

رشد آموزش زبان

پیاپی ۲۰۰۱

سال هفتم - پاییز ۷۰ - شماره مسلسل ۲۹

F L T

Journal





وزارت آموزش پرورش
سازمان پیشین برنامه‌ریزی آموزشی

رشد آموزش زبان

سال هشتم - پاییز ۷۰ - شماره مسلسل ۲۹

تشریح گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و
تألیف کتب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

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

سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
مسئول هماهنگی و تولید: فتح‌الله فروغی

امور فنی و صفحه‌آرا: خالد فهروانی‌دهبکری
دستیار ناظر چاپ: محمد کشمیری



اجرای روی جلد: علی نجمی

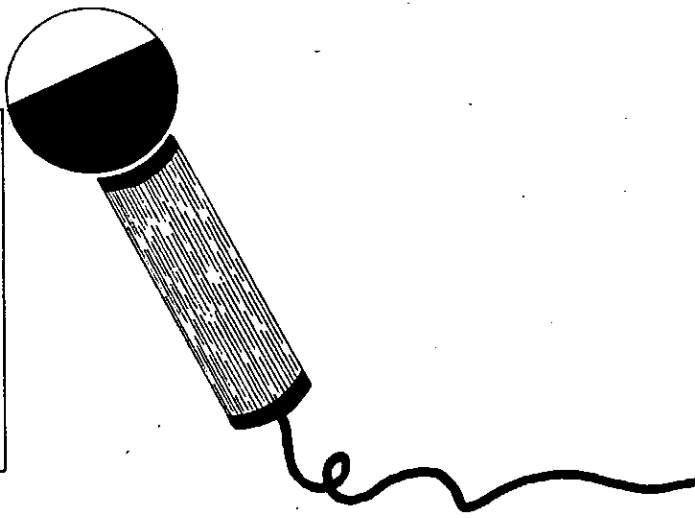
- ۳ مصاحبه با آقای دکتر علی شریعتمداری هیئت تحریریه
۸ فنون تدریس دستور زبان
ترجمه و نگارش: سید اکبر میرحسینی
۱۹ اخبار گروههای زبان خارجی
۲۱ نامه‌ها
۲۲ گزیده برداری یا ترجمه قرصی در زبان آلمانی
ماشاءالله مقدسی

Test Methoden	Sedigheh woddjani	29
Die Sprache Mittel der Verständigung und der Erkenntnis	M. Hossein Khadjehzadeh	31
For Your Students	Dr. M. Nowruzi	33
Brushup Your English	Dr. M. Nowruzi	37
Review	Akbar Mirhassani	41
Clues To Word Recognition Part II		49
	Gasem Kabiri	

- * آرا و نظریات ابراز شده در مقالات، صرفاً متعلق به نویسنده یا
نویسندگان محترم آنهاست و چاپ آن در این مجله لزوماً به معنی تأیید همه
دیدگاهها از سوی مجله نیست.
* هیئت تحریریه مجله در قبول یا رد مطالب و تلخیص و ویرایش متن
مقالات مجاز می‌باشد.
* مقالات ارسالی مسترد نمی‌شود.
* نقل مطالب بدون ذکر مأخذ مجاز نیست.
* مقاله ترجمه شده با نسخه‌ای از متن اصلی همراه باشد.
* اطلاعات کتابشناسی در انتها به ترتیب حروف الفبا و با ذکر نام
خانوادگی و نام مؤلف، منبع، محل نشر، ناشر و تاریخ نشر به تفکیک
فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
* اسامی افراد در صورت نیاز در متن و در داخل برانتز به زبان اصلی
نوشته شوند.
* مقالات قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند.



مصاحبه با آقای دکتر علی شریعتی



با توجه به اهمیت ویژه‌ای که نقش آموزش زبان در ایران دارد، بهره‌گیری از نظریات و دیدگاه‌های مسؤلان و صاحب‌نظران می‌تواند نقش مؤثری در رسیدن به اهداف آموزشی ایفا کند. لذا در پی کوششی که از چند شماره پیش در مجله رشد آموزش زبان به عمل آمده است، برادر محترم جناب آقای دکتر علی شریعتمداری، استاد محترم تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم، عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی و رئیس فرهنگستان علوم جمهوری اسلامی ایران دعوت هیئت تحریریه را جهت انجام مصاحبه پذیرفتند. ضمن تشکر از ایشان مصاحبه زیر تقدیم علاقه‌مندان می‌گردد.

تفاهم بین کشورها، تبادل نظر بین اندیشمندان ملل مختلف، هماهنگی در پیشرفت علوم و تکنولوژی، حل مشکلات انسانی و اصولاً حل مشکلات جوامع مختلف و تلاش برای صلح و داد و ستد در میان انسانها و تبادل اندیشه‌ها، آشنایی بیشتر با افکار و عقاید ملل و برخورداری از جنبه‌های مثبت دینی، علمی، فنی در بهبود وضع مردم جهان می‌گردد. برای تحقق این اهداف قطعاً داشتن زبان مشترک یا آشنایی به زبانهای ملل جهان ضروری است. ما هم تحت تعالیم اسلامی موظف به ایجاد ارتباط منطقی، اخلاقی، انسانی و اعتقادی با مردم جهان هستیم و برای اینکه بتوانیم مردم جهان را بهتر بشناسیم، برای اینکه به افکار و عقاید آنها بهتر آشنا شویم، برای اینکه با اولیای سیاسی و اجتماعی ملل دیگر بیشتر تماس داشته باشیم و همچنین برای آگاهی از سطح علمی کشورهای جهان و آشنایی به پژوهشهایی که در مراکز مختلف پژوهشی

رشد زبان: آقای دکتر خدمت رسیدیم تا گفتگویی با شما داشته باشیم و از نظریات جناب عالی در خصوص آموزش زبان خارجی بهره‌مند شویم. — عنوان اولین سؤال ممکن است بفرمایید در جامعه امروزی ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می‌تواند ضرورت داشته باشد؟

دکتر شریعتمداری: دنیای امروز ما دنیای هم‌بسته‌ای است. ملل مختلف در ارتباط با هم زندگی می‌کنند و یک سلسله جنگها و کش‌مکشها و نزاعها سبب شده که بعد از جنگ بین‌الملل اول سازمانی برای نزدیک کردن ملل به هم و حفظ صلح به وجود بیاید و اکنون نیز سازمان ملل متحد همین نقش را ایفا می‌کند و این خود گویای یک واقعیتی است و آن واقعیت این است که ملل جهان به علل مختلف باید در ارتباط با هم زندگی کنند و این ارتباط موجب تحکیم ارزشهای انسانی، ایجاد



جهان صورت می‌گیرد و برای استفاده از تکنولوژی موجود در جهان، نیاز داریم به اینکه با زبانهای خارجی مخصوصاً زبانهایی که بیشتر در دنیا رواج دارند آشنا شویم.

رشد زبان: آیا به نظر جناب عالی آموزشهای رسمی فعلی آموزش زبان خارجی در مدارس چنین نقشی را دارند و این ضرورت را القاء می‌کنند؟

دکتر شریعتمداری: در اینجا من باید یک حقیقت را بیان کنم و آن اینکه آن طوری که انتظار می‌رود، معلمان ما در زمینه‌های مختلف و رشته‌های مختلف علمی آشنایی کامل به شیوه‌های تدریس، اهداف تربیتی و همچنین نقشی که دانش‌آموزان و دانشجویان در امر تربیت و فراگیری مطالب علمی به عهده دارند، کمتر مورد توجه قرار می‌دهند و این نقیصه، در آموزش زبانهای خارجی هم ملاحظه می‌شود. بنابراین یک مسددار اشکال این است که شیوه‌های تدریس ما در هر رشته و از جمله در

آموزش زبانهای خارجی، شیوه‌هایی که پایه‌های اساسی علمی داشته باشند نیستند. در آموزش زبان شما ملاحظه می‌کنید حتی آموزش زبان مادری ما، زبان فارسی، به صورت موضوعات مجزا انجام می‌گیرد. ما درسی به تمام دیکته داریم درسی به نام انشا داریم، درسی به نام قرائت داریم، درسی به نام دستور داریم و متأسفانه این موضوعات به صورتها مجزا ارائه می‌شوند و ملاحظه می‌فرمایید که شاگرد حتی بعد از شانزده سال تحصیل، در بیان ساده‌ترین مطلب دچار اشکال می‌شود و این نشان می‌دهد که در طول این مدت با اینکه زبان در مقاطع مختلف آموزش داده شده، دانش‌آموزان زبان را یاد نگرفته‌اند. ممکن است معنای چند لغت را به صورت مجزا یا چند قاعده دستوری را حفظ کرده باشند، اما درک ادبیات ما، فهمی از میراث ادبی ما، قدرتی برای بیان آنچه در ضمیر دارند و اینکه زبان عاملی باشد برای گسترش تجربیات، متأسفانه در بین فارغ‌التحصیلان مدارس و دانشگاهها کمتر به افرادی برمی‌خوریم که در طول تحصیل از خواندن زبان، این مهارتها را کسب کرده باشند. در مورد زبان به طور کلی من یک نظری دارم که شاید خوب باشد تمام علاقه‌مندان به زبان به آن توجه کنند. در آموزش زبان به نظر من باید مثل آموزش هر موضوع دیگر، اصول یادگیری مورد توجه آموزش دهندگان باشد. به سخن دیگر، معلمان زبان مثل معلمان رشته‌های دیگر باید مفهوم یادگیری را درست درک بکنند، عوامل مؤثر در یادگیری را بشناسند و از جمله عوامل مهم در فرایند یادگیری، نقش دانش‌آموز است، که معلمان باید باین نقش کاملاً آشنا باشند و کوشش کنند که این نقش در طول آموزش به نحو کامل ایفا شود. در آنصورت است که آموزش زبان برای ما مفید خواهد بود. آموزش زبان بطور کلی و نیز آموزش زبان خارجی باید از تجربیات شاگردان آغاز بشود، یعنی محور اصلی آموزش زبان تجربه فرد است که خود این کلمه تجربه

معنای گسترده‌ای دارد.

آنچه در زندگی روزمره اعم از آنچه در خانه، در مدرسه و یا در جامعه رخ می‌دهد و فرد متناسب رشد خود با این گونه امور آشنایی پیدا می‌کند. محور تجربه‌ها را تشکیل می‌دهد و وقتی ما می‌گوییم که آموزش زبان از تجربه آغاز بشود یعنی از آنچه برای دانش‌آموز در مدرسه، خانه و جامعه مطرح است استفاده شود.

رشد زبان: اگر ممکن است در این مورد بیشتر توضیح بفرمایید.

دکتر شریعتمداری: در اینجا بد نیست که ما یادگیری را تعریف بکنیم و در ضمن تعریف یادگیری مفهوم تجربه را هم روشن کنیم. یادگیری فرایندی است که در آن رفتار فرد دچار تحول و تغییر می‌شود اما این تغییر و تحول از طریق تجربه است در اینجا باید مفهوم رفتار و مفهوم تجربه روشن شود. رفتار را پیروان مکتب رفتارگرایی به آنچه که قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشد تعریف کرده‌اند و این تعریف در مورد رفتار آدمی بسیار ناقص، نارسا، سطحی و متضمن آثار سوء تربیتی است. باید بگوییم مؤلفان بزرگی که از جمله آنان مؤلفان کتاب تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت که من ترجمه کردم، اصولاً پایه‌گذاران این مکتب را معتقد به تعلیم و تربیت تسلی می‌کنند. در مورد اسکینر که جزء محققان این مکتب هست، معتقدند که وی نمی‌تواند اصلاً به تعلیم و تربیت اعتقاد داشته باشد یعنی آنچه که او می‌گوید در مورد حیوان و یک نوع آموزش دادن و عادت دادن است و متأسفانه می‌خواهد همین را در مورد انسان هم تسری بدهد و اینجا است که باعث گمراهی عده‌ای شده، بحث از هدفهای رفتاری، بحث از همین تغییر رفتار به عنوان امری که قابل مشاهده و اندازه‌گیری است بسیاری از معلمان را که اطلاعات کافی در زمینه‌های مختلف تربیتی ندارند گمراه

کرده، بنابراین ما باید بدانیم وقتی از رفتار صحبت می‌کنیم یعنی آنچه که از انسان سر می‌زند، انسان عاداتی را انجام می‌دهد، و انسان دارای گرایشها، نگرشها، تمایلات، روشها و دانستیهای خاصی است که مجموعه اینها رفتار انسان را تشکیل می‌دهد. بنابراین ما وقتی بحث از تغییر رفتار می‌کنیم باید در نظر داشته باشیم که مراد ما تغییر عادات، تغییر نگرشها، تغییر گرایشها، تغییر طرز برخورد، تغییر نحوه تفکر، تغییر روش و تغییر دانستیهاست نه فقط چهار تا دانستی مشخص که حفظ کنیم و تحویل معلممان بدهیم و تصور کنیم با حفظ چند نکته و ارائه آنچه مشخص است و امتحان آن آسان و معلم به سهولت می‌تواند این چند نکته را از ذهن خود به خیال خود به ذهن شاگرد منتقل بکند و این را آموزش و تعلیم و تربیت تلقی کنیم و خیال کنیم که خوب، آسان هم می‌توانیم امتحان بکنیم، بنابراین بحث از فهم، عمق درک، نحوه تفکر، نگرش، بصیرت اینها دیگر خارج از حوزه تعلیم و تربیت و آموزش است. این تصورات غلط سبب شده که ما واقعاً رسالت تربیتی خود را در آموزش از نظر دور بداریم. پس مفهوم رفتار روشن شد.

حالا می‌آییم بر سر تعریف تجربه. متأسفانه همین مکتب رفتارگرایی تعریف محدودی هم از تجربه دارد چنانچه در یکی از کتابهایی که روان‌شناسی یادگیری به فارسی ترجمه شده، آمده «تجربه یعنی اثر محیط روی موجود زنده» و این تعریف همانطور که گفتم انسان را در سطح حیوان تنزل داده است. همانطوری که حیوان تابع محیط است، اگر توانست با محیط بسازد می‌ماند اگر نتوانست از بین می‌رود، انسان هم اینطوری تلقی شده است. انسان هم مثل حیوان تابع محیط است اما، توجه نمی‌کنیم که در طول تاریخ، انسان چه تحولاتی در جهان طبیعت و جهانی که در آن زندگی می‌کرده به وجود آورده یعنی هیچ وقت انسان تسلیم طبیعت نشده

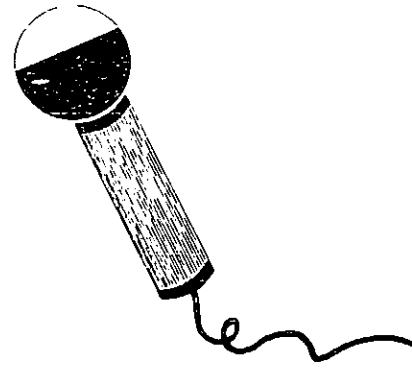
است. حتی در همان مراحل اولیه هم به شکلی ساده در تغییر طبیعت نقشی داشته است و الان که ملاحظه می‌کنید اصلاً جهان را متحول کرده است. اگر انسان نقشی در محیط نداشت، چگونه می‌توانست این محیط را برای زندگی مساعد کند. و در این محیط زندگی کند. بنابراین باید توجه داشته باشیم در تجربه تأثیر یک جانبه نیست یعنی این فقط محیط نیست که روی انسان اثر می‌گذارد. انسان هم روی محیط اثر می‌گذارد و وقتی ما می‌آییم در فرایند یادگیری بحث می‌کنیم، تغییر رفتار از راه تجربه یعنی تغییر همان اجزایی که در محتوای رفتار مطرح کردیم از راه تأثیر فرد روی محیط و اثرگذاری محیط روی فرد. وقتی ما می‌گوییم که آموزش زبان باید از تجربه شروع شود، یعنی بدانیم نگرش فرد، تمایلاتش، نحوه برخورد و طرز تلقی او از امور در چه وضعی قرار دارد و البته در یک معنای اساسی سر بدانیم که این فرد در چه مقطعی از رشد قرار دارد. با شخصیت و ابعاد فرد در آن مقطع آشنا باشیم و وقتی می‌خواهیم آموزشی را شروع کنیم این آموزش را با توجه به مقطع رشد و ابعاد شخصیت فرد و همانطور که گفتیم اصولی را که در یادگیری مطرح است انجام بدهیم و آن وقت احساس می‌کنیم که ما از تجربه شاگرد شروع کرده‌ایم. بنابراین شاگردی که می‌خواهد زبان خارجی یاد بگیرد و در مورد زبان مادری هم از حالت تجربه واقعی شاگرد خارج است یعنی چیزی جز چهار قاعده، معنای لغات و چهار تا تمرین مجزا از آموزش زبان مادری بهره نبرده است و با این وضع ناهنجار می‌خواهد زبان خارجی را هم یاد بگیرد. این است که زبان خارجی را هم مثل زبان مادری یاد نمی‌گیرد و نه آن آموزش زبان مادری و نه آموزش زبان خارجی می‌تواند در رشد شخصیت او و آشنایی به میراث علمی و فرهنگی جهانی نقشی داشته باشد. ملاحظه می‌کنید بحث طولانی است. بخاطر گسترش موضوع نمی‌توانم خود را به پاسخی کوتاه

محدود کنم.

رشد زبان: آقای دکتر شما به نقش معلم در آموزش زبان اشاره فرمودید. کتاب درسی و وسایل کمک آموزشی تا چه حد می‌تواند مؤثر باشد؟

دکتر شریعتمداری: البته من درباره نقش معلم صحبت کردم و ما در حقیقت نرسیدیم که اصول و عوامل مؤثر در یادگیری را مطرح کنیم. بنده فکر می‌کنم که معلم نقش راهنما را دارد و فعالیت اساسی در آموزش به عهده شاگرد است. برای اینکه اوست که باید یاد بگیرد. در این اواخر در بعضی از نوشته‌ها بحث از شاگرد محوری می‌شود اما متأسفانه مطلب درست روشن نمی‌شود که منظور از شاگرد محوری چیست؟ وقتی ما می‌گوییم شاگرد باید محور یادگیری باشد، یعنی مراحل یادگیری را طی کند. من دیده‌ام در همین مجلات شما بعضی از نویسندگان - که واقعاً نوشته‌های ارزشمندی را هم تهیه می‌کنند - ارائه مطلب را به عنوان وظیفه معلم تلقی می‌کنند در صورتی که اگر معلم نقش راهنما را به عهده بگیرد در موارد گوناگون ارائه مطلب باید به وسیله خود شاگرد انجام پذیرد. حال سؤال سرکار این است که کتاب درسی و جزوه‌هایی که در این زمینه تهیه می‌شود چه نقشی در آموزش زبان دارند. کار معلم، کار نویسنده کتابهای درسی و جزوه‌ها و آنچه که در کلاس می‌گذرد همه اینها باید با توجه به اصول یادگیری تهیه و تدوین بشود.

مثلاً فرض کنید که ما می‌گوییم اولین اصل در یادگیری آمادگی شاگرد برای فرا گرفتن است. مراد از این آمادگی رشد بدنی، رشد عاطفی، رشد اجتماعی، رشد عقلانی و همچنین رشد اخلاقی و معنوی است. بنابراین نویسنده کتاب نیز باید ببیند که برای چه مقطعی از رشد می‌خواهد چیز بنویسد. آیا بچه‌هایی که در آن مقطع قرار دارند آمادگی درک این مطلب



تعریف کن بعد معلم به جمع‌بندی آنچه گفته شده بپردازد.

بنابر این کتاب درسی هم باید همین اصول یادگیری را دنبال بکند.

رشد زبان: کدامیک از مهارت‌های زبان در آموزش زبان خارجی اولویت بیشتری دارد؟

دکتر شریعتمداری: همانطور که عرض کردم جنبه‌های مختلف آموزش زبان مثل مکالمه، نوشتن و بیان مطلب به صورت مکالمه و مطالب علمی داستان که شاگرد نظریه‌ای را بیان می‌کند، خوب و آسان خواندن، واضح صحبت کردن، خوانا نوشتن، حروف و کلمات را دقیقاً شناسایی کردن، درک مطلب، تشخیص کلمات، ارتباط کلمات در جمله و خلاصه استفاده از منابع مختلف و کسب اطلاعات و سریع خواندن، مهارت‌هایی هستند که در ارتباط باهمندو شاید بتوانیم بگوییم که در آموزش زبان باید از مکالمه آغاز بشود یعنی زبان شفاهی مطرح بشود. چنانچه ما خودمان هم در آموزش زبان مادری این اصول را رعایت می‌کنیم یعنی اول که معلم می‌رود سر کلاس اصلاً دست به کتاب نباید بزند چیزی که هست همان مکالمات ساده است که این مکالمات ساده باید منعکس کننده تجربیات بچه‌ها باشد. یعنی وقتی یک جمله‌ای را به زبان می‌آوریم جمله‌ای باشد که بچه صدبار این جمله را به زبان آورده و معنایش برایش روشن است. این تجربه به صورت جمله‌های ساده و کامل بیان می‌شود. بعد کم‌کم ما این جمله‌ها را به کلمات و کلمات را به حروف تقسیم می‌کنیم. بنابراین من در این مرحله بیشتر به گفتن و صحبت کردن و همان قدرت بیان شاگرد معتمد که باید اهمیت داد. بیشتر ما هدفمان در آموزش زبان همین است که شاگرد روان بخواند آنچه را که می‌خواند، درک بکند، کلمات را صحیح به کار ببرد، رعایت قواعد را بکند. آنجایی که در جمله باید مکث شود، مکث کند و آنجایی که باید ادامه

بدهد ادامه بدهد و کم‌کم یاد بگیرد که سریع بخواند و سریع بفهمد و بتواند آنچه را که می‌خواند باز به زبان خودش بیان بکند. این مهارت‌ها به طور کلی در ارتباط با هم باید مطرح بشوند و همه هم به تناسب رشد و آغاز آموزش اهمیت دارد.

