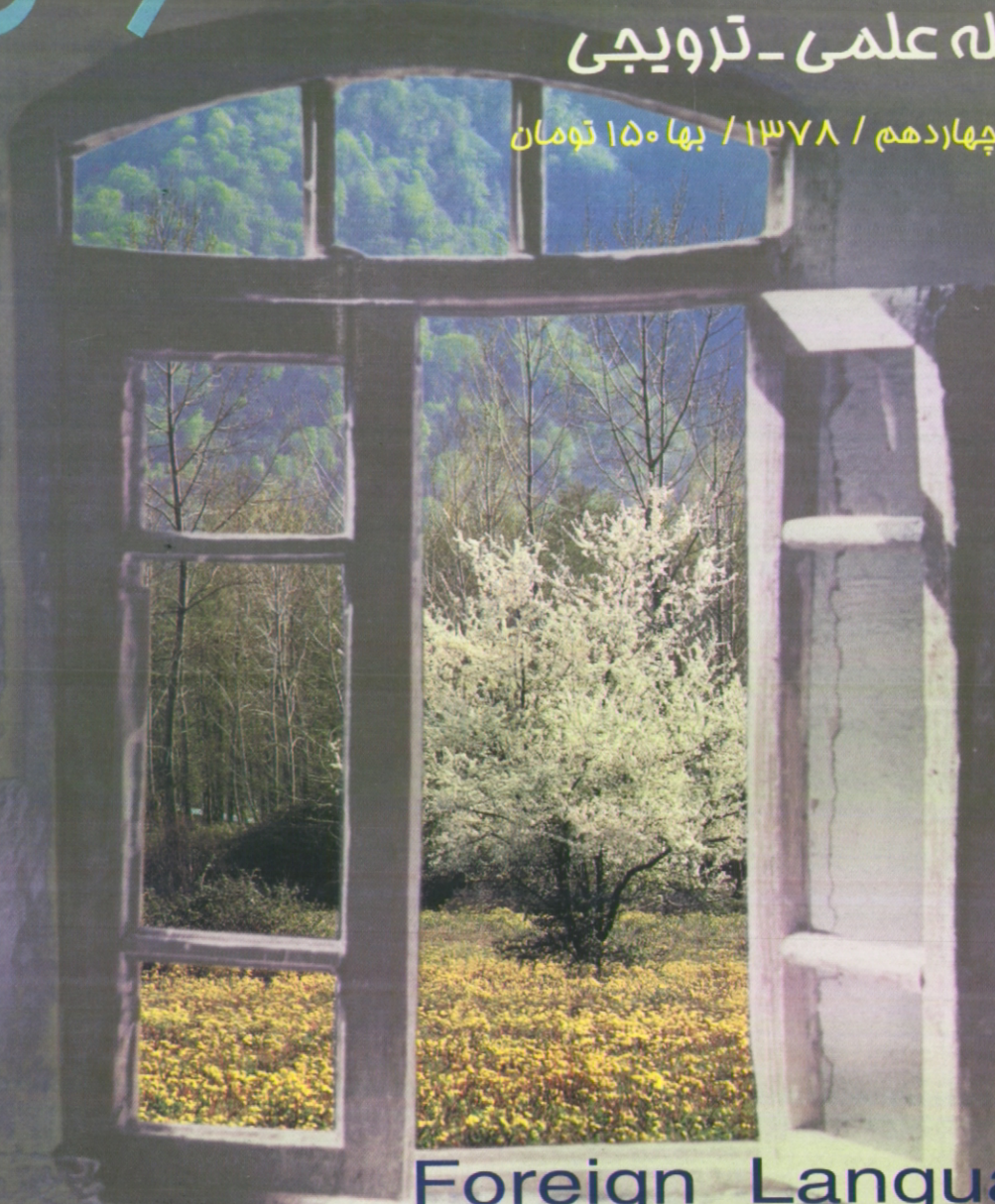


۵۶

رشد آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی

سال چهاردهم / ۱۳۷۸ / بهار ۱۵۰ تومان

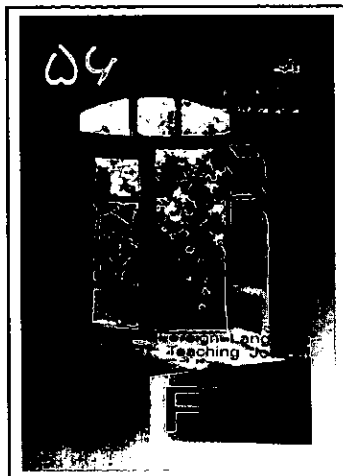


Foreign Language
Teaching Journal

FLT

***Foreign Languages open
doors to new horizons***





وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
(نشد آموزش زبان)
سال چهاردهم - دوره انتشار - زمستان ۱۳۷۸
- شماره مسلسل ۵۶
مدیر مسئول: سید محسن گلداستانز
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: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- Classroom Research/ Teresina Saetti/29
- The Role of Translation in Teaching English For Science and Technology (EST)/ M. Fallahi Moghimi/37
- The Role of Lexical Cohension in Iranian EFL Student's Composition/ Parviz Mattoon & Ali Akbar Jafarpour/ 44
- The Effect of Language Games As Reinforcing Devices on Learning Abstract Nouns/S.A. Mirhassani/ 50
- Vergleichende Grammatik/ Anneliese Ghahraman/ 58
- Discussion autour de La discussion Ou Panorama d'activites de production Orale en Langue Seconde/Astrid Berrier et Patrik Blart/64

- یادداشت سردبیر / سردبیر / ۲
- شرایط حساس و ایفای نقش فصل پنجم/ بخش دوم سید اکبر میر حسینی/ ۳
- تراز ترجمه/ کوریش صفوی/ ۱۳
- نقش جامعه شناسی زبان و راهبردهای آن در تدریس زبان/ فردوس آفاکل زاده/ ۱۹
- معرفی کتاب/ هیأت تحریریه/ ۲۴

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 دوم 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 معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

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

یادداشت سردبیر

رسیدن به اهداف مورد نظرشان مفید واقع گردد. مقالات این مجله مسایل متعددی چون یادگیری، روشهای تدریس، تحلیل یافته های تحقیقاتی، تجربیات و فنون و راهبردهای مختلف تقدیم حضور خوانندگان عزیز می گردد و در این مجله خاص نیز مطالب سودمندی گنجانده شده است که امیدواریم مقبول نظر قرار گیرد و بتواند برای بهبود آموزش زبان مفید باشد.

