reflected on the language as the teacher read the transcript three times. The second was when students were invited to stop and consider the active experience they were having. Retention is the fifth element, the integration of the new material that takes place within your wholeness. The last element is

discrimination, sorting out the differences among target language forms. We saw this element when the students were asked to listen to the Human Computer^{T.M.} and attempt to match their pronunciation to the computer's.

4. What is the nature of student-teacher interaction? What is the nature of student-student interaction?

The nature of student-teacher interaction in the Community Language Learning Method changes within the lesson and over time. Sometimes the students are aggressive, as when they are having a conversation. At these times, the teacher facilitates their ability to express themselves in the target language. He physically removes himself from the circle, there by encouraging students to interact with one another. At other times in the lesson, the teacher is very obviously in charge and providing direction. At all times initially, the teacher structures the class; at later stages, the students may assume more responsibility for this. As Rardin has observed, the Community Language Learning Method is neither student centered, nor teacher-centered, but rather teacher-student centered, with both being decision makers in the class.

Building a relationship with and among students is very important. In a trusting relationship, the threat that students feel is reduced, and therefore, nondefensive learning is promoted. Students can learn from their interaction with each other as well as their interaction with the teacher. A spirit of cooperation, not competition, can prevail.

5. How are the feelings of the students dealt with?

Responding to the students' feelings is considered very important in Counseling-Learning. One regular activity is inviting students to comment on how they feel while the teacher understands. By showing students he understands how they feel, the teacher can help them overcome negative feelings that might otherwise block their learning.

Student security in this lesson was provided for in a number of ways. Some of these were the teacher's use of the students' native language, telling students precisely what they would be doing during the lesson, respecting established time limits, giving students only as much language at a time as they can handle, and taking responsibility for clearly structuring activities in the most appropriate way. While security is a basic element of the learning process, the way in which it is provided will change depending upon which stage the

14. The teacher reads the transcript three times, The students relax and listen.

Students need quiet reflection time in order to learn.

15. In the Human Computer^{T.M.} activity, the students choose which phrase they want to practice pronouncing; the teacher following the student's lead, repeats the phrase until the learner is satisfied and stops.

Students learn best when they have a choice in what they practice. Students develop an inner wisdom about where they need to work. If students feel in control, they can take more responsibility for their own learning.

16. The students have to listen carefully to see if what they say matches what the teacher is saying.

Students need to learn to discriminate; for example, in perceiving the similarities and differences among the target language forms.

17. Students work together in groups of three.

In groups, students can begin to feel a sense of community and can learn from each other as well as the teacher. Cooperation, not competition, is encouraged.

18. The teacher corrects by repeating correctly the sentence the students have created.

Teachers should work in a nonthreatening way with what the learner has produced.

19. The students read their sentences to the other members of the class.

Developing a community among the class members builds trust and can help to reduce the threat of the new learning situation.

20. The teacher plays the tape while the students listen.

Learning tends not to take place when the material is too new or, conversely, too familiar. Retention will best take place somewhere in between novelty and familiarity.

21. The students are once again invited to talk about the experience they had that evening.

In addition to reflecting on the language, students reflect on what they have experienced. In this way, they have an opportunity to learn about their own learning as well as learning about the language.

22. Other activities with the transcript of the first conversation occur. Then, the learners have a new conversation

In the beginning stages, the "syllabus" is designed primarily by the students. Students are more willing to learn when they have created the material themselves.

REVIEWING THE PRINCIPLES

Let us now review the principles of the Community Language Learning Method. In answering our ten questions, some additional information about the method will also be provided.

1. What are the goals of teachers who use the Community Language Learning Method?

Teachers who use the Community Language Learning Method want their students to learn how to use the target language communicatively. In addition, they want their students to learn about their own learning, to take increasing responsibility for it. Both of these are to be accomplished in a nondefensive manner. Nondefensive learning can result when teacher and learner treat each other as a whole person, and do not separate each other's intellect from his or her feelings.

2. What is the role of the teacher? What is the role of the students?

The teacher's initial role is that of a counselor. This does not mean that the teacher is a therapist, or that the teacher does not teach. Rather, it means that the teacher recognizes how threatening a new learning situation can be for adult learners, so he skillfully understands and supports his students in their struggle to master the target language.