رشد زبان: آقای دکتر شما چگونه زبان را فرا گرفته‌اید و کدامیک از مهارت‌های زبان در عمل بیشتر به کار شما می‌آید؟

دکتر شریعتمداری: داستان آن جالب است. من هم مثل دیگران زبان فارسی را به همان صورت که گذشت یاد گرفته بودم و متأسفانه خوب هم یاد نگرفته بودم. وقتی وارد دانشگاه شدم چون در دبیرستان فرانسه خوانده بودم در دانشسرای مقدماتی فرانسه امتحان دادم. بعد کمی در انجمن‌های زبان‌های خارجی که استاد ایرانی و خارجی داشتند، مدت یکساله انگلیسی خواندم. وقتی در کنکور دانشگاه قبول شدم، مردد بودم به زبان فرانسه ادامه بدهم یا به زبان انگلیسی و بعد هم در رشته فلسفه و علوم تربیتی شاگرد اول شدم و تصمیم گرفته شد که به خارج اعزام شوم. متأسفانه آن زمان فعالیت‌های سیاسی در زمینه استیفای حقوق ملت ایران در نفت و مبارزه با انگلستان مطرح بود، بسنده هم در آن دوره فعال بودم و نمی‌توانستم ۳ جلسه مرتب در هفته اختصاص بدهم به آموزش زبان که بروم در کلاس‌های مختلف، این بود که کتاب‌های دستور را حفظ می‌کردم ولی خوب بعضی از دوستان این کلاس‌های زبان را دیده بودند. بعد وقتی رفتیم آمریکا دچار اشکال شدم و اول هم به غلط ما را در یک موسسه فرستاده بودند که آموزش زبان داده نمی‌شد. خلاصه باید عرض کنم که زبان را یاد گرفتم اما در امتحانی که در دانشگاه میشیگان به عمل آمد دو نفر از دوستان ما که نه (۹) کلاس انجمن ایران و آمریکا را تمام کرده بودند در کلاس اول قبول شدند ولی بنده و

را دارند؟ اصولاً در این مرحله از رشد چه چیزهایی بیشتر نظر شاگرد را جلب می‌کند؟ آیا فعالیت‌های شاگرد به صورت عکس‌العمل‌های شرطی است؟ آیا کم‌کم شاگرد برای خودش طرح معنایی از امور در ذهن درست می‌کند؟ در هر صورت مسائل باید با توجه به این نکته‌ها در کتب مطرح بشود.

حال برگردیم بر همان محور بودن شاگرد. در کتاب‌های درسی غالباً دیده‌اید که مطلب درسی را ارائه می‌دهند بعد، آخر هر درس سؤال طرح می‌کنند در صورتی که نویسندگان محترم باید بدانند سؤالات اساسی و شاید به تعبیر صحیح‌تر مسائل اساسی که باعث شده‌اند مبحثی بوجود آید، باید در ابتدای فصل یا ابتدای بحث مطرح شود.

فرض کنید در آموزش زبان خارجی موضوعی سبب شده که یک قاعده دستوری یا مفهوم یک کلمه در یک زمینه مطرح بشود. با توجه به آنچه مورد بحث است باید مطالب ارائه شده برای شاگردان ابتدا به صورت مسأله‌ای مطرح شود و معلم از شاگردان بخواهد که برای روشن شدن مسأله و راه‌حلی که در کتاب آمده مطالعه کنند. در اینجا خود شاگرد به مفاهیم تازه، نظریات تازه و به اصول و قواعد تازه برمی‌خورد که باید اینها را بیرون بکشد، حتی اگر تنها منبع کتاب درسی او چهار صفحه کتاب باشد. و خود شاگرد بیاید سر کلاس بگوید من در این مبحث با این مفهوم تازه روبرو شدم و معلم از او بپرسد که خوب از این مفهوم چه می‌فهمی؟ خودت این مفهوم را

یکی دو نفر از دوستان در کلاس دوم قبول شدیم با اینکه فرصت زیادی هم نداشتیم اما چون رشته ما یعنی علوم تربیتی خواندنی زیاد داشت و همه درسهای مقطع فوق لیسانس به زبان انگلیسی بود باید مطالب را سریع می خواندیم. بنده مدتی در کلاس سریع خوانی شرکت کردم ولی راستش این است که با تحمل ناراحتی شدید نتوانستم دوره فوق لیسانس را یکساله تمام کنم و درجه فوق لیسانس را بگیرم. البته متون دوره دکتری مشکل تر بود و ما هم مجبور بودیم که بیشتر وقت صرف کنیم و پا به پای آمریکایی ها متوجه اشکالات و اصول و مبانی آموزش متوسطه بشویم. البته خواندن فلسفه و مطالب مشابه به ما کمک کرد که بهتر از آمریکایی ها در بررسی مکتبهای فلسفی کار کنیم ولی واقعاً سخت بود. اگر آموزش زبان بصورت اساسی در مورد ما انجام شده بود شاید ما از فرصت تحصیلی بیشتری استفاده می کردیم.

رشد زبان: اهمیت و نقش زبان را در امر آموزش عالی و تحقیقات و روابط بین کشورها توضیح دهید.

دکتر شریعتمداری: در دانشگاه شاگرد در یک سطح نسبتاً عالی تحصیل می کند قهرآ باید یا اندیشه های علمی با محافل علمی جهان آشنا بشود و این کار هم میسر نمی باشد جز با دانستن زبان. بنده معتقدم یک مقدار باید در آموزش زبان در دبیرستان بیشتر دقت شود که شاگرد وقتی وارد دانشگاه شد دیگر مراحل اولیه آموزش زبان را طی کرده باشد و در آنجا واقعاً بتواند به زبان نسبتاً ساده تخصصی بپردازد. در سطح دانشگاه باید دانشجویان به تدریج عادت کنند تا خودشان را به منابع علمی ارتباط بدهند، چون متأسفانه ما منابع علمی کم داریم. آن چیزی که در فیزیک، شیمی، اقتصاد، تاریخ، جغرافیا و هر رشته درسی می خوانیم باید آثار علمی مربوط به این رشته

را بتوانیم مطالعه کنیم. خوب، برای اینکار بهتر است از آسان شروع کنیم و بعد به تدریج با آثار پیچیده تر مانند آشنایی با میراث علمی جهان، آشنایی با آنچه در جهان علم و شرایط کنونی می گذرد، برای دانشجویانی که در آن رشته مطالعه می کنند ضروری است. این است که من هم توصیه می کنم که واقعاً دبیران در آموزش زبان بیشتر دقت کنند و شاگرد را به نحوی آماده کنند که وقتی که وارد دانشگاه می شود به سهولت بتواند از متون علمی در رشته خودش استفاده بکند و خود دانشجویان هم باید بدانند که در دوره تحصیلات دانشگاهی یک مقدار وظیفه شان آشنا شدن به متون علمی خارجی است که در آینده بهتر بتوانند از این سرمایه استفاده کنند.

رشد زبان: آقای دکتر شما تأثیری که دوره متوسطه بر روی دانش آموز دارد تأکید کردید تقاضا دارم بفرمایید که میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در این دوره باید چقدر باشد تا دانش آموز به هدفهای مورد نظر دست یابد؟

دکتر شریعتمداری: من فکر می کنم تعداد ساعات هفته آن اندازه که ما فکر می کنیم اهمیت ندارد. البته کم اهمیت هم نیست ولی عمده شیوه آموزش است که چگونه معلم درس بدهد. یک وقتی ممکن است شش ساعت در هفته اختصاص بدهید به فرا گرفتن زبان ولی شیوه آموزش طوری باشد که در این ده ساعت وقت معلم و شاگرد هر دو تلف بشود. البته یک تعداد ساعات معین باید به آموزش زبان اختصاص داده شود. اما آنچه مهم است به نظر من شیوه آموزش است.

رشد زبان: چگونه می توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟

دکتر شریعتمداری: در بهبود آموزش زبان

همان یک مقدار آشنایی بیشتر معلمان به اصول یادگیری و توجه بیشتر به نقش شاگردان در فراگیری زبان و تبحر خود معلمان در زبان اهمیت دارد. می دانید این شیوه هایی که ما پیشنهاد می کنیم برخلاف تصور بعضی ها با اینکه معلم ظاهراً فعال نیست و نقش راهنمایی را ایفا می کند اما تا معلم تبحر نداشته باشد نمی تواند فعالیت های شاگرد را هدایت کند. بنابراین خود معلمان هم باید در فراگیری مطالب تبحر لازم را به دست بیاورند و ضمن آشنایی به شیوه های اساسی تدریس و اصول یادگیری و اصولی که در آموزش باید ملحوظ بشود بتوانند واقعاً وظیفه خودشان را به نحو احسن انجام بدهند.

رشد زبان: در خاتمه تقاضا دارم نظر خود را نسبت به مجله رشد زبان بیان کنید؟

دکتر شریعتمداری: پس از مطالعه مقالاتی که بعضی از نویسندگان در مجله آموزش زبان منتشر کرده اند من استفاده کرده ام و واقعاً احساس کردم که این بزرادران روی علاقه و انگیزه قوی به طرح مطالب می بردازند و ان شاء الله یک مقدار توجه بیشتر بشود به اصولی که در یادگیری و در آموزش باید مورد نظر باشد و یک مقدار همکاری و تبادل نظر هم بین نویسندگان باشد. این همکاری، فعالیت های نویسندگان مختلف را هماهنگ می کند که هر یک در یک زمینه ای کار کنند. یکی در محاوره بحث کند. دیگری در خواندن و یا در دستور زبان اگر یک نوع همکاری و تفاهم بیشتر بین نویسندگان محترم باشد مجله بهتر می تواند نقش خودش را در جلب توجه علاقه مندان به زبان ایفا بکند و ان شاء الله آموزش زبان بهتر بشود.

رشد زبان: متشکرم.

فنون تدریس گرامر

ترجمه و نگارش: سید اکبر میرحسینی

فصل دوم مسائل بنیانی

مقاله زیر ترجمه کتاب «فنون تدریس دستور زبان» می باشد، که در این شماره به چاپ می رسد، امید است که این تلاش مورد استقبال همکاران ارجمند قرار گیرد.

آمادگی برای تدریس گرامر

گرامر چیست؟

زبان را می توان نوعی رفتار قانونمند دانست. بنابراین، دستور زبان جزئی از آن قوانین بوده و موارد مربوط به نحو و واج شناسی را در بر می گیرد. این قواعد جزئی از دانش یا اطلاعات هر اهل زبان می باشد که بخودی خود فرا گرفته است و در واقع بدون آن موجودیتی نخواهد یافت. یعنی هیچ زبانی اعم از انگلیسی، فرانسه یا آلمانی مستقل و جدا از اهل زبان خود مفهوم و واقعیتی پیدا نمی کند. هر زبانی (و طبق تعریف فوق قواعد آن) در ذهن اهل آن زبان واقعیت پیدا کرده و وجود دارد. قواعد زبان آنقدر آشنا و غیرارادی است که قادر به بیان و تشریح آنها نیستیم ولی مطمئناً سرپیچی از آنها و اشتباهات آنها را به راحتی می توان تشخیص داد مثلاً، قواعد انگلیسی به ما کمک می کند تا جملات زیر را از نظر دستور زبان قابل قبول بدانیم.

1. a – He goes to school every day.

b – Where are you going?

c – I can't hear you.

اما همان قواعد ما را از قبول جملات زیر که اشتباهات زبان آموزان را دارا است باز می دارد.

2. a – He go to school everyday.

b – Where you are going?

c – I no can hear you.

البته چه بسا که جملات اخیر با وجود غیر دستوری بودن قابل درک باشند و در بعضی مواقع نیز بکار بردن جملاتی را بر عدم برقراری ارتباط ترجیح می‌دهند. اما همانطور که گفته شد در اکثر موارد این جملات کافی نیستند و ممکن است نیازهای ارتباطی محصلین، آنها را مجبور سازد از قواعد دستور زبان مورد استفاده هر زبان (انگلیسی) پیروی نمایند.

چگونه می‌توان درست صحبت کرد؟

معمولاً در تشخیص جملات غیر دستوری و نادرست مشکلی وجود ندارد، بلکه دشواری زمانی آغاز می‌شود که دانشجو در جستجوی روش صحیح بیان مطلب است اما نبودن پاسخ آماده هر دو طرف قضیه را دچار یأس و سرخوردگی می‌کند. مثلاً به جملات زیر توجه نمایید:

3. a - There's two books on the table.
b - There are two books on the table.
4. a - Going to class now?
b - Are you going to class now?
5. a - We will talk to you later.
b - We shall talk to you later.
6. a - Do you have a pencil?
b - Have you a pencil?

متخصصین دستور زبان جمله 3a را غلط ولی جمله 3b را درست می‌دانند و می‌گویند در جملاتی که با there شروع می‌شود فعل همیشه با فاعل واقعی جمله books مطابقت می‌کند و در جمله فوق چون books جمع است فعل هم باید جمع باشد. علیرغم این قاعده نسبتاً مقدماتی جملاتی مشابه 3a در گفتگوهای غیر رسمی افراد تحصیل کرده آمریکا و انگلستان زیاد به کار می‌رود. چگونه می‌توان تفاوت بین قواعد رایج دستوری و گفتار اهل زبان را توجیه کرد؟ شاید این قول عمومی که در گفتگوهای غیر رسمی there's با فاعل واقعی مفرد و جمع به کار می‌رود ولی باید به صورت اختصاری بکار رود تصویر روشنی از قواعد مورد استفاده عامه باشد و بنابراین، می‌توان گفت که برای انگلیسی محاوره‌ای (غیر رسمی) و نوشتار (رسمی)، قواعد مختلفی وجود دارد.

جملات شماره 4 تفاوت دیگری را بین انگلیسی محاوره‌ای و نوشتاری نشان می‌دهد. در محاوره یا صحبت اغلب فاعل و فعل معین سؤالی بله یا خیر را به خصوص وقتی که فاعل آن دوم شخص (مخاطب) باشد حذف می‌کنیم. اما در انگلیسی نوشتاری، چنین حذفی

غیر قابل قبول است و نشان می‌دهد که بین قواعد نگارش و محاوره تفاوت‌هایی وجود دارد.

از دو جمله شماره 5 طبق قاعده تجویز شده قدیمی که shall برای اول شخص مفرد و جمع (We, I) ولی will برای بقیه افراد به کار می‌رود فقط «b» صحیح است. با وجود این، اکثر مردم تحصیل کرده آمریکا و انگلستان جمله «a» را به کار می‌برند. این یک قاعده متداول بوده و دقیقاً نشان می‌دهد که اهل زبان بیشتر از کدام یک در محاوره و نگارش استفاده می‌نمایند. روشن است که در بیشتر موارد قواعد پیشنهادی بدون کاربرد چندان مفید نیست و حتی ممکن است برای زبان‌آموزانی که می‌خواهند زبان را همانند اهل زبان به کار ببرند زیان‌آور و ناراحت‌کننده نیز باشد.

جملات شماره 6 به ترتیب لهجه‌های آمریکایی و انگلیسی را نشان می‌دهد، ولی کدام صحیح‌تر است؟ بدون شک در آمریکا جمله «a» درست‌تر می‌باشد ولی آیا جمله «b» غلط است؟ این جمله غلط نیست و در انگلستان (و حتی آمریکای قدیم) سؤالی کردن جملات با فعل اصلی have بهتر می‌نماید، اما در آمریکا سؤالی کردن این نوع جملات با do انجام می‌گیرد، مانند جمله a. اکتی و قتی دستور زبان تدریس نمی‌کنیم اجتناب از این چنین سؤالی‌هایی توسط دانش‌آموزان زیرک و هوشیار غیر ممکن نمی‌نماید و اغلب باید توجه داشت که هیچکدام آنها غلط نیست ولی ممکن است که یکی از آنها بهتر بوده یا بیشتر به کار برده شود که به سبک، هدف ارتباط و دیگر عوامل کاربردی بستگی دارد.

انجمنهای علمی زبان

در اکثر زبانهای مهم دنیا به آسانی می‌توان درستی یا نادرستی واژه‌ها، عبارات یا جملات خاصی را مشخص کرد. قواعد حاکم بر این زبانها توسط انجمنهای علمی یا مؤسسات ملی چاپ و انتشار یافته‌اند و مسائلی مانند موارد دستوری، هجا، نظام نوشتاری، ساختار واژگان جدید و سیاست‌های کلی زبان و مواردی که به مردم عادی مربوط نیست مشخص می‌نمایند. اما، کشورهای انگلیسی زبان هرگز انجمنهای علمی (آکادمی) زبان تأسیس نکرده‌اند، در نتیجه، تغییرات و تنوع قواعد نشان داده شده در فوق، تدریس و یادگیری زبان را پیچیده و مشکل می‌سازد. جالب است که بدانیم فقدان یک انجمن علمی و رسمی علاوه بر مشکل ساختن تدریس و یادگیری انگلیسی، سبب ظهور ناگهانی متخصصین محبوبی در دستور زبان چون جان سیون و ادوین نیومن می‌شود محبوبیت این «پیشوایان زبان» بستگی زیادی به پذیرش نظریه «صحت مطلق» دارد چنین نظریه‌ای حتی در بین اکثر

افراد محتاط بسیار متداول می‌باشد.

نظر محصلین کشورهایی که انجمنهای علمی آنها کاربردهای خاصی از زبان تجویز می‌کنند غالباً این است که در انگلیسی نیز تنها یک سری قواعد صحیح وجود دارد و لاغیر. از آنجا که انگلیسی دارای قواعد ثابت آکادمیک نمی‌باشد، شاید بهترین و واقع‌بینانه‌ترین روش تعیین کاربردهای درست زبان توجه و رعایت معیارهای مورد استفاده افراد تحصیل کرده در شرایط مختلف باشد. مدتهاست که زبان‌شناسان این روش را انتخاب کرده و توضیح و تعریفهای متعددی از آنچه مردم می‌گویند و می‌نویسند را به جای تجویزهای انتزاعی و غیر واقعی در اختیار همگان قرار داده‌اند. اگر هدف کلی معلمین و محصلین زبان کسب توانش ارتباطی باشد تناسب گفتار به اندازه صحت آن اهمیت پیدا می‌کند، تناسب گفتار می‌تواند به وسیله روشهای توصیفی تأیید گردد.

همانگونه که دیدیم، هرچند تفاوت‌هایی در گفتار و نوشتار، کاربرد رسمی و غیررسمی، لهجه آمریکایی و بریتانیایی و بقیه ابعاد زبان انگلیسی دیده می‌شود، ولی همه این لهجه‌های گوناگون از نظر قواعد دارای چنان وجوه اشتراکی می‌باشند که به ناچار به همه آنها انگلیسی می‌گوئیم اما، باید توجه داشته باشیم که به هنگام تدریس دستور زبان یا پاسخگویی به سئوالات مربوط به گر امر با قواعد متغیری سروکار داریم. معلم زبان انگلیسی باید در تدریس و پذیرش مطالب و موضوعات دستوری همیشه از قضاوت و عقل سلیم پیروی کند.

تصحیح و باز خورد

معمولاً غلط یا درست بودن یک جمله مسئله روشنی است. از طرف دیگر، موضوع زمان، شیوه و نوع تصحیح غالباً مشکل‌آفرین می‌باشد. تجربه نشان داده است که تصحیح کلیه اشتباهات محصلین غیر ممکن می‌باشد و در این کار معلم زبان نیاز به تعیین اولویت دارد. یکی از این اولویتها مربوط به اشتباهات ساختاری و دستوری است. که باید بلافاصله تصحیح شوند. در خصوص اولویت دوم به گفته برت و کیپارسکی رجوع می‌کنیم که معتقدند قابلیت درک نمودن خود شیوه‌ای است برای تشخیص مواردی که نیاز به تصحیح دارند. آنان می‌گویند که اشتباهات زبان‌آموزان دارای سلسله مراتب خاص می‌باشد و بعضی از آنها درک جمله را مشکل می‌سازد که نیاز به توجه بیشتری دارد. آنها اشتباهات مختلف را به دو دسته بزرگ کلی و موضعی تقسیم می‌نمایند:

اشتباهات کلی آنهایی است که قواعد مربوط به ساختار تمام

جمله، رابطه بین قضیه‌های تشکیل‌دهنده یا به عبارت ساده‌تر، رابطه بین اجزاء اصلی آن را مورد توجه قرار نمی‌دهد. اشتباهات موضعی در یک جزء خاص یا در یکی از بندهای جمله پیچیده ایجاد اشکال می‌کند (صفحه ۷۳).

به نظر برت و کیپارسکی اشتباهات کلی در مقایسه با اشتباهات موضعی در سطحی بالاتر قرار می‌گیرند معنای این حرف آن است که اشتباهات مربوط به ترتیب کلام در جمله، حذف اجزاء اصلی مانند فاعل، کاربرد غلط کلمات ربطی معنی‌دار و کامل یا آنهایی که رابطه قضیه‌ها یا اجزاء جمله را بهم می‌زنند از حذف یک حرف تعریف یا واژگ مربوط به سوم شخص مفرد مهمتر است. برای مثال به جمله (7a) که یکی از دانش‌آموزان آن را ساخته است توجه کنید برت و کیپارسکی خاطر نشان می‌سازند که اصلاح اشتباه کلی مربوط به ترتیب کلام در جمله (7b) درک آن را بسیار آسانتر از اصلاح اشتباهات موضعی یعنی تطابق فاعل و فعل و حذف حرف تعریف در (7c) می‌کند.