در این شماره مقالات و موضوعات زیر مطرح شده است. اولین مقاله به تکنیکهای مختلف ایفای نقش پرداخته است و نمونه های متعددی را معرفی کرده است. در مقاله تراز ترجمه ضمن معرفی گونه هایی از ترجمه به طبقه بندی نمونه های فرآیند ترجمه در قالب نظام واحد پرداخته است. در بحث جامعه شناسی زبان و راهبردهای آن به نقش ارتباطی معلم و زبان آموز و همچنین عواملی چون پیشینه فرهنگی زبان آموز، زبان مادری، محیط اجتماعی، سن، جنسیت و ... پرداخته و به معلمان زبان توصیه می کند که در مورد جامعه شناسی و دستاوردهای آن مطالعه بیشتری انجام دهند. در مقاله Classroom Research مؤلف سعی دارد موضوعاتی را که در تحقیقات کلاس محوری مورد توجه است بیان کند. در مقاله "The Role of Translation in Teaching English for Science and Technology" به ترجمه به عنوان یکی از مهارتهای زبانی پرداخته و نقش ابزاری آن در آموزش زبان را مورد توجه قرار می دهد. مقاله The Role of Lexical Cohension in Iranian EFL Student's Compositions خلاصه تری است که نظریات مختلف درباره تئوری انسجام را در زمینه زبان و زبانشناسی و نقش آن در نگارش زبان انگلیسی مطرح می کند و خلاصه تر دیگری تحت عنوان "The Effect of Language Games as Reinforcing Devices on Learning Abstract Nouns" به نقش بازی به عنوان ابزاری مؤثر در کلاس درس می پردازد و مطالعات زیادی که در این زمینه از دیدگاه نظری در رویکرد ارتباطی مطرح است را ارائه می دهد. مقاله ای نیز به زبان آلمانی ارائه شده است که به تاریخچه تحقیق در امر تداخل و به اهمیت تدوین یک دستور زبان تقابلی برای جلوگیری از تداخل در آموزش فراگیران زبان آلمانی می پردازد و در انتها مقاله ای به زبان فرانسه ارائه شده است. این مقاله از مجله گفتگوی فرهنگها گرفته شده و پیشنهاداتی در مورد روشهای مختلف کاربرد گفت و شنود در کلاسهای آموزش زبان ارائه می دهد.

سردبیر

زبان، تدریس زبان، زبان آموزی، روش تدریس کتاب و بسیاری دیگر از موارد مشابه در کلاسها، دفتر مدارس، کتابخانه ها هر فرصتی که پیش آید موضوعاتی بحث انگیز و تا حدی بی جواب برای همه است. اگر از زبان آموزان در مدارس سؤال شود که چرا زبان می خوانید، به احتمال قوی جواب چندان قانع کننده ای ندارند و در بیشتر موارد ممکن است خودشان هم همین سؤال را داشته باشند. معلمان هم ممکن است تصویر روشنی از حرفه خود و کاری که انجام می دهند نداشته باشند.

زبان و تدریس آن در حالت خاص یعنی زبان خارجی بیش از سه هزار سال قدمت دارد. مروی بر تاریخچه آن شروع این فعالیت را از یونان، روم، هند و ایران باستان تا بحال بخوبی نشان می دهد. علاوه بر آن مطالعه کتابهای تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت بیانگر تلاش و فعالیت صدها فیلسوف در این زمینه و اظهار نظر درباره شیوه های آموزش زبان خارجی می باشد. نگاهی گذرا به بعضی از کتاب ها مانند تاریخ آموزش زبان نوشته هوات (Howatt)، فنون و راههای تدریس زبان دوم نوشته باون (Bowen)، درک یادگیری زبان دوم نوشته الیس (Ellis) و ... دلیلی بر این مدعا است. بعضی از مدرسان هرگز در این مورد تأمل ننموده اند و یا فرصت آنرا پیدا نکرده اند. آنها نمی دانند در گذشته چه فعالیتها و آزمایشهایی انجام گرفته است که شاید بتواند راه گشای مسایل حال و آینده باشد. زبان برای اکثر محصلین گرفتن نمره ای برای رفتن به کلاس بالاتر و برای مدرسان آنها گذراندن سال تحصیلی و برگزاری امتحان است. اما کسانی که به این حرفه علاقه مند هستند و طالب یافتن راههای برای بهبود آموزش و یادگیری آن می باشند کتابها، مجلات و مقالات را مرتباً بررسی و مطالعه می کنند تا بلکه رهنمودهایی برای بهبود تدریس خود پیدا کنند.

با توجه به ویژگیهای آموزش در هر کشور یا منطقه ای بدلیل عواملی چون فرهنگ، وضع اجتماعی و نیاز زبان آموزان ممکن است آنچه در یک کشور مفید می نماید در کشور دیگری نادرست و مضر قلمداد شود. این موضوع در مورد ایران هم تا حدی صادق است. بهمین دلیل رشد آموزش زبان می کوشد مجموعه ای از نکات، تجربیات، نظرات و تحقیقات انجام شده مناسب و مربوط را در اختیار دانش پژوهان، دانشجویان، معلمان و علاقه مندان به تدریس و یادگیری زبان قرار دهد تا شاید تأثیری در این امر خطیر داشته باشد و روزه های امیدبخشی را نشان دهد که برای افراد پویا و جویا در

شرایط حساس و ایفای نقش

ترجمه و نگارش: سید اکبر میر حسینی
استاد دانشگاه تربیت مدرس



مقدمه

در شماره قبلی «شرایط حساس» فصل پنجم از کتاب فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی نوشته کانی ال شو میکراف و نلوید شومیکر معرفی گردید. در این شماره در ادامه بحث، بخش مربوط به «ایفای نقش» از نظر خوانندگان محترم می‌گذرد. در این بخش به ایفای نقش موقعیتی یا محدود و سناریوهای بازی یا نامحدود پرداخته می‌شود و برای هر یک تمرینهای متعددی معرفی می‌گردد.

ایفای نقش

ایفای نقش برای زبان آموزان تمام سطوح مفید است. زبان آموزان مبتدی اغلب در مورد استفاده از زبان خارجی همراه با حرکات، تلفظ و پسوندهای مربوط به شخص بسیار حساس و خجالتی هستند. بهر حال، اگر در نقش یک بومی یا اهل زبان صحبت کنند، امکان استفاده از زبان برای آن‌ها بیشتر می‌شود و تأکید بر کل ارتباط یعنی زبان کلامی و غیرکلامی خواهد بود. دو نوع ایفای نقش اصلی وجود دارد: ایفای نقش موقعیتی (محدود) و سناریوهای باز (نامحدود). در نوع اول، زبان آموزان شرح مختصری از یک موقعیت عادی یا روزمره مانند نقل مکان به منزل جدید و ملاقات یکی از همسایگان تازه را دریافت می‌کنند. آنها نقش‌هایی را انتخاب می‌نمایند، مانند همسایه‌ای که به تازگی نقل مکان کرده و همسایه‌ای که در می‌زند تا خوش آمد به او بگوید. شرایط ایفای نقش می‌تواند درباره مشکلات یا تضادهای نیز باشد که در آن یک زبان آموز نقش فردی را که دارای مشکل خاصی است و دیگری نقش شنونده یا نصیحت‌شونده دارد یا هر دو در یک مشکل درگیر می‌باشند. ولی هر کدام از جنبه‌های متفاوتی.