Initially the learner is very dependent upon the teacher. He is a "client" of the counselor's. It is recognized, however, that as the learner continues to study, he becomes increasingly independent. Community Language Learning methodologists have identified five stages in this movement from dependency to independency. During Stage IV, the roles switch.

we saw. On The left, we can list our observations, and on the right, we can list the principles we derive from our observations.

Observations

1. The teacher greets the students, introduces himself, and has the students introduce themselves.

2. The teacher tells the students what they are going to do that evening. He explains the procedure of the first activity and sets a time limit.

3. Students have a conversation.

4. The teacher stands behind the students.

The teacher translates what the students want to say in chunks.

6. The teacher tells them that they have only few minutes remaining for the conversation.

7. Students are invited to talk about how they felt during the conversation.

Principles

Building a relationship with and among students is very important.

Any new learning experience can be threatening. When students have an idea of what will happen in each activity, they often feel more secure. People learn best when they feel secure.

Language is for communication.

The superior knowledge and power of the teacher can be threatening. If the teacher does not remain in the front of the classroom, the threat is reduced and the students, learning is facilitated. Also this fosters interaction among students, rather than from student to teacher.

The teacher should be sensitive to students, limitations and not overwhelm them with more than they can handle.

Students feel more secure when they know the limits of an activity.

Teacher and students are whole persons.

8. The teacher accepts what each student says.

9. The teacher understands what the students say.

10. The students listen to the tape and give the Indonesian translation.

11. The teacher asks the students to form a semicircle in front of the blackboard so they can see easily.

12. The teacher reassures the students that they will have time later on to copy the sentences.

13. Before the teacher puts in the Indonesian equivalents, he pauses. If no one volunteers the meaning, he writes it himself.

Guided by the knowledge that each learner is unique, the teacher creates an accepting atmosphere. Learners feel to lower their defenses and the learning experience becomes less threatening.

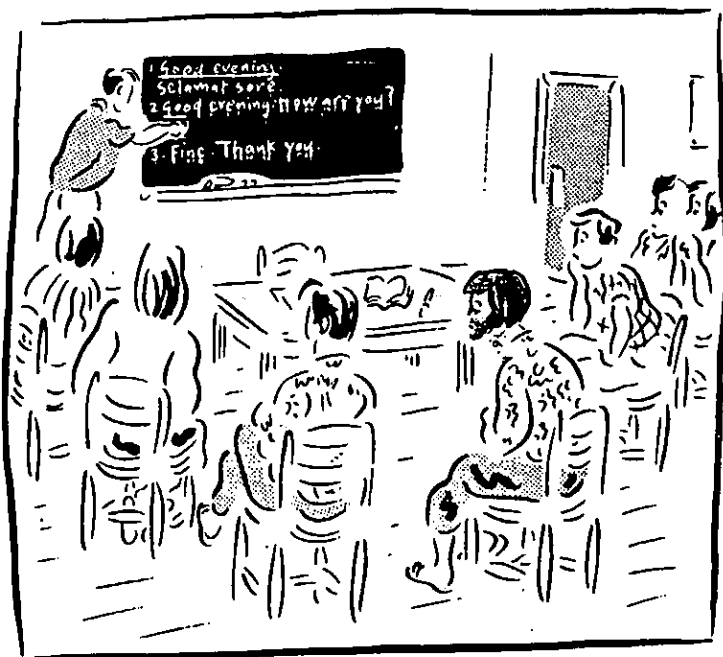
The teacher "counsels" the students. He shows them he is really listening to them and understands what they are saying. By understanding how students feel, the teacher can help students to overcome their negative feelings, which might otherwise block their learning.

The students' native language is used to make the meaning clear. Students feel more secure when they understand everything.

The teacher should take the responsibility for clearly structuring activities in the most appropriate way possible for successful completion of an activity.

Learning at the beginning stages is facilitated if students attend to one task at a time.

The teacher encourages student initiative and independence.



Next, the teacher tells the students to sit back and relax as he reads the transcript of the conversation. He reads it three times. The students just listen.