7. a – English language use much people.

b – Much people use English language.

c – The English language uses many people.

برت و کیپارسکی همچنین ادعا می‌کنند که برای محصلین شناخت و اصلاح اشتباهات کلی از اشتباهات موضعی آسانتر است. این موضوع طبق گفته تومیاما (Tomiyama, ۱۹۸۰) در مورد اهل زبان نیز صادق می‌باشد. از طرف دیگر تحقیق انجام شده توسط مستر (Master, ۱۹۸۶) نشان می‌دهد که با آموزش منظم و صحیح و توجه بر روی ساختار زبان می‌توان کاربرد مشکلترین اشتباهات موضعی را به‌طور قابل توجهی کاهش داد.

هرچند در بیشتر موارد مشاهدات و بررسیهای برت و کیپارسکی با تجربیات بدست آمده تطابق دارد، شرایط خاصی نیز وجود دارد که اشتباهات موضعی همانند اشتباهات کلی قابلیت درک جمله را تحت تأثیر قرار می‌دهد و چنین موارد موضعی عبارتند از کلمات کمیته و تمایز بین اسم مصدر و مصدر، مثلاً در جمله (8a) جان دارای عقاید خوبی است ولی جمله (8b) توهین‌آمیز می‌باشد.

8. a – John has a few good ideas.

b – John has few good ideas.

در جمله (9a) جان کرایه را نپرداخت. ولی در (9b) کرایه را پرداخت اما پرداخت آن را فراموش کرده است.

9. a – John forgot to pay the rent.

b – John forgot paying the rent.

زبان آموزان اغلب (8b) را به جای (8a) یا (9a) را به جای (9b) به کار می‌برند و چنین اشتباهات موضعی قابلیت درک مطلب را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

نکته آخر که مسلماً کم‌اهمیت‌تر از دیگر نکات نیست این که چنین اشتباهی گوینده یا بکار برده آن را در زمرهٔ افسردی قرار می‌دهد که چه بسا خود آنان از تعلق گرفتن به آن گروه راضی نباشند. مثلاً استفاده از *he ain't* یا *he don't* یکی از علائم بی‌اعتبار کردن فرد در انگلیسی آمریکایی است. پیشنهاد ما این است که اشتباهاتی را که موجب بی‌اعتباری فرد می‌شود، چه مربوط به حالت کلی یا موضعی آموزش زبان باشد و چه در خصوص قابلیت درک جمله، بلافاصله تذکر داده شود.

بنابراین اولویت‌های زیر برای اصلاح اشتباهات پیشنهاد می‌شود:

- ۱ - اشتباهاتی که زبان آموز را بی‌اعتبار می‌سازد.
 - ۲ - اشتباهاتی که جنبهٔ آموزشی دارند.
 - ۳ - اشتباهات کلی مؤثر در درک مطلب.
 - ۴ - اشتباهاتی موضعی مؤثر در درک مطلب.
 - ۵ - اشتباهاتی کلی و موضعی مؤثر در درک مطلب.
- زمانی که در خصوص تصحیح مطالبی صحبت می‌کنیم که به‌جای مفید بودن مضر می‌باشند در مورد تصحیح بیشتر سخن خواهیم گفت.

ترتیب

علاوه بر تعیین ساختارهایی که باید تدریس شود و اصلاحاتی که باید صورت گیرد و آنچه که مطرح است مطالبی است که باید ابتدا آموزش داده شود. اصول کلی آموزش دلالت بر این دارد که از مطالب ساده شروع و کم‌کم به موضوع‌های مشکل‌تر برسیم، ولی ساختارهایی که ظاهراً ساده به نظر می‌رسد، ممکن است برای بعضی از محصلین واقعاً مشکل باشد. مثلاً، شواهدی وجود دارد که علامت صرفی سوم شخص مفرد زمان حال ساده آخر از همه فراگرفته می‌شود. به عبارت دیگر، اکثر زبان آموزان بزرگسال، مدتها بعد از یادگیری شکل‌های مختلف فصل‌های پیچیده و مشکل پسوند الزامی سوم شخص مفرد را در زمان حال ساده به کار نمی‌برند.

ظاهراً، اگر مفهوم «ساده» و «مشکل» از دیدگاه زبان آموز تعریف نگردد، اصطلاحی بی‌معنی است. اگرچه تلاش‌هایی برای مشخص کردن ترتیب «فراگیری» یا «مشکلات» در انگلیسی به عمل آمده، معمولاً نتایج آن صرفاً مربوط به ساختارهای مقدماتی زبان

می‌گردد و احتمالاً کلیه ساختارهای زبان را دربر نمی‌گیرد. همچنین، این مطالب بر اساس دیدگاه ساختارگرایان تنظیم شده است که اگر زبان آموزی بر طبق ساختارهای دستور زبان انجام نگیرد نامتناسب و بی‌فایده خواهد بود. بنیامن (۱۹۸۴) با مشاهده کودکانی که آلمانی را به عنوان زبان اول می‌آموختند شواهد قانع‌کننده‌ای برای نظم و ترتیب طبیعی فراگیری زبان ارائه می‌دهد و می‌گوید کسانی که آلمانی را به عنوان زبان دوم می‌آموزند، ساختارهایی را که برای آن آمادگی ندارند، یاد نمی‌گیرند، حتی اگر آن ساختارها مکرراً تدریس شوند. بنابراین، می‌توان ادعا نمود که اگر محصلین ساختارهایی را یاد می‌گیرند به خاطر تدریس نیست، بلکه صرفاً به جهت آمادگی آنان برای یادگیری می‌باشد این کار را می‌توانند بدون تدریس نیز انجام دهند. به همین دلیل، کسانی که آمادگی نداشتند مطالب را فرا نگیرفتند. اما، باید به خاطر داشته باشیم که هرچند این نتایج جالب می‌نماید ولی شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد زبان آموزی کودکان بسا بزرگسالان تفاوت بسیار دارد. بزرگسالان الزاماً همان مراحل یادگیری کودکان را در زبان آموزی طی نمی‌نمایند و دلیلی هم ندارد که چنین انتظاری را داشته باشیم.

در نتیجه ممکن است تنظیم و ارائه درس‌های زبان دوم بر اساس مراحل فراگیری کودکان برای بزرگسالان نامناسب و بی‌فایده باشد. از تدریس جنبه‌های مورد استفاده زبان در روابط اجتماعی مانند احوالپرسی، خداحافظی و تقاضای کمک از یک اهل زبان مانند (*How do you say this in English?*) می‌توان دفاع کرد و اول از همه تدریس نمود. مسلماً چنین دیدگاهی در زبان آموزان بزرگسال امکان تسلط بر انگلیسی محاوره‌ای را به وجود می‌آورد ولی احتمال دارد قبل از یادگیری کامل آنها را تشویق به مکالمه نماید و فرضیه مربوط به لهجه‌های آمیخته و تثبیت کاربرد غلط را حقیقت بخشد (به فصل ۱ مراجعه کنید). باز به خاطر عدم وجود شواهد مخالف بسا شیوه‌های دیگر، تمایل بر محافظه‌کاری و پیروی از طرح‌های درسی ساختارگرایان سنتی بسوده و ساختارها «سنتی» بر یکدیگر تسهیه می‌شوند. مثلاً، زمان حال ساده فعل *to be* قبل از حال استمراری تدریس می‌شود، چون نیاز به صرف فعل *be* (یعنی *is* و *am*) و اسم مصدر (*ing* + فعل) دارد. علی‌رغم تمایل به استفاده از شیوه فوق، مهمترین نکته مربوط به این نوع تدریس آنست که این مسائل بسیار پیچیده است و آنها را نمی‌توان به راحتی حل و فصل کرد.

تعداد بسیار معدودی از مدرّسین زبان زحمت تنظیم مطالب یک برنامه زبان خارجی را از اول تا آخر به عهده می‌گیرند و غالباً مجبورند مطالب تنظیم یا تجویز شده توسط اداره آموزش و پرورش را تدریس

کنند که معمولاً بر اساس ساختار زبان تهیه گردیده است. بنابراین، بیاید به منظور نشان دادن شیوه کار تصور نماییم که معلمی تازه کار هستیم و مجبوریم شکل مجهول افعال را همراه با بقیه ساختارها به محصلین بزرگسال یک کلاس دبیرستانی در ده هفته تدریس کنیم و به همین دلیل بهتر است این درس را از ابتدا تا انتها دنبال نماییم:

آمادگی برای درس دستور زبان

اولین اقدام برای تهیه یک درس دستور زبان استفاده و بررسی تعدادی از کتابهای مرجع و درسی به منظور چگونگی تهیه مطالب مربوط به یک ساختار، زمان استفاده از آن و قواعد یا استثنای حاکم بر آن است. مثلاً، فرنک (۱۹۷۲) در کتاب دستور زبان خود راجع به شکل مجهول چنین می گوید:

حالت معلوم برای ارائه نظر یا بیان صریحی درباره یک عمل به کار می رود که در مجهول به طور غیر مستقیم به آن اشاره می شود. یعنی از نظر دستوری «مفعول» اصلی در جای فاعل و فاعل یا «انجام دهنده» اصلی با استفاده از حرف اضافه در جای مفعول قرار می گیرد. چون فاعل فعل مجهول مفعول اصلی فعل معلوم است تنها فعلهای متعدی در حالت مجهول به کار می روند. (صفحه ۵۶)

فرنک^۱ شرایطی را که در آنها استفاده از مجهول به معلوم ترجیح داده می شود چنین خلاصه می کند:

۱ - وقتی توجه بر «دریافت کننده» یا مفعول بجای «انجام دهنده» یا فاعل فعل می باشد. (مانند My dog was hit by a car)

۲ - وقتی «انجام دهنده» یا فاعل فعلی ناشناخته بوده یا اهمیتی ندارد. نکته دیگر این است که get یا become را نیز می توان به جای فعل be در حالت مجهول به کار برد.

مانند (They're getting married tomorrow).

در کتاب دیگری لیچ و سوارتویک^۲ مجهول را چنین تعریف می کنند «نوعی عبارت فعلی که دارای ساختاری از فعل بودن و اسم مفعول مانند was killed با wassseen است» (صفحه ۲۵۷). این نویسندگان پا را فراتر از فرنک گذاشته و می گویند تمام فعلهایی که مفعول دارند نمی توانند به صورت مجهول به کار روند مانند I have در I have a fiat (ولی A fiat is had by me درست نیست) و hold در This jug holds two pints (ولی Two pints is held by this jug) (لیچ و سوارتویک می گویند که عامل ذکر شده در عبارت بعد از by فقط در موارد خاصی به کار برده می شود ولی در حدود چهار پنجم قضیه های مجهول انگلیسی فاقد چنین عاملی هستند.

علی رغم این اطلاعات، آنان مواردی را که نیاز به عامل می باشد مشخص نمی نمایند. آنها درباره مجهول با استفاده از get صحبت می کنند ولی آن را خاص «سبکهای غیررسمی و ساختارهایی فاقد عامل» می دانند (صفحه ۲۵۹). بهر حال در پاسخ ادعای آنان که مجهول با get معمولاً عاملی نیاز ندارد مثالهای زیر را می توان ارائه نمود:

Tom got hit by a truck
Maurice gets stung by a bee every single summer. و

می رسد در انگلیسی آمریکایی جمله ای که با get مجهول شود می تواند عامل خود را حفظ کند.

آذر^۳ در کتاب گرامر خود (۱۹۸۱) خاطر نشان می کند که فقط فعلهای متعدی در حالت مجهول به کار می روند و معمولاً عبارت همراه by حذف می شود چون عامل آن مشخص است. او می گوید که مجهول در تمام زمانها وجود دارد و شکلهایی برای حال، گذشته، آینده، کامل، استمراری و زمانهای مختلف ارائه می نماید.

سیس مورسیا^۴ و لارسن - فریمن^۵ (۱۹۸۳) جنبه های دیگری از مجهول را ارائه کرده و با نظر فرنک که مجهول مشابه معلوم است و فقط به طور غیرمستقیم به عملی اشاره می کند، مخالف هستند. آنان برای اثبات این موضوع مثال مشهور چامسکی (۱۹۶۵) را نقل می نمایند که نشان می دهد نمونه های معلوم و مجهول مشابه الزاماً مترادف نیستند مانند:

Everyone in the room speaks two Languages, (ie, any two languages per person)

Two languages are spoken by everyone in the room (ie, two specific languages that every body speaks)

به مثالهای فوق می توان جمله ادکینن^۶ را اضافه کرد:

Every politician kissed a baby (ie, different politician kissed different babies)

A baby was kissed by every politician, (ie, every politician kissed one, specific baby).

سیس مورسیا و لارسن - فریمن همچنین این ادعای آذر که فقط فعلهای متعدی مجهول دارند را رد نموده و مثالهایی ارائه می دهند که فعل مجهول آنها در جملات معلوم به کار نمی رود. مانند:

Mehdi was born in Tehran (ولی نمی توان گفت که someone bore Mehdi in Tehran) و

It is rumored that he will get the job (ولی نمی گویند که Someone rumored that he will get the job). بنابراین، نتیجه می گیرند که کاربرد معلوم، مجهول یا هر دو آنها جزء

It is assumed / believed that this was among the most significant policy decisions of the decade.)

۳ - وقتی نویسنده می‌خواهد یک فاعل را در قضیه‌های بیایی به کار برد: (مانند

Rene Arredondo beat Lonnie Smith/ but he was beaten by Gato Garcia.)

۴ - وقتی موضوع مربوط به اطلاعات کلی است ولی عامل آن شخص جدیدی می‌باشد. (مانند

What a beautiful picture! Isn't it?

It was painted by one of my students.)

با بررسی دو کتاب دستور مرجع که یکی برای یادگیری زبان دوم و دیگری به منظور تدریس انگلیسی به عنوان زبان دوم می‌باشد، مشکلاتی را متوجه می‌شویم. تمام کتابها اطلاعات جالب و مفیدی ارائه می‌کنند، اما هیچ کدام صد در صد کامل نیستند. اما، آمادگی در تدریس نکات گرامری برای اولین بار، نیاز به مشاوره و استفاده و بررسی بیش از یک کتاب دارد. از آنجا که تمام منابع یکسان نیستند و با آنچه آموخته‌ایم مطابقت ندارند، باید قبل از ارائه درس سؤالی که مطرح می‌گردد تا حدی حل شوند، چون احتمالاً بعضی از محصلین زیرک و مطلع تفاوتها را تشخیص داده و مسائلی را مطرح می‌کنند. با توجه به این موضوع، بیایید شیوه و تدابیر لازم برای تدریس مجهول را طراحی نماییم.

اولین مرحله، تعیین کردن عواملی است که بطور طبیعی بیشتر در حالت مجهول به کار می‌رود. این نوع ساختار در مورد عوامل اجتماعی - زبانی زیاد حساس نبوده و استفاده از حالت معلوم یا مجهول تغییر چندانی در کار شنونده به وجود نمی‌آورد.

Harold was struck by lightning

الزاماً به خاطر شنونده به Lightning struck Harold تغییر نمی‌کند.)

همین طور، محتوای معنایی اکثر (ولی نه همه) جملات مشابه معلوم و مجهول یکسان است. بنابراین، بررسی حالت مجهول از دیدگاه معناشناسی زیاد مفید نیست. پس با حذف جنبه‌های فوق، نتیجه می‌گیریم که تطابق ساختار با کلام یا گفتگو طبیعی‌تر از همه است و با تجربیات بدست آمده می‌توان این فرآیند را واضح و مشخص‌تر نمود و به راحتی نشان داد که کدام عامل زبانی می‌تواند متمم یک ساختار خاص باشد. اکنون که معلوم گردید که کاربرد حالت مجهول در کلام مشخص‌تر است باید محتوای کلامی کافی برای ارائه یک تصویر واقعی از این ساختار را ارائه نماییم. فنون مورد استفاده در این کار

خصوصیات هر فعل می‌باشد (و یک قانون کلی بر همه افعال حاکم نیست).

جنبه دیگری که توسط سلس مورسیا و لارسن - فریمن خاطر نشان شده این است که اکثر افعال مجهول دارای عامل نیستند. آنها به تحقیق شینتانی^۷ درباره کاربرد زبان اشاره می‌کنند و می‌گویند که چون ۸۵ درصد جملات دارای عامل نیست، باید علت و دلیل به کار بردن عامل را به جای حذف آن به محصلین تدریس کرد، تحقیق شینتانی (۱۹۷۹) فهرستی از شرایط استفاده از عامل یا عبارت همراه با by را ارائه می‌دهد:

۱ - وقتی عامل اسم خاص هنرمند، مخترع، کاشف یا مبتکری است که نمی‌توان آن را از متن حذف کرد

(مانند The Mona Lisa was painted by da vinci)

۲ - وقتی عامل یک عبارت اسمی نامشخص است (مانند اطلاعات جدید) و می‌خواهد اطلاعات جدید را در اختیار خواننده یا شنونده قرار دهد (مانند While Jill was walking down the street, her purse was snatched by a young man)

۳ - وقتی عامل عبارت اسمی غیر جاندار است، که به خاطر غیر منتظره بودنش آن را ذکر می‌کنند... (چون معمولاً یک عامل جاندار می‌باشد) مانند

All the lights and appliances in the Albertson household are switched on and off daily by an electrical device.

سلس مورسیا و لارسن - فریمن همچنین انواع دیگری از مجهول را ارائه می‌نمایند. علاوه بر ساختن مجهول با استفاده از get که یادآوری گردید نوع پیچیده‌تری از آن را با have معرفی می‌کنند مانند Alice had her purse snatched while shopping down town.

آنها تفاوت معنایی مجهول ساده، مجهول با get، مجهول پیچیده با استفاده از have و مجهول ایستا یا تنو صیفی را توضیح می‌دهند که در آن وجه وصفی بیشتر شبیه صفات خبری است تا مجهول.

بالاخره آنها درباره شرایطی صحبت می‌کنند که شکل مجهول بیشتر استفاده می‌شود و علاوه بر شرایط ذکر شده توسط فرنک موارد زیر را نیز اضافه می‌نمایند:

۱ - وقتی عامل مشخص باشد نیازی به بیان آن نیست (مانند Grapes are grown in the Napa Valley)

۲ - وقتی نویسنده می‌خواهد بی طرف باشد. (مانند

عبارتند از قصه گفتن، سرود و آواز خواندن، حل مشکل و منابع مورد نیاز مطالب و کتابهایی از قبیل داستان، سرود، مکالمه و شعر همراه با فعالیتهای مختلف است.

دومین مرحله محدود نمودن اطلاعات است تا آنچه را تدریس می‌شود با توانایی محصلین سازگار باشد. در این برنامه فرضی، محصلین برای اولین بار با حالت مجهول آشنا می‌شوند، بنابراین نمی‌توان کلیه انواع آن مانند مجهول با *get*، مجهول با *have* و مجهول ایستا را یکجا و در یک زمان تدریس کرد. در عوض آموزش باید صرفاً به ساختن مجهول با *be* معطوف شده و با توجه به سطح معلومات محصلین بر یک یا دو زمان خاص تأکید گردد.

درس گرامر

دومین اقدام تدریس است که شامل چهار قسمت می‌باشد:

- ۱ - ارائه درس، که ساختارهای دستوری به شیوه استقرایی یا قیاسی معرفی می‌گردد. فنون و ابتکارهای مختلفی را می‌توان در این مرحله مورد استفاده قرار داد. انتخاب باید مطابق با قدرت معلم، کار محصل و ماهیت ساختارها باشد (مثلاً، تطابق فاعل و فعل در جمله چیست؟)

- ۲ - تمرین متمرکز، که زبان آموز ساختار مورد بحث را تکرار کرده و به کار می‌برد، در حالیکه تمام متغیرهای دیگر ثابت است. هدف این کار کمک به محصل برای تسلط بر شکل ساختارها بدون ایجاد فشار و ناراحتی در استفاده از آنها برای سرقراری ارتباط می‌باشد. معلم نباید قبل از تسلط کامل اکثر محصلین بر یک نکته دستوری کار خود را ادامه دهد.

- ۳ - تمرین برای ایجاد ارتباط، که محصل در فعالیتهای ارتباطی درگیر شده و هر ساختاری را که یاد گرفته به کار می‌برد. طبق نظر مورو و جانسون^۱ (۱۹۸۱) هر عمل ارتباطی نیاز به استفاده از فرآیندهای واقعی ارتباط دارد و هر چه چنین جنبه‌ها در یک تمرین بیشتر باشد از نظر ارتباطی بهتر است.

* تفاوت اطلاعات، در جریان انجام این فعالیت باید یکی از شرکت کنندگان در وضعی باشد که وقتی مطلبی را به دیگران می‌گوید آنان بی‌اطلاع باشند.

* انتخاب، گوینده باید در تعیین دقیق آنچه می‌خواهد بگوید و نحوه گفتن آن نقش داشته باشد. (معلم می‌تواند انتخابهایی را قبلاً ارائه دهد). باید در ذهن شنونده نیز نوعی عدم اطمینان درباره آنچه گوینده بعداً خواهد گفت وجود داشته باشد.