سناریوهای باز نقشهایی است که یک دسته از زبان آموزان در مورد یک مشکل مشخصی کار می‌کنند و آن مشکل شکل داستان طولانی و بازی را بخود می‌گیرد که تضادهای روشن و به راحتی قابل شناخت دارد که مربوط به (زبان آموزان است). داستان را که معمولاً زبان آموزان می‌خوانند یا معلم آنرا نقل می‌نماید در یک جای پر مشغله متوقف می‌شود. بحث درباره راه‌حلهایی که می‌تواند در این حالت اتفاق افتد شروع می‌گردد یا افراد نقش‌ها را بلافاصله مشخص و آنها را انجام می‌دهند. شرایط حساس توصیف شده در ابتدای این فصل می‌تواند یکی از آن سناریوها باشد.



ایفای نقش موقعیتی

تمرین ۷: Where Am I?

اهداف اصلی:

- خود را در نقش یک اهل زبان تصور کنید
- شرایط روزمره ای را تجربه کنید که نیاز به استفاده از زبان انگلیسی دارد.
- اعتماد به نفس پیدا کنید.

اهداف زبانی:

- تمرین پرسیدن یا دادن اطلاعات
- استفاده از لغات مربوط به راهنمایی و جهت یابی
- استفاده از لغات ساده و خاص
- سطح: مقدماتی تا متوسطه
- اندازه گروه: دو نفر
- مطالب: کارت مربوط به نقش هر فرد

روش کار

- ۱- بعد از آنکه زبان آموزان درس دستور زبان و لغات مربوط به پرسیدن و دادن اطلاعات را یاد گرفتند، به آنها گفته شود که باید آنچه را یاد گرفته اند، تمرین کنند و برای این کار تظاهر می نمایند که نیاز به اطلاعاتی برای رسیدن به جای خاصی دارند و عده ای دیگر آن اطلاعات را به آنها می دهند.

International Student

Completely disagree		Disagree more than agree		Agree more than disagree		Completely agree	
1	2	3	4	5	6	7	8
Why?							
What would you do?							

American

Completely disagree		Disagree more than agree		Agree more than disagree		Completely agree	
1	2	3	4	5	6	7	8
Why?							
What would you do?							

- ۲- کلاس را به گروههای دو نفری تقسیم کنید و به هر نفر یک کارت مربوط به ایفای نقش بدهید. زبان آموزان نباید کارتهای خود را به همه نشان دهند. وقتی گروههای دو نفری فرصت خواندن نقش های خود را پیدا کردند و درباره آنها سؤالات لازم را پرسیدند، از هر گروه بخواهید به جلوی کلاس آمده و نقش های خود را بازی کنند.



(Role Cards) کارتهای مربوط به نقش ها

Situation 1: A street in your city

Your role: A student asking directions

You have just taken a bus from your new apartment. You are looking for the First National Bank, where you wish to open an account. You see a kind-looking old woman who is selling flowers. Ask her for directions to the bank.

Situation 1: A street in your city

Your role: An old woman selling flowers

A college student gets off the bus in front of the place where you sell flowers everyday. The student asks for directions to a bank. Give the student the directions he or she needs.

Situation 2: A large department store

Your role: A businessman who is looking for a black leather briefcase with a lock

You need a new briefcase and would like one that is black leather. It must have a lock that cannot be opened by a key. Ask the salesperson for what you want.

Situation 2: A large department store

Your role: A salesperson in the briefcase and billfold department

You are a salesperson who wants to win a trip to Las Vegas for selling the most merchandise this week. A businessman asks to buy something you do not have, but you try to sell him something else.

Situation 3: A bus stop

Your role: The bus driver

You are a bus driver who is helpful and enjoys meeting new people.

An international student who is new to town gets on your bus and needs help.

Situation 3: A bus stop

Your role: An international student who is new to town

It is the end of your first day in the English language program, and you must take a bus home for the first time. You have been told that your bus is the Number 67, but you don't know much



money the bus costs and you don't know where to get off. Ask the bus driver for help.

Situation 4: The hallway outside your English classroom

Your role: A student who is planning a party tomorrow night.

Invite your friend to a party tomorrow night at your house. Give your friend information about the time and place of the party.

Situation 4: The hallway outside your English classroom

Your role: A student who is invited to your friend's party

A friend invites you to a party. Get specific directions to your friend's house from your house. Ask if you can bring something to eat or drink to the party.

Situation 5: The car rental office at the airport

Your role: An international visitor

You have just arrived in Denver, where you have rented a car. You need directions to the Sheraton Hotel from the airport.

Situation 5: The car rental office at the airport

Your role: A clerk in the office

You are new to your job and to the city, So when you are asked for information you will need to use a city map. You are very kind to the many foreign visitors who rent cars from you because you were once a foreign student in the United States.

Situation 6: A telephone booth at the airport

Your role: A student who has just arrived in your city.

You have just arrived at the airport in your city. A driver from the school was supposed to meet you, but you cannot find him. Call the director of the school and ask him/her what you should do.

Situation 6: Your office in the language center

Your role: Director of the English language school

A student calls from the airport to tell you that the driver from the school was not there to meet him/her. Tell the student that you will pick him/her up in 30 minutes. Give instructions on where you will meet and what you look like.



تمرین ۸ : I'd Like a Hamburger

اهداف اصلی :

- بیان آنچه یک فرد می خواهد
- جسم و ذهن را فعال کردن
- انجام رفتارهای تازه و بدون خطر

اهداف زبانی :

- بازی با لغات و زبان
- تمرین استفاده از شکل های کوتاه
- تمرین پرسش و پاسخ با Would
- مرین زمان حال ساده
- سطح : مقدماتی تا پیشرفته
- اندازه گروه : ۲ تا ۳ نفر
- مطالب : کارتهای مربوط به نقش

روش کار

- ۱- بعد از درس دستور زبان ، لغت یا خواندن که مستلزم بیان خواسته ها و نیازها است به زبان آموزان گفته شود که معلم می خواهد به آن ها فرصت دهد آن لغات یا نکات دستوری را تمرین کنند .
- ۲- کلاس را به گروههای ۲ یا ۳ نفری تقسیم کنید و نقش ها را مشخص فرمایید . هر فرد یک نقش خاص خواهد داشت و وقت کافی برای خواندن مطالب روی کارت و پرسیدن سؤال به او داده می شود . زبان آموزان نباید کارتهای خود را به هم نشان دهند .
- ۳- سپس گروهها نقش خود را در جلوی کلاس بازی می کنند . پس از بازی زبان آموزان وقت دارند سؤالهای خود را پرسند یا اظهار نظر نمایند .

کارتتهای مربوط به نقش (Role Cards)

Situation 1: A medium-priced restaurant

Your role: The waiter

Two students are seated at your table. Give them menus, take their orders (beverage, salad and type of dressing, main dish, dessert), and serve them politely. The restaurant is out of roast beef and steak.