For the next activity, the "Human ComputerTM," the students are told in a warm manner, "For the next five to ten minutes I am going to turn into a human computer for you. You may use me to practice the pronunciation of any English word or phrase or entire sentence on the transcript. Raise your hand and I'll come behind you. Then you say either the sentence number or the word in English or Indonesian you want to practice. As the computer I am programmed to give back only correct English, so you will have to listen carefully to see if what you say matches what I am saying. You may repeat the word, phrase, or sentence as many times as you want. I will stop only when you stop. You control me; you turn the computer on and off."

A student raises his hand and says, "Thank you? He has trouble with the sound at the beginning of "thank." the teacher models the phrase. The student says it again. The teacher repeats it. Three more times the student starts the computer by saying, "Thank you." After the teacher has said it for the third time, the student stops, which in turn stops the computer.

Another student raises his hand and says, "What do you do?" a question from the transcript. Again the teacher moves behind the student and repeats the question the student has chosen to practice. The student works on this question several times just as the first student did. Several others practice saying

some part of the transcript in a similar manner.

The teacher then asks the student to work in groups of three to create new sentences based upon the word and phrases of the transcript. Each group writes its sentences down. The teacher walks from group to group to help. The first group writes the sentence "Ismael not work in a bank." The teacher repeats the group's sentence correctly, "Ismael does not work in a bank." The second group writes "What is my name?" "OK," says the teacher. After the teacher finishes helping the group, each group reads its sentences to the class.

The teacher replays the tape two times more while the students listen.

Finally, the teacher tells the class they have ten minutes left in the session. He asks them to talk about the experience they have had that evening. As students respond, the teacher understands each student in such a way that each feels he or she has been understood. Most of the students are positive the experience, one student saying that it is the first time she has felt so comfortable in a beginning language class. "I now think I can learn English," she says.

For the next two classes the students continue to work with the conversation they created. Some of the activities are as follows:

1. The teacher selects the verb "be" from the transcript, and together he and the students conjugate it for person and number in the present tense. They do the same for the verb "do" and for the regular verb "work."
2. The students work in small groups to make sentences with the new forms. They share the sentences they have created with the rest of the class.
3. Students take turns reading the transcript, one student reading the English and another reading the Indonesian. They have an opportunity to work on their English pronunciation again as well.
4. The teacher puts a picture of a person on the blackboard and the students ask questions of the that person as if they have just met him.
5. The students reconstruct the conversation they have created.
6. They create a new dialog using words they have learned how to say during their conversation.

When they finish these activities, the class has another conversation, records it, and uses the new transcript as the basis for subsequent activities.

THINKING ABOUT THE EXPERIENCE

Let us now turn our attention to analyzing what

raises her hand. The teacher walks to her chair. He stands behind her. "Selamat sore," she says. The teacher translates, "Good...." After a little confusion with the switch on the microphone, she puts "Good" on the tape and turns the switch off. The teacher then gives "evening," and she tries to say "evening" in the microphone but only gets out "eve...." The teacher says again in a clear and warm voice, somewhat exaggerating the word, "Eve... ning." The woman tries again. She shows some signs of her discomfort with the experience, but she succeeds in putting the whole word "evening" onto the recording.

Another student raises his hand. The teacher walks to him and stands behind his chair. "Selamat sore," the second student says to the first student. "Apa kabar". he asks of a third. The teacher, already sensing that this student is a bit more secure, gives the entire translation, "Good evening." "Good evening," the student says, putting the phrase on the tape. "How are you?" the teacher continues. "How....," the student says into the microphone, then turns, obviously seeking help for the rest of the phrase. The teacher, realizing he misjudged the student's security, repeats each word separately. "How", repeats the teacher. "How", says the student into the microphone. "Are," repeats the teacher. "Are," the student says. "You," completes the teacher. "You," the student records.

The student to whom the question was directed raises his hand and the teacher stands behind him. "Kobar baik. Terima kasih," he responds. "Fine," the teacher says. "Fine," the student records. "Thank you," the teacher completes. "Thank you," the student securely puts on the tape.

A fourth student asks of another, "Nama saudara siapa?" The teacher steps behind her says, "What's ...your... name?" pausing after each word to give the student time to put her question successfully on the tape.