* باز خورد، آنچه را که هر گوینده‌ای به یک شنونده می‌گوید

نه تنها به طرف صحبت او بلکه به محتوای مطلبی بستگی دارد که می‌خواهد از طریق گفتگو انجام دهد (صفحات ۶۳ - ۶۲).

۴ - باز خورد معلم و تصحیح، اگرچه این موضوع معمولاً آخرین مرحله تدریس است، باید در تمام مدت تدریس انجام گیرد. همچنین احساس می‌شود که تدبیر و فن تصحیح باید طبق جنبه‌های مختلف درس تغییر کند. مثلاً، در قسمت دوم درس، تصحیح باید عمدتاً مستقیم و فوری باشد. اما، در قسمت سوم، ارتباط نباید قطع گردد، بلکه معلم اشتباهها را یادداشت کند و بعد از انجام تمرین و فعالیت ارتباطی اصلاح نماید. بهر حال یک نکته در تصحیح وجود دارد که باید علی‌رغم زمان تصحیح ثابت باقی بماند و آن اینست که باز خورد معلم باید به جای یادآوری اشتباهات و ارائه شکل‌های مناسب و صحیح زبان خارجی محصل را مرتباً از نظر ذهنی درگیر یادگیری نماید. بهر حال، تطابق و سازگاری در عوامل زبانی، فنون و ابتکارات باید در هر قسمت درس مورد استفاده قرار گیرد. برای بحث بیشتر درباره هر یک از موارد فوق به فصل دهم مراجعه شود که شامل نمونه‌ای از درسهای کوتاه گرامری می‌باشد. تفاوت بین نمونه درسهای توصیف شده در آن بخش و یک درس معمولی در اندازه و تنوع موارد مختلف و ماهیت آنها است. چنین نمونه درسهای کمکی بر اساس این تصور است که ساختارها قبلاً تدریس شده‌اند، ولی به دلایلی مورد استفاده قرار نگرفته و بعضی از محصلین آنها را فراموش کرده‌اند. یک درس عادی گرامر بسیار جامع‌تر بوده معمولاً مفاهیم دستوری را برای اولین بار توضیح می‌دهد.

چون مرور مطالب در این برنامه بسیار حساس و اساسی است (مانند اکثر مدارس)، در این برنامه هم سیاست بر این می‌باشد که هر فردی می‌تواند هر وقتی که می‌خواهد ثبت نام کند، بنابراین امکان دارد محصل در مواقع مختلف سال وارد کلاس شود). حالت مجهول پس از مرور کلیه زمانها و حالتها مهم تدریس خواهد شد. در حالیکه هر یک از زمانها مورد بررسی و مرور قرار می‌گیرد، حالت مجهول نیز در رابطه با آن تدریس می‌شود و این کار چند هفته طول می‌کشد. به عبارت دیگر، وقتی زمان حال و گذشته را مرور می‌نماییم مجهول آن را تدریس می‌کنیم و وقتی پس از مدتی به زمان حال کامل رسیدیم مجهول آنرا نیز درس می‌دهیم. بدین طریق، حالت مجهول کلیه زمانها را پس از آموزش مفاهیم آن زمانها و یادگیری و تسلط محصلین بر هر یک تدریس می‌کنیم و مطالب جدید آن قدر زیاد نخواهد بود که آن را فراموش کرده و تصویر کلی آن را از یاد ببرند.

چون می‌دانیم که همیشه شکل معلوم و مجهول یک جمله آنگونه که در اول تصور می‌شد با هم قرابت چندانی ندارند، صرفاً برای

تدریس اقدام به تبدیل جملات معلوم به مجهول نخواهیم کرد. حالت مجهول را باید به طور مستقل و نه به عنوان یک ساختار منشعب از جملات معلوم تدریس نمود. آموزش حالت مجهول را باید بدون بیان عبارت همراه by شروع کرد چون در مجهول نام بردن عامل در عبارت بعد از by معمول و متداول نیست.

در آخر کار و پس از تمرینهای کافی موارد استثنایی مجاز به حفظ و کاربرد عامل را باید آموزش داد. بالاخره، در این درس باید در نظر داشته باشیم که تمام جملات مجهول دارای شکل معلوم و فقط متعدی نیستند و بنابراین «مجهول سازی» را باید به عنوان یکی از خصوصیات فعل تدریس کرد. (یعنی، بعضی از فعلها را می توان در جملات مجهول به کار برد و بعضی را نمی توان، چون این حالت جزء نقش متعدی فعل نمی باشد بلکه یکی از خصوصیات فعل است، اگرچه رابطه مستحکمی بین فعلهای متعدی و فعل مورد استفاده در حالت مجهول وجود دارد).

اکنون که تصمیم اصلی و مقدماتی را گرفته ایم، یک کلاس درس واقعی را که در دبیرستان بر اساس مراحل تعیین شده در بالا مشاهده کرده ایم برایتان توصیف می نمایم. ما کلاس معلم با تجربه ای را مشاهده کردیم که با پنجاه و یک محصل خود که عمدتاً از کشورهای آمریکای لاتین آمده و تعداد دختران و پسران آن تقریباً مساوی بود، رابطه ای بسیار عالی داشت. معلم از نظر تعداد محصل، موضوع درس و فنون مورد استفاده احساس راحتی می نمود و گله ای نداشت. فنون مورد استفاده برای تدریس ساختارها مناسب بود و به راحتی به کار برده می شد، ولی امکان دارد برای معلم دیگری مناسب نباشد. پیدا کردن، بسط و گسترش فنون سازگار با شخصیت و طرز فکر هر معلمی بسیار مهم است. حتماً به یاد دارید که هر درس گرامر دارای چهار قسمت می باشد:

(۱) ارائه درس، (۲) تمرین متمرکز و منظم، (۳) تمرین برای ایجاد ارتباط، (۴) بازخورد و تصحیح. اکنون با توجه به این چهار قسمت مشاهده خود را آغاز می کنیم.

ارائه درس

اولین هدف معلم جلب توجه محصلین به ساختار مجهول در حالتی عادی و طبیعی بود. دومین هدف او در مرحله ارائه درس نشان دادن قاعده درست کردن مجهول توسط خود محصلین به جای توضیح آن بود. او از ترکیب فنون و ایفای نقش و داستان گویی استفاده کرد. او یکی از شاگردان دختر را انتخاب نمود که کیفش را بردارد و به جلو کلاس بیاید و سپس به طور خلاصه و آرام برای او توضیح داد که چه

اتفاقی ممکن است بیفتد تا از ناراحت یا عصبانیت احتمالی او جلوگیری نماید. بعد شاگرد دیگری را انتخاب کرد تا نقش مورد نظر (دزد) را بازی کند. او به این محصل گفته بود که در حال دزدی از کتار آن دختر بگذرد، کیف او را قاپ بزند و به عقب کلاس برگردد. معلم می گفت که اکثر محصلین ایفای نقش را دوست دارند و هرگز شاگردان او ناراحت، عصبی و آشفته نمی شوند بهر حال، یادآوری می نمایم که اگر محصلین شما این گونه شرایط یا نقشها را دوست ندارند، می توانید موضوع یا حالتی را انتخاب نمایید که در آن تمرکز و توجه بر فرد دریافت کننده عملی باشد از انجام دهنده آن مانند دعوت شدن به سینما یا مهمانی توسط شخصیتی مشهور.

این معلم احساس می کرد وقتی محصلین به سطح متوسط می رسند باید هم برای اجرای کارهای مختلف و هم شنونده بودن آمادگی و مهارت داشته باشند. شرح ماجرا چنین شروع شد:

“You know, last night Luisa was walking home from her friend’s house when suddenly something terrible happened.”

در اینجا به محصل دوم علامت داده می شود که کیف او را قاپ بزند:

“Her purse was stolen! Oh my goodness! That was terrible! Luisa, what happened?”

سپس معلم به لویزا اجازه داد تا درباره آن اتفاق هر قدر دوست دارد برای کلاس توضیح دهد و از محصل دیگر نیز خواست هر چه می خواهد بگوید. بعد از آن که همه چیز تمام شد معلم به لویزا کمک می کند تا بنشینند و می گوید:

“You poor thing! That’s too bad! Here, let me help you to your seat.”

و سپس به کلاس می گوید:

“Wasn’t that awful? Luisa is going to call the police right away, and what is she going to tell them?”

بعد معلم پاسخهایی را که محصلین می دهند روی تخته سیاه می نویسد:

در این جا معلم توجه کلاس را به شاگرد دومی که در عقب کلاس با کیف نشسته و در جریان آنهمه هیجان و تلاش فراموش شده است جلب می کند و ادامه می دهد:

“Well, here’s the thief, Carmen. Let’s see what happened to her. She was chased all over the city by the police.”

“That’s right. And that’s why Luisa is talking about her purse, not the person who took it. Sometimes we’re more interested in what receives the action than what does the action. In this case, the person who did the action is a stranger. We’re not interested in her. We want to talk about what’s important to us. So this is one time we would use the passive voice in English.”

بعد زیر عنوان passive voice قاعده مربوط به آن را می‌نویسد. سپس توجه شاگردان را به شکل ساختار جمل می‌کند و با اشاره به جمله‌ای که روی تخته نوشته می‌پرسد:

“Can you see what the pattern is? How do we make the passive voice?”

در اینجا معلم تمرین را ادامه می‌دهد تا تمام شاگردان شکل صحیح «اسم مفعول + be» را به خوبی متوجه شوند و بدانند که در تمام جملات مجهول «اسم مفعول» به کار برده می‌شود و شکل آن ثابت بوده و بستگی به فاعل ندارد ولی فعل be بر حسب زمان و فاعل صرف می‌گردد. برای روشن شدن مطلب بهتر است آن را روی تخته بنویسد و سؤالی مطرح کند تا مطمئن شود که همگی آن را درک کرده‌اند.

“Now what is the verb be again? Am, are, is, was, and were, and when do I use am? Are?” (etc.)

بعد ضمائر فاعلی را در کنار فعل be قرار داده و روی تخته می‌نویسد: I am, you are, he / she / it is, etc.

اکنون معلم می‌تواند اسم مفعول (قسمت سوم) چند فعل را هم در کنار آن قرار دهد و سپس مروری مختصر بر جملات مجهول استفاده شده در کلاس درس کرده و زیر فعل be و اسم مفعول جملات مختلف خط بکشد. در اینجا موضوع قبل را رها کرده و یکی دیگر از شاگردان را به جلو کلاس می‌آورد و می‌گوید:

“Everyone knows Ali. Ali, say hello to everyone”.

علی این کار را می‌کند و معلم صحبت خود را چنین ادامه می‌دهد:

“You know, a few months ago, Ali did something very wonderful. He helped a lot of poor people in this city, which was a very fine and important thing to do. In fact, it was so wonderful that the mayor held a special ceremony for Ali last week. Did you know that? Ali, is it true?”

بار دیگر علی نقش خود را بازی می‌کند.

معلم به عنوان مخبر و پلیس «کارمن» را دنبال می‌کند و توضیحاتی را به صورت مجهول بیان می‌دارد. بعد از انجام کارهای لازم معلم می‌گوید «بایست» و ادامه می‌دهد:

“Finally Carmen was caught. She was frisked and then she was handcuffed, and finally she was taken to jail. And what happened to Luisa’s purse? It was given back to her.”

معلم کیف لویزا را پس می‌دهد و از شاگردان بخاطر شرکتشان در ایفای نقش تشکر می‌نماید و همه بر سر جای خود می‌نشینند. او روی تخته سیاه می‌نویسد:

“Now, what happened to Carmen?”

او جوابهای محصلین را روی تخته می‌نویسد. احتمالاً تمام جملات از نظر دستوری صحیح نیستند و وقتی دانش‌آموزان نتوانند شکل کامل و درست آن را بیان دارند، معلم محتوای مناسب را می‌پذیرد و شکل صحیح دستوری آن را مقابلش می‌نویسد:

She was chased, she was caught...

بعد از نوشتن تمام جملات بر روی تخته معلم چنین ادامه می‌دهد:

“Now this is sort of interesting. We have a new grammatical form here. Does anyone know what this is called?”

ممکن است هیچکدام از محصلین نام این ساختار گرامری را ندانند بنابراین خودش می‌گوید:

“This is called the passive voice”.

بعد علت استفاده از حالت مجهول را توضیح می‌دهد. توضیحات او بیشتر شبیه به یک گفتگوی دونفره است تا یک سخنرانی و چنین ادامه می‌دهد:

“What is important to Luisa?”

محصلین جواب می‌دهند

“Her purse”

معلم می‌گوید:

“That’s right. Luisa is interested in her purse. She doesn’t even know the person who took it. The thief isn’t interesting. If Luisa calls you on the phone to tell you about her experience, what are you interested in?”

باز محصلین جواب می‌دهند: “Her purse” و معلم می‌گوید:

دوم درس خود می‌شود.

تمرین متمرکز

توجه نمایید که در این قسمت از درس گرامر محصلین باید ساختارهای موردنظر را به کار برند. برای انجام این کار، معلم از محصلین می‌خواهد که انشائی درباره علی و مراسم دریافت جایزه بنویسند. برای سهولت امر جملات زیر را روی تخته می‌نویسد و از آنها می‌خواهد جاهای خالی را با شکل صحیح فعلهای داده شده پر کنند.

Dear _____,

Last night an award ceremony ⁽¹⁾_____ for my friend, Ali. He is a real hero in this city, and last night he ⁽²⁾_____ a medal for his bravery. Everyone ⁽³⁾_____. After the ceremony, his picture ⁽⁴⁾_____ with the mayor and everyone wanted his autograph. Later there was a party at a fancy restaurant to celebrate. We all ⁽⁵⁾_____. It was fantastic! We danced and drank champagne until two in the morning. Truly, a good time ⁽⁶⁾_____ by all. I'll write more later. Bye for now.

Love,

محصلین نامه فوق را بازنویسی کرده و جاهای خالی را با شکل صحیح (to be) اسم مفعول فعل داده شده) پر می‌کنند. وقتی محصلین مشغول انجام تمرین هستند معلم در کلاس قدم می‌زند و به سؤاها پاسخ می‌دهد و به محصلینی که مشکلی دارند کمک می‌نماید. وقتی تمام محصلین تمرین را کامل کردند، معلم یکی از آنها را انتخاب می‌کند تا تمرین را روی تخته سیاه بنویسد. بعد تمام محصلین به نوبت آن را بلند می‌خوانند و معلم اشتباهات آنان را تصحیح می‌کند. محصلین کار خود را با آنچه روی تخته سیاه نوشته شده مقابله کرده و معلم نیز در تصحیح اشتباهات آنها نهایت دقت را می‌نماید و می‌پرسد چند نفر همه مطالب را درست نوشته‌اند تا بادگیری آنها را ارزیابی نماید. در این قسمت ارائه درس و تمرین آن پایان می‌پذیرد این درس باید در حدود ۲۵ دقیقه طول بکشد. او دفعه بعد درس قبلی را مرور کرده و سپس محتوای جدید را همراه با تمرین بر روی حالت مجهول

“Let me tell you what happened at that ceremony.

Ali was given... what's this called?”

یکی از شاگردان واژه medal را به زبان می‌آورد و معلم کاغذی را که قبلاً به صورت مدال آماده کرده بود روی سینه علی نصب می‌نماید و می‌پرسد:

“What happened to Ali? Everyone write it down on your paper, but don't say it. Give everyone a chance to get it.”

معلم چند دقیقه صبر می‌کند و می‌پرسد:

“What happened to Ali?”

یکی از محصلین داوطلبانه جواب می‌دهد:

“Ali was given a medal”.

معلم در حالیکه آنرا روی تخته سیاه می‌نویسد، تکرار می‌کند.

بعد جمله را تجزیه و تحلیل کرده و می‌پرسد:

“How many people got this right?”

چند نفر از محصلین دستشان را بلند می‌کنند و معلم بعد از

توجه به آنها داستان علی را ادامه می‌دهد:

“And he was congratulated by a lot of important people. His picture was taken,”

در اینجا باز معلم محصلین را تشویق می‌کند که ادامه جملات را

روی کاغذ بنویسند و بعد داستان را چنین تمام می‌نماید:

“and he was given the key to the city”.

معلم «کلیدی» را به علی داده و مفهوم این کار را توضیح

می‌دهد. او در هر مرحله بررسی می‌کند که چند نفر جملات را درست

نوشته‌اند تا به طور غیررسمی فعالیت محصلین را ارزیابی نماید. او

داستان علی و داستانهای دیگر را مرتباً بازگو می‌کند تا اقل ۸۰ درصد

کلاس بتوانند جملات مجهول را به راحتی بنویسند. گاهی نیز ضمن

صحبت در کلاس راه می‌رود و نوشته‌های محصلین را نگاه می‌کند

وقتی از نتیجه کار راضی شد از محصلین می‌خواهد که علی را تشویق

نمایند و همه محصلین این کار را انجام می‌دهند. بعد به بررسی و

استدلال مطلب می‌پردازد:

“Now, what are we interested in, the person who gave Ali the medal or our friend, Ali? What's more interesting to us, the person who took his picture or Ali?”

هر وقت محصلین جواب درست دادند معلم می‌گوید:

“That's right, and that's why we say...”

نهایتاً معلم شیوه ساختن جملات مجهول را مرور کرده و وارد مرحله

در این فصل مفهوم واقعی زبان و تفاوت بین دستور زبان توصیفی و تجویز مورد استفاده قرار گرفت تا بتوانیم بطور واقع‌بینانه‌ای مطالب درس گرامر را تهیه کنیم. مسئله ترتیب مطالب بررسی شده و درس به شیوه کلی تدریس نکات دستوری و طبق روش معلمین زبان خارجی تهیه گردید. حالات مختلف مجهول در دو کتاب خاص یادگیری زبان دوم و تدریس آن مورد بررسی قرار گرفت و تفاوت و تشابه آنها با تجربیات شخصی مقایسه گردید. یافته‌ها خلاصه شد و قدم بعدی تعیین و تطابق ساختارها، عوامل زبان، فنون و منابع بود تا شیوه و مطالب مناسب برای درس انتخاب شود.

نهایتاً، یک درس دستور زبان سی و پنج دقیقه‌ای برای تدریس مجهول و طرح اجرای آن طی چهار مرحله ۱ - ارائه درس، ۲ - تمرین متمرکز، ۳ - تمرین برای ایجاد ارتباط، ۴ - بازخورد و تصحیح توصیف و تشریح گردید.

زیرنویسها:

- 1 - Frank
- 2 - Leech and Svartvik
- 3 - Azar
- 4 - Celce-Murcia
- 5 - Larsen - Freeman
- 6 - Edkeenan
- 7 - Shintani
- 8 - Marrow and Johnson

تمرین برای ایجاد ارتباط

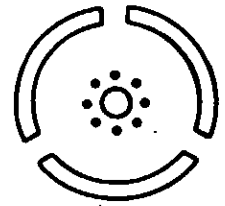
معلم تا یک هفته بعد از تدریس مجهول تمرینی برای ایجاد ارتباط نمی‌دهد ولی وقتی مطمئن گردید که اکثر دانش‌آموزان می‌توانند آن را به کار برند و بر آن ساختار تسلط دارند اقدام به چنین تمرینی می‌نماید. اولین کار او تقسیم کلاس به گروه‌های دوفردی است. یکی از اعضاء هر گروه به اطاق دیگری فرستاده می‌شود تا نتواند جریان کارهای انجام شده را ببیند. بعد معلم یکی از شاگردان را که قبلاً با او صحبت شده به جلوی کلاس می‌آورد، کلاه خنده‌آوری را بر سر او می‌گذارد، برایش سیبل نصب می‌نماید، یکی از نساخنهایش را سبز می‌کند و... سپس آن افراد را وارد کلاس می‌کنند و فردی که در کلاس بوده سعی می‌نماید جریان را با جملات مجهول برای دیگری توضیح دهد. در جریان این تمرین هیچ تصحیحی انجام نمی‌گیرد ولی معلم در کلاس حرکت می‌کند و کلیه اشتباهاتی را که می‌شنود یادداشت می‌کند تا بعداً تصحیح نماید.

بازخورد و تصحیح

روز بعد معلم درس را با نوشتن اشتباهات بر روی تخته سیاه شروع می‌کند و می‌گوید: «دیروز من این جملات را شنیدم. نظر شما راجع به آنها چیست؟» بعد شکل صحیح آنها را که خود محصلین می‌گویند روی تخته سیاه می‌نویسد و یک تمرین به آنها می‌دهد که با تمرین متمرکز قبل شباهت بسیار دارد. سپس یک تمرین ارتباطی دیگر به آنان می‌دهد تا مطمئن شود که ساختار مجهول را کاملاً یاد گرفته‌اند.

خلاصه درس

چون بهترین و طبیعی‌ترین محتوا برای کاربرد مجهول در مکالمات و معاوَره‌های نوشته شده وجود دارد (شینتانی، و دیگران، ۱۹۸۵) شاگردان سطح پیشرفته زبان به تمرینهای ارائه شده در فصل یازده (بعداً خواهید دید) بهتر و راحتتر جواب می‌دهند. آنچه گذشت شرح حال یک کلاس موفق از محصلین بزرگسال است ولی انجام مراحل ارائه درس، تمرین متمرکز، تمرین برای ایجاد ارتباط، تصحیح و بازخورد، می‌تواند بر حسب ماهیت کلاس، محصل و معلم تغییر کند و همیشه ثابت و یکسان نخواهد بود. علاوه بر آنچه گذشت، پیشنهاد می‌شود درباره by و فعلهایی که صرفاً در مجهول به کار می‌جود (مانند to be born) تمرینهایی انجام گیرد تا محصلین از همه جهت بر این نوع ساختار تسلط پیدا کنند.



