

۵۴

رشد آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی

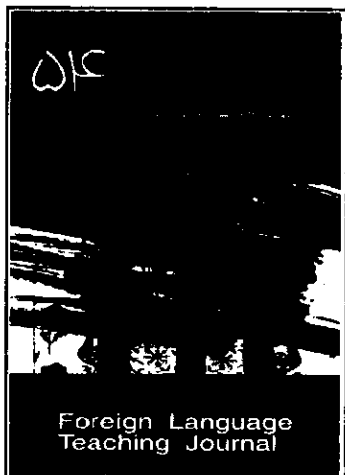
سال چهاردهم / ۱۳۷۸ / شماره : ۴۵ بهار ۱۵۰ تومان

FLTJ

Foreign Language
Teaching Journal



.....
Foreign Languages open doors
to new horizons
.....



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
رشد آموزش زبان
سال چهاردهم - دوره انتشار - پاییز ۱۳۷۸
- شماره مسلسل ۵۴
مدیر مسئول: سید محسن گلذانساز
سر دبیر: دکتر سید اکبر میر حسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) نشانی مجله:
تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن امور مشترکین ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- Listening Comprehension Activities/ Parviz Maftoon & Mohammad Reza Esmaeili/ 44
- The Undergraduate English Translation Major in Iran: A Program Evaluation/ Parviz Birjandi & Arshya Keyvanfar/ 54
- Les aspectd en français/Hamid-Raza Shairi/ 58
- Die neue deutsche Rechtschreibung kurz gefasst/ Seiyed Mahmood Haddadi/ 64

- پیش گفتار / سر دبیر / ۲
- مصاحبه / ۳
- بازی های رقابتی / سید اکبر میر حسینی / ۶
- گزارشی از یک تجربه: کارورزی مترجم در برگردان زبان علمی / محمد فلاحی / ۱۸
- جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم (بخش اول) محمد نوروزی خیابانی / ۲۳
- معرفی کتاب / میات تحریریه / ۳۳

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوره و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معجم، تکنووی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی (برای دبیران، آموزگاران، دانشجوین تربیت معجم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، ویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط به موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود. ● شکل قر را گرفتن جدو، نمودار و تصویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● اثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقایسه های ترجمه شده باید به متن اصلی همچوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در منتهای ارسالی باید تا حد امکان از معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیر نویسها و منابع باید کامل و شامل ده اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، نام نشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● برای مدرج در مقاله ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده، یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

سالها دل طلب جام جم از ما می کرد
و آنچه خود داشت ز بیگانه تمنا می کرد
گوهری کز صدف کون و مکان بیرونست
طلب از گمشدگان لب دریا می کرد

وقتی به سیر چاپ مقاله ها و تحقیقات می نگریم و به سالهای گذشته برمی گردیم؛ مشاهده می کنیم که همیشه پژوهش گران و محققان، بخصوص آنهایی که در زمینه زبان انگلیسی و آموزش آن فعالیت داشته اند، برای چاپ مقالات و نتیجه تحقیقات خود چشم به خارج دوخته و مشقت ها کشیده تا مقاله ای چاپ شود و گرفتاریهای چاپ گاه و بیگاه و بقول بعضی ها در اکثر مواقع آنان را از چاپ فعالیتهای پژوهشی باز داشته است. بُعد مسافت، هزینه های ارسال، و مدت انتظار گاهی مأیوس کننده می باشد و در داخل نیز امید چندانی به مجلات نیست، چرا که محدودیتهای مختلف خود مانع دیگری در این راه است. ولی اندک بررسی و توجه نشان می دهد که دست کم یک مجله و آنهم رشد آموزش زبان نشریه سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش با تمام مشکلات کنار آمده و سالها بطور منظم و بموقع منتشر شده است.

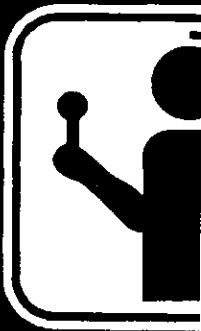
این مجله صدها مقاله، تحقیق، تجربه، ترجمه و نکات مفید و لازم برای تدریس زبان را در اختیار علاقه مندان قرار داده و سعی دارد هر شماره پربارتر، مفیدتر و بهتر از قبل باشد. بیان همه نکات و حتی اشاره ای جزئی به تمام مقالات چاپ شده در شماره های قبل به درازا می کشد و از حوصله این پیشگفتار خارج است. فقط توصیه می شود نگاهی به شماره های قبل کرده و عناوین مقالات در زمینه های مختلف آموزش زبان را مرور فرمائید تا به صحت مطالب فوق پی ببرید. ضمناً مقالات این مجله به چهار زبان فارسی، انگلیسی، فرانسه و آلمانی به چاپ می رسد تا گستره وسیعی از خوانندگان را علاوه بر دبیران محترم زبان مانند دانشجویان کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد آموزش زبان و زبان شناسی را پوشش دهد، گرچه افراد مشتاق دیگری نیز از آن می توانند بهره مند گردند.

آنچه آرزوی هیأت تحریریه این مجله می باشد این است که همه دست اندرکاران، علاقه مندان، دانشجویان، دبیران و اساتید این مجله را حداقل برای یکبار مورد توجه و مطالعه قرار دهند و در صورت تمایل مقالات، تحقیق ها و حاصل تجربیات خود را برای بررسی و چاپ ارسال دارند. اعتبار و شهرت این مجله به مقالات افرادی بوده و خواهد بود که تا بحال در این امر مهم ما را یاری کرده اند و خواهند کرد.

بیانید آنچه را خود داریم تقویت و حفظ کنیم تا نیازی به دیگران نباشد و مجله ای را که تاکنون بدون وقفه چاپ و منتشر شده است برای همیشه داشته باشیم و به خاطر مقاله ها و نام شما به آن افتخار کنیم. باشد که روزی در صحنه جهانی از بهترین ها به حساب آید. در این شماره مطالب متنوع و علمی مختلف راجع به اصلاحات رسم الخط جدید زبان آلمانی، جایگاه دستور زبان در فراگیری آن، فعالیتهای مربوط به گوش دادن، فنون تعاملی در تدریس زبان، ارزیابی برنامه مترجمی زبان در ایران، نظرات مربوط به ترجمه، معرفی کتاب و مصاحبه با یکی از اساتید محترم آموزش زبان را در برمی گیرد. مطمئناً این مجموعه کامل و شامل همه مطالب لازم برای تدریس زبان نیست ولی اگر این شماره در کنار شماره های گذشته و آینده قرار گیرد مجموعه های کامل و جالبی در هر مورد در اختیار شما قرار می دهد که می تواند پایه و اساس یا انگیزه ای برای تحقیق ها و مقاله های بیشتر باشد.

بیانید آنچه را خود داریم تقویت نمائیم، ارج نهمیم و بهتر و باارزش تر گردانیم و اعتبار آنرا نه تنها برای خود بلکه برای دیگران نیز تأیید و ثابت کنیم. امکانات موجود در کشور ما بزرگترین نعمت و وسیله برای تحقیق است. کدام کشوری اینهمه زبان آموز برای بررسی و تحقیق جنبه های مختلف زبان در اختیار دارد؟ پس به کوشیم تا در ضمن یافتن راهبردهایی برای رفع مشکلات، تحقیقات بنیانی مهم در این زمینه انجام دهیم. به امید موفقیت روزافزون همه پژوهشگران و عاشقان یادگیری و علم.

مصاحبه



با توجه به اینکه دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان چاپ می شود باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

به نظر من بجای اینکه پرسیم مطالب مندرج در مجله رشد آموزش زبان باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد بهتر است پرسیم برنامه آموزش زبان برای اهداف دبیرستانی باید از چه ویژگی‌هایی برخوردار باشد چون اگر چارچوب اولی روشن شود بدیهی است که مجله رشد همان ویژگی‌ها را دنبال می کند و این عمل خود به تنهایی در هماهنگ کردن نابرابری های تجربه دبیران و دانش آنها در زبان خارجی مؤثر می افتد. در شرایط کنونی ویژگی برنامه های زبان آموزی دبیرستانی تقویت زبان عمومی است که این ویژگی در دانشگاه ها به صورت زبان های نیمه تخصصی و تمام تخصصی یا به عبارت ساده تر زبان های نیمه کاربردی و تمام کاربردی تکمیل می شود. از آنجائیکه تعداد کثیری از فارغ التحصیلان دبیرستانی قبل ورود به دانشگاه ها را پیدا نمی کنند و از آموزش زبان های کاربردی بی بهره می مانند، به نظر اینجانب اگر چنانکه مجله رشد در رسالت علمی خود تجدیدنظر نماید و دو منظوره عمل کند بهتر است، یعنی از یک سو نظر به ویژگی های زبان عمومی داشته باشد و از سوی دیگر نیم نظری نیز به چارچوب زبان های کاربردی و آموزش زبان برای مقاصد ویژه داشته باشد، خصوصاً اینکه هدف اخیر را نمی توان

در ادامه درج نظرات و دیدگاه های متخصصین آموزش زبان در ایران، این بار آقای دکتر محمد فلاحی عضو هیأت علمی دانشگاه علم و صنعت دعوت هیأت تحریریه مجله رشد را برای انجام مصاحبه پذیرفتند.

هیأت تحریریه ضمن تشکر از ایشان نظر خوانندگان محترم را به این گفتگو جلب می نماید.

آیا شماره های منتشر شده رشد زبان توانسته است به اهداف جامعه در نیاز به زبان آموزی جامه عمل بپوشاند؟

در اینکه مجله رشد کوشش خود را در برآوردن اهداف جامعه در زمینه زبان آموزی به عمل آورده است شکی نیست ولی اینکه در این رسالت تا چه حد موفق بوده است نیاز به تعمق دارد. نیاز جامعه دبیران زبان یک نیاز کلی و سرتاسری کشور است و ارائه مطالب مکتوب به تنهایی کافی به نظر نمی رسد و این شگرد بایستی همواره با سمینارها، دوره های کوتاه مدت و سایر فرصت های بازسازی زبان توأم باشد. به نظر می رسد اگر مجله رشد بتواند با استفاده از توان مانی وزارت آموزش و پرورش سالی یکبار بسان مجله TESOL کنگره ای در سطح کشور برای دبیران زبان تشکیل دهد و در جوار این کنگره کلاسهای بازآموزی و گفت و شنودی را نیز براه اندازد بهتر و سریعتر می تواند به اهداف خود نزدیک تر شود.

خارج از اهداف زبان آموزی برنامه های وزارت آموزش و پرورش بحساب آورد.

در سطح پیشرفته (مثلاً دانشگاه) شما برای تدریس زبان یا یکی از مهارتهای آن معمولاً از چه شیوه ای استفاده می کنید؟

در سطح پیشرفته یعنی دانشگاه هدف زبان آموزی تقویت مهارت خواندن و درک مضامین آن است و از آنجائیکه کتابهای مربوطه از طرف سازمان سمت تهیه و ارائه می شود شیوه تدریس آن نیز کم و بیش یکسان و مشخص است. چون خود من در پیشنهاد طرح و شیوه تدریس برنامه ریزی کتب دانشگاهی نیمه تخصصی زبان در سازمان سمت حضور فعال داشتم کوشش بر آن بود که برنامه ریزی کتب نیمه تخصصی طوری تدوین شود که دانشجویان بتوانند در حداقل زمان ممکنه از حداکثر توان علمی برخوردار باشند و این شیوه نظریه پیش خوانش یا Pre-reading را از نظر درک مطلب می طلبد. در این شیوه عوامل بازدارنده درک مطلب از نظر تلفظ و اژگان، مضامین و مفاهیم لغات و پیچیدگیهای ساختارهای دستوری پیشاپیش به دانشجویان توجیه می گردد تا ضمن خواندن و درک مطلب عوامل زبانی و زبانشناختی موجب رکود درک مفاهیم متن نگردد. و اما در مورد تدریس زبانهای تمام تخصصی، نیاز رشته های وابسته مورد نظر می باشد و کتابها و مطالب آموزشی مربوطه بر حسب تحلیل نیاز رشته ها (needs analysis) تهیه و تدریس می گردد.

چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در مدارس ایران (دوره راهنمایی و متوسطه) مؤثر است؟

مهمترین عاملی که در توفیق زبان آموزان مؤثر است وجود انگیزه در آنها نسبت به زبان آموزی است که متأسفانه در این امر چندان موفق نبوده ایم. منظور از زبان آموزی در مراتب راهنمایی و دبیرستانی، گذراندن درسی از تعداد دروسی متعدد، اخذ نمره قبولی و ارتقاء به مرتبه بالاتر است. این سخن بدان معنی است که زبان آموزی از دیدگاه برنامه های وزارت

آموزش و پرورش به عنوان ادای فریضه آموزشی منهای انگیزه درونی بحساب می آید و لیست نمرات زبانهای خارجی قبول شدگان کنکورهای سرتاسری کشور که معمولاً از طرف اداره سنجش وزارت فرهنگ و آموزش عالی به دانشگاهها ارسال می گردد خود گواه زنده و منطقی بر این ادعا است. در حالیکه آنچه که از دانش آموختگان دبیرستانی انتظار می رود داشتن حداقل نمره قبولی در سطح امتحانات توفل یا امتحانات همپایه آن است و نمرات اکثر دانش آموزان با مقایسه با حداقل نمره قبولی توفل فرسنگها فاصله دارد. اگر وزارت آموزش و پرورش بتواند با تجدیدنظر در ساختار برنامه های زبان آموزی ویژگی انگیزه درونی را در دانش آموزان نشانه رود به گمان اینجانب می توانیم در اندک مدت ممکنه تحول بزرگی را در امر زبان آموزی شاهد باشیم.

به نظر شما به کدامیک از مهارتهای زبان در آموزش زبان خارجی در ایران باید اولویت بیشتری داده شود؟ چرا؟

جواب این سؤال ساده است. در جوامعی که در آنها زبان به عنوان زبان خارجی (EFL) تدریس می گردد مهارت خوانش و درک مضامین در ستون مهارتها از اولویت و ارجحیت خاصی برخوردار می گردد. این شیوه نه تنها در ایران بلکه در اکثر کشورهای آسیائی، اروپائی و امریکای جنوبی نیز اغلب رعایت می گردد. پرواضح است که در چنین کشورها نیاز زبان آموز در وهله اول استفاده از منابع و مآخذ علمی کشورهای دیگر است و در این راستا زبان خارجی را به عنوان ابزار دسترسی به چنین منابع می نگرد.

زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارتهای زبان آموزی «گوش دادن» است. برای دستیابی به این امر چه توصیه هایی برای محصلان ایرانی دارید؟

در رابطه با این سؤال، بجای اینکه توصیه ای به محصلان داشته باشم توصیه ای به اولیای وزارت آموزش و پرورش دارم. گزارشی که اخیراً اولیای وزارت آموزش و پرورش آمریکا از

معاینات حس شنوایی دانش آموزان دبیرستانهای این کشور اعلام کردند رقم وحشتناکی را گزارش دادند باین معنی که تعداد چندین میلیون دانش آموز در سطح کشور امریکا در حال حاضر به کم شنوایی دچار هستند بدون اینکه خود یا والدینشان از این فاجعه دهشتناک با خبر باشند. بدون تردید دانش آموزان ما نیز نمی توانند از برخی نارسائیهای شنوایی در امان باشند مگر اینکه معاینات دقیق پزشکی خلاف آنرا ثابت نماید. دانش آموزی که نتواند خوب بشنود چگونه می تواند با «گوش دادن» دردی را در زبان آموزی خود دوا بکند. به نظر اینجانب این به عهده وزارت آموزش و پرورش است که معاینات منظم از حس شنوایی دانش آموزان به عمل آورده و در صورت مشاهده کم شنوایی در صدد ترمیم آن برآید.

نظر شما در مورد تشکیل گروه های آموزشی چیست و به نظر شما گروه های آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته اند؟

اینکه یک گروه آموزشی بهتر از یک فرد یا افراد خارج از چارچوب گروه عمل می کند شکی نیست ولی اینکه گروه ها تا چه حد تاکنون توفیق داشته اند جای تردید است. چون اگر موفق بودند حاصل کارشان که همان فارغ التحصیلان دبیرستانهاست از نمرات زبان بهتری در کنکور سرتاسر دانشگاهها برخوردار می شدند.

به نظر شما در جامعه امروز ایرانی یادگیری زبان خارجی تا چه حد می تواند ضرورت داشته باشد و آموزشهای رسمی در مدارس می تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد.

امروزه آموزش زبان خارجی در کشورهای فوق العاده پیشرفته جهان مانند کشورهای آلمان، فرانسه و ژاپن یک امر حیاتی بحساب می آید تا چه رسد به کشورهایی که در شرف توسعه و پیشرفت هستند و نیاز بیشتر به جمع آوری اطلاعات علمی دارند. آموزشهای رسمی زبان در مدارس بشرط آنکه در قالب برنامه های صحیح بنا شود و ارائه گردد می تواند در نیل به اهداف پیشرفت جامعه راهگشا باشد.

شما چگونه زبان یاد گرفته اید و کدامیک از مهارتهای زبان در عمل بیشتر به کار می آید؟

اینجانب اگرچه یادگیری زبان را از دبیرستان شروع کردم و به درجه لیسانس در ایران دست یافتم مدارک فوق لیسانس و دکتری را از دانشگاههای خارجی از جمله دانشگاه نیویورک امریکا اخذ نمودم. خواندن و نوشتن از جمله مهارتهایی است که همواره مورد نظر اینجانب در آموختن زبان خارجی بوده است.

به نظر شما میزان ساعات تدریس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش آموز به اهداف موردنظر دست یابد؟

به نظر اینجانب میزان ساعات تدریس زبان خارجی در دوره متوسطه بایستی ۶ ساعت در هفته باشد که دو ساعت آن صرف آزمایشگاه زبان و استفاده از امکانات سمعی و بصری گردد تا دانش آموز بتواند به اهداف موردنظر خود دست یابد.

چگونه می توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟ ارتقاء سطح علمی دبیران، بازنگری برنامه های درسی و ارزشیابی های مرتب می تواند در بهبود کیفیت آموزش زبان مؤثر باشد.

به نظر شما اگر زبان خارجی در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد کیفیت یادگیری و کاربرد آنرا بهتر و مؤثرتر نمی سازد؟

به نظر اینجانب اختیاری کردن زبان یک اشتباه محض است چون دانش آموزان دبیرستان در سنینی نیستند که از مصلحت اندیشی و آینده نگری جمعی برخوردار باشند. اختیاری کردن زبان نه تنها در دوره دبیرستان حتی در دانشگاه نیز بجای اینکه کیفیت آنرا بالا ببرد می تواند اثر منفی در زبان آموزی باقی بگذارد.



بازی های رقابتی

ترجمه و نقاش: سید اکبر میرحسینی
استاد دانشگاه تربیت مدرس

مقاله حاضر ترجمه فصل چهارم کتاب فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی نوشته کانی ال شومیکر و اف فلوید شومیکر می باشد. در این مقاله یکی از شیوه های مربوط به روش تعاملی معرفی می شود. این شیوه که بازی های رقابتی نام دارد هدف آن ایجاد انگیزه و نشاط در دانش آموزان و رفع بی حوصلگی و بی تحرکی است.

هدفهای زبانی:

تمرین جملات سؤالی و پاسخ آنها

(Were you...?, etc. Are you...?, Yes I am/ No/ I'm not)

استفاده از لغات مربوط به شخصیت های تاریخی یا مشهور

سطح: ابتدایی یا پیشرفته

اندازه گروه: تمام کلاس

مطالب: کاغذ و سنجا

روش کار

۱- موقعی که زبان آموزان یکی یکی وارد کلاس می شوند، نام یک شخصیت یا فرد مشهور را بر پشت هر یک با سنجا نصب کنید. توجه داشته باشید که این شخص باید شخصیت بین المللی و در جهان مشهور باشد. و شهرت او محدود به

طبق نظر راجرز (Radgers) هر بازی بطور کلی دارای پنج ویژگی عمده است: رقابتی است؛ قانون مند می باشد؛ دارای هدف است و ورود به آن شرکت کننده را به تلاش وامی دارد و بالاخره دارای نقطه از پیش مشخص شده پایانی است؛ بازی به انسان احساس شادی می بخشد، رقابت سالمی را بوجود می آورد و استفاده طبیعی و هدفدار از زبان را تشویق می کند. از بازی می توان برای آماده سازی و پویایی، گروه بندی، یا سر حال آوردن یک گروه خواب آلود و بی حال استفاده کرد و به آنها نیروی کافی برای بقیه فعالیتهای کلاس درس داد.

تمرین ۱: Famous People

هدف اصلی:

ایجاد تعامل بین تمامی اعضای کلاس درس

کشور خاصی نباشد، مانند آلبرت شوایتزر، مارتین لوتر کینگ، کنفوسیوس، مری کوری یا افلاطون

۲- زبان آموزان باید نام آن شخصی را که بر پشت هر یک از آنها نصب شده با پرسیدن سؤال از زبان آموزان دیگر حدس بزنند. سؤالها باید با «بله» یا «خیر» و یک عبارت مناسب جواب داده شود. (مثلاً: Is this person still alive? که جواب آن Yes, he is است) بعد از دریافت پاسخ، زبان آموز باید از فرد دیگری سؤال بعدی را بپرسد و اینکار را ادامه دهد تا به جواب برسد.

۳- اولین زبان آموزی که نام خود را حدس بزند برنده است. بعد از آنکه برنده اعلام شد، پنج دقیقه دیگر به همه زبان آموزان برای حدس زدن هویت خود وقت داده می شود.

تمرین ۲: Memory Quiz

هدفهای اصلی:

استفاده از حافظه کوتاه مدت

لذت بردن از یک بازی ساده

هدفهای زبانی:

تشویق به یادآوری مطالب به زبان خارجی و افزایش تعداد

لغت

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: تمام کلاس

مطالب: یک سینی پر از اشیای کوچک

روش کار:

۱- قبل از شروع کلاس، یک سینی با ۲۰ شیئی که با سطح زبان دانش آموزان و اهداف تمرین مناسب باشد تهیه کنید. (مثلاً، اگر زبان آموزان لغات مربوط به غذا را مطالعه کرده اند، می توانید از آنها استفاده کنید. اگر فقط بخواهید یادآوری لغات پایه را تشویق نمایید، موارد نامربوط به غذا را نیز اضافه کنید.) سینی را با پارچه ای بپوشانید.

۲- به زبان آموزان بگوئید که یک دقیقه وقت دارند که به اشیاء داخل سینی نگاه کنند. سپس از آنها بخواهید نام هر تعداد شیئی را که بیاد می آورند بنویسند.

۳- در کلاس راه بروید، به گروههای کوچک زبان آموزان یک دقیقه وقت مشاهده اشیاء داخل سینی را بدهید و سپس روی آنرا بپوشانید و به گروه دیگری نشان دهید.

۴- بعد از آنکه همه زبان آموزان فرصت دیدن اشیاء را داشتند، سینی را بپوشانید و از آنها بخواهید نام هر تعداد شیئی را که بیاد می آورند بنویسند. از افراد بخواهید فهرست خود را بخوانند. برنده زبان آموزی است که بیشترین تعداد اسم را نوشته است.

تمرین ۳: Compition Bee

هدفهای اصلی:

ایجاد انگیزه و تحرک در دانش آموزان

تجربه کردن روحیه همکاری در رقابت

هدفهای زبانی: تمرین نکات دستوری، لغات، هجای

کلمات یا موضوعات دیگر

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: تمام کلاس

مطالب: فهرست سؤالهای معلم

روش کار

این بازی شباهت زیادی به بازی هجای کلمات قدیمی دارد و می تواند برای آماده سازی یا برای ایجاد شیوه ای در تقویت لغات، هجای واژگان، نکات دستوری و یا تهیه اطلاعات جالب برای گروه مانند نام پایتخت کشورها استفاده بشود.

۱- صندلی ها را بصورت دایره قرار دهید از شرکت کنندگان بخواهید که جلوی آنها بایستند.

۲- در اطراف گروه راه بروید و با سرعت سؤالهایی از فهرست ۵۰ تا ۶۰ موردی خود بپرسید. مثلاً، اگر موضوع زمان گذشته است، گذشته فعل ها را سؤال کنید. مانند «جواد Fight» و جواد پاسخ می دهد «fought». «رضا write» و رضا می گوید «wrote».

۳- اگر زبان آموزی اشتباه کرد، او می نشیند تا دور دیگری از بازی شروع شود. آخرین فرد ایستاده برنده این مسابقه خواهد بود.