The other student replies, "Nama saya Saleh" "My name is Saleh," the teacher says in English. "Apa kabar?" another student asks Saleh. "How are you?" the teacher translates. "Saya tidak sehat," Saleh answers. "I am well," the teacher translates. "Mengapa?" asks another student. "Why?" says teacher "Sebab kepala saya pusing," Saleh replies. "Because I have a headache," translates the teacher. Each of these English utterances is recorded in the manner of the earlier ones, the teacher aware of what size chunk each student can handle. The teacher then announces that they have five minutes left. The conversation

continues like this for the five remaining minutes. During this time the students ask each other why they are studying English, what they do for a living, and what their hobbies are. In this conversation, each student around the table records some English utterance on the tape.

After the conversation has ended, the teacher sits in the circle and asks the students in Indonesian how they feel about the experience. One student says that he doesn't remember any of the English he has just heard. The teacher accepts what he says responds' "you have a concern that you haven't any English." The student says, "Yes," Another student says he, too, hasn't learned any English; he was just involved in the conversation. the teacher accepts this comment and replies, "Your attention was on the conversation, not on the English." Another student says that she doesn't mind the fact that she can't remember English; she has enjoyed the conversation. the teacher accepts her comment and reassures her and all the students that they will yet an opportunity to learn the English words that he does not expect them to remember the English phrases at this time. "Would anyone else like to say anything?" the teacher asks. Since there is silence, the teacher continues, "Ok, then. Let's to listen your vioces in English." the students listen. "Ok," The teacher says. "I am going to play the tape again and stop it at the end of each sentence. See if you can recall what you said, and say it again in Indonesian to be sure that everyone understands what was said. if you can't recall your own sentence, we can all help out." they have no trouble recalling what was said.

Next the teacher asks them to move their chairs into a semicircle and to watch as he writes the conversation on the blackboard. the teacher asks if anyone would like to operate the tape recorder and stop it at the end of each sentence. No one volunteers, so the teacher operates it himself. the teacher then writes line by line, numbering each sentence, leaving enough space to write the Indonesian translation under each English sentence. One student asks if he can copy the sentences. The teacher asks him not to at this point and reassures him that there will be time for that later, if not in this class session, then in the next.

The teacher writes all the English sentences. Before going back to put in the Indonesian equivalents, he quietly underlines the first English word and then pauses. Since no one volunteers the meaning, after few seconds he writes the literal Indonesian translation. He continues this way until all the sentences are translated.

مطلب زیر فصل هفتم از کتاب

Techniques And Principles In Language Teaching

می باشد که عیناً در این شماره درج می گردد. نظر شما خوانندگان عزیز را به مطالعه این مبحث از کتاب مذکور جلب می نمایم.

COMMUNITY

LANGUAGE

LEARNING

هیئت تحریریه

INTRODUCTION

The method we will examine in this chapter advises teachers to consider their students as "whole persons." Whole persons learning means that teachers consider not only their students' feelings and intellect, but also have some understanding of the relationship among students' physical reactions, their instinctive protective reactions and their desire to learn. The Community Language Learning Method takes its principle from the more general Counseling Learning approach developed by Charles A. Curran. Curran studied adult learning for many years. He discovered that adults often feel threatened by a new learning situation. They are threatened by the change inherent in learning and by the fear that they will appear foolish. Curran believed that a way to deal with the fears of students is for teachers to become "language counselors." A language counselor does not mean someone trained in psychology; it means someone who is a skillful understander of the struggle students face as they attempt to internalize another language. The teacher who can "understand" can indicate his acceptance of the student. By understanding students' fears and being sensitive to them, he can help students overcome their negative feelings and turn them in to positive energy to further their learning.

Let us see how Curran's ideas are put into practice in the Community Language Learning Method. We will observe a class in a private language institute in Indonesia. Most of the students work during the day and come for language instruction in the

evening. The class meets two evenings a week for two hours a session. This is the first class.

EXPERIENCE

The students arrive and take their seats. The chairs are in a circle around a table that has a tape recorder on it. After greeting the students, the teacher introduces himself and has the students introduce themselves. In Indonesian, he tells the students what they will be doing that evening. They are going to have a conversation in English with his help. The conversation will be tape-recorded, and afterward, they will create a written form of the conversation – a transcript. He tells the class the rest of the evening will be spent doing various activities with the language on the transcript. He then explains how the students are to have the conversation.