اخبار گروه‌های زبان خارجی

اخبار گروه زبان آلمانی

دوره راهنمایی

نظر به اینکه کتابهای دوره راهنمایی (دوم) کد ۱۲۹ چاپ ۶۹ و سوم کد ۱۴۵ چاپ ۶۹) باندازه کافی موجود می‌باشد برای سال تحصیلی ۷۱ - ۷۰ مجدداً چاپ نگردیده است و همان کتابها تدریس می‌گردند. بنابراین بخشنامه‌های سنوات قبل (سال ۶۹) در مورد کتب راهنمایی برای سال تحصیلی ۷۱ - ۷۰ ملاک عمل خواهد بود.

دوره دبیرستان

— کتاب جدید التالیف سال سوم دبیرستان زبان آلمانی که در دو سال گذشته بطور آزمایشی تدریس می‌گردید در مهرماه ۷۰ با کد ۲۶۷ چاپ گردید و در اختیار دبیران محترم و دانش‌آموزان قرار گرفت.

— کتاب چهارم دبیرستان و هنرستان که در سال ۶۹ بصورت آزمایشی تدریس می‌شد، در سال تحصیلی ۷۱ - ۷۰ نیز به همان صورت تدریس می‌گردد. اما همانطور که در شماره قبل مجله رشد زبان اعلام نمودیم، گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف اقدام به تهیه تمریناتی برای کتاب چهارم نموده است تحت عنوان «تمرینات دستوری از کتابهای سال اول، دوم و سوم دبیرستان» که بصورت جزوه ارائه شده است. در این مجموعه مطالب دستوری برحسب موضوع تقسیم‌بندی و

شماره‌گذاری شده‌اند. هدف از تهیه این تمرینات ایجاد آمادگی ذهنی در دانش‌آموزان سال چهارم دبیرستان و هنرستان است تا بتوانند به دنبال آن براحتی دروس کتاب چهارم را فرا گیرند. لذا به دبیران محترم توصیه می‌گردد که قبل از شروع کتاب چهارم این تمرینات را بطور کامل و با حفظ ترتیب در کلاس تمرین نمایند. زیرا این مطالب جزو مواد امتحانات نهائی سال چهارم متوسطه می‌باشد.

— با توجه به نیاز مبرم و پیشنهادات دبیران زبان آلمانی، این گروه درصدد تهیه کلید تمرینات کتاب چهارم متوسطه (دبیرستان و هنرستان) می‌باشند که طی جلساتی با دبیران شهر تهران در اختیار آنان قرار خواهد گرفت و برای دبیران شهرستانها نیز از طریق گروه آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف ارسال می‌گردد.

— طسی بخشنامه شماره ۵۹۴۹/۹۱۰/۷۲۲ دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی نحوه استفاده از کتب درسی زبان آلمانی در دوره متوسطه (دبیرستان و هنرستان) در سال تحصیلی ۷۱ - ۷۰ جهت اجراء به کلیه مناطق آموزش ابلاغ گردید، بنابراین بخشنامه‌های سنوات گذشته دوره متوسطه زبان آلمانی کان لم یکن تلقی می‌گردد.

— کتاب زبان آلمانی

(Deutsche Sprache für Ausländer)

بهمراه لغت‌نامه آلمانی به فارسی آن بعنوان کتاب مرجع، با تلاش کارشناسان گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف از طریق دفتر امور کمک آموزشی

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مجدداً به چاپ خواهد رسید بزودی در اختیار صاحب نظران، دبیران و دانشجویان و دانش‌آموزان این زبان قرار خواهد گرفت. توزیع کتاب از طریق دفتر امور کمک آموزشی واقع در خیابان ایرانشهر شمالی صورت خواهد گرفت.

اخبار گروه زبان انگلیسی

● دوره کارآموزی دبیران زبان انگلیسی سالهای اول و دوم متوسطه در مردادماه گذشته در تهران برگزار گردید. در این دوره ۱۲۰ ساعته که دبیران منتخب سراسر کشور در آن شرکت داشتند، روش‌های تدریس زبان انگلیسی، آزمون سازی، صوت شناسی و بررسی کتب جدید التالیف زبان انگلیسی و توجیح قسمت‌های مختلف دروس و چگونگی تدریس گرامر، متن قرائتی و لغت مطرح گردید.

اگر دبیران محترم زبان انگلیسی استانهای مختلف حضور دست اندرکاران برنامه‌ریزی و تالیف کتب جدید جهت تشریح و توضیح بیشتر مسائل مختلف مربوط به امر آموزش را ضروری احساس می‌کنند، می‌توانند از طریق اداره آموزش‌های ضمن خدمت با گروه انگلیسی به آدرس تهران - خیابان ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۴ - سازمان پژوهش و

برنامه‌ریزی آموزشی طبقه پنجم گروه انگلیسی تلفن ۸۲۵۹۶۴ تماس حاصل فرمائید تا پس از ایجاد هماهنگی‌های لازم و تعیین وقت مناسب نسبت به این کار اقدام شود.

● اتمام تألیف کتاب جدید زبان انگلیسی سال دوم متوسطه. این کتاب شامل ۸ درس می‌باشد و روال ارائه مطالب مانند کتاب سال اول می‌باشد. به همین دلیل مطالبی که در زمینه‌های مختلف آموزشی آزمون برای دبیران زبان انگلیسی سال اول متوسطه ارسال شده است، می‌تواند مورد استفاده معلمین سال دوم نیز قرار گیرد (به مجله رشد زبان شماره ۲۶-۲۷ مراجعه شود)، گرچه سعی می‌شود مطالب مورد نیاز در زمینه‌های مختلف هر چه زودتر تهیه و در اختیار دبیران محترم سراسر کشور قرار گیرد.

● بار دیگر یادآور می‌شود که مطالب تهیه شده توسط افراد، گروه‌های آموزشی که در اختیار دبیران زبان انگلیسی قرار گیرد حالت پیشنهادی داشته و احتمالاً خالی از ایراد و اشکال نیست و آنچه از طرف گروه انگلیسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف ارسال می‌شود باید ملاک عمل قرار گیرد.

● بار دیگر این نکته بسیار مهم و اساسی را متذکر می‌شود که همراه با تألیف کتب جدید، روش تدریس و نحوه آزمون این درس نیز باید متحول و اصلاح شود، در غیر این صورت شاهد شکست برنامه‌های مورد نظر خواهیم بود. بویژه در مورد سئوالات امتحانی تأکید می‌شود که نکات سخت و پیچیده بصورت سنتی و کلیشه‌ای به هیچ وجه عنوان نشود و سئوالات از نکات دستوری مهم و اصلی در حد معمول و مورد استفاده مطرح شوند. امتحان شفاهی مورد توجه و عمل قرار گیرد برای تدریس هر درس، معلم باید قبلاً طرح درس مربوطه را آماده کرده باشد. نداشتن طرح درس بدون شک کار تدریس را با عدم موفقیت روبرو خواهد کرد. در قسمت reading، معلم نباید تمام نکات دستوری، لغوی موجود در

جملات را برای شاگردان خود کاملاً مطرح کند و این قسمت باید حتی الامکان به انگلیسی تدریس شده و از ترجمه جملات به فارسی خودداری شود. دستور زبان نباید بصورتی که تا کنون متداول بوده، یعنی با گفتن فرمول‌ها و قواعد دستور زبان به فارسی و حفظ کردن این فرمول‌ها از طرف دانش‌آموزها صورت گیرد. اشتباه بودن و عدم کارآیی این شیوه تدریس را عملاً همه شاهد بوده‌ایم.

● در مجله رشد قبلی (شماره ۲۸) در صفحات ۵۵ تا ۵۷ نمونه سئوالی درج شده است که از خوانندگان محترم تقاضا می‌شود اشکالات زیر را در آن اصلاح نمایند: شماره ۲۳

«Does your grandmother live with you?»
«No, she only.... with us for six minutes.»
در این قسمت کلمه minutes به months تبدیل شود. در گزینه‌های همین قسمت

- A) was washing
- B) is washing
- C) has lived
- D) will live

دو گزینه اول یعنی A و B به این صورت اصلاح شود:

- A) lives
- B) lived

در صفحه بعد (۵۵)، در سطر ۹ از قسمت comprehension، کلمه housband بدون حرف o صحیح است.

فعلاً هیچ یک از کتابهای جدید زبان انگلیسی دوره راهنمایی و متوسطه دارای کتاب روش تدریس (کتاب معلم نیست)، سعی بر این است تا این کتب نیز تألیف و در اختیار دبیران محترم قرار گیرد. کتابهای روش تدریس قبلی قابل استفاده نمی‌باشند.

● قرار است در طرح جدید نظام آموزشی کشور، زمان تدریس زبان‌های خارجی از جمله انگلیسی در دوره متوسطه به هفته‌ای ۲ ساعت تقلیل یابد. نتایج این امر می‌تواند مورد بحث

دبیران محترم قرار گیرد. حتماً ما را از نظرات خود در این خصوص مطلع گردانید.

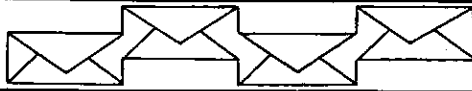
اخبار گروه زبان فرانسه

● کمیته برنامه‌ریزی گروه زبان فرانسه، بعد از بررسی، اصلاحات لازم در متون درسی، تمرینها، تصاویر مربوط به کتاب جدیدالتألیف سال اول زبان فرانسه (دوم راهنمایی) را پیشنهاد نمود و گروه زبان فرانسه نیز با تلاش زیاد، اصلاحات پیشنهادی مزبور را به کار بسته، توانست کتاب فرانسه سال دوم راهنمایی را در سال تحصیلی جاری برای یکسال به صورت آزمایشی عرضه نماید.

لذا از کلیه صاحب نظران و دبیران محترم زبان فرانسه تقاضا می‌شود که نظر پیشنهادی و اصلاحی خود را در مورد کتاب مزبور به گروه زبان فرانسه ارسال دارند تا در چاپ نهایی کتاب مورد استفاده قرار گیرد.

● با توجه به تغییر نظام آموزشی دوره متوسطه که ساعات درسی آن در دوره سه ساله متوسطه به دو ساعت و در دوره یکساله پیش‌دانشگاهی به شش ساعت در هفته مقرر گردیده است، کمیته برنامه‌ریزی گروه زبان فرانسه، اصلاحات لازم را در برنامه‌ریزی کتابهای درسی این دو مقطع آموزشی به عمل آورد و در حال حاضر مشغول تهیه و تدوین کتاب فرانسه سال سوم راهنمایی تحصیلی است تا به یاری خدا، آنرا در شهریور ماه آینده برای سال تحصیلی ۷۲-۱۳۷۱ عرضه نماید.

● دو نفر از همکاران ما (دبیران زبان فرانسه) که بعد از انجام کنکور گروه زبان فرانسه، جهت استفاده از بورس یکماهه آموزشی کشور فرانسه به شهر بزانسون (یکی از مراکز مهم زبان‌آموزی کشور فرانسه) سفر کرده بودند به وطن بازگشتند و در مورد



نامه‌ها

روشهای تدریس و چگونگی آموزش یادگیری زبان فرانسه اطلاعاتی کسب کرده‌اند که در شماره‌های آینده مجله از آن یاد خواهیم کرد.

● گروه زبان فرانسه از کلیه دبیران زبان فرانسه مناطق تهران و شهرستانها تقاضا دارد که از هم اکنون مشخصات کامل از وضعیت شخصی - تحصیلی - شغلی - سابقه کار (تدریس زبان فرانسه) به ویژه تعداد شاگردانشان را در زبان فرانسه (اعم از دوره راهنمایی - متوسطه) نشانی کامل منزل - محل کار و شماره تلفن خود را به نشانی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی گروه زبان فرانسه ارسال دارند تا در کنکور آینده شرکت داده شوند.

● سفر آقای پروفیسور مارک آرگو، متخصص زبانشناسی از کشور فرانسه به ایران از تاریخ: ۱۰ الی ۱۷ آذرماه سال جاری و برنامه‌ریزی جهت همکاری ایشان با گروه زبان فرانسه درباره اعمال روشهای آموزشی زبان فرانسه، نیز چگونگی تدارک وسایل کمک آموزشی، همچنین تشکیل جلسات سخنرانی توسط ایشان برای دبیران زبان فرانسه که در صورت امکان از دبیران زبان فرانسه شهرستانها نیز دعوت به عمل خواهد آمد.

● بخشنامه‌های مربوط به تعیین کتابهای دوره راهنمایی و متوسطه زبان فرانسه و زمانبندی دروس آن برای سه دهه اول - دوم - سوم سال تحصیلی و امتحان نهائی سال چهارم متوسطه که طی شماره: ۹۱۰/۶۰۰۷/۳۰ - ۷۰/۷/۲۴ به دفتر آموزش ابتدائی و راهنمایی تحصیلی، نیز بخشنامه شماره: ۹۱۰/۶۰۰۵/۳۰ - ۷۰/۷/۲۴، به دفتر آموزش متوسطه ارسال گردید.

برادر ارجمند جناب آقای عبدالصمد تمدن دبیر محترم منطقه ۸ تهران پس از مطالعه مصاحبه‌ای که با آقای دکتر حداد عادل ریاست سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در مجله شماره‌های ۲۷ - ۲۶ منتشر گردید پیشنهاداتی را مطرح کرده‌اند. هیئت تحریریه رشد آموزش زبان با تشکر از نامبرده بخشی از نظرات و مطالب ایشان را درج می‌نماید. امید که دیگر همکاران گرامی نیز ما را از نظرات سودمند خود بی‌بهره نگذارند.

(۱) تقلیل ساعات تدریس درس زبان خارجی یکی از علل عدم موفقیت در تدریس این درس است.

(۲) عدم تبادل فکری صحیح در میان دبیران و معلمین زبان موجب عدم هماهنگی در تهیه سؤال و تصحیح ورقه و نحوه تدریس شده است و شرکت دبیران در کلاسهای بازآموزی تابستانی با شرایط و امکانات رفاهی خوب تا حدودی در رفع مشکل می‌تواند مؤثر باشد.

(۳) برگزاری سمینارها و جلسات موجب

دلگرمی و تشویق و کارایی معلمان می‌شود و اگر هر سه ماه یکبار از متخصصین فن داخلی یا خارجی دعوت بعمل آید می‌تواند کمک مؤثری در جهت بهبود وضع موجود باشد.

(۴) ارائه کتاب روش تدریس از طرف صاحب نظران و مؤلفین کتابهای درسی.

(۵) آموزش دقیق و سنگین به دبیران زبان انگلیسی مقطع راهنمایی زیرا آنها بحق پایه‌گذاران دوره‌های بعدی هستند.

(۶) تکلم به زبان انگلیسی باید در کلاسهای درسی اجباری گردد. این امر موجب تشویق محصلین خواهد شد. در خانمه ایشان در مورد برگزاری آزمون مطالبی مطرح نموده چنین ادامه می‌دهند:

چنانچه آزمون کنکور دانشگاهها سهل گرفته شود، سطح نمره قبولی خیلی بالا می‌رود ولی در عوض آندسته از دانشجویانی که توانایی گذراندن رشته خود را داشته و همچنین قادر به پاسخ دادن به سؤالات مشکل و جامع باشند در دانشگاه خواهند ماند.



گرته برداری یکی از دو شکل وام‌گیری واژگان است که اهل زبان بجای آنکه عین کلمه‌ای را از زبان بیگانه به عاریت بگیرند، با توجه به معنای جزء جزء آن کلمه، واژه مشابهی برای آن در زبان مقصد می‌سازند. به نحوی که مفهوم آن را در زبان خود بازسازی نمایند و بدینوسیله خود را از بکارگیری واژه‌های خارجی بی‌نیاز سازند. بر این اساس وام‌گیری را می‌توان به دو صورت کاملاً متمایز تقسیم کرد:

الف: قرض‌گیری مستقیم

قرض گرفتن کلمه به همان صورت اصیل و موجود در زبان بیگانه و پذیرش آن به عنوان عنصری جدید در واژگان زبان خودی را قرض‌گیری مستقیم گویند. این فرایند در سطحی گسترده و همگانی بین زبانها انجام می‌گیرد و ناشی از پیشرفت علوم، تکنولوژی و اختراعات جدید می‌باشد که معمولاً واژگان خاص خود را به همراه دارند و با خود به زبان کشورهای مصرف کننده وارد می‌کنند. ویژگی این نوع واژه‌های فرضی این است که در اکثر زبانهای وام‌گیرنده به یک لفظ مشابه بکار می‌روند و در آن زبان معادل خاصی برای آنها ساخته و پرداخته نشده است.

نمونه‌های بارزی که برای این دسته از لغات می‌توان ارائه نمود واژه‌هایی هستند که گرچه ریشه‌های متفاوتی دارند، اما در اکثر زبانها از جمله زبان آلمانی به همان شکل اولیه بکار می‌روند و مشابهی برای آنان از واژه‌های آلمانی یافت نمی‌شود. این واژه‌ها بیشتر از زبانهای اروپایی اخذ شده‌اند و نمونه‌هایی از آنها در زیر ارائه می‌گردند:

از ریشه لغت یونانی	Mikrophon میکروفن
از ریشه لغت فرانسوی	Saxophon ساکسی فن
از ریشه لغت لاتین	Traktor تراکتور
از ریشه لغت انگلیسی	Tunnel تونل
از ریشه لغت لاتین	Zirkus سیرک
از ریشه لغت لاتین	Motor موتور
از ریشه لغت فرانسوی	Schablone شابلون
از ریشه لغت ایتالیایی	Bank بانک
از ریشه لغت یونانی	Radiologie رادیولوژی
از ریشه لغت انگلیسی	Park پارک
از ریشه لغت لاتین	Meter متر
از ریشه لغت لاتین	Papst پاپ

مائشاء الله مقدسی

گرته برداری یا

ترجمه قرضی در

زبان آلمانی

کلمات زیر نیز دسته کوچکی از واژگان عاریتی هستند که از زبانهای غیراروپایی یعنی فارسی، ترکی، عربی و روسی وارد زبان آلمانی شده‌اند و معادلی در این زبان ندارند و این واژه‌ها معنای اصلی خود را همچنان حفظ کرده‌اند:

از ریشه لغت فارسی	دیوان Diwan
از ریشه لغت فارسی	کاروان Karawane
از ریشه لغت ترکی	بازار Basar
از ریشه لغت عربی	مسلم Moslem
از ریشه لغت روسی	سماور Samowar

زبان آلمانی زبانی است که با توجه به شرایط سیاسی و جغرافیایی - مرزهای آن به روی دیگر شاخه‌های زبان ژرمنی، رومیایی و حتی اسلاوی باز است و به همین دلیل بخش وسیعی از واژگان این زبان را کلمات خارجی تشکیل داده است. اما قابل توجه است که این واژگان با وجود نداخلي تنگاتنگ هنوز کاربرد عام نیافته‌اند و فقط در محدود واژه‌نامه‌ها باقی مانده‌اند و کمتر آلمانی‌زبانان آنها را بکار می‌برند.

ب. ترجمه قرضی یا گرده برداری

همانطور که قبلاً ذکر شد، نوع دیگر وام‌گیری آن است که زبان وام‌گیرنده صورت و مفهوم واژه‌های بیگانه را کاملاً جذب نمی‌کند، بلکه در اثر نوعی مقاومت و حالت محافظه کارانه در قبال ورود واژه‌های خارجی سعی می‌کند معادل‌هایی از واژه‌های موجود در زبان خود را برای آنها بسازد، و مفهوم واژه‌های خارجی را در قالب واژه‌های خودی بگنجانند. این کار مستلزم ترکیبات تازه‌ای از واژه‌های موجود در زبان خودیست و با وجود اینکه عبارات تازه از واژه‌های زبان خودی می‌باشد ولی تعبیر و مفاهیم آنها استعاری و خارجی هستند. به این نوع وام‌گیری مفاهیم واژه‌های خارجی گرده برداری اطلاق شده است. زبان آلمانی برخلاف زبانهای انگلیسی، فرانسوی و فارسی بجای وام‌گیری مستقیم، بیشتر از مکانیسم ترجمه قرضی یا گرده برداری استفاده می‌کند.

در آلمانی واژه‌هایی که در اثر گرده برداری ساخته شده‌اند و به دیگر سخن ترجمه جزء جزء کلمات خارجی هستند به دو مورد زیر تقسیم پذیر می‌باشند:

۱ - واژه‌هایی که در زبان آلمانی کاربرد عام پیدا کرده‌اند و بر اساس مفاهیم واژه‌هایی که در زبانهای اروپایی وجود داشته است ترجمه و گرده برداری شده‌اند.