7. a list of exhibits scheduled for the art museum next month
8. Information about who won the intramural volleyball competition
9. Information about when the play tryouts are scheduled
10. A list of new books in the library

Mani Street Scavenger Hunt

1. Visit the post office to buy a postcard.
2. Visit the Old Shoppe to find out how old the oldest antique in the shop is.
3. Visit the pharmacy to find out if you can buy penicillin without a prescription.
4. Visit the card shop to ask if they have greeting cards in other languages.
5. Visit the deli in the supermarket to ask if they have Greek salad.
6. Get a free sample of chocolate candy from the Sweet Shop.
7. Visit the Oriental Emporium to get the owner's business card.
8. Visit the meat department of Safeway to get a package of free dog bones.
9. Visit the Texaco station to get a free state road map.
10. Visit the Shoe Shop to ask how much it costs to have new rubber heels put on your shoes.

تمرین ۵ : Competing for "CASH"

هدفهای اصلی :
استفاده از رقابت و پاداش برای تشویق یادگیری
شاد کردن زبان آموزان
هدفهای زبانی :

تمرین ۴ : Scavenger Hunt

هدفهای اصلی :
صحبت کردن زبان آموزان با افرادی که ممکن است آشنا
نباشند
درگیر کردن زبان آموزان در فعالیتهای کاری
هدفهای زبانی :
تمرین معرفی
تمرین پرسش و پاسخ
تمرین عبارات مربوط به تشکر
سطح : ابتدایی تا پیشرفته
اندازه گروه : گروههای ۴ تا ۶ نفری
مطالب : فهرست اقلام مورد نیاز

روش کار

۱- بعد از تقسیم کلاس به گروه به هر کدام وقت خاصی برای رقابت در انجام کار در محدوده های مشخصی داده شود .
(مثلاً، در داخل ساختمان مدرسه یا در خیابان ... در فروشگاه مواد غذایی یا کتابفروشی) زبان آموزان باید بنوبت در مورد اشیاء یا اطلاعات مورد نیاز سؤال کنند .
۲- سپس هر گروه یک فهرست برای تهیه اشیاء یا موارد خواهد داشت . برای پیشبرد استفاده از زبان ، اقلامی باید در فهرست باشد که در دسترس نیست و باید آنها را از مغازه دار خواست .

نمونه فهرست ها

College Scavenger Hunt

Find the following items or information:

1. A map of the library
2. A # 67 bus schedule
3. An overseas postage stamp
4. The hours for open swimming
5. A college schedule of classes for next semester
6. Information about financial aid for international students

تمرین دستور زبان یا لغت هایی که یاد گرفته اند.

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: دو گروه دو نفری و بقیه کلاس

مطالب: تصویر، روزنامه، تابلو آگهی، پول کاغذ (اسباب بازی)، پلی کپی، سؤالهای مربوط به تصاویر

روش کار

۱- یک سری مواردی را که زبان آموزان باید یاد بگیرند انتخاب کنید، مانند پنج جمله که در بعضی از آنها فاعل و فعل یا پیشوند و پسوند و معانی صحیح نیستند.

۲- این موارد را روی تابلو یا کاغذ با حروف درشت بنویسید و طوری قرار دهید که زبان آموزان نتوانند ببینند.

۳- سپس چند گروه دو نفری انتخاب کنید تا کنار تابلو رفته، در مدت معینی جلوی موارد غلط علامت × بگذارند.

۴- زبان آموزان دیگر در حالیکه سر جای خود نشسته اند همین کار را انجام می دهند.

۵- سپس تابلو به طرف کلاس برگردانده می شود و از آنها نباشد خواسته می شود موارد غلطی را که گروه دو نفری نتوانسته پیدا کند، مشخص نمایند. زبان آموزانی که اشتباهی را پیدا کنند و آنرا صحیح نمایند یک دلار می گیرند.

۶- آنگاه معلم مشخص می کند که کدام گروه بیشترین جواب صحیح را پیدا کرده است و به آن و به افراد آن پاداش می دهد.

۷- این بازی با گروه دیگری ادامه پیدا می کند تا برنده نهایی مشخص گردد.

تمرین ۶: Do As I Say

هدف اصلی:

کمک به زبان آموزان برای درک فعالیت یا کارها از دید افراد دیگر هدفهای زبانی:

تمرین در آرایه دستورالعمل یا راهنمایی های خاص

تمرین شکل امری افعال (connect, join, put) و امثال آن

تمرین صحبت در حال دوم شخص (you)

تمرین با سؤالهایی که با should, where, how و امثال

شروع می شود.

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: دو نفری

مطالب: یک سری کامل بازی لگو یا اسباب بازی فکری، فتوکپی یک نمودار یا جدول برای ساختن (نمودار همراه جعبه بازی لگو یا اسباب بازیهای دیگر هست).

روش کار

۱- به هر دو نفر تعداد کافی از لگو یا اسباب بازی فکری داده شود تا الگوی داده شده در پلی کپی را تهیه کنند.

۲- یکی از دو نفر دستورالعمل را می خواند و دیگری الگو را می سازد. سازنده ممکن است سؤالهایی را بپرسد که لازم باشد. فرد دیگر نباید دستورالعمل یا الگو را نشان دهد یا در ساختن آن به او کمک کند.

۳- به زبان آموزان علامت بدهید که کار را شروع کنند. اولین گروهی که آنرا قبل از زمان تعیین شده کامل کند برنده است. اگر هیچ گروهی کار را کامل نکرد، برنده گروهی است که بیشتر از همه کار تکمیل الگو را انجام داده است.

تمرین ۷: Who Am I?

هدفهای اصلی:

تشویق به استفاده از تخیل

کار کردن گروهی برای رسیدن به یک راه حل

هدفهای زبانی:

تمرین در پرسیدن سؤال و بیان جملات به اول و سوم شخص تمرین در تنظیم یا پرسیدن پرسشهای مناسب و پاسخ به آنها بمنظور کمک به گروه در حل یک مشکل

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه، دو گروه

مطالب: کارت با اسم افراد مشهور

روش کار

۱- هر گروه یک نماینده انتخاب می کند که به سؤالهای اعضای گروه جواب می دهد و زمان محدودی برای پاسخ به

سؤال تعیین می شود.

۲- اولین گروه یک کارت از دسته روی میز انتخاب می کند. روی کارت نام شخصیت مشهور نوشته شده است. اعضای گروه از نماینده پرسشهایی را می پرسند که با Yes, I am یا No, I'm not یا I don't know جواب داده شود. مثلاً نماینده ای ممکن است کارش را با نام مری کوری انتخاب کند. یکی از زبان آموزان می پرسد Are you American? و نماینده گروه جواب می دهد No, I'm not. سپس آن فرد می پرسد Are you from Europe? و نماینده جواب می دهد Yes, I am فرد دیگری می پرسد Are you living? و مسؤول جواب می دهد No, I'm not این پرسش و پاسخ ادامه می یابد.

۳- اگر گروهی نام فرد مشهور را در مدت زمان تعیین شده حدس زد، یک امتیاز می گیرد و گروه دیگر کارت دیگری برمی دارد و سعی به حدس زدن آن می نماید. اگر این گروه نتواند درست حدس بزند، فرصت به گروه دیگر داده می شود تا جواب صحیح در زمان مشخص شده بدست آید.

۴- گروهی که بالاترین نمره یا امتیاز را از حدس زدن نام ها کسب کند برنده است. فهرست نمونه هایی از افراد مشهور: مری کوری، ابراهام لینکلن، کریستف کلمب، آلبرت شوایتزر، ایزاک نیوتن، آلبرت اینشتین، مارتین لوتر کینگ، کارل مارکس و امثال آن

تنوع کار و فعالیت

از شخصیت های داستانها و رمانهایی که زبان آموزان خوانده اید استفاده کنید. برای زبان آموزان مبتدی بازی را به What Am I? تغییر دهید و با اشیاء داخل کلاس درسی و یا اشیاء اطافی در منزل، مواد غذایی یا هر شیئی دیگری که بتواند حجم واژگان را افزایش دهد کار و تمرین کنید.

تمرین ۸: Double or Quits

هدفهای اصلی:

ایجاد روحیه همکاری گروهی

رقابت و لذت بردن از آن

هدفهای زبانی:

ایجاد حس انتقاد و شناخت نسبت به اشتباهات دستوری

تمرین نکات دستور زبان مطالعه شده قبلی

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: دو نفری

مطالب: جملاتی که دارای نکات دستوری مطالعه شده

است که بعضی صحیح و بعضی دیگر دارای اشتباه می باشد، سکه یا پول کاغذی.

روش کار

۱- به گروه زبان آموزان توضیح داده شود که باید در یک آزمایش دستور زبان شفاهی رقابت کنند. هدف هر گروه بردن هر چه بیشتر امتیاز است.

۲- معلم برای گروه جمله ای را می خواند که صحیح یا غلط بودن آنرا قضاوت می کنند. سپس نخستین جمله برگ امتحان را می خواند (توجه داشته باشید که جمله غلط باید طوری خوانده شود که مشخص نباشد و زبان آموزان از آهنگ آن غلط بودن جمله را حدس نزنند.)

۳- سؤال کنید Correct or incorrect? به گروه وقت مشورت بدهید (البته بیشتر از ۲۰ ثانیه لازم نیست). اگر جواب دهند: Correct و جمله هم صحیح باشد به آنها دو امتیاز بدهید. اگر جواب دهند: incorrect و درست بگویند پاسخ دهید. Please correct the sentence اگر جمله را خوب اصلاح کردند به آنها پنج امتیاز بدهید.

۴- حالا شانس «دو برابر کردن یا توقف بازی» را بدهید. اگر بخواهند دو برابر کنند جمله دیگری برای آنها بخوانید. اگر جواب غلط دادند، امتیازی را که کسب کرده اند از دست می دهند. اگر جواب صحیح دادند، همان امتیازی را که برای جمله اول دریافت نمودند جایزه می گیرند. اگر تصمیم به توقف کردن گرفتند، کار را ادامه دهید و جمله دوم را برای گروه دوم بخوانید. حالت «دو برابر یا متوقف کردن» را وقتی یک گروه با موفقیت به سؤال دوم جواب می دهد پیشنهاد نکنید، بلکه به گروه دیگری نوبت دهید.

جملات را با سرعت بخوانید و بر قانون ۲۰ ثانیه با استفاده از ساعت تأکید نمایید.

تمرین ۹ : Bargaining for Resources

هدفهای اصلی :

- تجربه کردن فرآیند چانه زدن یا معامله کردن
مشاهده آنچه هنگام توزیع نادرست لوازم انجام می گیرد
هدفهای زبانی :

- تمرین گفتگو در زمانهای مختلف

- ارایه تمرین برای گفتگوی فی البداهه

سطح : متوسط تا پیشرفته

اندازه گروه : گروههای ۳ تا ۵ نفری

مطالب : یک برگه تهیه شده برای چانه زدن، چهار پاکت
شامل مطالب زیر :

گروه ۱ : قیچی . خط کش . گیره . کاغذ . مداد . چسب
برگ کاغذ قرمز و ۲ برگ سفید .

گروه ۲ : قیچی ، چسب و کاغذ $۸/۵ \times ۱۱$ سانتی متر (دو
عدد آبی ، دو عدد سفید و دو عدد طلایی)

گروه ۳ : ماژیک ، کاغذ $۸/۵ \times ۱۱$ سانتی متر (دو عدد
سبز ، دو عدد سفید و دو عدد طلایی)

گروه ۴ : کاغذ $۸/۵ \times ۱۱$ سانتی متر (یک عدد سبز ، یک
عدد طلایی ، یک عدد قرمز و یک عدد بنفش)

شرایط محیط : برای گروه ها میز و صندلی یا میز تحریر
بصورت دایره چیده شوند ، تا از هم فاصله داشته باشند و نتوانند
صحبت های یکدیگر را بشنوند .

روش کار

۱- وقتی گروه ها سر میزهای خود نشستند ، پاکت حاوی
مطالب را توزیع کنید و یک برگ شرح وظایف به هر کدام
بدهید .

۲- از گروه ها بخواهید تا به آنها گفته نشده پاکت ها را باز
نکنند . سپس توضیح دهید که هر گروه مواد متفاوتی دارد و
باید یک کار مشخص را انجام دهد . توضیح دهید که گروه ها
می توانند با هم برای مبادله وسایل یا مواد معامله کنند و به توافق
برسند . تأکید شود که نخستین گروهی که کار را کامل نماید
برنده است .

۳- به گروه ها گفته شود که پس از شروع باید کاری را که
انجام می دهند مطالعه کرده و منابع خود را بررسی نموده و مواد
لازم برای تکمیل آنرا مشخص و در صورت نیاز معامله کنند .
مثلاً ، یک گروه ممکن است قیچی خود را با ماژیک
معامله (عوض) کند . سپس باید نماینده ای انتخاب نماید که به
گروه دیگر مراجعه و مواد لازم را معامله کند در صورت نیاز
امکان تغییر نماینده در طی کار وجود دارد .

۴- به گروه ها اجازه شروع بدهید و بر کار آنها نظارت کنید
تا در صورت لزوم بتوانید باز خورد لازم را به آنها بدهید . دقت
نمایند که کدام گروه اول ، دوم و ... کار را تمام می کند . وقتی
تمام گروه ها کار را تمام کردند بازی را متوقف نمایید .
بعد از انجام فعالیتها سؤالات زیر را مطرح کنید .

1. Which group had the most resources?
2. Which had the fewest resources?
3. How did you feel when you found out what you needed from other groups?
4. How did you choose your leader? Did you change leaders? Why or why not?
5. Did your group exchange one resource for another? Did you share resources?
6. What made the winning group finish their task first?
7. Can you compare this activity to relationships among nations in the world today?
8. How do the more powerful groups relate to the less powerful ones?

Bargaining for Resources Tasks Sheet

Each group is to complete the following tasks:

1. Make a $3" \times 3"$ square of white paper.
2. Make a $4" \times 2"$ rectangle of gold paper.
3. Make a four-link paper chain, each link of a different color.

هر گروه گردد و ۱۰ تا ۱۵ دقیقه نیز برای نوشتن سؤال‌ها در نظر بگیرید و روی هر کارت یک سؤال نوشته شود. معلم بین گروه‌ها حرکت می‌کند تا در مورد روش کار و تهیه پرسش‌ها به سؤالهای آنان پاسخ دهد؟

۵- وقتی سؤالها کامل شد، یکی از اعضای گروه آنها را بلند بلند می‌خواند تا صحت و روشنی مطلب مشخص گردد. هر گروه جواب سؤالهای خود را نیز تهیه می‌کند (البته جوابها را روی کارت‌ها می‌نویسد).

۶- گروه‌ها کارت‌های خود را معاوضه می‌کنند و با نوشتن جواب روی کاغذ جداگانه به سؤالها پاسخ می‌دهند. کارت‌ها را می‌توان بین افراد گروه تقسیم کرد و سپس جوابها را بطور گروهی مورد بحث قرار داد و روی کارت‌های مخصوص نوشت. ده دقیقه برای پاسخگویی کافی بنظر می‌رسد.

۷- کارت‌ها سؤال و پاسخها به گروه تهیه کننده برگردانده می‌شود. آنها جوابها را بررسی و به هر کدام که صحیح باشد ۱۰ امتیاز می‌دهند و پاسخها را به گروه جواب دهنده برمی‌گردانند.

۸- اگر برای تجدیدنظر وقت بیشتری لازم باشد، معلم به آنها فرصت کافی می‌دهد.

۹- این فرآیند می‌تواند با تغییر کارت‌ها و دادن کارت‌های یک گروه به گروه‌های مختلف ادامه یابد.

تمرین ۱۱ : X in the square

هدفهای اصلی :

لذت بردن از روحیه شاد به هنگام یادگیری
نشان دادن تأثیر همکاری و رقابت بر بردن یا باختن
هدفهای زبانی :

- بحث درباره راه‌حلهای یک مشکل

- تمرین با افعال کمکی و جهمی (can, could, might,

must, ought و امثال آن)

سطح : ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۲ تا ۸ نفری

مطالب : مازیک‌های رنگی برای انجام هر مورد، یک

صفحه کاغذ سفید، جدول ۳۶ خانه‌ای برای هر گروه.

4. Make a T-shaped piece 3"×5" with green and white paper.

The first group to complete all tasks is the winner. Groups may bargain with other groups for the use of materials and tools to complete the tasks.

تمرین ۱۰ : You Test Us and We'll Test You

هدف اصلی :

ایجاد روحیه همکاری برای انجام یک کار

هدفهای زبانی :

- مرور نکات دستوری، درک مطلب یا لغت در کلاسی خاص

- تمرین نوشتن سؤالهای روشن و مربوط به نکته خاص

سطح : ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۲ تا ۴ نفری

مطالب : کارت‌های خط‌دار ۳ × ۵ سانتی متر برای نوشتن

سؤال

روش کار

۱- تقسیم کلاس به گروه‌های ۲ تا ۴ نفری (سعی شود تعداد گروه‌ها زوج باشد). به هر گروه یک شماره داده شود و جدا از دیگران بنشینند.

۲- توضیح داده شود که هر گروه آزمونی برای گروه دیگر تهیه می‌کند. تعداد سؤالهای هر آزمون حدود ۱۰ عدد بوده و می‌تواند درباره ... (داستانی که تازه خوانده‌اند، زمان حال ساده، مجهول، لغت و امثال آن) با سؤالها بصورت ... (چند گزینه‌ای، جای خالی، جواب کوتاه و امثال آن) باید باشد. نمونه‌ای از سؤالها روی تخته سیاه یا کاغذ نوشته می‌شود تا زبان‌آموزان براحتی ببینند.

۳- یک آزمون ده سؤالی را که یک گروه تهیه کرده به گروه دیگری بدهید. اعضای گروه، قبل از نوشتن جواب سؤالها را مورد بحث قرار می‌دهند. به هر جواب صحیح ده امتیاز داده می‌شود.

۴- هر گروه می‌تواند بحث کند که چه مواردی را در آزمون خود مطرح نماید. ده دقیقه صرف بحث و تعیین زمینه سؤالهای

۳- برای شروع و تعیین اولین گروه قرعه کشی کنید. سپس همه گروهها به ترتیب از ۱۵ نوبت برای انجام کار خود استفاده خواهند کرد. ولی در هر نوبت ۳۰ ثانیه بیشتر وقت ندارند.

تنوع کار و فعالیت

به هر گروه می توان ۲۰ حرف (مصوت یا صامت داد) تا با وارد کردن آنها در جدول کلمه بسازند. به هر کلمه کامل شده بر حسب تعداد حروف آن امتیاز داده می شود.

تمرین ۱۲ : Riddles

هدفهای اصلی :

- همکاری در حل معما

- تجربه کردن وابستگی به دیگران برای رقابت و انجام کار

هدفهای زبانی :

- تمرین پرسیدن سؤال مانند

Do you have...? یا May I have...

- تمرین زبان مشورتی مانند

If you give me that one, I'll give you this one. یا I'll give you this piece for that one.

سطح : متوسط تا پیشرفته

اندازه گروه : ۲ تا ۵ نفر در هر گروه

مطالب : چهار پاکت با کارتها ۸ × ۱۴ سانتی متر که یک

سطر معما روی آنها تایپ شده است (دستورالعمل مربوط به

تهیه پاکت معما را ملاحظه کنید.)

روش کار

۱- بعد از تشکیل چهار گروه به هر کدام عنوان A، B، C،

یا D بدهید و گروهها را جدا از هم بنشانید.

۲- اعلام کنید که وظیفه هر گروه حل یک معما است.

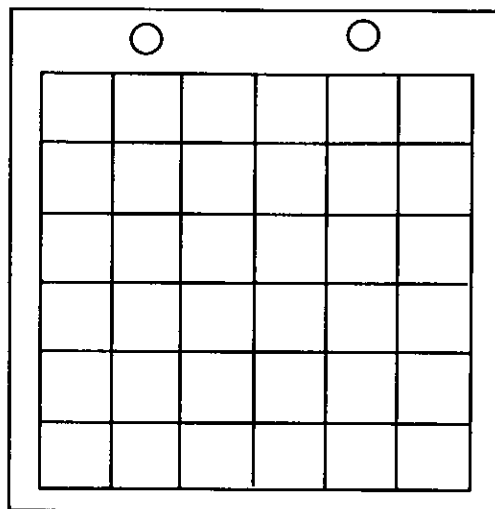
توضیح دهید که معما مربوط به کلمات است.

مثلاً پرسید What is black and white and read all

over? که جواب آن the newspaper می باشد. هر گروه برای

بردن بازی، باید دو کار انجام دهد: (الف) تمام قطعات معما

را پیدا کند و (ب) جواب آنرا بگوید. گروه باید برای دست



جدول ۱-۴

روش کار

۱- یک جدول را (تصویر ۱-۴) به زبان آموزان نشان دهید. توضیح دهید که این بازی را هر دو گروه هم زمان با هم انجام می دهند و در این کار از جدول و ماژیک استفاده می کنند. هر گروه رنگ خاصی به کار می برد و علامت X را هنگام بازی در جدول می نویسد. هدف تکمیل یک ردیف ۵ خانه ای جدول (افقی، عمودی یا مورب) است. این کار را روی یک کاغذ به آنها نشان دهید. هر گروه فقط یک خانه را علامت می زند و بعد نوبت گروه دیگر می شود. هر گروه ۳۰ ثانیه فرصت دارد ولی ۱۰ دقیقه قبل از شروع طرح خود را با هم مورد بحث قرار می دهند. بازی زمانی تمام می شود که به هر گروه ۱۵ نوبت داده شده باشد.

۲- به گروهها گفته شود که رقیب آنها کیست و ده دقیقه به آنها فرصت داده شود که راهبردهای خود را طراحی کرده و یکنفر را برای علامت زدن جدول انتخاب کنند. این شخص می تواند با گروه خود قبل از شروع بازی صحبت های لازم را انجام دهد ولی در هر فرصت فقط ۳۰ ثانیه وقت دارد که کار خود را تمام کند.

were OK.

- D Without speaking a word or talking about their accident, both men started back to their job.
- C One man's face was all black from the soot in the chimney.
- D However, the other man's face was very clean.
- A The man with the clean face went in and washed his face; however, the man with the dirty face went back to work without washing his face.
- B Can you explain why they did this?

معمای ۲

- A When Jim went to buy a barrel of apple juice from Farmer Brown, the farmer had only about one-half barrel left.
- B Jim looked into the barrel and thought it was less than one-half full, while the farmer thought it was more than one-half full.
- C They talked about it and quickly decided how they would tell which one of them was right. They did not use any measuring device and they did not put anything into the barrel.
- A How did they do it?

معمای ۳

- B A man lived on the twelfth floor of an apartment building.
- C Each day, when he came home from work, he took the elevator to the eighth floor, got out, and walked up to his apartment on the twelfth floor.
- A The elevator was in good operating order and went all the way to the twelfth floor.

آوردن تمام قطعات معما با گروههای دیگر معامله کند. قوانین معامله چنین است:

الف - فقط یک نماینده از هر گروه می تواند گروه خود را ترک کند.

ب - فقط یک نماینده می تواند با گروه دیگر معامله کند.

ج - نماینده گروه بعد از انجام هر معامله یا صحبت با گروه دیگر باید عوض شود.

د - هر نماینده نمی تواند بیش از دو قطعه یا مورد را با گروه دیگر معامله کند.

۳- از گروهها خواسته می شود که علایم روی قطعات داخل پاکت را بخوانند و آنهایی را که با گروه خودشان همخوانی دارد جدا کنند. بعد از انجام این کار، باید اولین نماینده را برای ملاقات با گروه دیگر جهت معامله انتخاب کنند.

۴- در حالی که زبان آموزان کار می کنند، معلم در کلاس حرکت می کند و به آنها می گوید که چه موقع قطعات لازم را برای حل معما در اختیار آنها قرار می دهد. بمجرد آنکه گروه تمام قطعات لازم را جمع کرد، معمای او حل شده است و برنده اعلام می شود ولی بقیه گروهها تشویق می گردند که طی ۵ دقیقه اضافی معمای خود را حل کنند.

راهنمایی برای تهیه مواد داخل پاکت

هر خط معما (شامل حرف و عدد) روی یک کارت 8×14 سانتی متر تایپ شده است. حروف باید روی کارت باشد. تمام کارتهایی که برچسب A دارند در یک پاکت قرار گرفته و روی پاکت حرف A نوشته می شود، تمام حروف B در پاکت B، C در پاکت C و D در پاکت D قرار می گیرد.

معمای ۱

- A Two workmen were repairing a roof.
- D They fell through a large chimney and landed in a fireplace on the floor below.
- C Both men were unhurt.
- D They looked at each other, walked around the room, stretched their arms, and decided they

معماي ۴

D Why did the men walk up those four flights of stairs?

B A man has a fox, a goose, and some corn.

B He wants to take them across a river, but he only has a tiny boat and can take only one of the three at a time.

A If he leaves the fox with the goose, the fox will eat the goose.

C If he leaves the goose with the corn, the goose will have a good dinner.