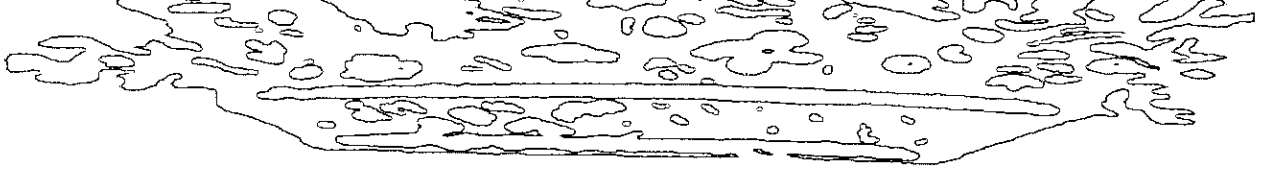
Situation 1: A medium-priced restaurant

Your role: A student who is having dinner with a friend

You are hungry and have been looking forward to having a nice roast beef dinner. Also, your friend took you to dinner last week, so you want to pay for the meal tonight.

Situation 1: A medium-priced restaurant

Your role: A student who is having dinner with a friend



You haven't had lunch, so you are quite hungry. You want to order a steak, medium rare. Also, you are the one who invited your friend to dinner, so you want to pay for the meal.

Situation 2: The front door of an apartment

Your role: A college student selling magazine subscriptions

You knock at the door of an apartment and try to sell the people who answer the door subscriptions to *Time*, *Newsweek*, *TV Guide*, or other magazines. If you can make this sale, you will be the top salesperson and will receive a college scholarship from your company.

Situation 2: The front door of an apartment

Your role: The husband who lives in the apartment

You answer the door when you hear someone knock. It is a magazine salesperson. You always feel sorry for people selling things door-to-door, so you are very polite and interested in buying at least one subscription.

Situation 2: The front door of an apartment

Your role: The wife who lives in the apartment

You hear your husband answer the door. It's a salesperson. Your husband is supposed to be helping you in the kitchen, and it makes you angry that he is wasting his time talking to the salesperson. Also, you hate to have salespeople knock at your door, and you never buy from them.

Situation 3: The supermarket

Your role: A clerk in the bakery

You are busy putting donuts in the display case when a customer asks you a question.

Situation 3: The supermarket

Your role: A customer

You are looking in the bakery for a specific kind of pastry from your country. You do not see it in the display case. Ask the clerk if she has this pastry. Describe it clearly, so she knows what it looks and tastes like.

Situation 3: The supermarket

Your role: A customer



You are in a hurry to get to work and have to buy two dozen donuts. Another customer is taking too much time asking questions. You interrupt and ask the clerk for your donuts.

Situation 4: The college library

Your role: The librarian

You are busy working on a computer list at your desk. A student asks you a question, but you do not hear him/her until the third time you are asked. Try to answer the question by giving specific directions. If students are too noisy, tell them to be quiet, so that they do not disturb other students.

Situation 4: The college library

Your role: A student

You need to know where to find the newest *World Almanac*. You also need to know if you can check it out and take it home with you. Ask the librarian.

Situation 4: The college library

Your role: A student

You notice a student standing by the librarian's desk. As you watch the student talk to the librarian, you realize that this is an old friend whom you haven't seen in years. You hurry up to the desk to greet your old friend in a loud voice.

سناریوهای باز (نامحدود)

I've Got a problem : تمرین ۹
اهداف اصلی :

- ایجاد حساسیت نسبت به احساسات دیگران
- خلق خوی راحت و آرام برای پیشبرد تفاهم
اهداف زبانی :

- رفع نواقص ارتباطی در گفتار خود و دیگران
- بسط دامنه لغات

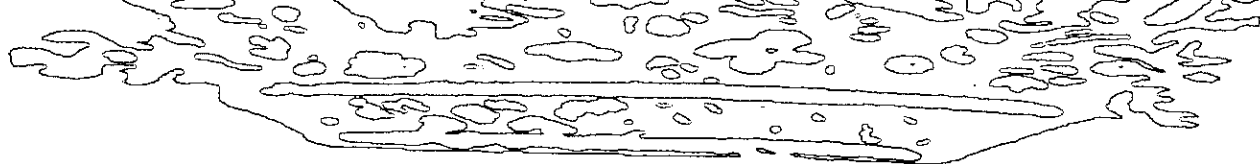
- ایجاد ارتباط بین تمام زبان آموزان

سطح : مقدماتی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۳ تا ۴ نفر

روش کار

۱- برای استفاده از سناریوهای باز در کلاس، معلم می تواند اول موضوع آنرا طرح نماید، لغات جدید و لازم را معرفی کند و



- سناریو را بخواند. بعد از آن در مورد مشکلات و دیدگاههای افراد مختلف در سناریو بحث نماید.
- ۲- قدم بعدی انتخاب زبان آموزان برای نقش های خاص و آمدن آنها به جلوی کلاس برای شرکت در نمایش است.
- ۳- ممکن است معلم آخرین پارگراف سناریو را قبل از شروع نمایش بخواند.
- ۴- بعد از اولین نمایش، بقیه زبان آموزان ممکن است بخواهند راه حل های مختلف را بازی کنند.
- ۵- وقتی همه نمایش ها تمام شد، زبان آموزان می توانند خلاصه ای از مشکلات و راه حل های ارائه شده را دریافت و مطالعه کنند.
- ۶- فعالیت آخر می تواند نوشتن راه حل های مناسب برای مشکلات و خواندن مطالب جالب از یک مجله یا کتاب باشد.

Scenario 1 Ever since she was in junior high school, Anne has wanted to come to the United States to study English. Now that she is 17 and has finished high school, she believes that her parents should allow her to study for a year in the United States. Anne's mother, however, does not want her to leave home. She feels that Anne will lose a year of college by going to study English.

"I'm sorry, Anne, but I think you're too young to travel to a foreign country and to live there with people we do not know," her mother explains.

Anne replies, "But, Mother..."

Scenario 2 When "Jack" (his American nickname) first arrived in the States, he asked to be placed with an American family. It is now the end of his second week with the Johnson family, and he is feeling very uncomfortable.

"I don't like the food and I'm not hungry at 5:30 when they eat dinner," Jack says to his friend Lee, who has lived with an American family for six months. Lee has heard that Mrs. Johnson is worried because Jack stays in his room all the time and sleeps.

When Lee sees Jack in the cafeteria, he says, "How are you doing, Jack?"

Jack pushes away his half-eaten lunch and says, "I'm..."

Scenario 3 Maria's friend, Tomas, and her mother come to the United States to visit her for a week because it has been more than a year since she left her country. While he is visiting, Tomas asks Maria to come home and marry him.

Maria's mother says, "You may never have the chance to marry such a nice, wealthy young man, Maria. Please say 'yes' to Tomas."

Maria, however, does not want to leave her studies in the United States. In three more years, she will have her degree in marketing and will be able to get a good job in her country.