"Whenever one of you would like to say something, raise your hand and I will come behind you. I will not be a participant in the conversation except to help you say in English what you want to say. Say what you want to say in Indonesian; I will give you the English translation. I will give you the translation in phrases, or 'chunks'. Record only the chunks, one at a time. After the conversation, when we listen to the recording, your sentence will sound whole. Only your voices in English will be on the tape. Since this is your first English conversation, you may want to keep it simple. We have ten minutes for this activity."

No one speaks at first. Then a young woman



اطلا عیه

درباره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور که بمنظور ارتقاء سطح دانش معلمان و ایجاد ارتباط متقابل میان صاحب نظران، معلمان و دانشجویان با برنامه ریزان امور درسی از سوی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می شود در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| ۱ - آموزش ریاضی ۲۴ | ۶ - آموزش زبان ۲۳ |
| ۲ - آموزش شیمی ۲۳ | ۷ - آموزش زمین شناسی ۱۸ |
| ۳ - آموزش جغرافیای ۱۹ | ۸ - آموزش فیزیک ۱۶ |
| ۴ - آموزش ادب فارسی ۱۷ | ۹ - آموزش معارف اسلامی ۸ |
| ۵ - آموزش زیست شناسی ۱۹ | ۱۰ - آموزش علوم اجتماعی ۳ |

دبیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت چهار مجله در سال مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب ۹۲۹ خزانه بانک مرکزی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبعلی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کدپستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۸۵۱۱۰ - ارسال دارند. ضمناً؛ معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران و سایر علاقمندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۸۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

مجلات رشد تخصصی در مراکز استان در کتابفروشیهای زیر و سایر شهرستانها در فروشگاههای معتبر مطبوعات بصورت فروش آزاد عرضه می شود

تهران:	انتشارات مدرسه - اول خیابان ایرانشهر شمالی	رشت:	کتابفروشی فرهنگستان خیابان نامجو جنب دانشگاه
اهواز:	کتابفروشی ایرانپور زیتون کارمندی خیابان کمیل بین زاویه و زهره بلاک ۲۰	زنجان:	کتابفروشی شهید بهشتی خیابان آیت الله طالقانی
اصفهان:	کتابفروشی مهرگان چهار باغ ابتدای سید علی خان	سندج:	کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی
ارومیه:	کتابفروشی زینالپور نمایندگی و خبرنگاری روزنامه	ساری:	شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی اداره برق داخل کوچه
اراک:	کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیرکبیر	شیراز:	پیام قرآن میدان شهدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی
بندرعباس:	کتابفروشی مالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی	کرمان:	فرهنگ سرای زمین پارک مطهری
باختران:	کتابفروشی دانشمند خیابان مدرس مقابل پارکینگ شهرداری	مشهد:	انتشارات آستان قدس رضوی خیابان امام خمینی روبروی باغ ملی
خرم آباد:	کتابفروشی آسیا خیابان شهدا شرقی	یاسوج:	کتابفروشی فرهنگ جنب سینما دنا خیابان شهید هرمزپور

* دانشجویان مرکز تربیت معلم می توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی خود از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.

فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

اینجانب با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هستم. نشانی دقیق متقاضی: استان _____ شهرستان _____ خیابان _____ کوچه _____ تلفن _____ کدپستی _____ بلاک _____

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiyat Modarres

Planning, Ministry of Education, Iran

3. Mehdi Nowruzi, Ph. D.
Allam-e Tabatabai

Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak

Advisory Panel

Dr. A. Soheili, linguist, Teacher Training University

Dr. E. Javidan, TEFL, Alam-e Tabatabaie

University

Dr. A. Rezai, English Literature Tabriz University

Dr. A. Miremadi, Linguist, Alam -e Tabatabaie

University

Editorial Board

1. Parviz Birjandi, Ph. D.

Allam-e- Tabatabai University

2. Ghasem Kabiri, Ph. D.

Organization of Research & Educational

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

Contribution to Roshd FLTJ:

The Editorial Board welcomes previously unpublished articles on foreign language teaching/ learning, particularly those based upon experiences gained from and/or researches done at Iranian schools.

Manuscripts:

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

**P. O. Box 15874
English Language
Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4**

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

ROSHD

Foreign Language Teaching Journal

Vol. 5. No. 22 - 23. 1990