*D How does he get all three across the river?
Hint: The fox will not eat the corn.*

پاسخ معماها

Riddle 1: Each man thought this face looked like the other's. Riddle 2: They tipped the barrel on the diagonal. If the liquid reached the rim and still covered the bottom, it was more than half full; if the bottom of the barrel showed, it was less than half full. Riddle 3: He was a midget and could not reach any button above "8" on the elevator panel. Riddle 4: The man takes the goose over first. He returns and takes the fox and then brings the goose back with him. He leaves it and crosses the river with the corn. finally he returns with the goose.

تمرین ۱۳ : Twenty Questions

هدفهای اصلی:

- تشویق به استفاده از تخیل

- کار کردن گروهی برای پیدا کردن یک راه حل

- هدفهای زبانی:

- تمرینی برای پرسیدن سؤال و ساختن جمله با اول و سوم

شخص

تمرین ساختن سؤال و جواب های مناسب که به حل معما کمک می کند

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: دو گروه با هر تعداد زبان آموز

مطالب: یک دسته کارت با اسم افراد، محل های مشهور و اشیای متداول

روش کار

۱- توضیح دهید که هدف اصلی بیست سؤالی شناخت افراد، محل های مشهور یا اشیاء مهم است و دو گروه با هم رقابت می کنند. مثلاً، یکی از اعضای گروه روی نخستین کارت می نویسد "I am a tomato" و به بقیه اعضای گروه خود می گوید "I am a thing" اعضای گروه به نوبت سؤال می کنند و مثلاً می پرسند "Are you in this room?" یا "Are you something to eat?" و آن عضو جواب می دهد

Yes, I am یا No, I'm not.

۲- قوانین بازی چنین است: فقط ۲۰ سؤال مجاز است. اگر گروه اول جواب را پیدا نکرد، گروه دوم می تواند حدس بزند. اگر گروهی نام مشخص، محل یا شیئی را قبل از ۲۰ سؤال حدس زد، می تواند نوبت بعدی را برای حدس کلمه جدید به خود اختصاص دهد. هر جواب صحیح یک امتیاز دارد و گروهی که بیشترین امتیاز را کسب کند، برنده است.

۳- انتخاب اولین گروه را با قرعه کشی مشخص کنید.

۴- بازی با انتخاب یک کارت شروع می شود و فهرست امتیازها روی تخته سیاه زیر حروف A و B نوشته می شود.

کارت های بیست سؤالی. پیشنهاد می شود افراد، محلها و اشیاء زیر استفاده شود: میکی ماوس، پاریس، تهران، البرز، کویر لوت، مرکز خرید رفاه، اقیانوس اطلس، شمع، قهوه، موسیقی، طلا، آتش، طبل، پیاز، دندان و امثال آن.

تنوع کار و فعالیت

گروهها می توانند کارتهایی برای هم بسازند. معلم باید آنها

را قبلاً بررسی کند و اگر نام پیشنهاد شده نامناسب است تغییر یافته یا اصلاح گردد.

تمرین ۱۴ : Rumors

هدف اصلی :

- نشان دادن بهم ریختگی اطلاعات وقتی از چند منبع منتقل می شود.

هدف زبانی :

- تمرین تکرار صحیح آنچه خوانده یا شنیده اند

- استفاده از زمان گذشته ساده

- استفاده از نقل قول غیر مستقیم

سطح : ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۶ تا ۸ نفری

مطالب :

دو گزارش از یک تصادف، خبرنامه، مژیک، تخته سیاه،

گزارش تصادف

روش کار

۱- مفهوم شایعه را توضیح دهید که همان عنوان بازی است، بدین طریق :

gossip; information of which the truth and source are unknown

به زبان آموزان توضیح داده می شود که باید به گزارشی از یک تصادف گوش دهند و آنرا برای فرد دیگر در گروه خود بازگو کنند. آخرین فرد گروه بررسی کننده تصادف است. او به آخرین گزارش گوش می دهد و آنچه را شنیده می نویسد.

۲- کلاس را به دو گروه تقسیم کنید و مشخص نمائید چه کسی بازرس است.

۳- گروه ها را دو طرف کلاس بنشانید بجز دو نفر که هنگام گزارش دور از گروه هستند تا آنرا نشنوند.

۴- گزارش تصادف را به اولین فرد هر گروه بدهید و از آنها بخواهید به محل خود رفته تا کار را شروع کنند. اولین فرد گزارشی را برای دومین فرد می خواند و او گوش می دهد. او می تواند یادداشت بردارد. اولین فرد سعی می کند چیزی درباره

تصادف به دیگران نگوید. سومین عضو به گزارش فرد دوم گوش می دهد و این کار ادامه می یابد.

۵- وقتی تمام اعضا گروه بجز آخرین فرد (یعنی بازرس گروه) خبر را شنیدند گزارش برای او هم تکرار می شود. وقتی هر دو گروه کار خود را تمام کردند، بازرس گزارش خود را می نویسد و تمام گروه آنرا می خوانند.

۶- سپس معلم اصل گزارش را در اختیار آنها قرار می دهد که در خبرنامه آمده است. زبان آموزان آنرا با گزارش بازرس مقایسه می کنند و تصمیم می گیرند که گزارش کدام بازرس به متن اصلی نزدیکتر است. گروهی که گزارش -- آنها بهتر باشد برنده است.

نمونه گزارش تصادف برای سطح متوسطه

On December 23, at 10:30 p.m., a red Ford truck was heading north on Highway 70, at approximately 60 miles per hour. When the truck reached slow-moving traffic, the driver braked and skidded on the icy road. The truck slid into the rear of a brown Toyota. The Toyota was totally wrecked and the driver, a 19-year-old woman, was killed. The driver of the truck, a 25-year-old man, suffered a broken leg and back injuries.

تمرین ۱۵ : Pins and straws

هدفهای اصلی :

- ایجاد روحیه رقابت دوستانه بین گروهها

- استفاده از مهارتهای سازمانی برای تکمیل یک کار

تمرین همکاری

هدفهای زبانی :

- تمرین لغات برای پیشنهاد و اظهار نظر

- تمرین مکالمه درباره یک فعالیت

- تمرین شکل امری فعل ها

سطح : ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۴ تا ۵ نفر در هر گروه

مضائب: یک بسته نی برای نوشیدنی (۱۰۰ عدد در هر بسته)
برای هر گروه، یک بسته سنجاق برای هر گروه

روش کار

- ۱- برای گروهها توضیح داده شود که باید با سنجاق و نی وسیله ای بسازند. گروهها قبل از شروع موضوع را بحث کرده و سپس ۲۰ دقیقه وقت دارند که آنرا بسازند. در پایان ۲۰ دقیقه هر چه ساخته نشان می دهند. یک قاضی یا داور از هر گروه با معلم در مورد شئی ساخته شده قضاوت کرده و بهترین آنرا از نظر ارتفاع، قدرت، زیبایی و موارد مختلف انتخاب می کنند و برنده اعلام می شود.
- ۲- گروهها تقسیم شده و سنجاق و نی به هر کدام داده می شود.

- ۳- اعلام گردد که ۵ دقیقه برای بحث درباره آنچه می خواهند بسازند به هر گروه داده می شود. اعضای گروه می توانند از کاغذ و مداد برای طراحی استفاده کنند.
- ۴- شروع کار اعلام می شود و برای اطلاع آنها بعد از ۱۰ و ۱۵ دقیقه به ترتیب زمان اعلام می گردد. وقتی ۲۰ دقیقه تمام شد باید کار را متوقف کنند.
- ۵- به زبان آموزان فرصت داده می شود که طرح گروههای دیگر را مشاهده و بررسی نمایند.
- ۶- در هر گروه یک داور انتخاب می شود تا در مورد زیبایی، مقاومت و اندازه طرح ساخته شده با معلم رأی زنی کند. صفحه ای با جدول زیر می تواند مورد استفاده قرار گیرد (امتیازها از ۱ تا ۵ می باشد که ۵ بهترین نمره است).

VOTING TALLY

Team	Height	Strength	Beauty	Total
1				
2				
3				

NOTES

1. "A Framework for Making and Using Language Teaching Games." *Guidelines for Language Games*. Singapore: RELC, 1981, pp. 1-7.
2. "Riddles: Intergroup Competition." *Structuted Experience kit*. San Diego: University Associates, 1980, GTB-WIL-5-ii.

گزارشی از یک تجربه

کارورزی مترجم در برگردان زبان علمی

دکتر محمد فلاحی
استاد دانشگاه علم و صنعت ایران

چکیده مقاله

در واحد درسی زبانهای تخصصی دانشگاه علم و صنعت ایران، پروژه ترجمه متون علمی برای کلیه دانشجویان الزامی است و نمره آن ۴۰ از صد و یا ۸ از ۲۰ ارزیابی می شود. دانشجویان رشته های مهندسی متالورژی، مهندسی تکنولوژی صنعتی و مهندسی تحلیل سیستمها الزام دارند در ابتدای هر ترم تحصیلی متنی در حدود ۴۰ صفحه از یک کتاب تخصصی و یا دو یا سه مقاله در گرایش های اختصاصی از مجلات علمی را تعیین و به عنوان کارورزی در ترجمه، در چارچوب فرایندی که قبلاً به آنها توجیه می گردد ترجمه و تحویل نمایند. در آخر هر ترم، دانشجویان از پروژه های خود دفاع می کنند و اگر در برگردان آنها ویژگیهای امانت در ترجمه، درک بهتر مفاهیم، انتخاب صحیح واژگان در زبان فارسی و ملاحظات دستوری و سلاست و شفافیت کلام را در انتقال پیام نویسنده رعایت کرده باشند می توانند حداکثر نمره پروژه خود را دریافت دارند و گرنه در مرحله امتحان شفاهی از دفاع عاجز می مانند و ناگزیر بخشی از نمره امتحان نهایی خود را از بابت پروژه ترجمه از دست می دهند.

در فرایند کارورزی ترجمه بمنظور انجام این پروژه ها، دانشجویان ملزم به رعایت دو دستورالعمل کلی هستند. نخست باید بشیوه بررسی های درون زبانی Intralingual Study پیام علمی نویسنده را پس از درک کامل از لابلای جملات هسته ای

متن استخراج کنند و این مرحله را رکن معنایی پیام به حساب آورند و سپس در مرحله بررسی های میان زبانی Interlingual Study واژگان علمی، عبارات و اصطلاحات فنی و مهندسی و ساختارهای دستوری جملات هسته ای را که به انتقال مضامین متن کمک می کنند با برابرهای زبان مقصد تطبیق و به بازسازی پیام در چارچوب ساختار زبان فارسی بپردازند. این فرایند مستلزم رعایت مراحل مختلف همراه با ظرافتی است که ضمن ارائه آنها در نمودار پیوست، در این مقاله به تفصیل به آنها اشاره خواهد شد.

اگرچه در این نوشته روش پیشنهادی در چارچوب کارورزی ترجمه متون علمی بیان می شود ولی از آنجائیکه این روش می تواند یک فرایند کلی کارورزی ترجمه بطور اعم بحساب آید بی مناسبت نیست که در مراحل مقدماتی برگردان سایر متون غیر علمی نیز از قبیل ترجمه های ادبی و شعری مورد اقتباس و بهره وری قرار گیرد.

مقدمه

معضل ترجمه متون علمی و مهندسی از جمله مقولاتی است که در نظریه های ترجمه، نسبت به سایر انواع متون از قبیل برگردان ادبی یا شعری مورد بحث و تحلیل قرار نگرفته است.

تمام نظریه پردازان و استادان فن ترجمه در این نکته

متفق القولند که برگردان شعر و برخی از ترجمه های ادبی اگر غیرممکن نباشد مشکل است. مقاله حاضر روشن می کند که برگردان متون علمی برخلاف ترجمه های ادبی و شعری نه غیرممکن است و نه مشکل، بلکه تابع فرایندی است که اگر بطور دقیق کارورزی گردد، متنی همسان و معادل حاصل می شود که با متن اصلی برابری و تقابلی می کند.

در برگردان یک متن ادبی یا شعر، هرچه زبان مبدأ از تأثیرات مستقیم کلمات از طریق وزن، چگونگی واژه ها و سایر ویژگی های آوایی بیشتر بهره برده باشد، بازسازی تأثیرات مشابه به همان طریق در ابزار صوتی زبان دیگر مشکل تر خواهد بود. مثلاً در ترجمه شعر، تأکید بر وجهی مهم تر، یعنی به وجود آوردن تأثیر مطلوب است که ورای توانش زبانی است و به نوعی تردستی می ماند که باعث رستاخت کلمات می شود و همراه آن احساس یا عاطفه به رقص درمی آید. یا در زبان ادبی، ساخت واژگانی و دستوری زبان همواره تحت الشعاع ساختمان کلی اثر قرار می گیرد یعنی ساختمان جمله خود نقش هنری برعهده دارد که در ساختمان اثر تأثیر می گذارد.

در ترجمه علمی شرایط به گونه ای دیگر است. کوتاهی و بلندی و شکستگی جملات، علیرغم ویژگی هایی که در کلمات به چشم می خورد، به خودی خود از اهمیت خاصی برخوردار نیستند، مهم سودی است که از کاربرد آنها در برگردان اثر بدست می آید. مترجم نیز تنها پس از شناخت صحیح این کاربرد است که می تواند تلاش لازم را برای نیل به آن از طریق ممکن در زبان مقصد به عمل آورد.

ترجمه علمی بسان زبان ادبی پر از ضرافتهایی نیست که تنها با شناخت نظری پدید آید یا توانائی های دیگری به خواهد که از تمرینات طولانی حاصل شود و یا حتی گاهی قریحه هنری فوق العاده ای را طلب نماید. به عبارت دیگر، ترجمه علمی ممکن است در نهایت گونه ای آفرینش هنری به حساب نیاید و مانند آفرینش های هنری دیگر دارای عناصری نیست که تن به قواعد دستوری ندهند. ترجمه علمی ترجمه ای است مستقیم و غیراستعاری که از تأثیرهای روانی و عاطفی کلمات و عبارات سود بسیار نمی گیرد. آنچه در ترجمه علمی از زبانی به زبانی دیگر انتقال می یابد محتوی یا لایه مکنون آنست که غیرزبانی و غیرهنری است و انجام آن به سهولت امکان پذیر است، زیرا این محتوای مکنون همان حقایق علمی است که می توان آنها را

به هر زبانی ادا کرد. این سخن بدان معنی است که مترجم متون علمی، محتوای زبان را انتقال می دهد نه صورت آنرا، و در این انتقال اگر چنانکه در واژگان زبان مقصد نمادین مشابه زبان مبدأ توسعه یافته باشد هرگونه کاربرد نمادین کلمات زبانی را می توان در زبان دیگر ایجاد کرد. به سخنی دیگر، اگر تسلط به هر دو زبان مبدأ و مقصد را شرط لازم و اساسی ترجمه بدانیم، در ترجمه علمی، بسان ترجمه ادبی و شعری، نیازی نخواهد بود که به مفهوم این تسلط، دامنه وسیعتری بدھیم به گونه ای که جنبه های هنری و صوری زبان ادبی را نیز دربرگیرد. یعنی ترجمه علمی به گونه ترجمه ادبی و شعری نیست که وزن و موسیقی کلام و بطور کلی کیفیت های صوری چنان جایگاهی بیابد که بتوان آنها را محمل حقیقی و اصلی پیام دانست. در ترجمه علمی مفهوم کلمات و عبارات بار سنگین تری را بر دوش می کشند و ترجمه ای دقیق تر و موفق تر است که توجه شایسته تری را به انتقال محتوای پیام بطریق کاربردی نمادین واژگانی صحیح به کار برده باشد.

نویسنده در این مقاله وارد مقوله مقایسه ترجمه علمی با برگردان ادبی و شعری نمی شود و قصدی هم ندارد که قضاوتی در ارزیابی هر کدام از آنها به عمل آورد. آنچه که در ابتدای مقاله به آن اشاره شد توجیه این حقیقت است که ترجمه علمی علیرغم برخی از ترجمه های ادبی یا شعری که آکنده از صناعات معنوی از قبیل تشبیه، استعاره، کنایه، جناس، ایهام و حشو و قلب باشد و ممارست بیشتری را به طلب نیست بلکه برگردانی است مبتنی بر یک سلسله قواعد و اصول نهادینه و کفی است که مترجم از طریق کارورزی بر آنها فائق آید و کار خود را شروع نماید. نویسنده به عنوان یک مترجم بارها به این اصول عمل کرده و به آنها معتقد است و در حال حاضر نیز دانشجویان پروژه های کارورزی ترجمه فنی و مهندسی ملزم به رعایت آنها می باشند. این فرایند شامل دو مرحله بررسی درون زبانی و میان زبانی بقرار زیر می باشد:

۱- بررسی درون زبانی

اصلی ترین مرحله بررسی درون زبانی در کارورزی ترجمه متون علمی، شناختن ماهیت متن و درک کلی کلام است. امروزه ما شاهد ترجمه هایی هستیم که مترجمین آنها، از مرحله ثبت ترجمه تحت اللفظی یا لغت به لغت فراتر نمی روند و

تلاشی برای درک مضمون کلی پیام انجام نمی دهند و بنابراین ترجمه های آنها در حوزه معنایی با متون اصلی چندان برابری نمی کند. البته به نظر تعجب آور است ولی چنین فرایندی در بسیاری از موارد علاوه بر ترجمه متون علمی، در ترجمه متون ادبی، شعری و حتی ترجمه های رسمی دارالترجمه ها نیز به چشم می خورد. علت قابل فهم نبودن بسیاری از متون ترجمه شده و دور از ذهن بودن آنها را می توان به درک ضعیف خود مترجم از متون اصلی و شفاف نبودن پیام مؤلف برای وی نسبت داد. زیرا زمانی که مترجم نشانه های پیام را در متن خارجی نگشاید و به وجوه ارتباطات صوری آن پی نبرد چگونه می تواند همراه با سایر نارسائیهای واژگانی یا محدودیت های ساختاری، پیام نویسنده را به زبان مقصد منتقل نماید.

در مرحله درون زبانی که ابتدایی ترین مرحله آغاز کارورزی ترجمه در شیوه پیشنهادی است دانشجو موظف است متن اصلی را بدون سعی در ترجمه آن به دقت بخواند تا مفهوم کاملاً روشنی در مورد پیام نویسنده و ویژگیهای آن بدست آورد. در واقع نخستین وظیفه دانشجو در امر ترجمه، درک تلویحات علمی، ایده ها، تحلیلها و جزئیات متن است که خود به درک معنایی کلام همراه با خصوصیات ساختاری آن کمک می کند. دانشجو باید سعی کند در این مرحله، در چارچوب زبان مبدأ که همان انگلیسی باشد فکر کند و خصوصاً در حل مشکلات ناشی از واژگان، از فرهنگهای تک زبانه انگلیسی به انگلیسی و یا واژه نامه های تشریحی زبان مبدأ استفاده نماید. این همان مرحله ای است که طی آن دانشجو بایستی مسائل بافتاری و ساختاری مضامین کلام را در متن اصلی حل کند و لاجرم پیام نویسنده را تا سرحد امکان و بدون تداخل زبان مادری و یا بدون استفاده از فرهنگهای دوزبانه از متن انگلیسی برداشت نماید.

۲- بررسی میان زبانی

اگر فرض کنیم که مفهوم کلی پیام متن انگلیسی در بررسی درون زبانی به دانشجو تفهیم شده باشد اینک ضرورت دارد که درک کلی دانشجو از متن مبدأ در قالب ساختار فارسی ریخته شود. برای اینکار دانشجو موظف است بخشی از متن و نه کل آنرا که احتمالاً می تواند پنج بار اگراف یا بیشتر هم باشد انتخاب و معادل واژه های علمی ناآشنا را که شامل معانی حقیقی، مجازی و یا تلویحی عبارات و لغات متن است به کمک

فرهنگهای دوزبانه انگلیسی- فارسی شناسایی نماید. با این کار دانشجو بر گستره وسیعی از لغات و عبارات زبان هدف دست می یابد و این دستیابی به برابریهای واژگان انگلیسی در زبان مادری، عمل برگردان پیام را از زبان مبدأ به زبان مقصد تسهیل می کند. طبیعی است هرچه وقوف مترجم بر حوزه معنایی زبان فارسی و ظرایف و لطایف آن بیشتر باشد گزینش معادل ها برای کلمات و ترکیبات زبان انگلیسی کمتر دچار سردرگمی و خطا می گردد.

پس از یافتن معادلهای واژه های انگلیس در زبان مبدأ، لازم است دانشجو معادلهای سازه های انگلیسی را نیز بهمان شیوه در زبان فارسی ردیابی نماید. از آنجائیکه در این مرحله از ترجمه دانشجو در سیطره زبان مادری قرار دارد، بدیهی است ذخیره ای غنی از ساختارهای دستوری و انواع گوناگون سازه های نحوی در طیف اندیشه وی موجود است که بازخوانی آنها عمل معادل یابی را برای وی آسان می سازد. بنابراین در این مرحله دانشجو می تواند مقولات نحوی و وجوه اشتراک و افتراق آنها را در زبان مادری شناسایی و در مقابل شاخص های انگلیسی قرار دهد.

اگر فرض کنیم که دانشجو با موفقیت به این مرحله دست یازیده باشد اینک آماده است که شناخت خود را از مضامین متن انگلیسی بطور تحت اللفظی که شامل برگردان لغت به لغت، عبارت به عبارت و یا حتی جمله به جمله است به زبان فارسی برگرداند و تمامی آنچه را که در زبان انگلیسی درک کرده است در قالب نزدیکترین معادل های ساختار فارسی قرار دهد.

اگرچه ترجمه تحت اللفظی در فرایند پیشنهادی ضروری ترین بخش ترجمه است، اما توقف در این مرحله که متأسفانه آگاهانه یا ناآگاهانه در بین مترجمان رایج است خطاست و در واقع مغایر با واقعیت های بین زبانی می باشد. زیرا این کار مستلزم وجود تطابق کامل وجوه معنایی، واژگانی و ساختاری بین زبان فارسی و انگلیسی است که اغلب چنین موردی در هیچکدام از زبانها بطور گسترده صادق نیست.

ضرورت مرحله تحت اللفظی بر این اصل استوار است که دانشجوی تازه کار، اجزاء کلام را ضمن فرایند ترجمه از قلم نیاندازد و مؤلفه های پیام را حذف نکند. زیرا چنین دانشجویی، هنوز به مترجم ورزیده و زبردستی متحوک نشده است که بتواند

بخش های کلام انگلیسی و ترتیبات همنشینی و جانشینی آنها را با معادل های مجاب در دستگاه اندیشه خود پردازش دهد و بدون حشو و زوائد به فارسی برگرداند.

در خاتمه این مرحله که ضمن آن قسمتی از متن بطور تحت اللفظی بفارسی برگردانده می شود لازم است که دانشجو از همه دانش خود در زبانشناسی و سبک شناسی بهره بگیرد تا از مجموعه الفاظ لغت به لغت که در دسترس دارد متنی سلیس و روان و به شیوه ای معنی دار چنان خلق نماید که نه تنها به مذاق خواننده فارسی زبان سازگار آید، بلکه همگونگی نزدیکی هم با متن اصلی داشته باشد. یعنی پیام همان تأثیری را نزد خواننده زبان فارسی ایجاد کند که پیش از آن خواننده زبان انگلیسی را مورد تأثیر قرار می داده است. البته این مرحله به ذوق هر دانشجو و مقتضیات دانش وی از زبان فارسی بستگی دارد.

در آخرین مرحله بخش نخست که احتمالاً شامل پنج پاراگراف یا بیشتر می باشد بی مناسبت نیست که متن ترجمه شده یکبار دیگر بطور دقیق مرور گردد تا نارسایی هایی که در همبستگی پاراگرافها حادث می شوند اصلاح گردد. در پایان این بخش، قسمتهای دیگر متن یعنی بخشهای دوم الی آخر ... در اولویت ترجمه قرار گیرند و پیشرفت کار به همین منوال ادامه یابد تا متن به آخر رسد.

بعد از اتمام کل ترجمه بهتر است به دانشجو توصیه شود که وقفه ای کوتاه به خود بدهد تا پس از رهاسازی ذهن خود از تراکم داده ها سرتاسر متن حاضر را که اینک به نوشته ای سلیس و روان درآمده است یکبار دیگر بخواند و ضمن آن سعی کند پیام نویسنده را با همان ظرافت متن اصلی، در فارسی نیز درک نماید.

در این مرحله پیشنهاد می شود که دانشجو متن تمام شده را با صدای بلند بخواند تا توان گفتاری و شنیداری خود را به حس دیداری بیافزاید. در بسیاری از موارد، نکاتی که چشم از قلم می اندازد گوش و زبان قادر به درک آنها می باشد و این از ویژگی های روانشناسی زبان است که رعایت آن در مراحل کارورزی ترجمه برای دانشجو ضروری به نظر می رسد. در واقع در خلال همین مرحله از ترجمه است که جملاتی که درک آنها مشکل بنظر می آید ترمیم می گردند و سخته هایی که در سلاست و روانی کلام تأثیر منفی می گذارند مرمت و بازسازی می شوند. اگر سخن را کوتاه کنیم در خاتمه این مرحله دانشجو

کل ترجمه متن را با سنجش دقیقتر و اصلاحاتی بهتر به اتمام می رساند و همان کاری را انجام می دهد که نویسندگان و هنرمندان خلاق در مرحله پایانی کار خود انجام می دهند، یعنی از همه خلاقیت خود برای دستیابی به نتیجه مطلوب بهره می گیرند.