"Your future is the question here, Maria," her mother says. "You must..."

Scenario 4 Marios just started a new job as a night clerk at a 7-11 store. He likes the job but does not like Mary Ann, a woman about his age who has worked at the store for two years. Mary Ann never calls him by name; she always shouts, "Hey, you." She also tells him frequently to do things he has already done.

"I really need this job," Marios says, "but I don't know if I can stand to be treated like dirt

much longer."

تمرین ۱۰: Wanted: Marketing Manager

اهداف اصلی:

- فراهم آوردن تجربه‌ای در مورد مصاحبه شدن یا مصاحبه کردن

- تمرین پویا بودن در مصاحبه کردن یا مصاحبه شدن

اهداف زبانی:

- تمرین پرسش و پاسخ شفاهی

- نوشتن سؤالهای مربوط به استخدام

- پر کردن فرم تقاضای کار

سطح: متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه: ۴ نفر (۲ نفر مصاحبه گر و ۲ نفر مصاحبه شونده)

مطالب: برگ تقاضای کار، برگ مصاحبه، شرح وظایف کار برگ پذیرش یا عدم آن.

روش کار

۱- برای زبان آموزان توضیح داده شود که نقش مصاحبه برای یک شغل را بازی می کنند که بعضی از آن ها متقاضی کار و عده ای دیگر مدیران یک شرکت و مصاحبه گر هستند.

۲- بعد از تشکیل گروه های ۴ نفری در قسمتهای مختلف کلاس درس، از آنها خواسته شود فرد مصاحبه گر و متقاضی را مشخص کنند.

۳- سپس برگ مربوط به نقش های خود را بخوانند.

۴- از متقاضی ها خواسته شود فرم تقاضا را پر کنند و با خود داشته باشند و مصاحبه گران با هم ملاقات نموده و سؤالهای لازم را برای مصاحبه تهیه کنند.

۵- دو نفر مصاحبه گر هر گروه با هم سر میز روبروی دو نفر متقاضی می نشینند. مصاحبه گران اولین متقاضی را برای پنج دقیقه مصاحبه می کنند. دومین متقاضی باید منتظر بماند تا نوبت او برسد.

۶- بعد از انجام اولین مصاحبه، مدیر بازاریاب دومین متقاضی را مورد مصاحبه قرار می دهد.

۷- نتایج احتمالی این تمرین عبارتست از:

الف: مصاحبه گران بهترین متقاضی کار را انتخاب و سپس دلایل خود را با کلاس در میان می گذارند (متقاضی از طریق تلفن نتیجه قبولی یا ردی خود را دریافت می کند).

ب- کلاس موارد زیر را بطور دسته جمعی مورد بحث قرار می دهد:

(۱) طی مصاحبه چه احساسی به عنوان مصاحبه گر یا متقاضی داشتید؟

(۲) چه نوع سؤالها و عکس العملهایی به احساس آرامش و راحتی در طی مصاحبه کمک می کرد؟

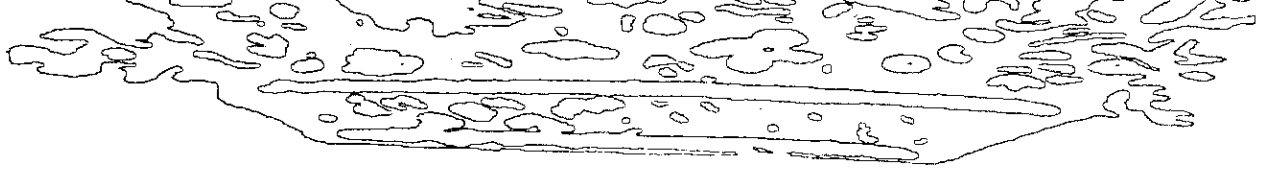
(۳) چه سؤالهایی به نشان دادن شخصیت آنها کمک می نمود؟ کدام سؤالها برای بیان مهارتهای خاص آنها مفید بود؟

(۴) چه سؤالهایی باعث عدم پذیرش متقاضی شد؟ چه جوابهایی مصاحبه گران را مأیوس کرد؟

ج- این فرآیند را با تعویض نقش مصاحبه گران با متقاضی ها تکرار کنید. سپس نتیجه الف یا ب را برای تکمیل نقش انتخاب نمایند.

برگ توضیح نقش متقاضی

Background Peak Performance is a sportswear company that has manufactured high-quality skiwear, warm-up suits, T-shirts, and sweatpants for 20 years. They are ranked third in the



United States for volume of sales. "Peak Performance has not been in the international market, but recently we decided to try marketing our skiwear in Europe and Japan," explains President Paul Robertson.

The Current Situation Paul Robertson is looking for a bright, energetic international marketing manager who is familiar with the ski industry in Japan and Europe. He wants someone with good cross-cultural skills and, possibly, a strong language background in either Japanese or French. A marketing degree or related degree is also an important qualification.

Your Role You will play the role of a job applicant who wants a position as an international marketing manager with Peak Performance. This is a job you really want because it presents an opportunity to use all of your skills. Try to convince the team that interviews you that you are the best person for the job.

Interviewer Role Description Sheet

Background Peak Performance is a sportswear company that has manufactured high-quality skiwear, warm-up suits, T-shirts, and sweatpants for 20 years. They are ranked third in the United States for volume of sales. "Peak Performance has never been in the international market, but recently we decided to try marketing our skiwear in Europe and Japan," explains President Paul Robertson.

The Current Situation Paul Robertson is looking for a bright, energetic international marketing manager who is familiar with the ski industry in Japan and Europe. He wants someone with good cross-cultural skills and, possibly, a strong language background in either Japanese or French. A marketing degree or related degree also is an important qualification. He is willing to pay a high salary to the right person.

Your Roles You will play the role of Peak Performance's U.S. marketing manager and his/her assistant. You have been asked by the president of the company to interview applicants who have applied for the position of international marketing manager. In the interview, you should try to

1. Discover skills of the applicant that would help him/her to accomplish the job.
2. Find out what type of personality the applicant has.
3. Keep the interview informal and relaxed.
4. Make the applicant want the job.

Write down some questions that you will ask each applicant to find out his or her skills and personality.