معادل خارجی	آلمانی	فارسی
point of view	<u>Gesichtspunkt</u> نقطه نظر	نقطه نظر
mass media	<u>Massenmedien</u> رسانه‌های گروهی	رسانه‌های گروهی
underground (railway)	<u>Untergrundbahn</u> راه زمین زیر	مترو (زیرزمینی).
in relation to	<u>in bezug auf</u> (با) - رابطه در	در رابطه با (در مورد)
radio taxi	<u>Funktaxi</u> تاکسی تلفن	تاکسی تلفنی
sun-bathe	<u>Sonnenbad</u> حمام آفتاب	حمام آفتاب
passenger insurance	<u>Insassenversicherung</u> بیمه سرنشین	بیمه سرنشین

معادل خارجی	گرفته‌برداری آلمانی	معنای فارسی
passenger train	<u>Personenzug</u> قطار شخصی (افراد)	قطار مسافری
traffic lights (pl.)	<u>Verkehrsampel</u> چراغ ترافیک	چراغ راهنمایی
air mail	<u>Luftpost</u> پست هوا	پست هوایی
safe	<u>Panzerschrank</u> صندوق زره	صندوق نسوز
football	<u>Fußball</u> توب پا	فوتبال
loud speaker	<u>lautsprecher</u> سخنگو بلند	بلندگو
space travel	<u>Raumfahrt</u> سفر فضا	سفر فضایی
acroplane (airplane)	<u>Flugzeug</u> وسيله پرواز	هواپیما
thermometer	<u>Temperaturmesser</u> وسيله اندازه‌گیری درجه هوا	میزان‌الحراره
observatory	<u>Sternwarte</u> برج دیدبانی ستاره	رصدخانه
combiner	<u>Sämaschine</u> ماشین ریشه فعل کاشتن	کمباین
telephone	<u>Fernsprecher</u> سخنگو دور	تلفن
railway	<u>Eisenbahn</u> راه آهن	راه‌آهن
typewriter	<u>Schreibmaschine</u> ماشین ریشه فعل نوشتن	ماشین تحریر
Dictating machine	<u>Diktiergerät</u> دستگاه ریشه فعل دیکته کردن	نلکس
escalator	<u>Rolltreppe</u> پله ریشه فعل چرخیدن	پله برقی

معادل خارجی	آلمانی	فارسی
fasttrain (express)	<u>Schnellzug</u> قطار سریع	قطار سریع‌السیر
express roadway (speedway)	<u>Schnellstraße</u> جاده / خیابان سریع	بزرگراه
television	<u>Fernsehen</u> مصدر فعل دیدن دور	تلویزیون
intercom	<u>Sprechanlage</u> دستگاه ریشه فعل حرف زدن	آیفن

۲- گروه دیگر از ترجمه‌های قرضی یا گرفته برداشته‌های آلمانی که در زبان آلمانی ساخته شده‌اند، بیشتر در سطح علمی و تخصصی مورد استفاده قرار می‌گیرند و هنوز پذیرش همگانی نیافته‌اند و در این زبان بخوبی متداول و جاافتاده نشده‌اند و بیم آن می‌رود که در آینده‌ای نزدیک جای خود را مجدداً به همان لغات بیگانه بدهند. نمونه بارز این واژه‌ها معادل‌هایی هستند که کتابهای دستور زبان و حتی فرهنگهای آلمانی در برابر اصطلاحات دستوری خارجی ساخته و پرداخته‌اند و بکار گرفته‌اند، که در چاپهای جدید یا از آنان ذکر می‌شود به میان نیامده و یا تنها تحت عنوان مطالب پیوست آنها در حاشیه به آنان

اشاره شده است. برای اثبات این گفته می‌توان به اصطلاحات دستوری موجود در دو فرهنگ یکجلدی چاپهای ۱۹۷۲ و ۱۹۸۴ A. Z Der Sprach - Brockhaus و یا فرهنگ یکجلدی Duden Deutsches Universal Wörterbuch - A.Z ۱۹۸۹ مراجعه نمود. اکنون نمونه‌هایی را از آنها در زیر می‌آوریم و در عین حال اذعان می‌داریم که به احتمال قوی نسل آینده آلمان با این واژه‌ها بیگانه خواهند شد، چرا که در زبان آلمانی هنوز از استقبال لازم برخوردار نشده‌اند:

واژه خارجی	گرفته‌برداری آلمانی	معنای فارسی
Syntax	<u>Satzlehre</u> «قاعده» اصول جمله	نحو
Morphologie	<u>Wortlehre</u> «قاعده» اصول کلمه	صرف
Phonctik	<u>Lautlehre</u> «قاعده» اصول صدا	فونئیک
Artikel	<u>Geschlechtswort</u> کلمه جنسیت	حرف تعریف

معادل خارجی	آلمانی	فارسی
Adjektiv	<u>Eigenschaftswort</u> کلمه خصوصیت (صفت)	صفت
Präposition	<u>Verhältniswort</u> کلمه رابطه	حرف اضافه
Konjunktion	<u>Bindewort</u> کلمه ریشه فعل وصل کردن	حرف ربط
Kollektiv	<u>Sammelname</u> اسم ریشه فعل جمع کردن	اسم جمع
Interjektionen	<u>Empfindungswörter</u> کلمات احساس	اصوات
Relativ	<u>Bezugssatz</u> جمله ربط	جمله موصولی
Vokal	<u>Selbstlaut</u> صدا خود	حرف صدا دار
Dental	<u>Zahnlaut</u> صدا دندان	صدای دندانی
Labial	<u>Lippenlaut</u> صدا لب	صدای لبی
Partikel	<u>Unbeugbaren</u> صرف نشدنی‌ها غیر	صرف نشدنی‌ها
Diminu	<u>Verkleinerungsformen</u> فرم کوچکی	مصغر
Verb	<u>Zeitwort</u> کلمه زمان	فعل
Adverb	<u>Umstandswort</u> کلمه وضعیت	قید
Subjekt	<u>Satzgegenstand</u> موضوع جمله	فاعل

واژه خارجی	گرفته‌برداری آلمانی	معنای فارسی
Apostrophe	<u>Auslassungszeichen</u> علامت حذف	علامت حذف (.)
Konjunktiv	<u>Möglichkeitsform</u> فرم امکان	وجه التزامی
Plural	<u>Mehrzahl</u> (عدد) رقم بیشتر	جمع
Interrogativpronomen	<u>Fragewort</u> کلمه سؤال	ضمیر استفهام
Imperativ	<u>Befehlsform</u> فرم امر	وجه امری
Präfixe	<u>Vorsilben</u> سیلاب پیش	پیشوند
Suffixe	<u>Nachsilben</u> سیلاب پس	پسوند
Indefinitpronomen	<u>unbestimmte Fürwort</u> ضمیر نامعین	ضمیر نامعین

نتیجه:

مانند:

Passenger train → Personenzug قطار مسافری
مفرد، جمع

عمده‌ترین الگوهای که از نظر دستوری در ترکیب جزء جزء واژه‌ها در مورد این قبیل کلمات مورد استفاده قرار می‌گیرند بشرح ذیل است:

الف: واژه‌ها در هر دو زبان دارای ساخت مشابهی هستند.

مانند:

in relation to → in bezug auf (در مورد)
football → fußball (Fussbal) فوتبال

ب: واژه‌ها بکمک یکی از ترکیبات (e)s, e, (e)n, er بعنوان حرف رابط بهم متصل می‌شوند که بیشتر ناشی از صرف یکی از دو جزء کلمات و بخصوص جزء اول می‌باشد. مانند:
traffic lights → verkehrslampel چراغ راهنمایی
حرف رابط

ج: با توجه به نوع واژه بخصوص در جزء اول، ایسن جزء بصورت جمع بکار می‌رود، هر چند که مفهوم واژه ترکیبی مفرد است.

منابع:

- 1 - Der Sprach - Brockhaus von A - Z 1972
- 2 - Der Sprach - Brockhaus von A - Z 1984
- 3 - Duden - Deutsches Universal Wörterbuch A - Z 1989
- 4 - Der tägliche Wortschatz
Das tägliche Fremdwort 1989
- 5 - Langenscheidts Taschenwörterbuch
Deutsch - Englisch 1984
- 6 - Lehr - und - Übungsbuch der deutschen Grammatik 1988
- 7 - The concise English - Persian Dictionary 1983

الف: مزایای تستهای شنیداری

a) *Vorteile eines mündlichen Tests (mit schriftlicher Wiedergabe)*

Diese Methode ist objektiv und kann mechanisch benotet werden. Alle Schüler hören dasselbe und deshalb hat auch jeder die gleiche Gelegenheit, unter gleichen Bedingungen geprüft zu werden. Die Schüler werden in der Klasse zur gleichen Zeit geprüft, und so - wird die Prüfungszeit verkürzt.

ب: نقایص تستهای شنیداری

b) *Nachteile eines mündlichen Tests (mit schriftlicher Wiedergabe)*

Der einzige Nachteil besteht darin, daß der Schüler nicht mündlich wiedergibt. Er kann sich also nicht ausdrücken.

2. Aufsatz Test

Der Aufsatz Test ist eine altherkömmliche Methode. Hier wird dem Schüler ein Thema gestellt, das er schriftlich niederschreiben muß. Manchmal werden mehrere Themen dem Schüler zur Verfügung gestellt; so kann er eines davon wählen und die anderen auslassen. Aufsatz Tests werden auch sachlich oder objektiv genannt, da die Korrektur und Notengebung je nach der Auffassung des Prüfungsgebers bestimmt wird.

الف: مزایای تستهای (تشریحی)

a) *Vorteile eines Aufsatz Tests*

Aus einem Aufsatztest kann der Lehrer erkennen, wie gut sich ein Schüler schriftlich verständigen kann; außerdem kann er prüfen, wieweit sich der Schüler in seinem Stil ausdrücken kann.

Ein Aufsatz Test kann in einer kurzen Zeit geschrieben werden.

ب: نقایص تستهای تشریحی

b) *Nachteile eines Aufsatz Tests:*

Der Aufsatz Test prüft nur einen kleinen Teil des

Stoffes, der in der Klasse gelernt wird. Das ist nicht gerecht seitens des Schülers. Auf der anderen Seite testet er nicht, was der Schüler wirklich weiß.

Man benötigt sehr viel Zeit, um diese Tests zu korrigieren. Die Notengebung ist subjektiv und wird sehr unterschiedlich vom Lehrer benotet.

Auch kommt es sehr selten vor, daß eine Arbeit von verschiedenen Lehrern gleich gewertet wird, da jeder seinen eigenen Standard hat.

Aufsatz Tests können nicht statistisch ausgewertet werden, das heißt, nach Schwierigkeit, Richtigkeit usw.

Der Schüler hat meistens Schwierigkeiten zu verstehen, was der Prüfer wirklich von ihm wissen will.

3. objektive oder sachlicher Test:

Ein objektiver Test besteht aus mehreren Kurzfragen oder Artikel, die jede eine Vielzahl von möglichen Antworten oder Vervollständigungen haben.

الف: مزایای تستهای (چند گزینه‌ای)

a) *Vorteile eines objektiven Tests:*

Ein objektiver Test kann sehr umfangreich sein.

Die Notengebung ist ganz objektiv, da für jede Frage nur eine Antwort richtig ist.

Das Korrigieren geht ganz mechanisch vor sich, da jeder, der den richtigen Schlüssel hat, kann die richtigen Antworten ersehen.

Im Gegenteil zu einem Aufsatz - Test ist die Zeit, die zum Korrigieren gebraucht wird, sehr kurz.

Die subjektive Wertung des Lehrers fällt aus, da immer nur eine Antwort richtig ist. Die Prüfungen sind statistisch aufnehmbar.

Diese Prüfungen können immer wieder benutzt werden, wenn die Arbeit genügend Fragen hat.

ب: نقائص تستهای چند گزینه‌ای

b) *Nachteile eines objektiven Tests:*

1. Ein guter objektiver Test setzt viel Zeit und Mühe voraus.

2. Dieser Test prüft nicht die Ausdrucksweise des Schülers.

TEST METHODEN

در ادامه بحث ارزشیابی و انواع تست، در این قسمت به بررسی تستهای «شفاهی»، «شنیداری»، «تشریحی» و «چندگزینه‌ای» و محاسن و نقایص آنها در زبان آلمانی می‌پردازیم.

(قسمت دوم)

صدیقه وجدانی

کارشناس زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

Drei Verschiedene Arten des Tests:

1. Mündlicher Test:

Hier wird der Schüler von einem, zwei oder

الف: مزایای تستهای شفاهی

mehreren Prüfern getestet.

a) Vorteile eines mündlichen Tests:

1. Der mündliche Test prüft die Fähigkeit der Schüler, das gesprochene Deutsch zu verstehen.
2. Hier wird die Fähigkeit der Schüler getestet, sich in der Sprache richtig auszudrücken.
3. Der Lehrer kann das Verhalten der Schüler in verschiedenen Umständen herausfinden.

ب: نقایص تستهای شفاهی

b) Nachteile eines mündlichen Tests:

Hier muß der Lehrer viel Zeit aufwenden. Er muß mindestens zehn Minuten Zeit für jeden einzelnen Schüler in seinem Lehrplan einberechnen. Die Notengebung ist sehr subjektiv, da nicht zwei Umstände gleich sein können.

Mündlicher Test (mit schriftlicher wiedergabe)

Hier hört der Schüler, was gesprochen wird, aber er antwortet nicht mündlich, sondern schriftlich.

* انتخاب و تهیه و تنظیم مقاله با استفاده از کتاب

"Systematik und Auswertung"

تألیف محسن شریفی حقیقی می‌باشد. چاپ ۱۳۶۴.

welchen Bestandteilen sie sich ursprünglich zusammensetzten, welche Bedeutung diese Bestandteile ursprünglich hatten und welche Bedeutung mit dem Wort ursprünglich zum Ausdruck gebracht wurde. So erkennen wir zum Beispiel in unserem Wort *Getreide* nicht mehr den ursprünglichen Bestandteil tragen. Das Wort - lautete anfangs *getregede* und bedeutete das, was ein Feld trägt, der Ertrag.

Die Herausbildung der Sprache bestand aber nicht nur in dem Schaffen von Bezeichnungen für Gegenstände und Tätigkeiten, sondern es mußten auch Mittel ausgebildet werden, mit deren Hilfe zum Ausdruck gebracht werden konnte, in welcher Beziehung die bezeichneten Gegenstände und Tätigkeiten zueinander stehen.

Die Mittel und Möglichkeiten, diese (vielfältigen) gedanklichen Beziehungen zu kennzeichnen, bilden die Grammatik einer Sprache. So bieten beispielsweise Deklination, Konjugation und Wortstellung im Satz wichtige Möglichkeiten, Beziehungen zum Ausdruck zu bringen. Es ist leicht einzusehen, daß die Ausbildung solcher grammatischer Mittel ebenso zwingend war wie das Schaffen von Bezeichnungen.

4. Warum nicht alle Sprachen gleich sind

Gemeinschaften von Menschen hat es schon vor Jahrtausenden an ganz unterschiedlichen Orten der Erde gegeben. Folglich mußten auch unterschiedliche Sprachen entstehen, die sich im einzelnen wiederum selbständig entwickelten. Es kam auch vor, daß sich

größere Gruppen von einer Sprachgemeinschaft lösten und in einer anderen Gegend ansiedelten. In der neuen Umwelt entwickelten sie eigene Sprachgewohnheiten, die schließlich zur Ausbildung neuer (verwandter) Sprachen führten.

Oftmals unterschieden sich die Sprachgemeinschaften in der Lebensweise und im Tempo ihrer Entwicklung. Sie stellten zum Beispiel unterschiedliche Produkte her oder arbeiteten mit unterschiedlichen Werkzeugen. Tauschten die Gemeinschaften solche Produkte aus oder bauten sie solche Werkzeuge nach, dann wurde mit den neuen Gegenständen auch die neue Bezeichnung übernommen.

Solche Bezeichnungen hatten zunächst den Charakter von «Fremdwörtern», weil sie ja in bezug auf die Lautverwendung und Wortbildung nach den Gewohnheiten einer anderen Sprachgemeinschaft entstanden waren. Meist wurden sie aber im Laufe der Zeit der eigenen Sprache angepaßt.

Ein Beispiel aus relativ junger Zeit ist die Übernahme zahlreicher lateinischer Wörter ins Germanische, die sich beim Zusammentreffen von Römern und Germanen vor rund 2000 Jahren vollzog. Durch die Römer lernten die Germanen u.a. gepflasterte Straßen kennen und übernahmen dafür die Bezeichnung «strata», aus der im Laufe der Zeit das Wort «Straße» wurde. Die Germanen erlernten den römischen Hausbau, die Verwendung gebrannter Ziegel zur Errichtung des Mauerwerks. Sie übernahmen die Wörter «murus» und «tegula» (und noch

viele andere) und formten sie zu «Mauer» und «Ziegel» um.

5. Was Sprache und Denken miteinander verbindet

Der Entwicklungsweg, den die Menschheit zurückgelegt hat, zeigt, daß zwischen Sprache und Denken intensive Wechselbeziehungen bestehen. Mit der Weiterentwicklung der Denkfähigkeit entstanden auch sprachliche Mittel, um differenziertere Denkbeziehungen auszudrücken; der Satzbau wurde reicher, die Angaben wurden genauer. Im Laufe der Zeit entstanden neue Wörter, aber auch vielfältige Arten von Sätzen, die es ermöglichten, Denkbeziehungen unterschiedlichster Art herzustellen und wiederzugeben.

Auch beim einzelnen Menschen entwickelt sich mit der Ausbildung seiner Sprache zugleich seine Denkfähigkeit und umgekehrt. Die klare sprachliche Ausformung eines Gedankens zwingt uns, den Gedanken selbst auf seine Klarheit zu überprüfen. Oft stellt sich dabei heraus, daß wir das, was wir ausdrücken wollen, noch nicht genau genug durchdacht haben. Indem wir unsere Gedanken formulieren, formen wir sie. Und indem wir sie bewußt formen, verbessern wir unsere Formulierungen. Mit dem Erlernen der Sprache, mit der Aneignung ihres Wortschatzes und ihrer syntaktischen Strukturen, übernehmen wir auch Vorstellungen und Anschauungen und damit zugleich die Art und Weise, wie Menschen in unserer Umgebung, in der Gesellschaftsordnung, in der wir leben, die Wirklichkeit betrachten.

Fortsetzung folgt*

Die Sprache Mittel der Verständigung und der Erkenntnis

M. Hossein Khadjehzadeh

(Folge 2) 3. Wie die Sprache funktioniert

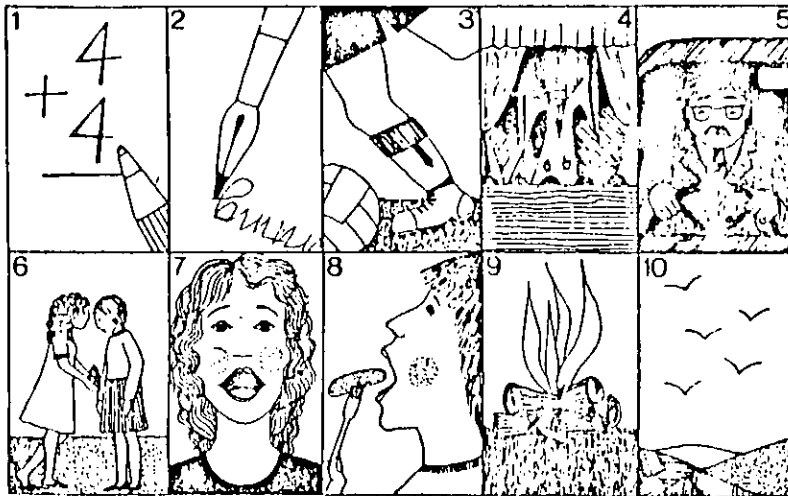
Die Sprache, die der Mensch in einem Zeitraum von ein bis zwei Millionen Jahren ausgebildet hat, ist eine Lautsprache. Laute bilden aber nur die äußere Erscheinungsform einer Sprache. Entscheidend für die gegenseitige Verständigung ist, daß bestimmte Laute bzw. Lautkombinationen eine Bedeutung verkörpern, die die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft kennen. Ebenso muß jedes Mitglied einer Sprachgemeinschaft in der Lage sein, die erforderliche Lautkombination selbst hervorzubringen.

Aus Erfahrung wissen wir, daß die Laute und die Lautkombinationen nicht bei jedem Sprecher ganz gleich klingen; sie müssen aber mindestens so ähnlich klingen, daß sie wiedererkannt werden können. Wenn man zum Beispiel statt *Hase* *Hose* sagt, so kann das zu Verständigungsschwierigkeiten führen, weil der Laut O dem Wort eine andere Bedeutung gibt als der Laut A. Das Beispiel zeigt, daß Laute eine bedeutungsdifferenzierende Funktion haben.

Mit der Erweiterung des Lebensbereiches und der Erfahrungen wurden immer neue Bezeichnungen für Tätigkeiten und Gegenstände erforderlich.

Den ständigen Bedarf an neuen Bezeichnungen deckten die Menschen vor allem dadurch, daß sie aus den vorhandenen Wörtern und Wortteilen neue Wörter bildeten. So wurde beispielsweise aus dem Substantiv *Fisch* das Verb *fischen* gebildet, aus dem Verb *jagen* das Substantiv *Jagd*.

Für uns ist heute bei vielen Wörtern nicht mehr erkennbar, aus



What are they doing in the pictures? These words tell you, but they are in the wrong order:

- acting kicking writing driving singing
 flying burning eating adding showing

Look at the first picture.
 Find the word for it.
 Then write it in the puzzle.
 Do this for all the numbers.