نتیجه

آنچه که در این مقاله مورد بررسی قرار گرفت آنست که شناخت ماهیت پیام مؤلف و ارائه آن در قالب کلامی سلیس و شفاف از واجبات و ظایف مترجم در برگردان متون علمی است و بدون آن متن حاصل از ترجمه بی ثمر گشته و با متن اصلی مطابقت نخواهد داشت. برای نیل به نتایج مطلوب، مترجم ملزم به رعایت مراحل درون زبانی و میان زبانی در مرحله کارورزی ترجمه است که می تواند درک کامل پیام مؤلف را در قالبی بس روانتر در زبان مقصد ارائه دهد. ناگفته نماند که روند ذکر شده در این مقاله برای آغاز ترجمه است و زمانی که کارآموز بصورت مترجمی زبردست متحول گردد نیازی به اجرای تک تک مولفه های این فرایند نخواهد بود. زیرا وی روش خود را باز خواهد یافت و خواهد توانست برخی از مراحل ترجمه را در ذهن خویش پردازش دهد و متنی بس مقبول در زبان فارسی تولید نماید.

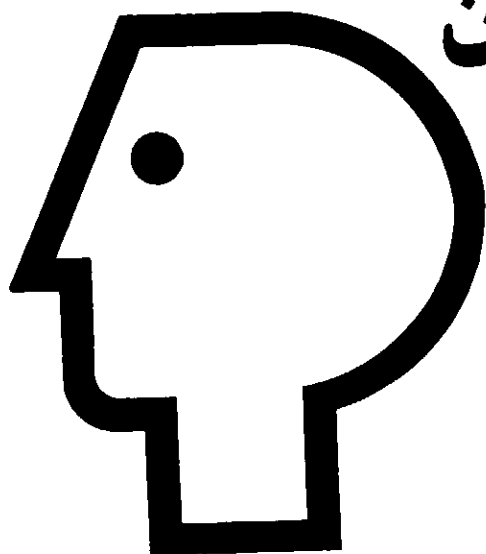
References for further reading

- Catford, J. G. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. London, Oxford University Press.
- Fallahi, M, Mohammad (1991). *Translation for Specific Purposes*, Proceedings of Tabriz University Conference of Translation, Tabriz University Publication Center, Tabriz, Iran.
- Nadstoga, Z. (1988). *A Communicative Use of Translation in Classroom*. English Teaching Forum, Vol. XXVI, No. 4, U.S.A.
- Ulrych, M. (1986). *Teaching Translation in the Advanced EFL Class*. English Teaching Forum, Vol. XXIV, No. 2, U.S.A

نمودار مراحل
کارورزی مترجم در برگردان زبان علمی
یا هر زبانی دیگر مانند متون ادبی یا شعری



جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم (بخش اول)



تألیف: مهدی نوروزی خیابانی
استاد یار دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه:

با وجود این در گذشته تدریس زبان خارجی در واقع در تدریس دستور زبان (به معنی محدود آن یعنی تدریس ساختار یا صرف و نحو) خلاصه شده بود و هنوز هم در بسیاری از نقاط جهان بویژه در کشور ما قسمت اعظم وقت یادگیرندگان در کلاسهای زبان آموزی به بحث های دستوری و تمرین ساختارهای زبان دوم اختصاص می یابد.

امروزه در مورد تدریس دستور زبان، به هر شکل و روشی که انجام گیرد، سئوالات زیادی مطرح است: آیا در برنامه ریزی و تنظیم مطالب درسی صلاح است فقط از نظم و ترتیب ساختاری استفاده کنیم؟ آیا از ماهیت این قواعد و آسانی و مشکلی آنها به قدر کافی آگاهی و اطلاع داریم که بتوانیم آنها را به طور منطقی تنظیم و تدریس نماییم؟

آیا تدریس دستور زبان به جای کمک به زبان آموز مانع یادگیری نمی شود؟ آیا بهتر نیست به طور کلی از تدریس دستور زبان دست برداریم؟

نگرش سنتی:

مشاهده کلاسهای آموزش زبان دوم و نگاهی اجمالی

مقاله حاضر به نقش دستور زبان و سیر تحولی آن از دیدگاههای مختلف می پردازد و جایگاه دستور را در تئوریهای مختلف مورد بحث و بررسی قرار می دهد. این مقاله در دو بخش تنظیم شده است. بخش اول به مقوله دستور زبان در نگرش سنتی پرداخته و سپس برنامه نقش مفهومی را مطرح می کند و در ادامه بحث به نظرات کراشن در تدریس دستور زبان می پردازد.

در تدریس دستور زبان اساسی ترین مشکل ما این است که در واقع از ماهیت آنچه که می خواهیم یاد بدهیم درست اطلاع نداریم.

زبان شناسان معتقدند که قواعد حاکم بر زبان آنقدر زیاد و پیچیده است که تاکنون علم زبان شناسی نتوانسته تمام آنها را حتی برای یکی از زبانها کشف و ثبت نماید

(Macnamara 1973: 253 Berman 1979: 239).

قبول این نکته به این معنی است که در کلاس آموزش دستور زبان ما معلم ها چیزی نیستیم به جز کوری عصا کش کوری دگر. اگر نتیجه این همه مطالعه و تحقیق در دستیابی به فرمول ها و قواعد دستور زبان راه به جایی نبرده باشد، چگونه می توان از معلمین زبان خارجی انتظار داشت آنچه را که خود نمی دانند بتوانند به دیگران بیاموزند.

دست و ر ز ب ا ن

نیست.

تدوین کتب درسی و به تبع آن تنظیم فعالیت های کلاسی با توجه به ساختارهای دستوری مستلزم این است که ما نه تنها تقریباً تمام قواعد دستوری زبان مورد نظر را بدانیم بلکه از ترتیب یادگیری آنها نیز مطمئن باشیم. چنین چیزی تا کنون امکان پذیر نشده است. آنچه که ما در مورد دستور زبان می دانیم چیزی نیست به جز اطلاعاتی پراکنده و ناقص راجع به برخی ساختارهای دستوری. متأسفانه از این اطلاعات ناچیز (در مقایسه با حجم عظیمی از قواعد دستوری هر زبان) درصد قابل توجهی مناسب یاد دادن نیست و باز متأسفانه باید بپذیریم از مقدار کمی هم که مناسب یاد دادن به نظر می رسد درصدی نیز مناسب یاد گرفتن نیست. به بیانی دیگر تضمینی وجود ندارد هر آنچه را که ما بتوانیم توضیح دهیم یادگیرنده بتواند یاد بگیرد و جذب نماید. بدتر از همه این که صحت و درستی برخی از قواعد دستوری که در کلاسها تدریس می شود مورد تردید است (Stern 1992: 132). به فرض اگر اطلاعات ما در مورد قواعد دستوری کامل باشد. تصمیم گیری در مورد مشکل و آسانی این قواعد و در نتیجه تنظیم برنامه و ردیف بندی مقوله های دستوری کار ساده ای نیست. تا اوایل دهه ۱۹۶۰ انتخاب و تنظیم قواعد ساختاری زبان نه تنها امکان پذیر تلقی می شد بلکه جزو ضروریات هر برنامه منسجم و مرتب زبان آموزی محسوب می گردید. تصور می شد که زبانشناسی توصیفی و تحلیل مقابله ای اطلاعات کافی برای انجام این کار را تأمین می نماید. ولی حقیقت این است که در حال حاضر نمی دانیم اطلاعات زبانشناسی موجود از لحاظ روانشناسی نیز واقعیت دارند یا نه. (Wilkins 1976:6) لذا نمی توان گفت که نظم و ترتیب دستوری که از لحاظ زبانشناسی منطقی به نظر می رسد، از دیدگاه روانشناسی و اصول یادگیری نیز منطقی خواهد بود. برخی ساختارهای دستوری که از دید معلم ساده جلوه می کند در عمل بعللی از دیدگاه زبان آموزان از مشکل ترین مقوله های دستوری تلقی می شود و دیرتر از آنچه که انتظار می رود آموخته می شود، مانند S- سوم شخص و کنترل ضمائر مذکر و مؤنث در زبان انگلیسی.

ارتباط قواعد و ساختارها در نگرش سنتی

در نگرش سنتی، دستور زبان مجموعه ای از قواعد تلقی می شود که چندان ارتباطی با هم ندارند می توان آنها را جدا از هم مورد مطالعه و تجزیه قرار داد و تدریس نمود و به همین

به چند دوره کتاب آموزش زبان نگرش و طرز فکر رایج در مورد آموزش و یادگیری دستور زبان را مشخص می سازد. طبق یک سنت دو هزار و پانصد ساله، تدریس دستور زبان مترادف با آموزش زبان تصور شده است (Rutherford 1987:27) و هنوز هم در هر کلاس آموزش زبان، معلم سعی می کند یکی دو ساختار دستوری را تدریس نماید.

در چنین کلاسی هدف از آموزش (دستور) زبان دوم ایجاد توان تولید جملات صحیح است. بحث دستوری به توضیح روابط بین عوامل داخل جمله محدود می شود. کتاب و مطالبی که مورد استفاده قرار می گیرد با توجه به پیچیدگی نسبی ساختارهای دستوری تنظیم می شود. تمرینات بیشتر به صورت تبدیل ساختارها به یکدیگر (مانند تبدیل جملات معلوم به مجهول) و اغلب در قالب جملات مستقل، بدون ارتباط و خارج از متن است.

تدریس و شرح و توضیح قواعد دستوری در سطح مبتدی به زبان مادری دانش آموزان در سطوح پیشرفته ممکن است به زبان دوم صورت گیرد. در بسیاری موارد زبان آموز موظف است فقط به توجه آگاهانه به قواعد دستوری و تولید جملات صحیح اکتفا نکند بلکه آن قواعد را حفظ نماید و توضیح دهد. به منظور جلوگیری از تشکیل عادت های نامناسب و ممانعت از جا افتادن احتمالی ساختارهای غیر دستوری به معلم ها توصیه می شود اشتباهات زبان آموزان را بلافاصله یادآوری و تصحیح نمایند.

طبق این نگرش سنتی زبان آموز قواعد دستوری را یک به یک، به نوبت و قدم به قدم یاد می گیرد و وقتی می تواند یادگیری درس، مبحث یا مطلب بعدی را آغاز نماید که ثابت کند درس قبلی را خوب یاد گرفته و قواعد تدریس شده را حفظ کرده است (Nunan 1998: 101). پس از مدتی تمرین و تکرار، انتظار می رود زبان آموزان بقدر کافی قواعد دستوری در ذهن خود انباشته باشند که بتوانند کنترل کافی روی تمام نظام دستوری زبان دوم اعمال نمایند.

فرض بر این است که با تمرین و تکرار قواعد در قالب جملات دستوری، ساختارهای مورد نظر جذب ذهن زبان آموز شده و موقع تکلم یا نگارش یادآوری و مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

بدیهی است از این دیدگاه که تأکید بر صورت و ساختار جملات دارد تا معنا و پیامی که ممکن است منتقل شود، وجود اشتباهات دستوری در گفتار و نوشتار زبان آموز قابل تحمل

دست و ر ز ب ا ن

معصوف به مطلبی است که رد و بدل می شود نه اینکه چگونه و یا چه جمله بندی بیان می شود. یعنی تأکید بر پیام و مفهوم جمله است تا ظرایف جمله بندی و دستوری بودن جملات (Widdowson 1978: 3; Finocchiaro and Brumfit 1983: 95; Krashen 1989: 59).

هیچ کس نمی تواند بدون ارتباط کلامی، آگاهانه به ساختار جمله بندی های خود توجه نماید. وقتی صحبت کننده سعی می کند گفتار و بیان خود را با قواعد دستوری تطبیق دهد، دچار شک و تردید می شود و به اصطلاح رشته کلام را از دست می دهد و نمی تواند بی دغدغه و روان صحبت کند. ۳- پیشتر گفتیم که قواعد حاکم بر زبان آنقدر گوناگون و متعدد هستند که آگاهی از تمام آنها امکان پذیر نیست. لذا اتکاء به این قواعد بمنظور تصحیح و کنترل آگاهانه اشتباهات عملی نخواهد بود. اگر استدلال شود که در اثر تمرین و تکرار در کلاس، استفاده از این قواعد در آینده سرعت و سهولت بیشتری خواهد یافت، باید بدانیم که این فعالیت ها اگر هم مفید باشد فقط قسمتی است از سلسله عوامی که در یادگیری زبان دوم دخیل هستند. قواعدی که زبان آموز آگاهانه در ذهن خود انباشته است تنها قسمت کوچکی است از مجموعه قواعد پیچیده و فراوان حاکم بر زبان که حتی در فعال ترین و شفاف ترین وضعیت جوابگوی مسائل وی نخواهد بود. چرا که متأسفانه آموزش سستی دستور، توجهی به ارتباط منطقی بین جملات، تغییر معنی و مفهوم جمله تحت تأثیر موقعیت های مختلف، واژه گزینی، روانی گفتار، شیوه بیان و گفتن ندارد.

یادگیری واقعی یا یادگیری برای امتحان

این نوع یادگیری بیشتر در جلسه امتحانی به درد می خورد تا هنگام استفاده واقعی از زبان دوم. به منظور برقراری ارتباط موقع پاسخگویی به آزمون زبان دوم وقت کافی برای تفکر و تعمق و یادآوری قواعد وجود دارد، سبک و سیاق زبان نگارشی و رسمی است، در هر جمله ساختار مشخصی مدنظر است، در بسیاری از موارد ساختارهایی مورد آزمون قرار می گیرد که جواب دهنده اخیراً در کلاس تمرین کرده و آموخته است (Krashen & Terrell 1983: 19). از همه مهمتر این که اغلب آزمون های زبان دوم با همین دید سستی و در محدوده ساختار و واژگان، در قالب جملات کوتاه و مستقل تنظیم می شود و مشکلاتی از قبیل تلفظ، سرعت بیان، گزینش واژه و عبارات مناسب، رعایت اختلاف سطح اجتماعی شنونده و نگرانی از

ترتیب زبان آموز نیز بدون پی بردن به ارتباط بین این قواعد امکان دارد آنها را فراگیرد و در ذهن خود انباشته و ذخیره نماید. این تصور خطی یا زنجیری از روند پیشرفت آموزش و یادگیری دستور زبان از نکات ضعف عمده و اساسی تدریس سستی دستور زبان می باشد. وقتی ساختارهای زبان دوم یک به یک و به نوبت تدریس می شود امکان بازنگری و ارائه آنها در سطوح مختلف و متن ها و موقعیت های متفاوت وجود نخواهد داشت تا تکامل تدریجی صورت پذیرد و معانی و کاربردهای گوناگون جابجفتد و ارتباط های ذهنی لازم با ساختارهای دیگر برقرار گردد. اگر بپذیریم که ساختارهای مختلف زبان دوم بدون ارتباط باهم، به نوبت و به طور مستقل جذب ذهن شده و سرانجام پس از یادگیری تعداد نامشخصی از قواعد به تسلط زبان آموز به کل نظام دستوری منجر خواهد شد، در این صورت زبان آموز پس از یادگیری و تمرین هر ساختار باید بتواند آن را به طور کامل و بی نقص تولید نماید و علاوه ساختار مورد نظر را در معانی و تعبیرات مختلف و در موقعیت های مناسب مثل اهل زبان به کاربرد قبل از آنکه به ساختارهای دیگر زبان که تدریس نشده کمترین تسلطی داشته باشد.

(Rutherford 1987: 5 & 159; Stern 1992: 139)

کاربرد قواعد حفظی

قواعدی که حفظی و آگاهانه یاد گرفته می شود کاربرد محدودی دارند، بخصوص در مواقعی که بخواهیم به نیت بازنگری و تصحیح کلام خود ضمن صحبت و ایجاد ارتباط این قواعد را به خاطر آوریم. برای اینکه زبان آموز بتواند از مجموعه قواعدی که حفظ کرده در تنظیم و کنترل کلام (یا ویرایش نوشتار) خود استفاده نماید شرایط مساعدی باید فراهم باشد: ۱- وقت کافی برای بررسی کلام (قبل از ادای آن) وجود داشته باشد، ۲- زبان آموز خود را به کاربرد صحیح ساختارهای دستوری مقید بداند و به این مسائل بی توجه نباشد، ۳- قواعد و اطلاعاتی که اندوخته جهت تجدید نظر و تصحیح کلام کافی باشد (Krashen & Terrell 1983: 19). بدیهی است که لااقل هنگام صحبت و ارتباط کلامی استفاده آگاهانه از این مجموعه قواعد به دلایل زیر چندین سده نیست. ۱- گفت و شنود با سرعت مشخصی پیش می رود و اگر گوینده یا شنونده زمانی هر چند گذرا و کوتاه را صرف رجوع به قواعد در ذهن خود نماید مکالمه کند و کسل کننده خواهد شد. ۲- در شرایط عادی ضمن ارتباط کلامی توجه طرفین مکالمه

دست و ر زبان

پیدا کند و بی آنکه ارزش و نقش ساختارهای دستوری در انتقال فکر و نيات متفاوت مورد تأکید قرار گیرد اغلب مطالب دستوری خارج از متن و در قالب جملات جدا از هم و بی ربط ارائه می شود و به زبان آموز فرصت داده نمی شود که قواعد دستوری را از متن منسجم و معنادار و ضمن توجه به پیام و منظور گوینده یا نویسنده کشف نماید و به روابط نظام مند بین معنا و شکل ظاهری ساختار و بین قسمتهای مختلف یک متن پی ببرد (Nunan 1998: 102).

یادگیری دستور هدف نیست

اگر در تنظیم برنامه ها، کتابها و تمرینات آموزش زبان خارجی هدف نهایی ایجاد توان استفاده از زبان دوم باشد، برنامه شامل آموزش و تمرین نکات دستوری نیز خواهد بود. ولی برعکس آن صادق نیست. یعنی اگر هدف از آموزش زبان خارجی را (بخصوص در مرحله اجرا و در کلاسهای درس) فقط تسلط بر قواعد دستوری انتخاب کرده باشیم کاربرد طبیعی و عادی زبان غافل خواهیم ماند و دانش اندوخته ما علی رغم اینکه همه آنچه را که طبق برنامه پیش بینی شده اجرا کرده و یاد گرفته است، قادر به تفهیم و تفاهم و ایجاد ارتباط از طریق زبان دوم نخواهد بود

(Widdowson 1978: 19; Nunan 1989: 12)

البته نمی توان گفت که تمرینات دستوری با جملات جدا از هم و نامربوط حاوی هیچ معنا و مفهوم و ارزش آموزشی نیستند. هر برنامه آموزش زبان خارجی برای جا انداختن ساختارهای دستوری حتماً باید از مقداری تمرینات تکراری استفاده نماید ولی مشکل اینجاست که در بیشتر موارد تصور می شود با یاد دادن ساختارهای دستوری آموزش تکمیل و تمام شده است و بدین ترتیب از توجه به معنا و تقویت توان تفهیم و تفاهم که باید همزمان با یادگیری ساختارها و صورت ظاهر کلام انجام شود غافل می مانیم. وقتی اهل زبان جمله ای را می شنوند اول چیزی که از ذهنشان می گذرد این است که موقعیتی را تصور نمایند که در آن بتوان جمله مورد نظر را به کار برد. یعنی جملاتی که در تمرینات به کار می رود و یا توسط زبان آموز تولید می شود علاوه بر اینکه باید با نظام دستوری زبان مطابقت داشته باشد در نظام ارتباطی نیز باید جایی داشته باشد و گرنه یادگیری ارزش کاربردی نخواهد داشت. این اصل در بسیاری از تمرینات دستوری مدنظر واقع نمی شود.

(Littlewood 1981: 6)

فقدان اطلاعات زمینه ای در موضوع مورد بحث که زبان آموز را هنگام استفاده واقعی از زبان دوم رنج می دهد در این آزمون ها نقشی ندارند. در چنین شرایطی واضح است که مجموعه قواعدی که زبان آموز آگاهانه حفظ کرده است به طور موقت مفید واقع خواهد شد، به همین دلیل است که حتی کسانی که بهترین نمرات را از این آزمونها کسب می نمایند موقع مکالمه و صحبت عادی قادر به حداقل استفاده از معلومات و اطلاعات دستوری خود نیستند. اغلب خوانندگان این مقاله کسانی را می شناسند که به نکات دستوری تسلط کامل دارند و به حد کافی واژگان نیز اندوخته اند ولی هنگام نیاز به برقراری ارتباط کلامی از بیان منظور خود عاجز هستند. در توضیح علت این نقیصه باید یادآور شد که آموزش سنتی دستور زبان در شرایط غیر طبیعی کلاس و در حالتی که یک ساختار بخصوص در چندین جمله تمرین و تکرار می شود، در بهترین شرایط به ایجاد مهارت تشخیص و تولید جملات صحیح محدود می شود، ولی توان استفاده از ساختار مورد نظر برای بیان نيات مختلف در موقعیت های طبیعی را که ضمن آن ذهن صحبت کننده متوجه انتقال پیام و برقراری ارتباط است ایجاد و تقویت نمی کند. و این همان نقصی است که به افول روش شنیداری - گفتاری انجامید (Stern 1992: 149). کسب توان تولید جملات صحیح، درک معنای تحت اللفظی جملات و نیز اندوختن دانش زبان شناسی کافی برای شرح و توصیف ساختارهای زبان به این معنا نیست که زبان آموز مهارت استفاده بجا و بموقع از آنها را نیز کسب کرده است.

در جنگ ایران و عراق موضع غرب و خبرگزاری های غربی برای همگان مشخص بود. در دوره جنگ نفتکش ها هر موقع ایران نفتکشی را مورد هدف قرار می داد جمله ای با این مضمون در تلکس های خبری ظاهر می شد:

Iran hit a big maritime target today.

ولی وقتی همین اقدام از طرف عراق صورت می گرفت خبر به صورت زیر پخش می شد:

A big maritime target was hit today.

استفاده خبرگزاری های غربی از یک ساختار دستوری در جا انداختن نيات خود (مظلوم نمایی عراق و متجاوز نشان دادن ایران) و تأثیر متفاوت و روشنی که این دو جمله در اذهان جهانیان می گذارد نیاز به توضیح ندارد. در کتابهای آموزش زبان و در تمرینات دستوری بجای اینکه با بهره گیری از متن های مناسب زبان آموز با این قبیل کاربرد ساختارهای زبان آشنایی

دست و ر ز ب ا ن

در یادگیری زبان دوم استفاده می نمایند.

برنامه نقشی - مفهومی به جای برنامه دستوری؟

از آنجا که تأکید بر واژگان، انتقال معنی و تقویت توان برقراری ارتباط که به طور عمده توسط «ویلکینز» مطرح و گسترش یافته است در کاهش اهمیت یادگیری آگاهانه دستور در زبان آموزی نقش بسزایی داشته است لذا اشاره به این مباحث خارج از موضوع این مقاله نخواهد بود.

بحث هایی که در دهه ۱۹۷۰ در مورد نواقص برنامه های مبتنی بر دستور زبان مطرح شد، شورای اروپا را بر آن داشت که محققین را به یافتن راههای مؤثرتر آموزش زبانهای اروپایی تشویق و ترغیب نماید. سرانجام «ویلکینز» در کتاب Notional Syllabuses (1976) برنامه ای ارائه داد که طبق آن مطالب آموزشی برخلاف گذشته بر مبنای مقوله های دستوری تنظیم نمی شود. بلکه عامل اصلی تصمیم گیری در مورد نظم و ترتیب مطالب درسی قصد و نیت صحبت کننده از کاربرد زبان است. صحبت کننده با چه نیتی و برای چه منظوری زبان به تکلم می گشاید؟ می خواهد خود را معرفی نماید؟ قصد عذرخواهی دارد؟ می خواهد شما را به جشن تولد خود دعوت کند؟ تلاش می کند شما را به انجام کاری وادارد؟ می خواهد اطلاعاتی را منتقل نماید؟ آیا بهتر نیست از ابتدای کار زبان آموزی تقویت توان انتقال پیام و انجام قصد و نیت از طریق استفاده از قدرت کلام را مبنا قرار دهیم و بر حسب نیاز زبان آموز به یادگیری این «نقش ها» و «مفاهیم» مطالب درسی را تنظیم نمائیم؟ پیشنهاد «ویلکینز» که به برنامه نقشی مفهومی (Functional - Notional Syllabus) مشهور شد توانست توجه معلمین و زبان آموزان را برخلاف آنچه که طی قرنهای انجام می گرفت از دستور زبان به معنای ساختارهای دستوری و واژگان و آنچه که با زبان می توان انجام داد، معصوف نماید.