تراز ترجمه

کورش صفوی
عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

بر حسب این که واحد ترجمه واژه، جمله یا مفهوم کلی باشد، ترجمه را به سه مرحله تقسیم می کنند (---> ۱۱ ص ۹)؛ ترجمه در سطح واژه، ترجمه در سطح جمله، و ترجمه ی مفهومی. به هنگام ترجمه در سطح واژه، در برابر هر واژه ی زبان مبدا، واژه ای معادل از زبان مقصد به کار گرفته می شود (---> ک ۱ ص ۲۵). اکثر ترجمه شناسان بر این اعتقادند که ترجمه ی واژه به واژه در برگردان بسیاری از عبارات و اسامی خاص از قبیل ترجمه ی Ministry of Labour به «وزارت کار» یا deep structure به «ژرف ساخت» کارآیی کافی دارد (---> ک ۱۱ ص ۹). به هنگام ترجمه در سطح جمله، قواعد دستوری و شیوه ی آرایش واژگان در زبان مقصد رعایت می شود (---> ک ۸ ص ۱۵) و جمله هایی که در متن زبان مبدا آمده اند، با حفظ معنی تک تک واژه ها، به جمله های معادلی در زبان مقصد ترجمه می شوند (---> ک ۱۱ ص ۱۰). واحد ترجمه در ترجمه ی مفهومی، واژه یا جمله تلقی نمی شود بلکه مفهوم به حساب می آید. معمولاً ترجمه ی آزاد یا مفهومی را به مثابه ی برجسیبی

خواست نگارنده از ارائه ی مقاله ی حاضر طبقه بندی نمودهای فرآیند ترجمه در قالب نظامی واحد است. برای دست یافتن به این هدف، ابتدا به طرح مسئله و سپس به معرفی گونه هایی از ترجمه پرداخته خواهد شد که مورد توافق کلی ترجمه شناسان است. در بخش بعد، آن چه نظام زبان نامیده می شود، به شکلی اجمالی معرفی خواهد شد و عملکرد محورهای هم نشینی و جانشینی در قالب این نظام به اختصار بیان می گردد. در خاتمه سعی بر آن خواهد بود تا بر حسب زمینه ی موجود و بر پایه ی آن چه در این مختصر «تراز» نامیده شده است، قالبی تازه در طبقه بندی گونه های ترجمه به دست داده شود.

۱- طرح مسئله

متدوال ترین تعریفی که برای ترجمه به کار می رود، انتخاب نزدیک ترین و مصطلح ترین معادل برای یک واحد زبانی در زبانی دیگر است (---> ک ۵ ص ۱۲). معمولاً ترجمه شناسان

برای معادل یابی هایی در نظر می گیرند که ترجمه در سطح جمله در آنها کارآیی ندارد، زیرا نتیجه ی برابریابی نامانوس یا نامفهوم می گردد. بنابراین برگردان He gave me a nasty look به «چپ چپ نگاهم کرد» یا While in Rome, do as the Romans do صحیح است و به «خواهی نشوی رسوا، همرنگ جماعت شو»، ترجمه ی مفهومی به حساب می آید (---) ک ۱۱، صص ۱۱-۱۲). با بسط همین دیدگاه می توان به مراحل دیگری نیز از ترجمه دست یافت؛ مثلاً می توان به وجود نوعی ترجمه در سطح تکواژها قایل شد و مدعی شد که برگردان skyscraper به «آسمان خراش»، نوعی معادلیابی است که می تواند در سطح تکواژ نامیده شود و الی آخر. ولی آیا واقعیت امر همین است؟ آیا واقعاً می توان مدعی شد که ترجمه ی جمله ای مانند I like to swim به «دوست دارم شنا کنم»، ترجمه در سطح جمله است و مثلاً به «دلم می خواهد شنا کنم» ترجمه ای مفهومی است؟ آیا به واقع وقتی از میان معادل های واژه ای deep که می تواند «عمیق»، «گود»، «ژرف» و غیره باشد، «ژرف» انتخاب می شود و deep structure به «ژرف ساخت» ترجمه می شود، نوعی ترجمه ی مفهومی مطرح نیست؟

پاسخ به این پرسش ها نشان می دهد که انگار بررسی فرآیند ترجمه و طبقه بندی گونه های آن، طرح تازه ای را می طلبد، زیرا آنچه تاکنون انواع یا مراحل ترجمه نامیده شده است، دست کم به اعتقاد نگارنده، به لحاظ روش شناسی مناسب نمی نماید. عدم کارآیی این طبقه بندی به دو نکته ی عمده باز می گردد؛ نخست این که فرآیند ترجمه در قالب نظام زبان مورد توجه قرار نگرفته است و دوم این که ترجمه شناسان به هنگام طرح این انواع، معمولاً از نمونه هایی بهره گرفته اند که دقیقاً در یکی از این مراحل جای گیرد و تائیدی برای چنین طبقه بندی ای باشد، در حالی که مجموعه ی نامحدودی از نمونه ها در حد فاصل میان این مرزبندی ها قرار می گیرند و طبقه بندی مذکور را مورد تردید قرار می دهند.

حال این مشکل را چگونه می توان حل کرد؟ ابتدا باید به این نکته توجه داشت که «ترجمه» فرآیندی در قالب نظام زبان است و این نظام باید به منزله ی دستگاهی در نظر گرفته شود که واحدهای سازنده اش در رابطه ی متقابل با یکدیگر قرار دارند، بنابراین نمی توان به طبقه بندی گونه های یک واحد پرداخت بدون توجه به شبکه ی روابطی که نوع رابطه میان واحدهای آن، چنین گونه هایی را پدید می آورد. برای درک بهتر موضوع می توان از همان نمونه ی «شطرنج»

فردینان دوسوسور بهره گرفت (---) ک ۶ صص ۱۵۰-۱۵۴) و مثال او را برای توضیح گونه های فرآیند ترجمه تعمیم داد. سوسور از صفحه و مهره های شطرنج برای نمایش یک نظام و تشابه آن با نظام زبان استفاده کرد تا ثابت کند، نقش مهره ها در این بازی و طبعاً نقش واحدهای زبان در هر دو این نظام ها از اهمیت برخوردار است و جوهر یا ماده ی سازنده ی این مهره ها و نیز جوهر آوایی واحدهای زبان اهمیتی در این نظام ها ندارند. این که تا چه اندازه جوهر آوایی واحدهای زبان بی اهمیت است و آیا اصولاً می توان مدعی چنین مطلبی شد، از بحث حاضر خارج است و نیاز به طرح آریایی دارد که پس از سوسور در مکتب ساختگرایی و پساکساختگرایی عنوان شده است؛ ولی آنچه مسلم می نماید، این است که جایگاه هر مهره و نوع حرکت هر یک از آنها ارزشی دارد که بر ارزش جایگاه و حرکت مهره های دیگر تأثیر می گذارد.