If you solve this puzzle correctly, the third column down will spell the name of this book:

1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									



From: "Puzzle it out, by Ronald Ridout

For Your Students

Selected by Dr. M. Nowruzi

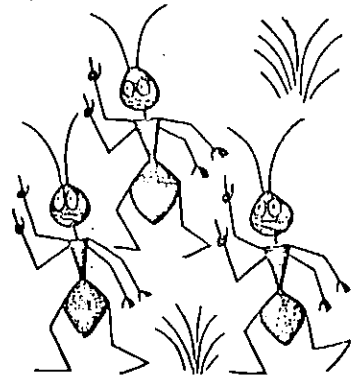
THE GRASSHOPPER AND THE ANT

A grasshopper gay
Sang the Summer away,
And found herself poor
By the winter's first roar.
Of meat and of bread,
Not a morsel she had!
So a-begging she went,
To her neighbour the ant,
For the loan of some wheat,
Which would serve her to eat,
Till the season came round.
"I will pay, you," she saith
"On an animal's faith,
Double weight in the pound
Ere the harvest be bound."
The ant is a friend
(And here she might mend)
Little given to lend.
"How spent you the summer?"
Quoth she, looking shame.
At the borrowing dame.
"Night and day to each corner
I sang if you please."
"You sang! I'm at ease;
For 'tis plain at a glance,
Now, Ma'am, you must dance."



THE LION AND THE MOUSE

Once when a Lion was asleep a little Mouse began running up and down upon him; this soon wakened the Lion, who placed his huge paw upon him, and opened his big jaws to swallow him. "Pardon, O King," cried the little Mouse; "forgive me this time, I shall never forget it: who knows but what I may be able to do you a turn some of these days?" The Lion was so tickled at the idea of the Mouse being able to help him, that he lifted up his paw and let him go. Some time after the Lion was caught in a trap, and the hunters, who desired to carry him alive to the King, tied him to a tree while they went in search of a wagon to carry him on. Just then the little Mouse happened to pass by, and seeing the sad plight in which the Lion was, went up to him and soon gnawed away the ropes that bound the King of the Beasts. "Was I not right?" said the little Mouse.



From: The Arbuthnot Anthology Of Children's Literature
May Hill Arbuthnot.

معرفی کتاب

A Learner's
Dictionary
of English
Idioms

فرهنگ اصطلاحات
انگلیسی - فارسی

(آکسفورد)

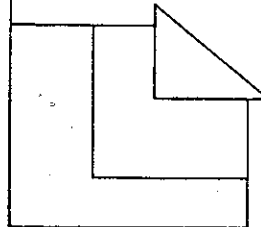
مترجمین

دکتر پرویز برجندی، دکتر قاسم کبری
اسماعیل ذابغ بهاش، غلامحسین محمودی
نهاد زامن نیاستند، دکتر اکبر میر حسینی
و دکتر مهدی نوروزی سیاهیانی

Translated by:
Dr. Parviz Birjandi
Dr. Ghasem Kabiri
Esmaeel Zare Behash
Gholam Hossein Mahmoodi
Shahla Zarei
Dr. Akbar Mir Hassani
Dr. Mendi Noroozi

Longman
Dictionary of
Contemporary
English

New Edition



فرهنگ اصطلاحات انگلیسی و فارسی

A Learner's Dictionary of English Idioms.

این کتاب همانگونه که در شماره‌های ۱۵ و ۱۶ مجله رشد آموزش زبان اعلام گردید چاپ و برای استفاده علاقه‌مندان آماده می‌باشد. (ناشر: نشر قومس)

فرهنگ لغت لانگمن چاپ ۱۹۹۰ با عنوان

Longman Dictionary of Contemporary English

به تازگی افست و منتشر شده است. استفاده از آن را از جهت مفید بودن به همه زبان‌آموزان توصیه می‌کنیم.

8. The Sanders asked my wife and me -----
 (a) can we come to a party next Saturday
 (b) could we come to a party next Saturday
 (c) if we do come to a party next Saturday
 (d) if we would come to a party next Saturday
9. Most environmental problems exist because adequate measures for preventing them ----- taken in the past.
 (a) was not
 (b) were not
 (c) were not being
 (d) had not
10. Scientists continue to speculate ----- causes cancer.
 (a) for what
 (b) what about
 (c) whatever
 (d) about what

B. Directions: In Questions 11 - 20 each sentence has four words or phrases underlined. The four underlined parts of the sentence are marked (a), (b), (c), (d). you are to identify the one underlined word or phrase that should be corrected or rewritten.

11. After they had chose the books they
 (a)
wished to read, the instructor told them the
 (b) (c)
 principal points he wanted them to note.
 (d)
12. Barbara is as tall as her, although she is
 (a) (b)
not nearly as old.
 (c) (d)
13. It is difficult to classify mathematics as simply an
 (a) (b)
 art or a science because they contain elements
 (c)
of both.
 (d)
14. There is five sheep on his farm, but only three
 (a) (b) (c) (d)
 goats.
15. In many respects, the mind is no different of
 (a)
anyother part of the body, for it too needs
 (b) (c)
to be kept active.
 (d)

16. The girls learned to like the country dances
 (a)
almost so much as the other activities
 (b) (c)
that were offered
 (d)
17. Scientists know very little about the drug's
 (a)
long - term effects since its having been
 (b) (c)
on the market for only two years.
 (d)
18. She turned abruptly, her face deeply flushed,
 (a) (b)
toward the child that sleeping in a corner of the
 (c) (d)
 room.
19. Marching around the post office were citizens of
 (a) (b)
 all ages, united in the effort for saving the historic
 building from demolition. (c)
 (d)
20. For years the railroad station has been
 (a)
standing empty until an enterprising young man
 (b)
 converted it into a fashionable restaurant.
 (c) (d)

Key to "Brush up Your English".

Vocabulary A: 1(h), 2(j), 3(a), 4(i), 5(b), 6(e), 7(c),
 8(g), 9(d), 10(f)

B: 1. address 2. bench 3. drive
 4. papers 5. air 6. axed
 7. summit 8. dark horse 9. chair
 10. umbrella

Idioms A: 1(e), 2(j), 3(a), 4(i), 5(g), 6(f), 7(d), 8(h),
 9(c), 10(b)

B: 1. turned the tide, 2. hang together, 3. booted
 out, 4. turned the corner, 5. stepped down, 6.
 called on, 7. bowing out, 8. bury the hatchet,
 9. under the table, 10. ironed out

Sayings: 1(e), 2(j), 3(b), 4(a), 5(h), 6(c), 7(d), 8(f),
 9(g), 10(i)

Grammar: A. 1(D), 2(B), 3(B), 4(B), 5(A), 6(C),
 7(A), 8(D), 9(B), 10(D)

B. 11(A), 12(B), 13(C), 14(A), 15(A), 16
 (C), 17 (C), 18(D), 19(C), 20(A)

8. Serious efforts are now being made by both countries to _____ and resume friendly relations.
9. Some money changed hands _____.
10. The differences between the two ministers were _____.

Sayings

Match the sayings in Column I with their meanings in Column II

I

1. All work and no play make Jack a dull boy.
2. Better (to be) safe than sorry.
3. Penny wise and pound foolish.
4. Money doesn't grow on trees.
5. Jack of all trades (and master of none).
6. The blind leading the blind.
7. Better late than sorry.
8. Don't count your chickens before they are hatched.
9. You can't teach an old dog new tricks.
10. There's no place like home.

II

- a. It isn't easy to obtain money.
- b. Cautious in spending little on small things, but reckless on larger, unnecessary items.
- c. Somebody with a little ability as the person he is trying to help.
- d. It is better to complete a task late than not do it at all.
- e. It is not healthy to spend all your time working and never relaxing.
- f. Don't be confident of getting a result until it really happens.
- g. You can't get old people to change their ideas.
- h. Somebody who can do many different kinds of work (but none of them very well).
- i. Home is the best, the most pleasant, place.
- j. It is better to be over-careful and take precautions than to risk an accident that you will regret.

Grammar

- A. Directions: Questions 1 - 10 are incomplete sentences. Four words or phrases, marked (a), (b), (c), (d), are given beneath each sentence. You are to choose the one word or phrase that best completes the sentence.
1. If John needs a pencil, he can use one -----
 (a) of me
 (b) my
 (c) mine
 (d) of mine
 2. Henry remembered Mary's birthday and -----
 (a) her sent a gift
 (b) sent her a gift
 (c) to her a gift sent
 (d) a gift to her sent
 3. They were such good friends that they frequently exchanged gifts with -----
 (a) each one
 (b) each other
 (c) the other
 (d) another
 4. The beginning course in algebra was very easy, but ----- one is certainly not.
 (a) which
 (b) this
 (c) some
 (d) no
 5. After a long flight, one of the most difficult adjustments for a traveler to make is to -----
 (a) get up early the next morning
 (b) be going early by next morning
 (c) get oneself up early the next morning
 (d) raise himself early the next morning
 6. Of the two houses, the family preferred -----
 (a) more isolation
 (b) one more in isolation
 (c) the more isolated one
 (d) the one of more isolation
 7. I saw ----- that the book had errors in it.
 (a) from the beginning
 (b) at the start of it
 (c) beginning at the start
 (d) right at starting

Brush up Your English

Dr. M. Nowruzi

Allam-e Tabatabai University

Vocabulary

A. Match the words in Column I with their meanings in Column II.

- | I | II |
|-----------------------|---|
| 1. chair (n) () | a. express publicly |
| 2. address (v) () | b. reduce greatly |
| 3. air (v) () | c. documents |
| 4. bench (v) () | d. an unexpected winner about whom little is known |
| 5. axe (v) () | e. protection |
| 6. umbrella (n) () | f. a meeting between the heads of two or more governments |
| 7. papers (n) () | g. an organized effort |
| 8. drive (n) () | h. a person in charge of a meeting |
| 9. dark horse (n) () | i. a judge |
| 10. summit (n) () | j. make a speech to an audience |

B. Fill in the blanks using the words in Column I above. Make necessary changes.

- The chairman will now _____ the meeting.
- the _____ read the sentence to the prisoner.
- We made a great _____ to get out vote for our party candidate.
- Immigration officials will ask to see your _____.
- The chairman tried to give everyone a chance to _____ their views.
- The budget was _____ to keep expenses down.
- There cannot be a _____ this year unless the two countries make progress on arms control first.
- A _____ may win the nomination if the two front runners should trip each other.
- The _____ called the meeting to order.
- Police operated under the _____ of the security forces.

Idioms

A. Match the idioms in Column I with their meanings in Column II.

- | I | II |
|----------------------|--|
| 1. call on | a. pass a period of difficulty |
| 2. boot out | b. stop quarrelling |
| 3. turn the corner | c. retire from an important position |
| 4. under the table | d. support or help one another |
| 5. iron out | e. invite |
| 6. bow out | f. resign |
| 7. hang together | g. resolve something by discussion |
| 8. turn the tide | h. change from one condition to the opposite |
| 9. step down | i. secretly |
| 10. bury the hatchet | j. throw somebody out by force |

B. Fill in the blanks using the idioms in Column I above. Make necessary changes.

- Widespread deployment of chemical weapons by Iraq _____ of the war.
- If we don't _____, we may be hanged separately.
- West Germany _____ several Libyan diplomats.
- Economic experts believe we have now _____.
- He _____ as chair of the Finance Committee.
- The leader _____ Moslem nations not to be intimidated by superpowers.
- After thirty years in politics, he is finally _____.

tence which included grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence and is based on research serving to identify its content and limits given. Two assumptions which are based on sociolinguistics and ethnography of speaking. "(1) the principle of variability ... and (2) the view that nonstandard language varieties are none the less authentic and socially valuable linguistic systems" are taken into consideration.

The design of the communicative proficiency assessment instruments focus on the components and scoring procedures. The components include listening comprehension, reading comprehension, oral interaction, written expression, and self - evaluation -questionnaire. The scoring procedures is based on five criteria: information, grammaticality, pronunciation / spelling, appropriateness, and discourses.

The conclusion presents some comments on what communicative proficiency instruments should have, obtain, and address. The instrument characteristics are validity, reliability, practicality, acceptability, and feedback potential. Four major issues in the area of language proficiency assessment are given which are very crucial for educators involved in bilingual education.

This paper can be a helpful guide to further research and study in the field of teaching a second or a foreign language. It also provides some insight and throws some light on several aspects of Language proficiency and its assessment as good basis for more work, especially on its complex points.

The suitability of immersion education for children with special needs by Bruck presents some of the views on teaching children who are either language disabled or specific learning disabled. Two studies were undertaken, one on LD and another on SLD children. The first one examined whether a second Language Learning with the first one and if LD children could acquire oral proficiency in a second language and its literacy skills. The results were encouraging if the appropriate situation can be provided. In the second study with SLD children, the data analysis showed that change of language of instruction did not matter, individualized remedial help in the new language was helpful, and remedial assistance in the first language was successful. Some themes related to minority situations are presented and indicate that in some cases children with low competence in L1 can learn L2 without any problem, the SLD children maybe slow in L1 and L2 oral and written skills, some aspects of the

curriculum should be modified and audiolingual methods are not effective to teach SLD students, and they need well designed remedial services to be helped in academic skills.

The conclusions advocate further studies for LD children to learn a second language and acquire proficiency in the first and second languages. The recommendations made, especially when it is said, "knowledge of two cultures while maintaining their respective ethnic identities." are important guides for teachers and educators. Not only LD or SLD children but any child from a minority group should be considered as a member of the dominant group and treated as such in order to give him enough self - confidence and a high self - concept in Language acquisition and gaining academic achievement.

The last paper, psycholinguistic Aspects, by Genesee presents some crucial issues of language acquisition: "No extent theories of second language acquisition have seriously considered the effects of being communicatively competent in one language on the acquisition of another." The discussion is restricted to language per/se and the four assumptions considered are that communicative competence can be characterized, assessed, taught, and is related to academic achievement. The summary provides a brief review of the major points and confirms the movement in direction of testing communicative competence.

This paper has a thorough introduction which brings to view some of the most important points of language acquisition even though it deals completely with language per/se.

On the whole, the book includes a comprehensive discussion of the major arguments on communicative competence and language proficiency. It provides some of the approaches for measuring communicative competence and the factors influencing it. Major researches on the application of communicative competence in bilingual education, which can serve as a corner stone for further researches in second and foreign language acquisition, are discussed. Presentation of valid and practical ways of language acquisition assessment and its application add insights to the issues discussed and the provision of better language learning programmes.



Part II--Application.

This part includes four papers reflecting the application of communicative proficiency to various groups of students. In the first one, Jim Cummins et al checked the linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. They investigated the relation of the acquisition of L2 academic proficiency to L1 proficiency, the relationship between level of L1 proficiency on arrival and continued development, how academic communicative proficiency in L1 and L2 related to its other dimensions, and the influence of background and behavioral variables on L2 & L1 proficiency.

In order to do this study, they chose Japanese and Vietnamese samples, collected data on both groups, took independent and dependent variables for Japanese (academic measures, interview measures, scoring procedures, background variables) and Vietnamese (academic measures, interview), analyzed the data on both groups, and obtained some results. The results showed detailed analyses which suggest that, "communicative proficiency does not exist in a vacuum but rather its structure is sensitive to external influences." They also mention that correlations of various factors show that interactional style is interdependent across languages. They used partial correlations, regression analyses, and sibling and age group comparisons. The results of them were consistent with the interdependence hypothesis. All the calculations are shown in several tables and the paper comes to an end with some discussion and conclusions. It is stated that in both studies, there was a significant relationship between L1 and L2 cognitive/academic proficiency which is the manifestation of the same underlying cognitive proficiency while L1=L2 interactional style manifests the personality attributes of the individual.

This study not only gives some guidelines for teaching minority students in various countries but also presents some hints for teaching foreign languages. In this case, some kind of research can be carried out to make the necessary adjustments.

Arnulfo Ramirez in his paper, "Pupil Characteristics and Performance on Linguistic and Communicative Language Measures" states his aim as clarifying the relationship between communicative and linguistic competence in L1 and L2 to pupil's achievement, and the influence of pupil characteristics in performing linguistic and communicative competence test.

Active communicative competence tested four skills: transmitting information, giving directions, giving instructions, and giving descriptions. Receptive communicative competence measured three components: following directions on a map, filling out a standardized form, and following instructions by underlining or circling words in a text. Sociolinguistic competence was the ability to recognize the intent of speech and was tested by receptive, discrete items recognizing overt and covert speech act. Variables related to language proficiency such as home language use, cognitive style, self-concept, and school achievement were measured. The administered Group Embedded Figure Test, the self-concept measure by Arias, California Test of Basic skills, California Achievements Test, and asking whether L1 or L2 was used at home. After calculating, it was found that the reliability of the linguistic and communicative measures was positive, but the linguistic competence in the two languages (Spanish and English) were not related. The students with a positive self-concept were willing to perform communication. Communicative proficiency is assessable and its various dimensions can be included in a test and depends on a number of contextual factors such as setting, topic, addressee, pupil's age, learning style, self-concept, developmental factors, and acculturation aspects.

Tables and appendices present clear evidences of what is discussed in the paper and can serve as an essential foundation for more researches in the related fields and Teaching English as a Foreign Language.

Michael Canale in his paper, "A Communicative Approach to Language Proficiency Assessment in a Minority Setting," gives a brief overview of the ideas discussed in it mentioning various arguments on integrative-sociolinguistic and communication-oriented approach - testing considering its construct, content, face validity, and predictive validity. The project background provides information on the Franco-Ontarian minority situation in Canada and their needs.

The main purpose was to develop two instruments to meet those needs and to concern the nature of communication and communicative competence. Morrow's proposal of seven features of communication are presented which emphasizes on the exchange and negotiation of information through verbal, nonverbal, written, and visual modes of language. Canale and Swain's view on communicative compe-

economic, cultural, motivational and the degree of their impact has not been measured precisely and definitely. Bachman and Palmer present a compact and precise paper which covers all the necessary points needed to be discussed about testing approaches: the skill-component, the communicative, and measurement. The communicative approach, which, is elaborated and diagrammed in almost two thirds of the paper, tests all kinds of competences and performances necessary for language acquisition. They also take into consideration various factors which influence learning and testing (PP. 37-40). They conclude their paper with some important comments as:

.... it has become common to speak of tests of communicative competence without concern for the competence/ performance distinction. This has, in turn, led to the erroneous notion to assess any kind of competence desired. In addition, many educators and researchers have lost sight of the fact that communication involves two parties,.... Thus, in contrast to measures of linguistic performance, measures of communicative performance must not be taken as an indication of some absolute amount of success an individual has in communication.

The paper is closed with a brief summary defining various terms used in it. In Richard Duran's paper, "Some Implications of Communicative Competence Research for Integrative proficiency Testing, "after a short introduction, an overview of the meaning of" integrative proficiency testing "and" communicative competence research" is given before discussing the implication of the latter on the former.

Integrative proficiency test contrasts with discrete-point proficiency test which emphasizes on skills in relation to morphology, phonology, grammar, vocabulary, and aims to assess certain surface rules in a productive mode of language use listening, speaking, reading, and writing. It focuses on language use and the coordination of its sub-skills such as written dictation, cloze test, composition, interview, reading aloud, and multiple choice test.

The notion of **pragmatic proficiency test** by Oller is treated in some detail. In this kind of test, Oller advocates that the material or speech in testing situations should be sequentially and temporally consistent with real world occurrence of language usage and resemble the natural environment outside

the testing condition. Both of the above mentioned constraints seen unlikely of happen in a testing situation, specially the latter one.

The communicative competence research checks the control of all language functions in every day contexts: referential, social, and directive. It concerns speaker's control of discourse and in terms of a reciprocal contact of communication. Richards. (1980) examples of adjacency pairs, openings and closings, and repairs are defined and explained. Here, references are made to Garcia and Carrasco (1981), Scegloff and Sacks (1973), Tarone (1977), Gumperz and kaltman (1980), Bennett (1980), Erikson (1980) and some others in relation to communicative competence research.

In the last part of his paper, Duran says that there are two immediate ways in which integrative proficiency testing might benefit from findings of communicative competence research. One is a need for language proficiency test developers and users who understand the importance of language use and the contribution of it to communication. The other is future development of new assessment procedures measuring social influence' on discourse. Mehan's view on this subject along with his classroom recitation analysis is presented. The works of Carrasco, Vera, & Cazden, (1981), Philips (1979) Gumperz and Roberts (1978) are discussed and the paper is closed with a very short introduction to the last ones' research.

Any reader may expect to see more explanation of the last part, especially when it is mentioned as an important example of the use of communicative competence techniques in functional evaluation of communication for practical purposes. " There is no summary or concluding remarks to sum up the important points discussed in the paper and, therefore, any one reading it is left unguided and in need of more information. But, this should not lead one to a misinterpretation that there are not any useful and significant points, because the explanation on Mehan's "lesson recitation" where the child and teacher interact in order to see how well he /she fulfills speech functions is an important feature of assessment in any class or teaching situation. In this case, the teacher can evaluate his pupils in a relaxed, natural setting and does not need to have a special testing period which may lack some of the factors of every day life.

Communicative
Competence
Approaches to
Language Proficiency
Assessment:
Research and
Application

Edited by
Charlene Rivera

MULTILINGUAL MATTERS ©

Review

Akbar Mirhassani

English Department Tarbiyat Modarres University Tehran, IRAN

Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment; Research and Application, by Charlene Rivera (ed) Multilingual Matters LTD, 1984.

Language acquisition has some specific features of its own and some common characteristics sharing with other types of subjects. Language is the main subject of its own learning process-its own content. Without language and some control on its usage, learning of other disciplines becomes impossible.

Any communication model or pattern involves, at least, a sender, a receiver, and a channel through which the message is transmitted. The sender and the receiver both should be able to encode and decode each others messages properly. This means that they have to be able to understand and make themselves understood to others. Communication may be oral (speech), written, or nonverbal.