در این برنامه کتابها و مواد درسی بر حسب نقش هایی از قبیل امر کردن، معرفی کردن، دعوت کردن و مفاهیمی از قبیل زمان و مکان، کیفیت و کمیت، و موضوعاتی از قبیل تعلیم و تربیت، بهداشت، مسافرت و گذراندن ايام فراغت و غیره تنظیم می شود. این اقدام در واقع آغاز توجه و تأکید به جنبه های ارتباطی زبان بود. در سال های بعد از آن، از این نگرش تکنیکها و روش های متعددی تحت عنوان جامع «گرایش ارتباطی» در آموزش زبان دوم نشأت گرفته است. مهم ترین ویژگی این گرایش تأکید بر معنا است و این عکس العملی است در مقابل

اصول و قواعدی که هنگام ایجاد ارتباط ذهن گویشور را به خود مشغول می دارد کاملاً با قواعد دستوری متفاوت است. او مشتاق است که توجه طرف را به موضوع صحبت و مکالمه جلب نماید، می خواهد بداند طرف صحبت او چه افکار و عقاید مشترکی با وی دارد. علاقمند است از سطح اطلاعات وی در زمینه های مشترک آگاهی داشته باشد تا تصمیم بگیرد چه مطلبی را و در چه سطحی مطرح نماید و از کجا شروع کند. در گفت و شنود طبیعی هیچ کس نیت آن را ندارد که بجای تبادل فکر و پیام توجه طرف صحبت را به خود در تنظیم جملات صحیح و دستوری جلب نماید.

اشتباهات دستوری نباید جدی تلقی شود

در مکالمه واقعی اشتباهات دستوری چندان مانع جدی در تفهیم و تفاهم محسوب نمی شود ولی اگر کلام رد و بدل شده عاری از ارتباط منطقی و مفهوم و معنای قابل درک بوده و خارج از موضوع مورد بحث باشد گفت و شنود به بن بست خواهد کشید.

حدود بیست سال تحقیق در گفته ها و نوشته های زبان آموزان و تجزیه و تحلیل خطاهای آنها نشان داده که وجود اشتباه در گفتار و نوشتار یادگیرندگان زبان دوم اجتناب ناپذیر است. یافته های این تحقیقات حاکی از این است که معلمین زبان دوم چاره ای جز تحمل خطاهای یادگیرندگان ندارند و باید به آنها فرصت دهند تا دور تکامل طبیعی زبان آموزی را سپری سازند. اصرار و پافشاری زیاد در تصحیح اشتباهات زبان آموزان نتیجه مورد نظر را عاید نمی سازد. این اقدام فقط یادگیری قواعدی را که زبان آموز قبلاً حفظ کرده تقویت می کند و در فراگیری و کاربرد ناخودآگاه ساختار مورد نظر تأثیری ندارد.

(Rivers 1983: 12; Stern 1992: 151; Krashen 1989: 8)

عکس العمل زبان آموزان نسبت به تصحیح اشتباهات

پاسخ دانشجویان به سؤالات مربوط به تصحیح اشتباهات در پرسشنامه ای که از ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی دانشگاه علامه طباطبائی توسط نگارنده بعمل آمدن نشان می دهد که ۴۴٪ دانشجویان از ترس اینکه مبادا مرتکب اشتباه شوند و اشتباه آنها به طور علنی مطرح شود ترجیح می دهند در کلاس سکوت اختیار نمایند. ۷۲٪ ضمن صحبت به اشتباهات خود واقف هستند. و ۸۴٪ معتقدند که در کلاس حتی بدون تصحیح استاد از اشتباهات خود

دست و ر ز ب ا ن

دستوری یکی از ساختارهایی را که در متن به طور مناسب و به منظور کمک به برقراری ارتباط به کار رفته، انتخاب و در آن مورد به زبان آموز تمرین می دهد.

جلب توجه زبان آموز به یک مقوله دستوری و تدریس و تمرین ساختار مورد نظر مستلزم این نیست که تمام اطلاعات جزئیات مربوط به آن ساختار را در یک یا چند جلسه متوالی به زبان آموز یاد داده و سپس به تدریس و تمرین ساختار دیگری بپردازیم. بلکه کافی است با توجه به سطح زبان آموز نکته ای را درباره آن ساختار متذکر شویم و تمرین دهیم و ارائه اطلاعات بیشتر و پرداختن به ظرایف را به فرصت های دیگری واگذار نمائیم. یعنی طبق این نگرش یک مقوله دستوری در مراحل مختلفی از تکامل زبانی یادگیرنده مورد بحث قرار گرفته و بتدریج دور تکاملی خود را طی خواهد کرد.

تأکید بر اهمیت واژگان

طبیعی است که تأکید بر تدریس و تمرین ساختارهای گوناگون در متن هایی بزرگتر از جمله، استفاده از واژگان وسیع تری را نیز به دنبال خواهد داشت. روشهای متکی بر دستور زبان در کتابهای درسی و متون آموزش زبان آگاهانه واژگان را محدود ارائه می دهند تا توجه زبان آموز در ساختار جمله متمرکز شود. «ویلیکینز» در اهمیت واژگان می گوید: «بدون دستور زبان کمتر مطلبی را می توان منتقل کرد و بدون واژگان هیچ چیز را» (Wilkins 1972: 11). لذا در این نگرش همانند ساختارهای دستوری واژگان مورد نیاز زبان آموز نیز بدون توجه به پیچیدگی معنایی و ساختاری واژه ها ارائه می شود.

استفاده از متون و موضوعات مورد نیاز زبان آموز و تأکید بر معنا و پیام که در فعالیت های کلاسی مورد نظر است با کنترل دقیق واژگان سازگاری ندارد. در عوض وقتی واژه های جدید به جای جمله در متن بزرگتری ارائه می شود، زبان آموز می تواند با توجه به زمان و مکان، سبک و سیاق مناسب با موقعیت، و با در نظر گرفتن رابطه طرفین مکالمه، متن مورد نظر را بهتر تفسیر نماید و مفهوم واژه های ناآشنا را آسان تر حدس بزند. (Wilkins 1976: 80; Stern 1992: 158; Hughes and McCarthy 1998: 275)

نکات ضعف و قوت برنامه نقشی - مفهومی

بدیهی است که این پیشنهادات در سطوح پیشرفته

تأکید بیش از حد به دستور زبان به ویژه آواشناسی و ساختار جمله. ولی منظور از تأکید بر معنا به منزله انکار مفید بودن و اهمیت دستور زبان نیست. بی تردید آنچه که زبان آموز از دستور زبان یاد می گیرد با ارزش است ولی تنظیم مطالب زبان آموزی با توجه به مقوله های دستوری و جلب توجه بیش از حد زبان آموز به نکات دستوری با ماهیت فراگیری زبان مطابقت ندارد و روند پیچیده زبان آموزی با یادگیری اطلاعات دستوری کامل نمی شود. منظور از تأکید بر معنا این است که موفقیت نهایی زبان آموز باید با سنجش توان وی در برقراری ارتباط و درک و انتقال مناسب مفاهیم صورت بگیرد نه با اندازه گیری تسلط وی به ساختارهای مختلف زبان.

مدتها تصور غالب این بود که با یادگیری ساختارهای دستوری معنا و مفاهیمی هم که با آن ساختارها می توان منتقل کرد، خودبه خود آموخته می شود ولی در عمل چنین نیست. یک ساختار دستوری ساده ممکن است از لحاظ معنایی بسیار متنوع و پیچیده باشد و برعکس (Wilkins 1976:9)

در این نگرش محتوی دروس طبق نیاز یادگیرنده به دریافت یا انتقال معانی و مفاهیم تنظیم می شود. ولی می دانیم که همیشه معانی مورد نظر را با ساختارهای ساده دستوری نمی توان بیان کرد. در نتیجه در مطالب و کتابهای درسی که طبق این نگرش با توجه به نقش ها و مفاهیم تنظیم می شود، زبان آموز با ساختارهای متنوعی برخورد خواهد کرد. لزومی ندارد همه این ساختارها و نکات دستوری مورد بحث قرار گیرد. در نتیجه به زبان آموز فرصت داده می شود قبل از این که ساختارهای مختلف زبان و سایر مقوله های دستوری به طور جدی مورد بررسی و تدریس قرار گیرند آنها را به دفعات در متون مختلف و در معانی متفاوت مشاهده نمایند. در این ضمن بسیاری از قواعد حاکم بر ساختارهای دستوری به طور طبیعی و بدون دخالت و توضیح معلم ممکن است فرا گرفته شود. معلم نیز فرصت خواهد داشت برخی از آن ساختارها را طبق تشخیص خود و نیاز زبان آموز و یا با دنبال کردن برنامه دستوری که در کنار برنامه نقشی مفهومی مدنظر نویسنده و تهیه کننده مطالب درسی بوده انتخاب و مورد تأکید قرار دهد. یعنی در این نگرش یادگیری ساختارهای دستوری نقطه آغازین زبان آموزی نیست. در آنچه که زبان آموز می شنود یا می خواند (بخصوص از لحاظ دستوری) اعمال کنترل نمی شود بلکه زبان آموز مثل اهل زبان با گونه های متفاوت زبان و با ساختارهای گوناگون آن برخورد می کند و معلم یا کتاب درسی برای آشنا ساختن زبان آموز با نکات

د س و ر ز ب ا ن

یادگیری و فراگیری

«کراشن» معتقد است که تسلط به زبان دوم مانند زبان اول فقط از طریق یادگیری ناخودآگاه یعنی «فراگیری» امکان دارد. رسیدن به فراگیری مستلزم این است که زبان آموز پیام‌هایی را که دریافت می‌درد درک نماید. چیزی که زبان آموز را قادر به درک پیام و ایجاد ارتباط می‌نماید استفاده از متن و زمینه قبلی زبانی و اطلاعات وی از جهان و محیط اطراف خود هست نه آگاهی از ساختار جملات و دستوری بودن آنها. در شرایط طبیعی کسی با حفظ کردن قواعد دستوری و فهرست واژگان، زبان یاد نمی‌گیرد. بلکه ضمن تبادل پیام و برقراری ارتباط واقعی ششم‌زبانی خود را به تدریج گسترش می‌دهد و حتی به انکاء این ششم‌زبانی که در اثر کاربرد معمولی زبان و ظاهر شدن ساختارهای مختلف دستوری در متن‌ها و موقعیت‌های گوناگون تقویت می‌شود، بدون توجه آگاهانه به قواعد دستوری می‌تواند اشتباهات خود را برطرف سازد.

«یادگیری» عمدی که بیشتر در کلاس درس و به کمک معلم و در اثر تمرین و تصحیح اشتباهات حادث می‌شود به توان ایجاد ارتباط و استفاده صحیح و روان از زبان دوم منجر نمی‌شود. شواهد زیادی در دست است که نشان می‌دهد تدریس دستور زبان نه تنها در تقویت مهارت‌های ارتباطی بلکه حتی در پیشبرد مهارت نگارش زبان آموزان نیز بی‌تأثیر است (Krashen 1989:70, 108). پیچیدگی قواعد دستوری و این که تاکنون علم زبان‌شناسی نتوانسته تمام این قواعد را شرح و توضیح دهد دلیل قاطعی است در اثبات این که یادگیری آگاهانه قواعد دستوری به «فراگیری» منتهی نمی‌شود. این نوع یادگیری که با توجه آگاهانه به ساختارهای زبان همراه است باعث کثرت قواعد دستوری به سردرگمی زبان آموز منجر می‌شود و موقع تکلم او را دچار شک و تردید می‌سازد (Krashen & Terrel 1983: 19). انجام تمرینات به صورت قیاسی یا استقرایی نیز تفاوت‌چندانی در نتیجه امر ندارد. چون هر نوع توجه به دستور زبان در برقراری ارتباط ایجاد اخلال می‌کند.

تدریس قواعد دستوری و تنظیم مواد درسی آموزش زبان با توجه به ساختارهای دستوری ضرورتی ندارد و حتی اگر به نحو احسن نیز انجام شود برای فراگیری زبان دوم کافی نیست. چون بازنگری و تکرار در متن‌ها و موقعیت‌های متفاوت را تضمین نمی‌کند. اگر به کاربرد طبیعی زبان به ویژه به صورت خواندن و شنیدن اکتفا کنیم، ساختارهای دستوری

زبان آموزی بیشتر قابل اجراست تا سطوح مبتدی. دیگر این که مجموعه این پیشنهادات بیش از این که روش مشخصی تلقی شود، در تنظیم کتابها و مطالب درسی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. در سالهای اخیر تحت تأثیر این نظریه‌ها، فعالیت‌های زبان آموزان در کلاسهای درسی بیشتر از آن که مربوط به یادگیری مستقیم دستور زبان باشد از نوع فعالیت‌های ارتباطی بوده است. در نتیجه این نگرش در تمرینات دستوری تک جمله‌ها جای خود را هرچه بیشتر به واحدهای بزرگتری داده است. در مطالب درسی اختلاف بین متن نوشتاری و گفتاری، کاربرد ترفندهای مؤثر در بحث و گفتگو و در نظر گرفتن موقعیت (زمان و مکان، مدت و موضوع مکالمه و شخصیت و رابطه طرفین صحبت) مورد توجه بیشتر قرار گرفته است.

با وجود تلاشهایی که «ویلیکینز» و دیگران برای تکمیل این نگرش به کار بستند، پیشنهاد منسجمی که بتواند جایگزین برنامه‌های مبتنی بر دستور زبان باشد ارائه نگردد (Brumfit 198 ab, 1981).

نقش‌ها و مفاهیم برخلاف قواعد دستوری زایا نیستند و زبان آموز نمی‌تواند با استفاده از آن‌ها ترکیبات و جملات بی‌شماری تولید نماید. اگر انتقال پیام و توان برقراری ارتباط مورد نیاز نباشد با این روش سرانجام ممکن است زبان آموزان به یادگیری سطحی و حفظ طوطی وار فهرستی از جملات و عباراتی که در نقش‌ها و مفاهیم به کار می‌روند، بسپردازند و اشتباه و کج روی اساسی در مورد حفظ کردن قواعد دستوری این بار به گونه‌ای دیگر تکرار شود. از آنجا که نقش‌ها و مفاهیم جدا از زبان نیستند، بهتر است برنامه‌های زبان آموزی نظم و برنامه دستوری را پایه پای برنامه‌نقشی - مفهومی پیش ببرند و هر دو جنبه را مدنظر داشته باشند.

(Yalden 1983: Paulston 1981: 93)

کراشن: تدریس (دستور) زبان بی‌ثمر است!

باتوجه به این که در دو دهه اخیر عقاید و نظریه‌های مخالف تدریس دستور زبان که به طور عمده از طرف «کراشن» مطرح و تبلیغ شده تأثیر عمیقی در نگرش معلمان زبان‌های خارجی داشته در این جا به طور خلاصه به این نظریه‌ها اشاره می‌شود.

دست و ر ز ب ا ن

وی نتواند بفهمد و نه آنقدر آسان که نتواند زبان آموز را به تلاش و تفکر وادارد و به «فراگیری» مقوله‌ی دستوری جدیدی منتهی نشود.

به عقیده «کراشن» برخورد طبیعی با زبان دوم از طریق خواندن یا گوش دادن به مطالب قابل درک، شرایط مناسب برای «فراگیری» را فراهم می‌سازد و تدریس و شرح و توضیح ساختارهای جدید لزومی ندارد. «کراشن» معترف است ضمن این که قسمت اعظم توانش زبانی در اثر «درون داد» یا برخورد طبیعی با زبان تشکیل می‌شود، مقوله‌های نادری که چندان نقشی در ایجاد توان ارتباطی نمی‌توانند داشته باشند، ممکن است «فراگرفته» نشوند. ولی اشتباه در این بوده که ما روش سنتی را که برای آموزش این موارد استثنایی می‌تواند مناسب باشد به تدریس تمام دستور زبان تعمیم داده‌ایم و تلاش می‌کنیم تمام قواعد دستوری را به زبان‌آموزانی که هنوز قادر به خواندن و یاد درک گفتار نیستند بیاموزیم. بدیهی است که این تلاش مثمر ثمر نخواهد بود (Krashen 1989:139).

در گذشته معلم پس از تدریس قواعد دستوری امیدوار بود که زبان آموز بتواند در اثر تمرین مداوم در درازمدت به مرحله‌ی نهایی زبان‌آموزی یعنی توان تولید سریع و صحیح جملات دست یابد. ولی توجه به نظریه «کراشن» معلمین زبان را متقاعد می‌کند که زبان آموز از مراحل ابتدایی و بدون تسلط آگاهانه به قواعد دستوری می‌تواند به «فراگیری» بپردازد. بدین ترتیب تأکید بر آموزش رسمی و سنتی قواعد کاهش پیدا می‌کند. تحقیقاتی که نشان می‌دهد پیشرفت روند «فراگیری» با نظم و ترتیب برنامه‌های آموزش زبان دوم مغایرت دارد این طرز فکر را تأیید می‌کند (Ellis 1990: 139; Stern 1992:12).

دیگر این که از دید «کراشن» روند زبان‌آموزی کودکان و بزرگسالان چندان تفاوتی ندارد. امکان «فراگیری» ناخودآگاه توسط بزرگسالان به این معناست که استعداد زبان‌آموزی در سن بلوغ از بین نمی‌رود. وقتی تحقیقات در زمینه عصب‌شناسی زبان، روانشناسی زبان و جامعه‌شناسی را نیز در نظر بگیریم امید به این که زبان‌آموزی بزرگسالان بی‌حاصل نخواهد بود افزایش پیدا می‌کند و این امر می‌تواند تحول گسترده و قابل توجهی در زبان‌آموزی ایجاد نماید.

نکات ضعیف نظریه کراشن

متأسفانه نظریه‌های «کراشن» به مرحله‌ای از رشد و تکامل نرسید که در زمینه آموزش زبان دوم تحول مشخص و نظام‌مندی

به نسبت طبیعی تکرار و بازنگری خواهد شد.

تنها مزیتی که یادگیری سنتی و آگاهانه قواعد دستوری می‌تواند داشته باشد این است که زبان آموز با یادآوری قواعدی که حفظ کرده توان ویرایش و بازنگری جملات خود را پیدا می‌کند. یعنی ضمن صحبت یا نگارش می‌تواند برخی از اشتباهات خود را به شرط داشتن وقت کافی تصحیح نماید. و این کار چندان آسان نیست چون به طور همزمان باید هم به ساختار و هم به معنای جملات توجه نماید (Krashen 1989: 67). طبیعی است که این کار روند درک و تولید و در نهایت روند «فراگیری» را کند می‌سازد و در نتیجه این تنها نقش و تأثیر «یادگیری» قواعد دستوری بسیار محدود و کم‌اهمیت می‌گردد، زبان آموز فقط در شرایط آزمون مانند و در نگارش و سخنرانی از پیش تعیین شده که با صرف وقت و دقت کافی تهیه می‌شود از این معلومات خود می‌تواند بهره‌برداری نماید. (Krashen & Terrel 1983: 17, 57, Krashen 1989:3,34)

تبدیل یادگیری به فراگیری

بسیاری از محققان معتقدند که در تشکیل و تکامل توانش زبان هر دو نوع یادگیری نقش دارد، هم اطلاعاتی که زبان آموز در اثر تدریس و تعلیم و با توجه به شکل ظاهری و ساختار زبان آموخته و هم مطالبی که به صورت طبیعی و ناخودآگاه فراگرفته است. علاوه بر این مطالبی که زبان آموز آگاهانه یاد گرفته است در اثر تمرین و کاربرد سرانجام به «فراگیری» مبدل می‌شود (Rutherford 1987:31). ولی «کراشن» معتقد است که «یادگیری» به «فراگیری» تبدیل نمی‌شود. در موقع استفاده طبیعی از زبان تنها «فراگیری» است که زبان آموز را قادر به فعالیت می‌سازد. لذا تدریس دستور زبان و یادگیری آگاهانه چندان اهمیتی ندارد و نقش آن به ویرایش کلام تولید شده محدود می‌شود.

تأثیر مطالب قابل درک در فراگیری

به عقیده «کراشن» مهم‌ترین شرط برای «فراگیری» زبان دوم این است که پیام‌های قابل درکی که زبان آموز دریافت می‌نماید شامل ساختارهایی باشد که کمی بالاتر از سطح زبانی وی هستند. به بیان دیگر اگر زبان آموز از لحاظ توانش زبانی در مرحله یا سطح (i) باشد، «درون داد» مناسب برای وی باید شامل ساختارهایی در مرحله (i+1) باشد. یعنی مطالبی که زبان آموز می‌خواند یا می‌شنود باید نه آنقدر مشکل باشد که

د س و ر ز ب ا ن

تا اندازه ای در آموزش و فراگیری زبان دوم (SL) که در محیطی انجام می گیرد که زبان مورد مطالعه زبان آموز در خارج از کلاس و در تمام فعالیت های اجتماعی وی مورد استفاده است، قابل قبول باشد. ولی در محیط زبان خارجی (FL) که زبان مورد مطالعه در خارج از کلاس کاربردی ندارد و زبان آموز فقط در کلاس و ضمن انجام تمرینات و خواندن متن فرصت برخورد با زبان را دارد، اعتقاد کامل به نظریه های «کراشن» این تنها فرصت را نیز از زبان آموز سلب می نماید.

References

- Berman, R. A. 1979. 'Rule of grammar or rule of thumb?' *IRAL* 17/4
- Brumfit, C. J. 1980b. "From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching" in K.F. Muller (ed.) 1980.
- Brumfit, C. J. 1981, "Notional syllabuses revisited: a response." *Applied Linguistics* 2 : 90-2.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Finocchiaro, M. and Brumfit, C. 1983. *The Functional-Notional Approach*. New York: Oxford University Press.
- Harley, B. and Swain, M. 1984. "The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching" in A. Davies. C. Criper and A. P. R. Howatt (eds.) *Interlanguage*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hughes, R. and McCarthy, M. 1998. *From sentence to discourse: Discourse grammar and English Language*

ایجاد نماید. «کراشن» برای اثبات نظر خود از تحقیقات مربوط به فراگیری تک واژه ها بهره برداری می کند و این نشان می دهد که تصویر ذهنی وی از زبان آموزی دید مکانیکی است و رشد و تکامل همزمان تمام اجزای زبان را مورد توجه قرار نمی دهد. برای این که توان ویرایش به حد کمال برسد زبان آموز بسازد تقریباً تمام قواعد دستوری را یاد گرفته باشد و بی هر قدر هم که زبان آموز از طرق مختلف با زبان سروکار داشته باشد، خیلی از ساختارها را به قدر کافی نخواهد شنید/دید و «فراگیری» تکمیل نخواهد شد (Rutherford 1987:13). گذشته از این بسیاری از قواعد دستوری پیچیده تر از آن هستند که با برخوردی گذرا فرا گرفته شوند. اگر بپذیریم که موقع کاربرد واقعی زبان توجه به کلام و تصحیح اشتباهات فعالیتی طبیعی و معمول نیست در آن صورت ویرایش ضمن صحبت یا نگارش هم که نوعی تصحیح اشتباه است غیر طبیعی و بی تأثیر خواهد بود (McLaughlin 1987:29). یکی دیگر از نکات ضعف نظریه «کراشن» نامشخص بودن و تعیین نظری سطح زبانی یادگیرنده (i) و نیز تعیین نظری و غیر علمی مقوله دستوری بعدی برای یادگیری یعنی (i+1) است. با روشهای آزمون موجود و با اطلاعات زبانشناسی و روانشناسی ناقص قابل دسترس در مورد فراگیری مقوله های دستوری نه تعیین دقیق سطح توان زبان یادگیرنده امکان دارد و نه تعیین علمی و قطعی مقوله بعدی قابل درک و یادگیری.

در مقابل تحقیقاتی که در مورد اثبات بی تأثیر بودن تعلیم زبان مورد استناد «کراشن» قرار گرفته تحقیقاتی نیز انجام شده که نشان می دهد در زبان آموزی تأثیر تعلیم بیشتر از برخورد با زبان دوم می باشد (Long 1983 b: 374). در تحقیقی پس از مطالعه اشتباهات زبان آموزانی که در محیط زبان دوم به فراگیری زبان اشتغال داشتند نتیجه گیری شده که فقط فراهم آوردن درون داد قابل درک برای زبان آموزی کفایت نمی کند. این تحقیق گرچه بازگشت به تدریس سنتی و فشرده دستور زبان را توجیه نمی کند ولی نشان می دهد که در برنامه زبان آموزی باید جایی برای شرح و توضیح دستوری در نظر گرفته شود. مشروط بر این که این شرح و توضیح با سطح رشد زبانی و تکامل عقلانی زبان آموز همخوانی داشته باشد (Harley and Swain 1984: 309).