نتیجه ی حاصل از فرآیند ترجمه در قالب نظام زبان مقصد نمود می یابد و با همین بازی شطرنج قابل تشبیه است. هر لحظه که به صفحه ی شطرنج و جایگاه مهره ها نگاه کنیم، شکل خاصی از این بازی در برابر ما قرار می گیرد که می تواند مقطعی از مثلاً «دفاع سیسیلی» یا غیره باشد؛ «دفاع سیسیلی» مجموعه ی حرکتی است که یکی پس از دیگری تحقق یافته اند و بر حسب قرارداد، مقاطع مختلف این دفاع را می نمایانند. بنابراین در بازی شطرنج، هر حرکت با توجه به حرکات قبل و پیش بینی حرکات بعد صورت می گیرد و تنها تفاوت آن با گفتن و نوشتن متداول، در این نکته است که مترجم پیام خود را منتقل نمی سازد بلکه سعی بر آن دارد تا پیام گوینده یا نویسنده ی دیگری را انتقال دهد. بنابراین ترجمه از زمانی آغاز می شود که شخص سعی می کند آنچه را شنیده یا خوانده است به زبان دیگری منتقل کند. این که گوینده یا نویسنده در زبان مبدا چه گفته یا نوشته است، ارتباطی به ترجمه ندارد و درک آن به دانشی وابسته است که شنونده یا خواننده از زبان مبدا در اختیار دارد. اگر این ادعا را بتوان پذیرفت، باید قبول کرد که ترجمه در زبان مقصد آغاز می شود و در نظام زبان مقصد، بر حسب چگونگی عملکرد مترجم، گونه هایی می یابد که در چارچوب روابط میان واحدهای این نظام قابل بررسی است.

حال باید دید، مهره های این شطرنج چگونه حرکت می کنند که ترجمه شناسان انواع آن را ترجمه ی واژه به واژه، ترجمه ی جمله و غیره نامیده اند و چگونه می توان توجیهی روش شناختی از این فرآیند به دست داد.

۲- مروری بر طبقه بندی سنتی

در بخش گذشته به طبقه بندی انواع ترجمه بر حسب سنت متداول میان ترجمه شناسان اشاره ای کردیم و دیدیم که در این سنت، مراحل ترجمه بر اساس واحد زبانی واژه، جمله و مفهوم کلی امکان طبقه بندی می یابد.

در مرحله ای که واحد ترجمه واژه باشد، از اصطلاح «ترجمه ی واژه به واژه» استفاده می شود؛ به این معنی که در برابر هر واژه ی زبان مبدا، واژه ی معادلی در زبان مقصد به کار گرفته می شود (---> ک ۱۱ ص ۹).

(۱) روساخت surface structure

(۲) سرخپوست redskin

(۳) من رفتم I went

ترجمه ی واژه به واژه در نمونه های (۱) تا (۳) از کارایی مطلوبی برخوردار است؛ اما به اعتقاد ترجمه شناسان به ندرت می توان جمله ای را در گونه ی ترجمه ی واژه به واژه معادلیابی کرد و به ترجمه ی مطلوبی دست یافت، زیرا در مواردی که ساخت دستوری زبان های مبدا و مقصد با یکدیگر متفاوت باشند، جمله ی حاصل از این نوع ترجمه، به لحاظ دستوری نادرست به حساب می آید (---> ک ۱۱ ص ۹).

(۴) * او داد کتابی به من [برای] خواندن

He gave me a book to read

(۵) * او می دانست که او نمی توانست مطالعه کند دیگر

He knew that he could not study anymore

نمونه های (۴) و (۵) نیز همانند نمونه های (۱) تا (۳) با کاربرد ترجمه ی واژه به واژه حاصل آمده اند، اما به رغم درک تقریبی معنی شان، در فارسی مصطلح نیستند و نادرست محسوب می شوند.

پس می توان گفت که نخستین مرحله ی ترجمه، یعنی ترجمه ی واژه به واژه - تکواژ به تکواژ - صرفاً انتخاب معادل برای تک تک واژه ها - یا تکواژها - و قرار دادن آنها در همان جایگاه واژه ها - یا تکواژها - ی زبان مبدا است (---> ک ۱، ص ۲۵).

در مرحله ای که واحد ترجمه، جمله باشد، به اعتقاد ترجمه شناسان قواعد دستوری زبان مقصد در ترجمه رعایت می شود و در عین حال عبارات و جمله هایی که در متن زبان مبدا آمده است با حفظ معنای تحت اللفظی تک تک کلماتی که در آنها وجود دارد به عبارات و جمله های معادلی در زبان مقصد

ترجمه می شود (---> ک ۱۱ ص ۱۰).

(۶) من فکر می کنم او باهوش است.

I think he is clever

(۷) ما همگی خسته بودیم

We were all tired

به این ترتیب، ترجمه در سطح جمله همان ترجمه در سطح واژه است با این تفاوت که در این مرحله پس از عملکرد ترجمه ی واژه به واژه، سعی می شود با رعایت آنچه در زبان مقصد مصطلح است، دستکاری هایی از قبیل انتخاب مناسب آرایش واژه ها، انتخاب مطلوب زمان فعل و جز آن صورت پذیرد. به همین دلیل، ترجمه ی «من فکر می کنم او هست باهوش» و «من فکر می کنم او باهوش است» برای نمونه ی (۶)، به ترتیب ترجمه ی واژه به واژه و ترجمه در سطح جمله ی نمونه ی (۶) به حساب می آیند (---> ک ۱۱ ص ۱۰).

در مرحله ای که واحد ترجمه مفهوم کلی باشد، در سنت ترجمه شناسان، مترجم مفهوم کلی یک جمله یا عبارت را به زبان مقصد منتقل می کند و این در شرایطی است که ترجمه در سطح جمله، به معادلی منتهی می شود که در زبان مقصد مصطلح نیست (---> ک ۱۱ ص ۱۱).

(۸) چپ چپ نگاهم کرد.

He gave me a nasty look

(۹) او مرد.

He kicked the bucket

در چنین شرایطی، معادل «نگاه کثیفی به من انداخت» برای نمونه ی (۸) و «او به سطل لگد زد» برای نمونه ی (۹) نمی توانند معنی مورد نظر را در زبان مبدا به زبان مقصد منتقل کنند.

آن چه تا به اینجا مطرح شد، به طبقه بندی سنتی مراحل ترجمه اشاره داشت؛ مراحلی که مورد تایید اکثریت ترجمه شناسان است و معمولاً قالبی بدیهی در نظر گرفته می شود. ولی مسئله به این سادگی نیست زیرا مرز دقیقی میان این مراحل به چشم نمی خورد. برای نمونه، نمی توان مدعی شد که در ترجمه واژه به واژه، دست کم در مواردی که نتیجه ی حاصل از ترجمه، در زبان مقصد پذیرفتنی می نماید، قواعد دستوری زبان مبدا مورد نظر قرار نمی گیرند. اگر deep structure به «ژرف ساخت» ترجمه می شود و این صورت اخیر در زبان فارسی مقبول می افتد، به این دلیل است که ساختمان صورت «ژرف ساخت» با قواعد ساخت واژه در زبان فارسی هماهنگ است.

از سوی دیگر، آیا واقعاً می‌توان مدعی شد که به هنگام ترجمه در سطح جمله، به مفهوم کلی توجه نمی‌شود؟ در اینجا مسئله بر سر این است که به هنگام طرح نمونه‌هایی از قبیل (۶) یا (۷)، حاصل جمع معنی تک تک واژه‌های موجود در جمله، معنی آن جمله را تشکیل می‌دهد، در حالی که در نمونه‌ای مانند (۹) چنین نیست. پس نمی‌توان مدعی شد که به هنگام ترجمه‌ی (۹)، به مفهوم کلی توجه می‌شود و در نمونه‌ی (۷) چنین نیست؛ زیرا در هر شرایطی، مفهومی کلی واحد زبانی مورد نظر است و در غیر این صورت، حاصل فرآیند ترجمه مطلوب نیست. اگر redskin به «سرخپوست» برگردانده می‌شود و نه «سرخ خیک»، «سرخ مشک» و غیره، به این دلیل است که مفهوم کلی این واژه مورد نظر قرار می‌گیرد.