An effective communication depends on various factors as self, sensitivity to others, and to self, coping with self and others, recognizing perceptions of self and those of others, desire to communicate readiness, needs, situations or settings, feed - back, motivation, and all the socio-cultural elements. Therefore, we find that in language proficiency assessment all kind of effective factors should be taken into consideration and sometimes communicative performance which is observable and, in most cases, measurable is not consistent with communicative competence.

The introduction is quite a good review of the major points in the book (p.XX). It helps the reader to see what he will read and serves as a good warm up

piece of writing giving a concise general idea of the materials.

Part I.C. Wallat in "An Overview of Commuicative Competence" summarizes some of the research findings and on page 5 he quotes Qunkin & Biddle mentioning some of the most crucial and significant points about Learning-Variables associated with the teacher, pupil, and context of community, school, and classroom. In the model for the study classroom teaching one point has been ignored in the personal variables which, I think, can have a dominant influence on others and that Maslow calls "Basic Needs" and peers are ignored. It might be said that community and classroom context cover the idea of peer interaction, but still it needs to be specified and considered as a major factor. Tannen's idea that states individuals are always learning from others and signalling to others what it is appropriate to talk about covers the peer role to some extent.

On the whole Wallat's paper reviews and covers a wide range of material presenting several models discussing the relationships of contest, classroom, pupil, processes, and products. He also emphasizes on "the social competence definition of development as a life long course in learning." knowing the teacher as an integral part of the child's competence agreeably, this point is important and teachers have always played a significant role in student's learning. However, in most cases, their role has been overshadowed by other factors-socio-

- | | |
|--|---|
| 12. excerpt (out)
exit
exhale | Please read the excerpt from page three of the story.
The excerpt she read described the most exciting part of the adventure. |
| 13. hypertension (over beyond)
hyperactive
hypersensitive | All the stress she experienced caused her to feel hypertension .
The doctor diagnosed hypertension , based on the patient's high blood pressure. |
| 14. malice (bad)
malfunction
malpractice | Even though I was angry with him, I felt no malice toward him.
The brutal act was performed with malice toward the victim. |
| 15. monorail (one)
monoplane
monopoly | When visiting Seattle, we rode on the monorail .
The monorail has only one rail, unlike a normal railroad track. |
| 16. perforated (through)
perfume
permit | The page was perforated across the top, so the student could cleanly tear it off the tablet.
The paper punch perforated the paper. |
| 17. postdate (after)
postpone
postscript (P.S.) | The customer will postdate the check so it cannot be cashed until tomorrow.
Chuck will postdate his paper with next Wednesday's due date. |
| 18. prologue (in front)
program
prophet | The prologue introduced the poem.
The actor recited the prologue to the play before the first act. |
| 19. supersede (over)
superior
superman | James will supersede last year's club president.
Someday "land cruisers" may supersede the automobiles of the present. |
| 20. synthesis (together)
synchronize
synonym | The synthesis of the two authors' ideas made the book successful.
The synthesis of several elements created the new compound. |
| 21. immerse (into)
implant
immigrate | After dinner the cook will immerse the frying pan in the dishwater.
The preacher will immerse the boy in the baptismal waters. |
| 22. ambiguous (both, around)
ambidextrous
ambitious | The sentence was ambiguous because it could be taken two different ways.
The politician's ambiguous answer did not satisfy the voters. |

1. Vocabulary Development Through Awareness, Kristbjorg Eide O'Harra, Prentice Hall, Inc.
Englewood Cliffs, New Jersey, 1985

NEW WORDS

The following list contains common prefixes. The prefix in each numbered word is in italics. The definition of the italicized prefix is in parentheses. Two common words containing the prefix are provided with each vocabulary word to help you better remember the prefix and its meaning. Make sure that you pronounce the words correctly.¹

1. *abstain* (away from)
abnormal
absent
Alcoholics must *abstain* from liquor in order to lead normal, productive lives. Instead of voting "yes" or "no" the senator will *abstain*.
2. *advocate* (to, toward)
adjoin
adorn
The counselor *advocates* that the foreign student should take an English class. As his *advocate*, the attorney represented him in court.
3. *amnesia* (without)
atom
amoral
After a severe blow to the head, the injured woman suffered from *amnesia*. The students had forgotten so many facts, the teacher thought they all had *amnesia*.
4. *antecedent* (before)
anteroom
anterior
The *antecedent* was the word that came before the phrase in the sentence. The study session was *antecedent* to the exam.
5. *antidote* (against)
antifreeze
antiaircraft
The *antidote* for the poison was written on the label. An *antidote* should be taken immediately after swallowing poison.
6. *autobiography* (self)
automobile
automatic
The *autobiography* told the story of the author's life. Benjamin Franklin's *autobiography* is an interesting account of his life.
7. *bilingual* (two)
bicycle
binocular
The child born in America to Spanish speaking parents was *bilingual*. Many Canadians are *bilingual* because they speak both French and English.
8. *centigrade* (hundred)
cent
century
The *centigrade* thermometer measures from 0° to 100°. On the *centigrade* scale 0° is freezing.
9. *controversial* (against)
contrary
contrast
The *controversial* subject started a long discussion. Because the film was *controversial*, it was not shown at the school.
10. *degrade* (down)
defeat
decline
We should not *degrade* people whose backgrounds are different from our own. I will not *degrade* you because you did not do as well on the test as I did.
11. *emit* (out)
eject
erupt
The flashlight will *emit* enough light so that we can see the path. The deer will *emit* a cry when he has been wounded by a hunter's bullet.

63. out -	surpassing, outside	outrun, outskirts
64. pan -	all	Pan - American, panorama
65. para -	beside	parallel, paragraph
66. pen -, pene -	almost	peninsula, peneplain
67. penta -, pent -	five	pentagon, pentacle
68. per -	through	pervade, perfume
69. peri -	around, near	perimeter, periphery
70. poly -	many	polygon, polygamy
71. post -	after	postscript, posterity
72. pre -	before	predict, premeditate
73. pro -	forward, in place of	project, pronoun
74. pro -	in favor of	pro - Western, proponent
75. proto -	first	prototype, protoplasm
76. pseudo -	false	pseudonym, pseudoscience
77. quad -, quat - quart -	four, fourth	quarterback, quadruped
78. quasi -	seemingly	quasi - humorous, quasi - historical
79. quinque -, quingu -, quint -	five	quintuple, quintet
80. re -	back, again	refund, reread
81. se -	aside	secede, secrete
82. sept -	seven	septuplet, September
83. sesqui -	one and a half	sesquicentennial, sesquioxide
84. sex -	six	sextant, sextuplets
85. sub -, subter -	under	submarine, subject
86. super -, supra -	over, above	supersede, supernatural
87. syl -, sym -, syn -	together, with	syllable, synonym
88. tetra -, tetr -	four	tetram, tetrapod
89. trans -	across, over	transmit, translate
90. tri -	three	trident, trillion
91. twi -	double	twice, twins
92. ultra -	beyond	ultramodern, ultrasonic
93. un -	not	unsafe, unsure
94. uni -	one	unicorn, unison
95. ut -, utter -	out, outer	utmost, utterly
96. vice -	in place of	vice - president, vice - principal

31. extra -	outside, beyond	extravagant, extraordinary
32. fore -, for -	in front	foresee, forward
33. forth -	forward, onward	forthcoming, forthwith
34. hepta -, hept -	seven	heptagon, heptasyllable
35. hetero -	different	heteronym, heterosexual
36. hexa -, hex -	six	hexagon, hexatomic
37. homo -	same	homonym, homogenized
38. hyper -	over, beyond	hyperactive, hyperbole
39. hypo -	under, too little	hypodermic, hypoactive
40. il -, im -, in -	not	illogical, inactive
41. im -, in -	into	immigrate, incision
72. inter -	between, among	international, intersection
43. intro -, intra -	within	introvert, intramural
44. macro -	large	macroscopic, macrocosm
45. mag	great, large	magnify, magnificent
46. mal -	bad	malfunction, malevolent
47. mega -	large	megaton, megaphone
48. meso -	middle	mesoderm, mesomorph
49. meta -	change, beyond	metaphor, metamorphosis
50. micro -	small	microscope, microfilm
51. mid -	middle	midday, midnight
52. mis -	wrong	monopoly, monotone,
54. multi -	many	multitude, multicolored
55. ne -, neg -	not	never, negative
56. neo -	new, modern	neologism, neophyte
57. non -	not	nonstop, nonsense
58. novem -, non -	nine	November, nones
59. ob -, op -	against	object, oppose
60. octa -, octo -	eight	octopus, October
61. off -	from	offshore, offshoot
62. omni -	all	omnipotent, omniscient,

Below you'll find a list of very common prefixes with their meanings and examples they are used in:¹

Prefix	Meaning	Examples
1. a-, an-	not, without	amoral, atheist
2. ab-	from	abnormal, absent
3. ad-	to	abhere, adjoin
4. ambi-	both, around	ambidextrous, ambient
5. ana-	back, again, up	analysis, anachronism
6. ante-	before	antedate, anteroom
7. anti-	against	antifreeze, antisocial
8. auto-	self	autograph, automatic
9. bene-	well, good	benefit, benediction
10. bi-*	two	bicentennial, biparental
11. by-	near, from	bystander, bypass
12. cent-, centi-	hundred	centuplicate, centipede
13. co-	together, with	co-worker, coexist
14. col-, com-, con-	together, with	collect, combine
15. contra-, contro-	against	contrast, controversy
16. counter-	against	counteract, counterclockwise
17. de-	down	depress, degrade
18. dec-, deca-	ten	decimal, December
19. di-	two	dichotomy, diploma
20. dia-	through, between	diameter, diagonal
21. dis -	not, apart from, opposite	dishonest, dislocate
22. duo -, dua -	two	duo, dualism
23. dys -	bad	dysfunction dysentery
24. e -	out	eject, evolve
25. ecto -	outside	ectoderm, ectomorph
26. em -, en -	in	embrace, encase
27. endo -	inside	endoderm, endoskeleton
28. epi -	upon, in addition	epilogue, epidermis
29. eu -	well, good	eulogy, euphemism
30. ex -, exo -	out	exit, exoskeleton

1 - Vocabulary Development Through Language Awareness Kristbjorg Eide O'Harra, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1985.

prefix "dis" means "not". This meaning is quite obvious in words like "disconnect" as "discontinue" but in the words, distraint (seize goods to compel a person to pay money due), distress (discomfort, sorrow) the meaning "not" is not so clear.

prefixes may look different where they are used with different roots. This chiefly happens so they can be easier to pronounce.

prefix	root	
ad	fect	
ad	nounce	announce

Assimilation:

What happens to the spelling of these words is what we call assimilation. (O'harra 1985) If it were not for the assimilation it would not be easy to put **certain** roots with **certain** prefixes. Another words, assimilation will not occur with all the roots (symbol, symmetry, sympathy, synchronize, or concentric, conclude, conduct, etc.

Some other prefixes showing assimilation are: come -, dis -, ab -, sub -, and syn - .

Free Form & Bound From Prefixes:

Some prefixes look like small words and can have their own meanings when separated from the root words. These prefixes we can use alone and make sense that way are called, "Free Form". (O'harra 1985) prefixes, e. g. "under" in the word underestimate undersecretary, etc.

Some other can not stand by themselves, and have no meanings when separated from the roots. They only make sense with the root words. For example, in the word "depart" we can not use the prefix "de" by itself to replace the word "away". In other words it does not make sense to say, "I was de for 5 years". instead of "I was away for 5 years." A prefix like that is called "bound - Free".

Origins of Prefixes:

We have taken our prefixes from 3 main different sources. Most easily understood words have taken their prefixes from old English. The academic and more different ones have either Greek or Latin prefixes (windows on our world, 1976). For example, to attach the meaning of the half to a word, English has used different sources. The old English form

would be "half" as in "halftones". The Latin prefix would be "semi" as in "semicircle" and Greek gives it two choices "hemi" as in "hemisphere" and "demi" as in "demigod".

Usual old English prefixes are: Over-, under-, and un-.

Some Latin prefixes are: anti-, bi-, circu-, con-, ambi-, a-, contra-, ex-, dis-, inter-, pos-, semi-, sub-, tri-, uni-, and vice-.

Some Greek prefixes are: a-, anti-, cata-, homo-, hyper-, meta-, pan-, peri-, poly-, proto-, pseudo-, syn-.

There are also Latin and Greek prefixes classed together, because practically all the Greek suffixes have to come to us through Latin.

Some letters as letter groups look like prefixes but they are not. The letter a- in the word "aphasia" is a prefix whereas in "another" it is not.

The letter groups un- in the word "unnecessary" is a prefix, but not in the word "uncle".

Summary:

Prefixes are words parts used at the beginning of existing words or roots. These word parts are thought of as heads of words. Although they give varieties in meaning and appearance, they always provide keys to unlock meanings of words. Prefixes used in English are from three different sources: English, Latin, Greek.

Fill in the blanks to check on your own understanding of the material studied:

1. can mean "before", "in front of", "forward", "in favor of", and "in place of"
2. In "prearrange" the prefix means "before", and in "pregnant" the prefix means
3. Sometimes words change as they pass through .
4. prefixes not only vary in meaning but also in the way they
5. The prefix ad - means
6. Assimilation makes words easier to
7. The prefix "non" and signal negative concepts.
8. the word "arrest" contains the prefix ad - after it has undergone
9. . form prefixes can stand alone .
10. . forms must be attached to other word parts .

sociology
sociopolitical

“pop” is another word. It means people, public. and you can see it in the following words:

depopulate	public
popular	publicize
popularize	publish
populism	republic
populous	

And there are also root words like “photo” which occur in more than 100 words (O’ harra 1985). Looking at all these words prove the value of learning roots, and how helpful they are in expanding our range of words.

An example of a prefix is “pre” as in words:

- prearrange = care taken in advance
- precede = come or go before
- prejudice = opinion formed before one has adequate knowledge or experience.
- preliminary = coming first and preparing for what follows.
- premature = happening or done before the right or usual time.
- prenatal = before birth
- preschool = before school
- preview = view of a film/ play before it is shown to the general public.

An example of suffix is the ending – “cian” in words such as:

dictician	musician
electrician	physician
mathematician	technician

Sometimes both suffixes and prefixes occur in the same word. The word “polygraphic” is an example. Some believe that English is a Germanic language, yet over one half of the whole English words are derived from Latin. Many also came from Greek.

Roots as meaning for word parts:

We can not remember which roots are Greek and which are Latin. (O’harra 1984). Even

if we can it is not necessary, to do so, for recently we come across new words formed from old roots. These words are often made up of the two languages, another words both Greek and Latin appear side by side in the same word. The word “astronaut” is one good example, for the Greek “ustro” meaning star, and the latin “naut” meaning “sailor”. Although new scientific words may have different origins, the English language still depends on the Greek and Latin roots to develop its new vocabulary and terminology. (windows on our world, 1974). The same root can be found in different words. For example, the root “sign” can be seen in words: assign, design, designate, insignia, resign, signal, signature, signify, etc.

Understanding meanings of the prefixes in familiar words can help us figure out the meanings of the words we have never seen before. No matter what the root words are, prefixes usually add the same meaning to them.

For example the prefix “sub” means below, under, less, than, what it is “subatomic = relating to, any of the particles, as smaller than an atom, or subnormal = less than normal, or substandard = below average.

Not all prefixes are as consistent as these, though. Some of them depending on the roots they join, may hold different meanings. The prefix “pro” with at best 5 common meanings is a good example:

- prologue = earlier
- promonotory = in front of
- proceed = forward
- proslavery = in favor of
- pronoun = in place of

Meanings of Prefixes

As we have seen there are prefixes like “ambi” (both, around) with more than one meaning. Such prefixes can cause trouble and confusion. Coming across these. We must learn the different use for them. We do the same thing with words that have different definitions.

There are cases where we may think there are different meanings for the same prefix in different words, whereas that’s not true. For example the

Clues to Word Recognition Part II

by: Gasem Kabiri

In a previous issue of the magazine we discussed the ways of adding new words to our knowledge. Locating words in the dictionary and learning what they mean is one way. But this is a slow way to increase word power. A good unabridged dictionary will show that English has between 600,000 and 700,000 words (O'Harra 1984). Even if we were to look up 10 words each day, we would need many lifetimes to master all the words in English. Most well - educated native speakers are familiar with only 30,000 of those. Some people with excellent language skills may know as many as 40,000. Yet, they are still far away from knowing every word. The job of increasing our vocabulary is endless.

Since roots occur in many words, that's why

they can help us expand our vocabularies. You should also remember that the roots of the words are keys to their meaning. (O'harra, 1984) Therefore if we learn the meaning of a root word we can understand the meaning of many new words containing the same root. For example 'soc' is a root which means groups of people, companions. But all the following words contain the same root:

antisocial
associate
sociable
social
socialism
society
socioeconomic

درباره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور که به منظور ارتقاء سطح دانش معلمان و ایجاد ارتباط متقابل میان صاحب نظران، معلمان و دانشجویان با برنامه ریزان امور درسی از سوی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می شود و در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| ۱ - آموزش ریاضی ۳۲ | ۶ - آموزش زبان ۲۹ |
| ۲ - آموزش شیمی ۲۹ | ۷ - آموزش زمین شناسی ۲۴ |
| ۳ - آموزش جغرافیای ۲۷ | ۸ - آموزش فیزیک ۲۵ |
| ۴ - آموزش ادب فارسی ۲۷ | ۹ - آموزش معارف اسلامی ۱۳ |
| ۵ - آموزش زیست شناسی ۲۵ | ۱۰ - آموزش علوم اجتماعی ۹ |

دیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت چهار مجله در سال مبلغ ۸۰۰ ریال به حساب ۹۰۰۵۷ نزد بانک ملی شعبه خردمند جنوبی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۷۵۱۱۰ - 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 کبیل بین زاویه و زهره بلاک ۲۰	زنجان:	کتابفروشی شهید بهشتی خیابان آیتا... طالقانی
اصفهان:	کتابفروشی مهرگان چهار باغ ابتدای سید علی خان	سنندج:	کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی
ارومیه:	کتابفروشی زینالبور نسابتدگی و خبرنگاری روزنامه	ساری:	شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی اداره برق داخل کوچه پیام قرآن میدان شهیدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی
اراک:	کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیرکبیر	شیراز:	پیام قرآن میدان شهیدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی
بندرعباس:	کتابفروشی مالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی	کرمان:	فرهنگ سرای زمین بارک 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 هرمزبور.

* 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 ۸۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هستم. نشانی دقیق متقاضی: استان _____ شهرستان _____ کوچه _____ خیابان _____ کد پستی _____ تلفن _____

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiyat Modarres University

Organization of Research & Educational
Planning, Ministry of Education, Iran
3. Mehdi Nowruzi, Ph. D. (TEFL)
Allam-e-Tabatabai University

Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak
Organization of Research & Educational
Planning, Ministry of Education, Iran

Advisory Panel

Dr. H. Vossoughi, linguist, Teacher Training University
Dr. A. Rezai, English Literature, Tabriz University
Dr. A. Miremadi, Linguist, Allam-e-Tabatabai University
Dr. J. Sokhanvar, English Literature, Shahid Beheshti University

Editorial Board

1. Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)
Allam-e-Tabatabai University
2. Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)

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:

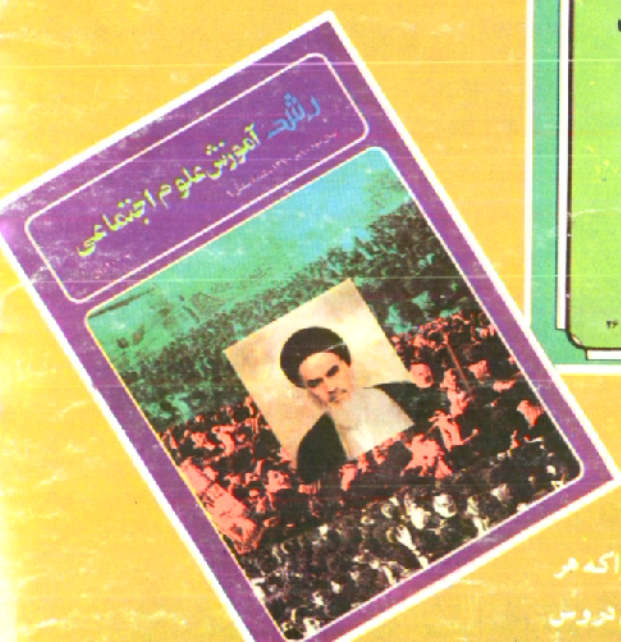
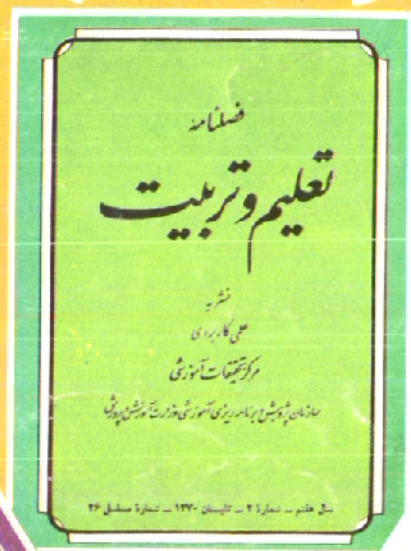
If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

**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.

قابل توجه
دبیران و
دانشجویان



آیا شما
مجلات
رشد تخصصی

مخصوص دبیران و دانشجویان را که هر
سه ماه یکبار در زمینه آموزش دروس