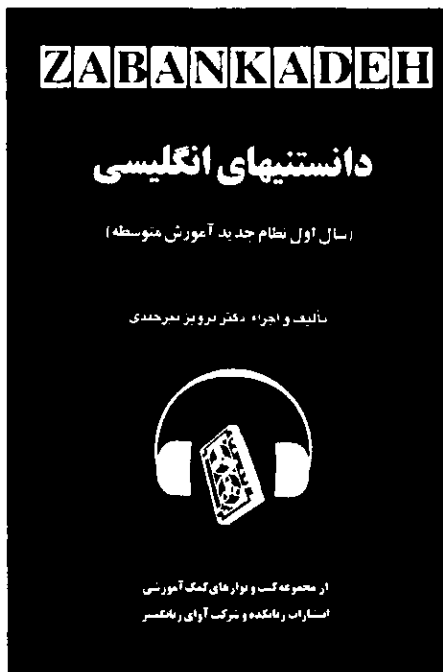
اگر موضع «کراشن» را در مورد بی تأثیر بودن تدریس دستور زبان و تمرین رسمی بپذیریم باید به طور کلی از تدریس زبان و توجه و تأکید برویژگی های ساختاری و آوایی زبان دست برداریم (Stern 1992: 141). این نگرش ممکن است

- Teaching. TESOL Quarterly 32/2.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. 1983. The Natural Approach Language Acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1989. Language Acquisition and Language Education. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Littlewood, W. 1981. Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge. Cambridge University Press.
- Long, M. 1983b. Does second language instruction make a difference? A review of the research, TESOL Quarterly, 17.
- Macnamara, J. 1973. "Nurseries, streets, and classrooms: some comparisons and deductions". Modern Language Journal 57.
- McDonough, J. and Christopher, S. 1993. Materials and Methods in ELT, A Teacher's Guide. Blackwell Publishers Ltd.
- McLaughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- Nunan, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1998. Teaching Grammar in Context. ELT Journal 52/2.
- Paulston, C.B. and Bruder, M. N. 1975. From Substitution to Substance: A Handbook of Structural Pattern Drills. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Paulstone, C. B. 1981. "Notional syllabuses revisited: some comments". Applied Linguistics 2/1.
- Rivers, W. M. 1983. "The foreign language Teacher and cognitive psychology" in W.M. Rivers (ed.) Communicating Naturally in a second Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. E. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. London: Longman.
- Spada, N. 1986. The Interaction between type of contact and type of instruction: Some effects on the L2 proficiency of adult learners, Studies in Second Language Acquisition 8.
- Stern, H. H. 1992. Issues and Options in Language Teaching. Oxford University Press.
- Swan, M. 1985. A Critical look at the communicative approach, ELT Journal 39/1, 39/2.
- Widdowson, H. G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1979. Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. 1972. Linguistics in Language teaching. London: Edward Arnold Publishers, Ltd.
- Wilkins, D.A. 1976. Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.
- Yalden, J. 1983. The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Oxford: Pergamon.



کتاب معرفی

عنوان کتاب: دانستنیهای انگلیسی
سال اول نظام جدید آموزش متوسطه
تألیف و اجرا: دکتر پرویز بیرجندی
تاریخ چاپ: ۱۳۷۷
تیراژ: ۳۰۰۰
ناشر: انتشارات زبانکده - شرکت آوایی زبان گستر



مجموعه حاضر که شامل ۴ حلقه نوار صوتی کمک آموزشی برای سال اول نظام جدید آموزش متوسطه و یک جلد نوارنامه مربوط می باشد با همکاری و زیر نظر برجسته ترین اساتید وزارت فرهنگ و آموزش عالی (هیأت علمی مؤسسه فرزندان پیشرو) و به سرپرستی، اجرا و تلاش دکتر پرویز بیرجندی تهیه و تنظیم گردیده است. مؤلف ضمن تأکید بر روشهای مختلفی که در آموزش زبان وجود دارد، در شرایط فعلی نوارهای آموزشی ساده را موثرترین وسیله کمک آموزشی بیان کرده و توصیه نموده است که با استفاده درست و مستمر از این نوارها فراگیری زبان تسریع می گردد. در تهیه این مجموعه سعی شده است مشکلات دانش آموزان مدنظر قرار گیرد. در این نوارنامه علاوه بر پاسخ بعضی از تمرینها، معادلهای فارسی و انگلیسی لغات درسها، تمرینات جدید لغت و متون جدیدی نیز برای تقویت درک از راه گوش گنجانده شده است. در خاتمه یادآوری می گردد که مجموعه مشابهی برای سال دوم متوسطه نظام جدید نیز آماده گردیده است.

- c. A writing task, for example, a letter describing the events heard.
- d. A reading task, based on the related text.
- e. Working on a grammar point exemplified in the listening.

Underwood (1989) added some other ideas to the above.

- a. Matching the listening text with the reading text (listening while reading).
- b. Asking students to write summaries on whatever they remember from the listening text.
- c. Asking students to make a list or to check a list while listening and then comparing their lists in pairs or in groups after listening is finished.

With respect to the increasing significance of the English language in our academic circles and with respect to the inevitable importance of listening comprehension skill as a prerequisite skill in learning English, it is hoped that this paper can be of help. Furthermore, it is hoped that following guidelines presented here can encourage teachers to proceed the task of listening comprehension well and truly.

References

Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Broughton, G. (1980). *Teaching English as a foreign language*. Routledge: University of London, Institute of Education.

Chastain. kenneth. 1988. *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*. Chicago: Rond McNally.

Farhady, H., Jafarpoor, & Birjandi,P. (1995). *Language skills testing: From theory to practice* (2nd edition). Tehran: SAMT Publishing.

Hunt, M. (1997) *BBC English language practice*. Oxford: Oxford University press.

Richard, J. C., & Rodgers, T.S. (1980). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.

Rost, M. (1991). *Listening in action: activities for developing in listening in language education*. Hemel Hampstead: Prentice Hall International.

Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London: Longman Group Ltd.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

activity helps the listeners to turn a stream of sounds into recognizable words.

b. Asking students to listen to the text again an underline key words in the script that give the answer to the previous tasks (finding the answers to some questions, getting particular information, spotting some mistakes, etc.). This highlights the need to listen selectively. It encourages the students to look just for the required information and to skip the rest.

c. As an alternative, students can listen and underline redundant words, like repeated words and phrases, such as "you see" , "you know" , "let's say". This helps students recognize which words they can reject. Or teachers can have the students underline cohesive devices, such as "then" , "although" , "right then" . This task helps students recognize verbal clues needed to follow the thread of a conversation.

d. Teachers can get students to listen and mark phonological features on the tapescript, such as stress, weak forms, or intonation. This exercise helps the students increase their understanding of how the sound patterns of the English language works.

e. Teachers can also ask students to listen to the tape again while reading the tapescript provided for them. This simple task is not only stress-free but also worthwhile and valuable.

5. THE POST - LISTENING ACTIVITY

The review, or post-listening task, provides feedback on how well students get the passage and gives them opportunities to use what they learned in other related communication activities. So post-listening activities may have either **linguistic purposes** or **nonlinguistic purposes** or **even both**. These activities might be organized in whole groups, small groups, or individually, based upon some factors, including the teacher's preference, the emotional maturity of the students, the objectives of the activity, and so on. For example, during feedback activities in which the teacher wishes to check responses and to give correct answers, working with the whole group seems the most efficient because the purpose is to get information as quickly as possible and to give all students opportunity to ask questions. Organizing the class into small groups seems to be more appropriate for oral communication activities because more students will have the opportunity to practice. Related communication activities that involve reading and writing seem to be more natural and fruitful to be used individually. (Chastain 1988; Rost, 1990; Rost, 1991; Hunt, 1997)

In addition, Hunt (1997) remarked that teachers can manage the following tasks during this stage.

a. Class discussion of the topics raised, either as a free discussion or a debate.

b. Role play with students developing some of the themes or issues raised.

this activity some statements are presented which might be true or false (possibly based on the material presented to the class). Learners indicate or write whether the statements are true or false, right or wrong.

p. Ticking off items. A list, a text, or a picture is provided: listeners make or tick off words or components as they hear them within a spoken sentence, then they are asked to tick off words, or components as they hear them within a spoken description, story, or simple list of items.

q. Summarizing. Learners listen to a story, a conversation, a lecture, or a monologue, and then write a brief summary of the content of the listening passage.

r. Note taking. Learners listen to a short lecture or talk and take brief notes.

s. Paraphrasing or translating. Learners listen to a text and then rewrite it in different words either in the same language (paraphrasing) or in another (translation).

t. Transcribing. This activity demands that students listen and write down what was heard in conventional orthography. For example, they take a phone messages for a roommate.

u. Answering. This activity involves listening to a passage and answering questions about the content of the passage, either orally or in black and white. The questions demanding to be answered are given to the students in

advance, to which the listening text provides the answers.

v. Guessing definitions. Brief oral descriptions of a person, a thing, an action, or a place are provided by the teacher, the students are required to write what they think they are.

w. Matching or distinguishing. This activity requires that students choose a written or pictorial response that corresponds to what they have heard. For example, they listen to an advertisement and choose the product that was described.

x. Transferring. During this activity, students receive information orally and transfer it into another form. For example, they listen to a phone call telling them how to get from one point to another, and then they draw a map for somebody to follow.

y. Condensing. Learners listen to a passage and reduce the content to the main points. For example, they listen to a lecture and prepare an outline.

4. DEVELOPING LISTENING

Hunt, (1997) separated this stage from listening stage, during which teachers manipulate some additional activities to develop students' listening ability.

a. Asking students to listen to short extracts and count the words. This could be followed by listening to the extracts again and asking the students to write down the words. This

h. Making models/arranging items in patterns. Individual, pair, or group of students are given items and then instructed by the teacher or by the tape to try to build the model or make the pattern with them.

I. Following a route. Following a route on a road, a plan, or a map is a popular and reasonably authentic activity. Using a map covering a small area, with road names written on it which are easily recognized, turns the task to an easier and to more helpful one, e.g., turn right in to Azadi Road and then go past the station and down to the post office. When the students get acquainted with the map and learn how to follow routes, they can be presented with more complicated maps and routes to follow.

J. Completing grids. Students are provided or asked to draw a grid. Then depending on what they discover from the listening text, the students put their answers in the correct boxes on the grid. A popular use of grid is for recording information about train or plane time schedules.

K. Labeling. Students listen to a short talk or lecture in English and label familiar diagrams with English words, e.g., they listen to a lecture given by a doctor on different parts of the body such as, heart, kidney, drain, etc., and they label a related diagram. This activity helps the learners to master the lexis of a language with which they are familiar in their own language. The emphasis of this activity is often on listening for meaning rather than on

learning new lexis. It is also possible to provide the labels for the students and have them locate the labels.

L. Spotting mistakes. The teacher uses clear pictures, printed texts, or facts established orally at the pre-listening stage. Then he talks about the picture, tells a story, or describes something the class already knows. Meanwhile he makes deliberate mistakes or inconsistencies. Listeners raise their hands or call out when they hear something wrong.

m. Predicting. At the pre-listening activity stage, the students could be given an opportunity to speculate on what they might hear in given situation. Then at the listening stage, they are provided with a conversation or a narrative. Then they try to predict or make guesses. The students can be given the opportunity to practise predicting when the teacher tells a story or reads a listening text, and then pauses from time to time for students to try fill the gap.

n. Scanning and skimming. An improvised or a recorded listening text (a weather forecast, a news bulletin, a discussion, etc.) is given; learners try to identify some general topic or information (skimming), or certain limited information (scanning) and note the answers. This activity can be even more motivating through 'real' listening texts, and students are asked to find information needed for a particular, real purpose.

O. True/false. This activity can be used for both listening and reading comprehension. In

There are also some other reasons why students are required to listen to the language. In early stages of learning, linguistic purposes and specific language tasks seem more common; while communication activities are more common in later stages. Another main reason is to help students learn to recognize the language sounds, the pronunciation of words, the stress, the rhythm, and the intonation.

During this stage a variety of activities can be manipulated by the teacher, depending upon the time, students' interest, and the level of the learners' language proficiency. Some of these activities are presented below. (Broughton, 1980; Richards and Rodgers, 1980; Underwood, 1989; Ur, 1996).

a. Marking/ checking items in pictures. Identifying people and things, marking items mentioned by the speaker, marking errors, marking choices, etc. are among the activities which fall into this category. Since students are not required to try to write down words during this activity, they can concentrate on the listening itself.

b. Which pictures? Students are offered a selection of pictures, and while listening to a description or a conversation, they decide which picture is the right one. Drawings, photos of people or scenes, indoors and outdoors, are the most common pictures used during this activity.

c. storyline picture sets. Students are presented three or four pictures. They listen to a story either read by the teacher or on the tape,

and try to decide which picture goes with the story.

d. Putting pictures in order. The aim of this activity is to arrange a number of pictures presented to the students according to the listening text. It should be kept in mind that students should not have too many pictures, and not to have a series of pictures. Otherwise, the students can arrange the pictures easily without listening to the text.

e. Completing pictures. This activity is mostly used with younger students and is useful especially at the very early stages of learning. During this activity, the student is first asked to look at the basic outline of the picture which needs to be drawn, completed, or colored. Then he is asked to follow the instructions and draw in or color different items.

f. Picture drawing. This activity can be utilized at any learning level. At early stages of learning students are asked to draw simple or known pictures, a chair, or a house for example. At advanced levels they are required to try to reproduce complicated items. The focus of this activity is not drawing artistic pictures, but it is listening for meaning.

g. Carrying out actions. This activity, which is generally carried out with young learners and at the beginning of their course, consists of a series of physical actions performed by students after being instructed by the teacher or by the tape. For example, "Go to the board and clean it" "John" Stand up and bring your book here Mary.

c. Providing a list of possibilities/ideas/suggestions/etc. Students make lists of their own ideas and suggestions on a particular topic, and use them as the basis for a while/listening activities. This activity is very helpful and advantageous since students include those words and expressions which they know or which they learn by asking for help from their teacher or from other students. Teachers can then check students' lexical knowledge on a particular topic, and judge what students need to know in order to be fully ready for the listening task.

This activity needs no right answers, and students write their own ideas and expressions; therefore, it is done in a relaxed way and students feel secured.

d. Becoming familiar with the tapescript prior to listening. Learners read a text before listening and check certain facts while listening. This activity decreases the stress of the students; however, it increases their sense of security.

e. Reading through questions (to be answered). This activity proves to be helpful because the students understand what they have to seek from the text. Moreover, they benefit from the reading, as explained in the above activity. Teachers can add to the difficulty of the task by changing the questions to jumbled ones.

f. Labeling a picture. This activity proves to be helpful as the already known language is revised. It is helpful for a pairwork/groupwork activity, and it generates a lot of class

discussion. To perform this activity, students are provided with a picture or a diagram to label it. Teachers can help the students by labeling the difficult words before the lesson.

g. Predicting/ speculating. Teachers give some information about the speaker(s) and the topic of the recording and ask students to suggest what they are likely to hear in the listening text. This is a good and useful activity for advanced students and adult students who seem to be more interested in guessing.

h. Previewing the language forms which will be heard in the listening text. This activity can be done through discussion initiated by the teacher or by using prompt in the forms of a written text. The teacher can also familiarize the students with the particular language forms presented in the listening text by giving them as many examples as possible. He can check the students by asking them to give their own examples.

I. Informal teacher talk and class discussion. The teacher gives her students some background knowledge, talks about the topic of what students are to hear in the listening text.

3. THE WHILE-LISTENING ACTIVITIES

While-listening activities are what students are asked to do at the time of the listening to the text. As far as listening for meaning is concerned, the purpose of these activities is helping learners to promote their ability of eliciting messages from the spoken language.

in classroom because the level of knowledge may vary considerably within a group, in a way that those with more knowledge can do the task successfully, and those with less knowledge cannot. So they might get frustrated (Underwood, 1989).

Purpose

The important feature of a real world communication is the purposefulness which should be conveyed to class settings as well. Some of these tasks are answering questions, selecting and preparing visuals, taking notes, or performing some actions. Ur (1996) claimed, "The definition of a purpose enables the listener to listen selectively for significant information, than trying to understand everything (p.232). In this regard, he recommended that rather than saying simply 'listen and understand ...' teachers should give specific instructions such as, 'Listen and find out where the man is going; mark the place on your map; what is he going to do.

Assigning a specific, realizable task

Students should know what they are to do during the listening comprehension activity. For example, the students might be asked to answer questions, take notes, select and prepare visuals, perform some action, make or draw on a map while listening or immediately after having listened to the passage (Chastain, 1988).

In addition, teachers should also consider the following factors which are in some way effective on the choice of pre-listening

activities. Underwood (1989) classified them as follows:

- The time available;
- The material available;
- The ability of the class;
- The interest of the class;
- The interest of the teacher,
- The place in which the work is being carried out;
- The nature and the content of the listening text itself;

He further proposed the following activities which can be carried out during this stage.

a. Focusing on pictures prior to listening.

During this activity students are asked to look at a picture or pictures. Teachers then check whether the students are able to name the items which will feature in the listening text. The words are then elicited by questions and answers or group explanations.

Teachers should mind not to overload students with long lists of unknown words or long explanations since this does not help the students to listen naturally.

b. Focusing on a list of items/thoughts/ etc. before listening. Students are asked to look at a list of items prior to listening. The advantage of this activity is that it removes the stress of suddenly hearing something forgotten, or half forgotten, and thus being distracted from the next part of the listening text.

This activity is also helpful for practicing newly-learned vocabulary for beginners. Listening exercises would be easier if the list is presented in the order in which the words/phrases/statements occur in the text.

-Will you replay the recording or respeak the text, as often as your students ask you to?

-Will you want the students to write down any answers or to make any notes?

-Will you do the corrections in class? (p.26)

f. Practise reading the text aloud if you want to present the listening text yourself, rather than on the tape. Since the quality of presentation has a high role in assisting and motivating the learners, teachers should go through the text or the notes before attending the class so that they can present it reasonably naturally.

2. THE PRE- LISTENING STAGE

The pre-listening activities are regarded very significant in any listening program. In this regard, Chastain (1988) claimed, "the pre-listening activities are probably the most important aspect of any listening sequence because the success of all other activities depends on the extent to which the teacher manages to give the students the necessary background, guidance, and direction to achieve the objectives of the activity" (P.200). He further stated that during this step the emphasis should be put on some aspects which undoubtedly help students progress.

Linguistic knowledge

As mentioned earlier, the aim of any listening activity is meaning and communication. However, the type and the number of unknown linguistic forms and vocabulary items affect the students ability to

comprehend satisfactorily. But since students should cope with perceiving the meaning while encountering unknown structures and vocabularies, as in real life situations, these elements should be included in the activities. Moreover, this exposure to unknown elements in context is a way of teaching new forms.

Background information

In order to comprehend what a speaker says, relevant schemata and background knowledge should be activated. Therefore, teachers should familiarize their students with the topic of the listening material.

Interest and Motivation

According to Underwood (1989), "Listening activities should be interesting, so that students feel they want to listen and carry out the activities. Interest can partly stem from the topic and the content of what is said" (p.27). Teachers should attempt to motivate the students and arouse their interest by choosing proper materials of their interest.

Interest is also generated by activities, tasks, and definite purposes which are in themselves interesting and satisfying to do (Chastain, 1988; Underwood, 1989). Meanwhile activities should not be monotonous, repetitive, laborious, and too long. Students should feel that they are able to accomplish the task and the assignment successfully. Underwood (1989) contended that failure very rapidly leads to demotivation.

Those activities which depend mainly on previous knowledge are better not to be used

productive.

7. Students should be encouraged to make intelligent guesses.
8. A context should be established for students to listen since language does not occur in a vacuum.

In order to take advantage of the above factors in the class situation and to make the class time more fruitful and systematic, listening class is to be sequenced into five stages.

1. THE PLANNING STAGE

Hunt (1997), in his paper published in *BBC English Language Practice*, claimed that,

The first step to preparing a lesson is listening to the cassette which teachers intend to use, read through the transcript, and gather together any pre-planned materials. Teachers should make sure the cassette is in good condition. A poor quality recording or damaged cassette is frustrating for everyone. Then they should check whether any of the speakers on the cassette have an accent which students might find unclear, whether there is a lot of noise, and whether the recording can be heard clearly by everyone in the classroom.

As Underwood (1989) recommended, there are a number of steps teachers should take when planning the listening work for their class.

a. Check to see whether the activities are suitable or not. Teachers should listen and read the tapescript to check the text and to determine whether the students are able to do

the activities.

b. Consider whether the listening work will fill the time. Teachers should plan what else they will do if the listening work is too little, especially when they are working in the language laboratory. Teachers should also plan what they will do if they have too much work for the time available. Will they abandon some parts, or will they do the parts in subsequent sessions?

c. Think about visual aids and devices. Teachers should also think about related visual aids required in the class, whether they are of good quality.

d. Consider whether any special equipment will be required. Students should know in advance whether they would need any special equipment (e.g, rulers, scissors, colored pencils, etc.) so that they can bring them to the class when they are needed.

e. Consider what procedure you would adopt for the listening session. Underwood (1989) posed the following questions in this regard:

-Will you use a recorded text or will you present the text yourself?

- Will you go through the whole thing without stopping? Will you want to use pauses? If so, it is useful to mark the transcript of the tape so that you will know where to stop the machine in class.

-How will you organize each step? Will pre-listening work be done, for example, in pairs/groups or individually?

in some communicative situations, (e.g., radio announcements, conversations on the phone, in which the speaker is not physically observed in the act of communication), with a consecutive lack of paralinguistic features, adds to the complexity of the task. (Anderson & Lynch, 1988).

In spite of the grand importance of this fundamental, complicated, and cumbersome skill in the modern world of language teaching and learning, the significance of this skill is not fully observed by school teachers and students. Furthermore, it has been neglected even by textbook writers. Since the process of listening comprehension is internal and thus not subject to direct, external observation, examination, and correction, language practitioners usually tend to overlook its prerequisite importance in language learning. Due to this reason, as well as due to financial, functional (acute shortage of required devices, maintenance, cost, etc.), and timing limitations, this skill has never received a proper emphasis by students and teachers.

Another problem of the students is the shortage of necessary audio-visual aid and devices, used to facilitate learning languages. Radios, records, tape recorders, films, television sets, videos and computers are among those necessary devices which are highly required for accomplishing the important task of improving listening abilities, but unfortunately even if available, they are not utilized in our schools on most occasions.

Assuming that a good cooperative effort has been made to eliminate the problems, can we still courageously claim that all the barriers on the way of teaching listening skill are removed?

The answer is negative.

Most school teachers seem to lack sufficient acquaintance with the methodology of teaching listening comprehension skills.

A teacher needs to be, to some extent, familiar with the practices and procedures used in teaching listening skill. However, the only ways of teaching listening, which are prevalently seen to be applied in our school are, for example, pushing students to listen to a tape, chunk by chunk, to repeat it aloud and/or to write down what they hear. The students might also be asked to listen while reading the text. These techniques, though useful, are not sufficient at all. The purpose of the present paper is, therefore, to familiarize teachers with different listening procedures and activities, to be used to enhance listening comprehension in their classes.

Chastain (1988, pp. 190-191) reiterated that teachers should consider several factors to develop listening comprehension skill in their students.

1. Meaning should be the focus of attention.
2. The purpose should resemble those in real life situation.
3. Students should be expected to comprehend the gist rather than comprehend everything they hear.
4. Students should have a requisite background knowledge on what they are supposed to listen to.
5. Students must develop a tolerance for the ambiguity and uncertainty encountering unknown materials.
6. Since real language includes redundancy, trying to attend to every word is counter-

Listen

Listening Comprehension Activities

Introduction

Listening comprehension is one of the most fundamental language skills. Primarily, it is the basis of communication in real life situations, communication is feasible only when the two parties involved are able to comprehend each other. Likewise, it is the axis of communication and learning in the classroom setting. This skill is, therefore, highly emphasized in language classes because without an appropriate input, no proper output is manifested. That is why this skill is considered as the prerequisite of speaking ability. Only after competence in listening comprehension has been established, can learners take on performance and develop it toward communication fluency (Farhady, Jafarpour, Birjandy, 1995).

On the other hand, listening can be regarded as one of the most complicated and cumbersome language skills to develop. Firstly, languages we hear have built-in redundancy which means that utterances

Parviz Maftoon
Iran University of Science and Technology
&
Mohammad Reza Esmaeili
Islamic Azad University
Tehran Branch

contain more information than necessary for comprehension. Therefore, the listener needs to be very attentive to perceive all the elements of the text he hears. However, attending to every word and utterance is a tedious and frustrating job, as well as a counterproductive class activity. More importantly, it is beyond the capacity of the auditory perception of every listener. Secondly, in the act of oral communication, the stream of speech continues without waiting for the listener to catch up, so there is no possible opportunity to regress or mediate. Moreover, the absence of the speaker

various aspects of their instruction, from methods of teaching to kinds of term projects. The researchers believe that there should be committees for literally every course of the program in which decisions have to be made about even the very minute issues encountered by the students as well as the instructors.

5) Inter-branch assessments can be conducted in certain intervals to increase students' motivation and to insure that the standards are observed in different branches. The inter-branch assessments can also be conducted in the form of centralized evaluations either on a term or yearly basis.

6) The courses included in the curriculum need a thorough revision, with respect to their relevance, contents, materials, and methods of teaching.

7) The objectives of this major set by the Ministry of Culture and Higher Education are not clearly stated. In fact attempts should be made to delineate the objectives so that the knowledge and skills of graduate students can be evaluated against them objectively. An international English proficiency assessment test like TOFEL can be used for evaluating graduates' English proficiency. Regarding the other objectives of the program, appropriate criterion tests must be developed.

Bibliography

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
Beretta, A. (1992). *Evaluation of language education: an overview*. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Best, J. W. & Kahn, J. V. (1989). *Research in Education*. NJ: Prentice-Hall.

Best, J. W. (1977). *Research in Education*. NJ: Prentice-Hall.

Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Henning, G. (1987). *A guide to second language testing*. MA: Newbury House Publishers.

Howell, D. C. (1992). *Statistical methods for psychology*. Belmont, CA: Duxbury.

Johnson, R. K. (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rea-Dickins, P. & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.

Shatz, M. (1982). On mechanisms of language acquisition: can features of the communicative environment account for development. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slobin, D. I. (1982) *Universal and particular in the acquisition of language*. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Students find English To Farsi translation more applicable.
- Students do not find all courses equally useful. Methodology and Morphology are evaluated as very useful. The reason may be that the former has application in teaching and the latter teaches them roots, suffixes, and prefixes which ultimately increase their knowledge of vocabulary.
- Students are generally dissatisfied with the outcomes of the program.

Implications

1) It was found that the admitted applicants to English translation major are *not* competent enough to be able to benefit optimally from the educational program they undergo. In other words, freshman students of this major are too weak in their English to be helped by different educational variables. Perhaps if the major were not headed for training translators and if it were simply developed to increase the English knowledge of the students, admitting applicants with such inadequate knowledge of English could be justified, because in that case the curriculum would consist of different courses of English language teaching and the whole program would pursue one single objective, ie producing competent English speakers. The researchers suggest that the current English translation major presented at the undergraduate level be modified and changed to a graduate major. Instead, a new English major can be developed for the undergraduate level which can function also as the foundation of the other existing English-related graduate majors of TEFL, linguistics, and English literature.

2) The next issue relates to the variability observed among subjects of the same stage in different branches. Every educational program is developed for a particular audience and if for any reason there is too much heterogeneity among the students, most naturally that program will not be able to fulfill its objectives. Since English translation major applicants of Tehran prefer to study in one of Tehran branches, the result of this inevitable competition is that less competent applicants get admitted in the branches of IAU in the neighboring towns of Tehran. As a result, freshman students of different branches are not at the same level of knowledge particularly with regard to general English proficiency. It may be helpful for all branches to administer a placement test to newly-admitted students based on which they can determine how much instruction they need before they can be mainstreamed into the regular program. In fact if the level of the students, admitted each year to every branch, is within a fixed range and does not fluctuate from year to year, the placement test will not need to be administered every year but once after which the intensity and duration of the pre-university courses (as it is called nowadays) can be determined.

3) With the high number of students in classes (sometimes up to 60 in some cases) even the most ideal programs are bound to fail. This problem becomes more detrimental in courses such as Language Lab, Advanced Writing, and different translation courses where students need to receive direct feedback from their instructors on their performance.

4) The program is also suffering from the discrepancies among the instructors regarding

half of the program. As a result, students always show progress from one stage to another, although they are capable of limited translation even at the onset of the program, at Stage 1. The reason for this very behavior is that knowing some grammar and having a bilingual dictionary can suffice for a poor translation.

Conclusion 2

Regarding the success of the program, it was not possible to evaluate the performance of subjects objectively since no such criteria are proposed by the Ministry of Culture and Higher Education. The two tests were originally developed based on what a few instructors in this major expected from the English Translation graduates. The researcher decided to set the tests themselves as criteria for the interpretation and evaluation of the results. Put more simply, based on experience, 75% of the maximum possible score in each test was taken as the criterion, which resulted in the score of 60 in the graded general English test (maximum possible score being 80) and 22.5 in the translation test (maximum possible score being 30). The mean of Term 7 (Stage 4) subjects had to reach the two criteria for program to be evaluated as successful. In none of the branches, such high means were obtained, neither in the general English proficiency test nor in the translation test.

Conclusion 3

Inter-branch comparisons revealed that subjects of the same stage in different branches do not belong to the same population. In fact in all four stages of the program, it was possible to determine the highest and the lowest groups

of subjects based on their average performance. Roodehen and Takestan had consistently the lowest means, while Tehran-North usually had the highest means. High performance of subjects in TNB may partially be related to the fact that one of the two researchers is a faculty member at this very branch and hence the subjects felt more responsible in taking the tests with all their potentials. The entrance examination may be another reason for such a variability because most naturally applicants with higher competence in English try to get admitted in branches located in Tehran. This variability may have external sources as well such as instructor, materials, assessment, and term projects.

Conclusion 4

What can be concluded from the information obtained from the questionnaires can be categorized as the following:

- Students do not have sufficient and accurate information about the objectives and content of the major prior to applying for it.
- Students do not have an accurate evaluation of the degree of their English language proficiency neither upon enrolling as freshman students nor when they are about to graduate.
- Students do not make serious attempts to compensate for their English language incompetence after they are admitted to the university.
- Students do not realize the role that English language and translation can and should play in their career and hence only a small minority is or plans to be involved with jobs which require a relative mastery of the English language.

single branch. In statistical terms, it can be said that students of English Translation Major at different stages of the program do not and possibly cannot belong to one single population. In nontechnical terms, one can say that English translation students are indeed influenced by the program and improve from one stage to the next. To find how many populations may exist, the exact location of significant mean differences were found. In Tehran-North Branch, regarding both abilities, two distinct populations could be found; the turning point seemed to be some time in their sophomore year. In Tehran-South Branch, the leap took place in the first year, since the subjects there did not show significant improvement in their sophomore, and junior years. Their translation ability, however, once again increased noticeably towards the end of the program. Tehran-Central Branch, however, enjoyed a gradual improvement in both abilities from one stage to the next. In Garmsar, the same gradual improvement was observed, especially with regard to the translation ability. Karaj subjects can be categorized to two populations, the hypothetical border line falling some time in their sophomore year; significant improvement was observed in both knowledge areas as subjects moved from their second to third year. In Takestan, subjects at Stages 1 and 2, i.e. Terms 1 and 3, belonged more or less to the same population. Nevertheless, they manifested significant improvements at Stages 3 and 4. Roodehen subjects available only at Stages 1 and 2 did prove to belong to two different populations with respect to both knowledge areas. Finally, subjects in all branches manifested gradual improvement in translation

ability from one stage to another. Regarding general English proficiency, however, the improvement was more notable from Term 1 to 3 and 3 to 5.

The underlying causes of this pattern of progress may be of different sources:

- Students are usually more motivated in the first terms of their education. Their motivation may be caused by their long strive for getting admitted to the university which is indeed a great success for the majority of Iranian high-school graduates. Furthermore, it may be due to the fact that they have begun a new era of their life and thus are very excited about it. Their excitement and motivation usually diminishes as they reach the later terms of their study.
- In the first three or four terms, students have to pass so many different general English courses. In fact, the curriculum is designed in a way that technical courses are to be taken after the general English of students has improved to some extent. Thus, the courses offered from Term 5 onward are designed to increase the knowledge of students in areas other than English, such as theories of translation, literary criticism, general linguistics, methods of language teaching and testing. In fact, the main progress in general English proficiency is expected to happen in the first two years when courses are particularly headed for this objective. Regarding translation ability, it can be argued that the progress observed in first two years is the result of the improvement they make in general English proficiency. The progress observed in the second half of the program may be the outcome of taking various translation courses particularly offered in this

tests. The a priori comparisons were made between the freshmen, sophomores, juniors, and seniors of all the branches holistically and every branch separately. Another series of one-way ANOVA analyses was conducted to compare the students of different branches with each other.

2. Fisher's Least Significant Test or Protected *t* was used for making multiple comparisons between means with a significant overall F value. The reason for the application of Fisher's LSD was to control the likelihood of Type I errors (Howell, 1989, p 236).

3. The Scheffe Test, as a more conservative test, was performed to make post hoc comparisons between the means regardless of whether or not the overall F was significant. Generally speaking, the Scheffe test makes it harder to reject a true null hypothesis (and thus committing a Type I error) by increasing the critical value.

4. The t-Test was employed to compare the means of pairs of independent samples in one of the branches where subjects were available only at two levels.

5. Pearson Product Moment was used to find out possible trends of togetherness between the translation ability and general English proficiency. In the pilot study, a few correlational coefficients studies were also computed for reliability and validity purposes.

6. The results of the questionnaires were analyzed based on the artificial scales (Henning, 1987) used to objectify the data and then transformed into percentages for easy interpretation.

Results

The two hypotheses were tested against the data obtained from every single branch and against the data of all branches as a whole. Literally, in all cases the obtained F-ratios for the means of groups of subjects on the general proficiency and the translation tests were highly significant (with less than 0.0001% probability of error) and thus both hypotheses were strongly rejected. Post hoc tests indicated that the mean of every group of subjects is not significantly different from the subjects of the next or previous terms. Comparing the means of the subjects of every term across all branches always yielded significant F-ratios indicating that the subjects of the same terms from different branches do not belong to one single population. Running a series of correlational computations between the scores in the two tests of general English and translation ability yielded coefficients ranging from 0.59 to 0.79. The correlation coefficient of 921 subjects in the two tests turned out to be 0.64. The data obtained from the questionnaires were quite revealing regarding the subjects' expectations, self-evaluations, jobs, use of English language, experience in translation, and some other variables related to the success of such programs.

Conclusions

The following conclusions were reached from the quantitative and qualitative data gathered and analyzed in this research project:

Conclusion 1

The two null hypotheses were strongly rejected in all branches as a whole and in every

students have about 12 credits of English literature which give them a good background for literary translation. Journalistic translation was chosen for a similar reason and that is the emphasis given to the translation of news in various courses of this program.

3. A questionnaire was developed to gather qualitative data on the senior students' opinions regarding the general and specific issues of the program.

The final versions of all the three instruments were made only after they had been revised based on the comments of three colleagues and the outcomes of the pilot study in Tehran-North Branch.

Scoring

The scoring procedure can be analyzed in three phases:

1. The general English proficiency tests were scored manually using a key.

2. The scoring of almost 1000 production translation tests may be considered even more challenging than the actual gathering of data in that size. A scale of four factors was developed consulting the expert instructors of literature and translation; the four factors being structure, vocabulary, naturalness, and general comprehension of message. First, two raters scored only 100 tests randomly chosen from the exact sum of 992 papers. Then the raters were evaluated for their inter and intra-rater reliability on those 100 tests. Since the results indicated that the raters are consistent in their scoring, only one of them rated the remaining 892 translations.

3. A sum of 212 questionnaires were

carefully analyzed and the findings were converted to percentages for easy interpretations.

Procedure

Since the study was designed to have a cross-sectional approach towards data gathering and wished to evaluate the status quo, the researcher had to administer the tests to the different groups of subjects without any particular treatment. The important issue was to evaluate an ongoing program without any kind of interference which could result in the betterment or deterioration of the program.

The general proficiency tests were administered in one 80-minute class session. The answers were to be written on answer sheets. The translation test, also taken in 80 minutes, was administered in another session with an interval of 2 to 15 days. Subjects were allowed to use English-to-Farsi dictionaries and thus had to be notified of the day of the translation exam in order to bring their dictionaries along. They were asked to write their answers on separate sheets of paper. The questionnaires were distributed on a different day only to seniors and were to be answered in a 10-minute period.

Data Analysis

The statistical analyses conducted in this study were mainly based on different parametric methods of comparing averages. The ones used here are listed below:

1. One-way ANOVA was conducted to compare the average performance of students in general English proficiency and translation

subjects having passed a total of 110 to 125 credits were compared with 32 senior seventh term students on both general English and English to Farsi translation tests. No significant difference was observed between the mean performance of the two groups on both tests and thus it was cautiously concluded that the performance of the seventh term subjects can represent the exit behavior of graduating students, too.

Instrumentation

Few issues were taken into consideration regarding the instrumentation to be used in this research:

- Subjects at different levels of the program had to be evaluated using the same tests in general English and translation ability to make mean comparisons possible.
- The available general proficiency English tests such as TOEFL and FCE, being too difficult for the subjects, did not enjoy a satisfactory level of discrimination power. Thus, a graded general Proficiency English test had to be developed.
- Since no standardized English to Farsi test was available, a graded one had to be developed.

The instruments developed to serve the purposes of this research are the followings:

1. An 80-item multiple choice test was designed to measure the subjects' general English proficiency. It consisted of 24 structure items, 24 vocabulary items, 24 reading comprehension items, and finally 8 function items. The structure items were based on the content of the material of the two Four-credit

courses the students of English Translation pass in the first two terms of the program. The items were arranged from easy to difficult, ie basic and frequently used structures were tested first. The order of the grammatical structures based on which the items were developed was checked with different English course-books as well as with three EFL teachers. The vocabulary items were mainly based on the book *Essential Words for the TOEFL* (1993) which introduces words in an easy-to-difficult fashion. The four reading comprehension passages were selected from among the TOEFL reading comprehension passages and ESL teaching textbooks based on their readability calculated by the Fog Formula which turned out to be 13, 17.2, 19.4, and 21.5. It should be mentioned that the average readability of 10 reading comprehension passages chosen randomly from different TOEFL tests was calculated to be 22 based on the Fog Formula. The eight function items were developed with regard to the range of interactions the students of English Translation are expected to handle as consulted with three instructors who teach different courses of this program.

2. A production test was developed with the aim of measuring the students' ability in English-to-Farsi translation, the kind of translation which is emphasized in almost all their translation courses. The test consisted of six isolated sentences each presenting a challenging point in translation, and four paragraphs two of which resembled the excerpts the students work on in their literary and journalistic translation courses. The reason for including these two types of text in the test was that the

different kinds of texts.

For investigating whether the two objectives of the program are realized or not, this study attempted to evaluate the gradual improvement of the students with regard to their general English proficiency and translation skill in seven branches of Islamic Azad University (IAU).

Design

Descriptive developmental researches are usually conducted longitudinally, in which one case or a large sample of subjects are evaluated at different stages of their progress (Cohen, and Manion, 1989). Nevertheless, there are many cross-sectional descriptive studies in the literature of SLA and particularly first language acquisition in which representatives of age groups or stages of development simultaneously undergo a thorough investigation and the typical behaviors of each of these stages are compared with each other to trace the patterns of change (Cohen and manion, 1989, Shatz, 1982; Slobin, 1982). Due to time limitations, this study, too, had to be conducted cross-sectionally, evaluating the subjects at four stages with the assumption that every year, the admitted students into the English translation program are more or less at the same level with regard to their general English proficiency and translation ability. This assumption was based on the fact that the same criteria are employed for the screening of applicants in different years, and thus freshman students of the English translation major of different years enjoy more or less the same level of competency in general English.

Hypotheses

The quantitative data gathered in this study were analyzed to test the following two hypotheses:

1) There is no significant difference between the average performance of subjects at four levels of the program in the graded general English proficiency test.

2) There is no significant difference between the average performance of subjects at four levels of the program in the graded English to Farsi translation test.

Subjects

The population being all the undergraduate students majoring in the English translation program both in state and IAU, the sample of this research was selected from seven branches of IAU in Tehran and the neighboring towns, ie Tehran-North, Tehran-Central, Tehran-South, Garmsar, Karaj, Takestan, and Roodehen branches. From every branch, a sample of at least 140 subjects was randomly chosen. Every group of 140 subjects comprised of 4 groups of students (usually 30 to 40 subjects each), representing the freshman, sophomore, junior, and senior students. The freshman subjects were all in their first term and had at most 8 weeks of instruction in general English courses only. The sophomores were in their third term and had passed 30 to 35 credits. Junior students, being in their fifth term, had passed a sum of 65 to 70 credits. Senior students, having passed about 100 to 110 credits, were usually in their seventh term. In the pilot study in Tehran-North Branch, 30 eighth term

could have had a better record, had it been fully implemented.

Introduction

The ever growing diversity of human knowledge has led to the establishment of numerous different categories of science and, thus, the advent of hundreds of various disciplines each requiring its own methodology and, inevitably, its system of evaluation. The discipline of second/foreign language teaching is no exception to the aforementioned fact although there is a consensus that the evaluation part of the field has not received the attention it deserves. Beretta (1992) complains about this very shortcoming and states that "to date, very few books have appeared on the evaluation of language teaching programs in general" which "compares unfavorably with the general field of educational evaluation" (p 5). The status quo is that evaluation though "an intrinsic part" (Rea-Dickins & Germaine, 1996, p 3) of foreign/second language teaching is not a widely-practiced activity.

Generally speaking, evaluation in education and language teaching takes its specific formal and informal forms. It ranges from small-scale classroom quizzes to large-scale evaluations of textbooks and curricula. Johnson (1989), in his overview of the book *the Second Language Curriculum*, asserts that curriculum development and renewal can only proceed effectively if supported by evaluation. The significance of evaluation becomes more patent when one realizes that there is *not* always a direct equation between planning, teaching,

and learning. In other words, there is always this concern that what is planned will not necessarily be taught and what is taught will not necessarily be learned (Nunan, 1989). The reason may be that in the implementation of what is to be done at each of these three stages, the involved parties run into problems. Evaluation studies, in general, aim at first confirming the existence of faulty implementations in the aforementioned stages and then at locating their whereabouts.

The undergraduate English translation program in Iran has become one of the most wanted majors in humanities and every year thousands of students enroll in this program with the hope of becoming competent speakers of English with specialized abilities to translate Farsi to English and more desirably English to Farsi. The complications of this program particularly arise from the duality of its objectives. In fact, one cannot categorize it as an ordinary language teaching (TEFL) program since it also aims at training translators. That is, this major is not designed just to teach English language to Iranian students at an undergraduate level, nor is it designed just to train students who are competent in Farsi and English and only need to learn the theoretical and practical principles of translation. The Supreme Council of Programming in the Ministry of Culture and Higher Education has set the following two objectives for this program:

1. gaining general proficiency in all the four skills of English language, and
2. gaining translation skills and having adequate opportunities to actually translate



THE UNDERGRADUATE ENGLISH TRANSLATION MAJOR IN IRAN: A PROGRAM EVALUATION

Parviz Birjandi (PhD), Allameh Tabatabayi University
Arshya Keyvanfar (PhD), Islamic Azad University

Abstract

The undergraduate English translation program is one of the most popular fields of study in the universities of Iran. It aims at increasing the general English proficiency of the students as well as their skill in English to Farsi and Farsi to English translation. A descriptive cross-sectional study in the form of a summative product-based evaluation investigated the behavior of students at four stages of the program to trace any changes which could be interpreted as improvement or even loss with respect to their general English and translation ability. A total of 921 subjects were compared at four stages of the program (almost 240 subjects at each stage) with regard to their average performance in two graded

tests of general English proficiency and English to Farsi translation. The findings of a series of one-way ANOVAs strongly suggested that in all branches as a whole and in every individual branch, the mean of subjects at different stages of the program differed significantly from each other implying that the differences are not by chance and the four groups of subjects do not belong to one single population. Furthermore, patterns of progress observed from one stage to the next, were especially significant from Stage 1 to 2 and 2 to 3, ie from Term 1 to 3 and 3 to 5. Surprisingly enough, mean comparisons between branches revealed that subjects of the same stage in different branches did not belong to the same population, showing consistently low means for some branches and high means for some others. It was concluded that the undergraduate English Translation program

question de l'imperfectivité.

L'imperfectivité (l'inaccompli) précise une action comme non achevée et s'identifie alors, sur le plan aspectuel, à la durativité. A titre d'exemple, on peut remarquer que l'énoncé "Paul dort" (ou dormait) relève de l'imperfectivité puisqu'il fait voir le sujet en train de dormir sans aucune précision sur le terme de cette action. Dans ce cas, l'aspect imperfectif peut être, chez l'énonciataire, producteur d'une certaine attente concernant la fin d'un procès. D'où vient le nom de l'imperfectif pour souligner les procès dont la fin nous échappe.

Pour conclure, nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur un point qui reste ambigu dans l'étude que nous venons de mener sur différents types d'aspects en français.

En effet, dans tout ce qui précède, nous avons eu l'occasion de constater qu'il s'agit toujours d'un procès et de la manière dont il se déroule. Il s'en suit que dans les aspects, il est sans cesse question d'un point de vue sur une action. Ceci nous amène à reconnaître l'intrusion d'un observateur dans les discours, les paroles ou les phrases. Par exemple, l'énoncé "Paul dort" nous fait confronter à un observateur, qui, bien qu'implicite, nous fait part de son point de vue sur l'action de dormir dans laquelle Paul s'est engagée. Deux rôles sont donc à distinguer dans un tel énoncé: d'une part, un sujet de faire qui prend l'action en charge et de l'autre, un sujet cognitif (de la connaissance) ou observateur qui décompose

le/faire/ du premier et le fait apparaître comme un procès. Ce rôle de l'observateur peut être assumé soit par un délégué de l'énonciateur (responsable du discours) installé dans le discours ("il apercevait Jean qui était en train de marcher"), soit par l'énonciataire (le lecteur) à qui s'adresse le discours ("vous remarquez bien de quelle maladie souffre Jacques").

Références

- 1) A.J. Greimas, **Maupassant. La sémiotique du texte: exercices pratiques**, Paris, Seuil, 1976, p. 71.
- 2) A.J. Greimas et J. Courtés, **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Paris, Hachette, 1993, p. 111.
- 3) Voir à ce propos J. Courtés, **Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation**, Paris, Hachette, 1991, p. 283.

Bibliographie

- 1- Courtés J., **Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation**, Paris, Hachette, 1991, p. 283.
- 2- Fontanille J. (sous la dir. de), **Le discours aspectualisé**, Actes du colloque "Linguistiques et Sémiotiques I", Limoges-Amsterdam-Philadelphia, Pulim-Benjamin, 1991.
- 3- Greimas A.J., **Maupassant. La sémiotique du texte: exercices pratiques**, Paris, Seuil, 1976.
- 4- Greimas A.J. et Courtés J., **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Paris, Hachette, 1993.

La ponctualité s'explique par opposition à la **durativité**. De ce point de vue, elle relève de l'**instantané** et caractérise une action par sa **brièveté** et sa rapidité. Autrement dit, l'action sera **marquée** par "l'absence de durée".

La ponctualité fera pendant à l'**inchoativité** si elle nous fait voir un procès dans son **commencement** et elle **correspondra** à la **terminativité** si elle indique la fin d'un procès. Le ponctuel est signalé par l'emploi du passé simple. Tout en s'opposant à l'imparfait (le duratif), ce dernier met en jeu le caractère événementiel des discours, se situe au niveau du "faire" et témoigne davantage de la réalisation d'un acte.

Contrairement à l'imparfait qui décrit ou inscrit les faits dans la durée, le passé simple montre ou bien le passage rapide à l'acte-le début d'un procès- ("ce matin, Jean quitta son appartement assez tôt") ou bien le résultat d'une action-la fin d'un procès- ("Jean arriva au bureau avant ses collègues").

Bien entendu, pour aller au bureau, Jean doit non seulement quitter son appartement, mais il faut qu'il fasse en plus le trajet entre l'appartement et le bureau (la durativité). Et finalement, l'arrivée de Jean au bureau sera considérée comme l'accomplissement de toute une série d'actions. En conséquence, "quitta" et "arriva", mis au passé simple dans les exemples ci-dessus, dessinent deux instants décisifs (deux événements) dans l'histoire de la vie du sujet (Jean) et nous font part, sur le plan aspectuel, de la ponctualité.

Une autre particularité du passé simple tient au fait qu'il favorise, au niveau du discours, une certaine condensation qui entraîne l'économie de la parole. Tandis que l'imparfait rend le discours élastique et lui procure de l'expansion³. Pour éclaircir mieux ce point de vue, nous pouvons reprendre l'exemple ci-dessus mentionné; "Jean arriva au bureau" sera de l'ordre de la condensation et on peut remarquer une équivalence entre cette forme condensée et une autre forme correspondante et en expansion, qui, par l'intermédiaire de l'imparfait, nous donne une description de la situation de Jean après son arrivée au bureau: "Jean arriva au bureau; en voyant le tas de dossiers, il pensa à tout le travail qui l'attendait et à tous ces gens qu'il devait recevoir en une seule matinée".

La Perfectivité (l'accompli) s'utilise comme un terme aspectuel pour désigner la réalisation ou l'accomplissement d'un procès. De ce fait, on peut la substituer à la terminativité. Le niveau perfectif de la parole, tout comme l'aspect terminatif, présente les faits dans leur achèvement et nous fait rendre compte des actions abouties. Il est clair que l'aboutissement d'une action dépend de la mise en place de tout un processus (un déroulement) constituant l'étape qui précède la perfectivité. Dans "Jean arriva au bureau", l'arrivée de Jean se révèle d'une certaine manière comme une perfectivité. Alors qu'elle nécessite l'acte du départ et le parcours de tout un trajet (la durativité). Ce qui nous amène à aborder la

Maintenant, nous allons nous efforcer de définir chacun de ces termes aspectuels à partir des exemples bien précis.

L'inchoativité est un terme aspectuel qui signale le déclenchement de l'action. Dans le discours, l'emploi de cet aspect nous situe tout au début de l'acte. Cette présence aspectuelle aura donc pour effet de créer chez l'observateur l'attente de la suite de l'action. Par exemple, dans l'énoncé "je me suis mis à travailler", "se mettre à" ne désigne que le commencement de l'acte de "travailler". Alors que l'énonciataire aimerait être informé sur ce qui s'est passé après. Commencer, se mettre à, débiter, démarrer, entreprendre, prendre à, lancer et esquisser font partie des verbes qui expriment l'inchoativité.

La durativité correspond, sur le plan aspectuel, au développement de l'action. Située entre l'inchoativité et la terminativité, elle signifie qu'un "intervalle temporel, (...) est entièrement rempli par un procès"². La phase durative du discours fait voir une action dans sa durée. Dans ce type d'aspectualité, nous ignorons le début et la fin d'un procès. Et nous serons seulement informés sur la durée d'un acte. Autrement dit, l'action est vue en train de se faire. Le présent descriptif, représentatif de "permanence" ou de "vérité générale", ainsi que l'imparfait sont la marque de la durativité. "Tourner" dans "la terre tourne autour du soleil" nous fait confronter à un présent de vérité générale et fait constater l'acte de "tourner" sous l'aspect duratif. De même, "aimer" dans

"elle aime follement sa fille" se présente comme un présent de permanence et souligne la durativité de l'acte d'aimer. Et enfin, "marcher" dans "je marchais plus vite que d'habitude" est mis à l'imparfait, qui, comme nous venons de le préciser, marque la durée.

Aussi, deux sortes de durativité sont à distinguer:

1- la "durativité discontinue": c'est lorsqu'un intervalle se trouve rempli de plusieurs procès identiques ou comparables;

2- "la durativité continue": c'est lorsque l'on a affaire à un seul procès.

La terminativité souligne l'achèvement d'une action et de ce fait, elle présuppose l'existence de deux autres configurations aspectuelles, c'est-à-dire l'inchoativité et la durativité.

Au moment où un procès touche à sa fin et est présenté dans sa phase terminative, nous pouvons prétendre qu'une action a été réalisée. La terminativité met donc l'accent sur la réalisation et la fin d'un procès. Elle se manifeste dans les verbes et les expressions comme: terminer, finir, achever, aboutir, accomplir, arriver, cesser, arrêter, réaliser, mettre fin à, mener à son terme ou à sa fin et etc.. Dans les énoncés comme "elle a fini de pleurer" ou "il a accompli son devoir", finir et accomplir annoncent la fin de quelque chose et révèlent la mise en place de l'aspect terminatif. Il est à rappeler que les verbes qui signalent le terminatif sont exprimés, dans la plupart des cas au passé.

Les aspects en français

Hamid-Reza SHAIRI
Membre du cadre enseignant
Université Tarbyat Modarress

امروزه، نمی توان بدون در نظر گرفتن جنبه نمودی زبان به تجزیه و تحلیل کلام و آموزش متون پرداخت. جنبه نمودی زبان دربرگیرنده دو نکته اساسی می باشد: فعل و کنش. از نقطه نظر زبانشناختی، به وسیله نمودها می توان وضعیت یک کنش را که توسط فعلی بیان می گردد، مشخص نمود. به طور کلی، یک کنش دارای سه مرحله است: مرحله آغازی، مرحله دیرشی و مرحله پایانی. از آنجائیکه هریک از این مراحل با زمان پیوند خورده است، می توان نتیجه گرفت که هر کنشی دارای یک مشخصه زمانی است. بنابراین جنبه نمودی زبان دارای ارتباطی تنگاتنگ با زمان است. در این مقاله سعی داریم تا به بررسی انواع نمودها و نوع ارتباط آنها با زمان دستوری بپردازیم.

Aujourd'hui, on ne peut pas enseigner un texte et analyser un discours sans prendre en considération leur niveau aspectuel qui comporte deux points essentiels: le verbe et l'action. Cet article nous permet d'entreprendre une étude des aspects qui aidera les enseignants à mieux maîtriser leur classe de langue au moment où ils ont affaire à l'explication d'un texte.

Du point de vue linguistique, l'aspect se définit comme une distinction qui indique l'état d'une action exprimée par un verbe: dans son commencement, dans sa durée et dans son achèvement.

Cette définition témoigne d'un lien étroit entre l'aspect et le temps, étant donné que l'action sera temporairement prise en compte dans son début, sa continuité ou sa fin. A.J. Greimas considère l'aspectualité comme une "forme de surface sous laquelle se présente à nous et peut être déchiffré le temps"¹.

Ainsi, situant le "procès" (le déroulement d'une action) dans le temps, l'aspectualisation s'affirme comme une surdétermination de la temporalité.

La langue française contient trois configurations aspectuelles:

- 1- /l'inchoativité, la durativité, la terminativité/;
- 2- /la ponctualité, la durativité/;
- 3- /la perfectivité (l'accompli), l'imperfectivité (l'inaccompli)/.

▷ Verbindungen aus einem Adjektiv und einem Partizip oder aus zwei Adjektiven werden getrennt geschrieben:

wenn der erste Bestandteil ein Partizip ist: drückend heiß, kochend heiß. leuchtend blau u.a.;

wenn der erste Bestandteil eine Ableitung auf-ig, -isch oder-lich ist:

Hesig groß, mikroskopisch klein, bläulich grün u.a.;

wenn der erste Bestandteil gesteigert oder erweitert werden kann:

dünn besiedelt. ernst gemeint. schlecht gelaunt. unten erwähnt, weit verbreitet u.a.

▷ Wie schon bisher irgendein, irgendwann, irgendwer u.a. schreibt man jetzt auch irgendjemand und irgendetwas zusammen.

Unverändert bleiben Fälle, in denen der zweite Bestandteil erweitert ist: irgend so ein/eine/einer irgen so etwas.

Schreibung mit Bindestrich

▷ In Zusammensetzungen werden Zahlen, die in Ziffern geschrieben werden, mit einem Bindestrich vom Rest des Wortes abgehoben.

Man schreibt jetzt also 8-Achser, 5-Eck, 16-Ender, 6-hebig, 2-jährig, 4-Hährige, 6-monatlich, 14-tägig, 8-Zylinder u.a.

Wie bisher steht jedoch kein Bindestrich, wenn die Ziffer mit einer Nachsilbe verbunden ist. Es bleibt also wie 68er, 100stel., 4fach, 15er u.a.

Aber in Zusammensetzungen: 68er-Generation, 15er-Schlüssel u.a.

▷ Ein Bindestrich kann gesetzt werden, um einzelne Bestandteile einer Zusammensetzung hervorzuheben, wenn unübersichtliche Zusammensetzungen deutlicher gegliedert werden sollen und wenn drei gleiche Buchstaben aufeinander treffen.

Man schreibt also Ichsucht oder Ich-Sucht, Sollstärke oder Soll-Stärke, Moselwinzer-genossenschaft oder Mosel-Winzer-genossenschaft.

Schiffahrt oder Schiff-Fahrt. Schiff-f- racht oder Schiff-Fracht. Teeernte oder Tee-Ernte u.a.

▷ Mehrgliedrige Wörter aus dem Englischen werden zusammengeschrieben, können aber auch mit Bindestrich geschrieben werden, wenn der erste Bestandteil ein Substantiv oder ein Verb ist.

Man schreibt jetzt also Airconditioning oder Air-Conditioning, Blackout oder Black-out, Centrecourt oder Centre-Court, Chewinggum oder Chewing-Gum, Handout oder Hand-out, Artdirector oder Art-Director, Feedback oder Feck-back, Kickdown oder Kick-down, Layout oder Lay-out, Jobsharing oder Job-Sharing u.a.

Bei Verbindungen aus Adjektiv und Substantiv wird jetzt vorzugsweise zusammengeschrieben. Getrennschreibung ohne Bindestrich bleibt aber möglich. Dann werden die substantivischen Bestandteile jedoch großgeschrieben. Also: Happyend oder Happy End. Highsociety oder High Society. Smalltalk oder Small Talk u.a.

hält stand), stattfinden (die Veranstaltung findet statt), teilhaben(wir haben daran teil)u.a. Bilden Substantiv und Verb eine untrennbare Zusammensetzung, dann bleibt es ebenfalls bei der Zusammenschreibung: schlafwandler schlafwandelte, schlussfolgern- sie schlussfolgerte.

▷ Verbindungen aus Substantiv und Partizip werden getrennt geschrieben, wenn die Getrenntschreibung auch im Infinitiv gilt und in der Verbindung kein Wort erspart wird.

Man schreibt also Achtung gebietend wie Achtung gebieten, Aufsicht führend wie Aufsicht führen, Erdöl exportierend wie Erdöl exportieren, Handel treibend wie Handel treiben u.a.

Aber: mondbeschienen= vom Mond beschienen(vom wird erspart)u.Ä.

▷ Verbindungen aus einem Verb im Infinitiv und einem zweiten Verb schreibt man nur noch getrennt.

Auf dem Stuhl/Wegen schlechter Noten sitzen bleiben.

Das Buch/Den erfolglosen Trainer fallen lassen.

Ebenso: bestehen bleiben, dennen lernen, flöten gehen u.a.

▷ Verbindungen aus einem Partizip und einem Verb werden ebenfalls stets getrennt geschrieben.

Wie bisher schon getrennt leben schreibt man jetzt auch verloren gehen, gefangen halten u.a.

▷ Verbindungen aus aneinander, aufeinander, auseinander usw. und Verb werden grundsätzlich getrennt geschrieben.

Man schreibt jetzt aneinander fügen/ geraten/grenzen/legen usw., auseinander biegen/gehen/halten/leben/nehmen/setzen usw., gegeneinander prallen/stoßen u.a.

▷ Verbindungen aus Adverbien, die mitwärts gebildet sind, und Verb werden grundsätzlich getrennt geschrieben.

Mit der Firma wird es aufwärts gehen, im Beruf vorwärts kommen u.a.

▷ Verbindungen mit dem Verb sein werden grundsätzlich getrennt geschrieben.

Man schreibt jetzt also an sein, auf sein, beisammen sein u.a.

▷ Verbindungen aus Adjektiv und Verb werden getrennt geschrieben, wenn das Adjektiv steigerbar oder zumindest durch sehr oder ganz erweiterbar ist.

Man schreibt also ernst nehmen(sehr ernst nehmen), gerade sitzen(ganz gerade sitzen), gut gehen(besser gehen); ebenso: offen stehen, schlecht gehen, schwer fallen, übel nehmen u.a.

Zusammengeschrieben wird, wenn das Adjektiv nicht steigerbar ist. Es bleibt also beifernennen. festsetzen(=bestimmen)u.a.

▷ Bestimmte Verbindungen aus zusammen- gesetzten Adverbien und Verben werden getrennt geschrieben.

Dazu gehören anheim fallen, überhand nehmen, vorlieb nehmen u.a.

Zusammen-oder Getrenntschreibung ist möglich bei infrage stellen in Frage stellen. instand setzen in Stand setzen, zugrunde liegen. zu Grunde liegen, zustande bringen, zu Grunde bringen, zutage fördern/ zu Tage fördern u.a.

Anfangsbuchstaben):

Goethe'sche Dramen, die Grimm'schen Märchen u.a.

Aber wie bisher: eulenspiegelhafte Possen, eine kafkaeske Stimmung, die Berliner Bevölkerung, die Schweizer Berge u.a.

▷ Die Anredepronomen du und ihr sowie die besitzanzeigenden Pronomen dein und euer werden in Briefen jetzt immer kleingeschrieben. Großschreibung gilt weiterhin für die Höflichkeitsanrede Sie und das dazugehörige Pronomen Ihr.

Laut-Buchstaben-Zuordnung

▷ ß nach kurzem (betontem) Vokal wird durch ss ersetzt.

Man schreibt jetzt Fass, Stress, Biss, Missverständnis, Boss, Fluss: sie muss(zu: müssen), er hasst(zu: hassen)u.a.

Statt daß schreibt man jetzt dass.

▷ Eine größere Zahl von Einzelwörtern wird dem so genannten Stammprinzip angeglichen, d.h., ein Wort folgt in der Schreibung dem Wort oder der Wortform, dem bzw. der es zugeordnet werden kann.

Man schreibt jetzt Ass wegen des Asses, die Asse, Tipp wegen tippen, Gämse wegen Gams: nummerieren wegen Nummer, platzieren wegen Platz u.a. Es bleibt aber beifit und Top.

Wenn in Zusammensetzungen drei gleiche Buchstaben aufeinander treffen, bleiben alle erhalten.

Man schreibt jetzt Bestellliste. Schifffahrt; Kaffeeernte, Teeei,

Hawaiiinseln u.a. Es bleibt bei dennoch. Drittel und Mittag.

Beachte: Wer unschöne oder unübersichtliche Schriftbilder vermeiden will, kann auch mit Bindestrich schreiben: Auspuff-Flamme, Tee-Ei.

▷ Das ph kann in phon, phot und graph und in einigen Einzelfällen durch f ersetzt werden; neben-tita und-tiell sind in einigen Fällen auch-tial und-ziell möglich. Vereinzelt können gh, rh, th zu g, r, t werden.

Man kann jetzt schreiben: Delphin oder Delfin. Photometrie oder Fotometrie, Diktaphon oder Diktafon, Geographie oder Geografie;

Differential oder Differenzial, essentiell oder essenziell, substantiell oder substanziell: Spaghetti oder Spagetti. Katarrh oder Katarr, Panther oder Panter, Thunfisch oder Tunfisch.

Ansonsten bleibt die Schreibung der Fremdwörter im Wesentlichen unverändert. Man schreibt also weiterhin Philosophie, Rhetorik, Rheuma, Apotheke, Strophe, Diskothek, Leichtathletik, Mathematik, Theater u.a.

Getrennt-und Zusammenschreibung

▷ Verbindungen aus Substantiv und Verb werden in der Regel getrennt geschrieben.

Nach dem Muster Auto fahren, Klavier spielen schreibt man jetzt auch Rad fahren. Eis laufen, Halt machen, Maschine schreiben u.a.

Zusammenschreibung bleibt bei Verbindungen, in denen das Substantiv verblasst ist. Demnach weiterhin:

Preisgeben(er gibt preis), standhalten(sie

deshalb wie bis-her kleingeschrieben. Also: mir ist/wird angst und bange; ich bin es leid; es ist mir recht; du bist selbst schuld; er ist pleite usw.

▷ Substantivierte Ordnungszahlen werden großgeschrieben.

Man schreibt jetzt also als Erstes. die Rechte Dritter, als Dritter an der Reihe sein. wie kein Zweiter arbeiten u.a.

▷ Substantivierte Adjektive, die Bestandteile fester Wendungen sind, werden-unabhängig vom eigentlichen oder übertragenen Gebrauch des Adjektivs-großgeschrieben.

Man schreibt jetzt also in Argen liegen, zum Besten geben/halten, im Dunkeln bleiben/tappen, auf dem Laufenden halten, sich über etwas im Klaren sein. auf dem Trockenen sitzen, im Trüben fischen, etwas im Stillen vorbereiten u.a.

Es bleibt aber bei, von fern. von klein auf, über kurz oder lang, seit langem, von nah und fern. bis auf weiteres u.a.

Groß schreibt man außerdem

Sprachbezeichnungen in Verbindung mit Präpositionen: ein Referat auf Französisch halten; ein in Englisch abgefasster Brief u.a.;

Tages/eiten in Verbindung mit vorgestern. gestern, heute, morgen, übermorgen: gestern/heute/morgen Abend. vorgestern Nachmittag u.a.

und in Fällen wie: jeder Einzelne, als Einzelner, der Einzige, als Einziger. das Ganze. als Ganzes. nicht das Geringste u.a.

Beachte: Kleingeschrieben werden in der Regel weiterhin die Wörter viel, wenig, eine, andere mit allen ihren Beugungsformen.

▷ In festen Verbindungen, die aus einem Adjektiv und einem Substantiv bestehen, wird das Adjektiv generell kleingeschrieben.

Wie schon bisher die schwarze Magie, die gelbe Karte, die goldene Hochzeit u.a. schreibt man jctzt auch die erste Hilfe, das große Los u.a.

Großschreibung gilt weiterhin bei Titeln, Ehren-, Amts-, Funktionsbezeichnungen; also:

Ihre Königliche Hoheit, der Heilige Vater, der Regierende Bürgermeister, der Technische Direktor u.a.;

klassifizierenden Bezeichnungen in Botanik und Zoologie; also:

das Fleißige Lieschen, die Gemeine Stubenfliege, der Rote Milan u.a.;

Kalendertagen; also:

der Heilige Abend, der Erste Mai, der Weiße Sonntag u.a.;

historischen Ereignissen und Epochen; also:

der Dreißigjährige Krieg, der Deutsch-Französische Krieg 1870/71,

der Erste Weltkrieg, die Ältere Steinzeit, die Goldenen Zwanziger u.a.

▷ Werden aus Eigennamen Adjektive auf-isch oder-sch gebildet, schreibt man nur noch klein.

Man schreibt jetzt also goethische Gedichte("Gedichte von Goethe "oder" Gedichte in der Art Goethes"), das ohmsche Gesetz, der ohmsche Widerstand, freudsche Schriften, freudsche Fehlleistung u.a.

Wahlweise kann auch mit Apostroph geschrieben werden (dann mit großem

Johanna spielte auf dem Klavier und Johannes sang dazu.

Oder: Johanna spielte auf dem Klavier, und Johannes sang dazu.

▷ Infinitiv- und Partizipgruppen werden nur noch durch ein Komma abgetrennt oder zwischen Kommas eingeschlossen, wenn die Gliederung des Satzes verdeutlicht oder Missverständnisse ausgeschlossen werden sollen.

Man kann also schreiben: Sie gingen ohne sich vom Gastgeber zu verabschieden. Oder: Sie gingen, ohne sich vom Gastgeber zu verabschieden.

Etwas Besseres als eine Urlaubsreise zu gewinnen konnte mir nicht passieren. Oder: Etwas Besseres, als eine Urlaubsreise zu gewinnen, konnte mir nicht passieren. Mit Wanderkarte und Kompass aufs Beste ausgerüstet starteten sie in die Berge. Oder: Mit Wanderkarte und Kompass aufs Beste ausgerüstet, starteten sie in die Berge.

Beachte: Ein Komma muss jedoch wie bisher stehen, wenn die Infinitiv oder Partizipgruppe durch ein hinweisendes Wort angekündigt wird oder wenn die Infinitiv- oder Partizipgruppe nachgetragen wird, sodass sie aus der Satzkonstruktion herausfällt: Sie erinnerte ihn daran, die Post zu holen. Die Weinfreunde, ohne sich zu besinnen, nahmen die Einladung an.

Worttrennung am Zeilenende

▷ st wird getrennt: Wes-te, küs-te, meistens u.a.

▷ ck wird nicht mehr getrennt: ba-chen, De-ckel, tro-cken, Zu-cker u.a.

▷ In Fremdwörtern werden Verbindungen aus Konsonant + l, n oder r entweder vor dem letzten Konsonanten getrennt, oder sie kommen ungetrennt auf die neue Zeile: nob-le oder no-ble, Sig-nal oder Si-gnal u.a.

▷ Wörter, die nicht mehr als Zusammensetzungen empfunden oder erkannt werden, können jetzt auch nach Sprechsilben getrennt werden.

Man trennt jetzt also he-rauf oder her-auf, Mai-nau oder Main-au, Helikop-ter oder Heliko-pter, Pä-dagoge oder Päd-agoge u.a.

Groß- und Kleinschreibung

▷ Substantive, die mit Präpositionen ein festes Gefüge bilden, aber mit diesen nicht zusammengeschrieben werden, schreibt man groß.

Man schreibt jetzt also in Bezug auf wie bisher schon mit Bezug auf.

Ebenso: außer Acht lassen, sich in Acht nehmen u.a.

▷ Substantive, die mit Verben ein festes Gefüge bilden, aber nicht mit diesen zusammengeschrieben werden, schreibt man groß.

Man schreibt jetzt also Rad fahren, Hof halten, Kopf stehen, Leid tun, Maschine schreiben, Pleite gehen, Angst haben, jemandem Angst und Bange machen, sein Eigen nennen, Ernst machen, Recht behal-ten/ be-hommen/haben u.a.

Aber: In Verbindungen mit sein werden angst, bange, ernst, recht, gram, leid, pleite, schuld und wert als Adjektive aufgefasst und

Die neue deutsche Rechtschreibung kurz gefasst

Die wichtigsten neuen Regeln mit Beispielen

مهمترین اصلاحات در رسم الخط جدید زبان آلمانی با ذکر مثال

مقدمه

در ژوئیه ۱۹۹۶، در شهر وین بیان نامه‌ای دربارهٔ رسم الخط جدید زبان آلمانی به امضاء مقامات ذیصلاح کشورهای آلمانی زبان رسید، و به این ترتیب شیوه نگارش جدید آلمانی توانست از اوگ اوت ۱۹۹۸ جایگزین رسم الخطی شود که در سرآغاز همین قرن، یعنی در سال ۱۹۰۱ تدوین و رسمیت یافته بود.

رسم الخط جدید، کار املا آلمانی را باز هم اصلاح، و ساده‌تر از پیش می‌کند، بدون آنکه ترکیب مانوس و آشنای حروف را به هم بریزد.

در توجیه کلی این اصلاح باید یادآور شد که رسم الخط هر زبان در زمانی دراز و بدون قواعدی الزامی و فراگیر، شکل می‌گیرد و از این رو سازه‌های غیرمنطقی و خودبخودی به آسانی به آن راه می‌یابند، سازه‌ها و ترکیباتی که اصلاح آنها از دید نسلهای آینده ضروری جلوه می‌کند.

اصلاحات جدید نوشتاری در زبان آلمانی، بر چهار پایه استوار است: نخست آنکه تا حد امکان کوشش شده تا برای موارد استثنای قواعدی تدوین شود، دیگر آنکه سرهم‌نویسی پیشوندها و نیز برخی علائم نقطه گذاری به سلیقه شخصی واگذار گردد، سوم آنکه در زمینه اشتقاق، ریشه هر واژه معیار املاء قرار گیرد، و در نهایت آنکه واژه‌های بیگانه نیز مشمول آوانگاری آلمانی شوند.

رعایت این رسم الخط دو سال پس از رسمیت یافتن آن، یعنی از سال ۲۰۰۰ الزامی خواهد بود. از این رو مجله رشد بر اساس تازه‌ترین فرهنگ و مرجع رسمی آلمان، یعنی دودن، مهمترین قواعد آئین نگارش جدید را، با نگاهی اجمالی و مثال برای هر قاعده، در زیر آورده است.

این قواعد شامل نشانه گذاری، کوچک و بزرگ نویسی، تصحیح املاء بر اساس صدای حروف، سرهم و جدانویسی و کاربرد خط تیره می‌شود.

سید محمود حدادی

Zeichensetzung

▷ Sind/ zwei vollständige Hauptsätze mit
und verbunden, dann ist das Komma vor und

nicht mehr vorgeschrieben.

Man kann also schreiben:

Roshd Foreign Language Teaching Journal

روشد آموزش زبان

● Editor

Akbar Mirhassani Ph. D. (TEFL)
Tarbiat Modarres University

● Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak M.A. (Educational Planning)
Organization of Research & Educational
Planning Ministry of Education, Iran

● Editorial Board

- Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
- Mohammad Hossein keshavarz (Linguistics)
University for teacher Training
- Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)
Gilan University
- Hossein Vossoughi Ph. D. (Linguistics)
University for Teacher Training
- Ali Mir Emadi Ph. D. (Linguistics)
Allame-e- Tabatabai University
- Parviz Maftoon Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- Jaleh Kahnemoui Ph. D (French Literature)
Tehran University
- Hamid-Reza Sha'iri Ph. D. (Semiotics)
- Mahmood Haddadi M.A. (German Literature)
Shahid Beheshti University

● Advisory panel

- A.Rezai Ph. D. (English Literature)
Tabriz University
- J. Sokhanvar Ph. D. (English literature)
Shahid Beheshti University

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 of 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 1587
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.

54

ROSHID

رشید

VOL. 14 - No. 54 - 1999

Quarterly

FLT

Foreign Language
Teaching Journal