به این ترتیب مشخص است که طبقه‌بندی سنتی مراحل ترجمه به لحاظ روش شناختی مطلوب نیست و نمی‌توانند راه حل صریحی برای پاسخ به چند پرسش عمده به دست دهد. نخست این که فرآیند ترجمه چیست؟ دوم این که مترجم به هنگام ترجمه چه کار می‌کند؟ سوم این که آیا اصولاً می‌توان به طبقه‌بندی فرآیند ترجمه پرداخت یا نه؟ و چهارم این که چگونه می‌توان به توجیهی در این مورد دست یافت و توصیفی ارائه داد که درستی یا نادرستی‌اش به لحاظ عملی قابل تعیین باشد؟

۳- روابط جانشینی و هم‌نشینی

سوسور به هنگام طرح ساخت و کار زبان (--) ک ۶ صص ۱۷۶ - ۱۸۰) به روابط واحدهای زبان نسبت به یکدیگر توجه دارد و این روابط را بر روی دو محور فرضی جانشینی و هم‌نشینی باز می‌کاود. به اعتقاد وی، هر واحد زبان با واحد هم‌ارز خود در رابطه‌ی جانشینی است؛ این واحدها بر روی محور جانشینی به جای یکدیگر قرار می‌گیرند و در تقابل با یکدیگرند. از سوی دیگر، واحدهای هر سطح زبان بر روی محور هم‌نشینی در کنار هم قرار می‌گیرند و واحدهای از سطح بالاتر را پدید می‌آورند.

این دیدگاه که یکی از مهم‌ترین ادعاهای سوسور به حساب می‌آید، همانی است که یاکوبسن هنگام معرفی قطب‌های استعاره‌ی و مجازی، الگوی کار خود قرار می‌دهد (--) ک ۳) و مبنایی برای توجیه عملکرد برجسته‌سازی ادبی تلسفی می‌شود. به هنگام بحث درباره‌ی این دو قطب، باید نخست به این نکته توجه داشت که آن چه یاکوبسن «استعاره» و «مجاز» می‌نامد معادل همین اصطلاحات در فن بدیع فارسی نیست.

آنچه در بدیع فارسی «استعاره» نامیده می‌شود، بنابر تعاریف موجود، گونه‌ای از «استعاره» در مفهومی است که یاکوبسن مورد نظر دارد و همین نکته درباره‌ی اصطلاح «مجاز» نیز صادق است. یاکوبسن استعاره را فرایندی می‌داند که صورتی را از محور جانشینی به جای صورتی دیگری برمی‌گزیند و حاصل این عمل را «انتخاب» [selection] می‌نامد. مجاز برعکس استعاره، فرایندی است که بر روی محور هم‌نشینی عمل می‌کند و صورت‌های زبانی را کنار هم می‌نشاند که نتیجه‌اش «ترکیب» [combination] نامیده می‌شود. به اعتقاد یاکوبسن، عملکرد بر روی محور جانشینی مبتنی بر «تشابه» [similarity] است و عملکرد بر روی محور هم‌نشینی، بر پایه‌ی «مجاورت» [contiguity] قرار دارد.

برای درک بهتر موضوع می‌توان گفت که مثلاً کاربرد واژه‌ی «ژرف» به جای «عمیق» بر حسب تشابه معنایی صورت می‌پذیرد که نمونه‌ای از عملکرد بر روی قطب استعاره‌ی یا محور جانشینی است و بر حسب «انتخاب» تحقق می‌یابد؛ و کاربرد واژه‌ی «ژرف» در کنار «ساخت» بر حسب «ترکیب» و عملکرد بر روی قطب مجازی یا محور هم‌نشینی شکل می‌گیرد. پس در هر لحظه، عملکرد بر روی هر دو این محورها مورد نظر است و هر انتخاب با توجه به ترکیب صورت می‌پذیرد و برعکس. بر همین اساس است که deep در هم‌نشینی با structure، «ژرف» است و در هم‌نشینی با sympathy، معادل «عمیق» به حساب می‌آید. به عبارت دقیق‌تر، واحد زبانی deep دارای مدلولی است که در زبان مقصد، دال‌های «ژرف»، «عمیق»، «گود» و جز آن می‌توانند به همان مدلول اشاره کنند؛ این دال‌ها بر روی محور جانشینی و بر حسب تشابه قابل انتخاب‌اند و انتخاب هر یک از آنها بر روی محور هم‌نشینی صورت می‌پذیرد. به این ترتیب، اگر بپذیریم که انتخاب و ترکیب در کنار یکدیگر عمل می‌کنند و انتخاب بر حسب ترکیب صورت می‌پذیرد و برعکس، آن گاه می‌توانیم مدعی شویم که کار مترجم، انتخاب معادل بر حسب تشابه معنایی و عملکرد آن در ترکیب است.

باید بر این اعتقاد نگارنده مجدداً تأکید کنم که فرآیند ترجمه در زبان مقصد و در قالب نظام این زبان صورت می‌پذیرد و ارتباطی به نظام زبان مبدا ندارد. زمانی که فردی متنی را می‌خواند یا به مطلبی گوش می‌دهد و درکی از آن می‌یابد، کاری را انجام می‌دهد که دیگر سخنگویان نیز انجام می‌دهند. وقتی یک فارسی زبان متنی را به زبان انگلیسی می‌خواند و آن

را در می یابد، دقیقاً همان کاری را انجام می دهد که یک انگلیسی زبان به هنگام خواندن همان متن انجام می دهد. تا به اینجا هیچ تفاوتی میان عملکرد این دو تن نیست زیرا کار ترجمه پس از این مرحله آغاز می شود؛ یعنی وقتی آن فارسی زبان سعی می کند برای مدلول های آن متن، دال هایی را در زبان فارسی در نظر گیرد و سپس یکی از این دال ها را انتخاب کرده، در ترکیب قرار دهد. تمامی کاری که مترجم انجام می دهد در زبان مقصد صورت می پذیرد و پیش از این مرحله، او صرفاً کسی است که به یک زبان خارجی تسلطی نسبی دارد.

۴- تراز در انتخاب و ترکیب

تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد، مسئله ی تراز [economy] برای نخستین بار به شکلی ضمنی از سوی سوسور مطرح شده است (<-- ک ۶، صص ۲۴۳-۲۴۵) و بخش ویژه ای را در آرای نقش گرای مارتینه (<-- ک ۴) به خود اختصاص داده است. منظور از «تراز زبانی» در اصل تعادلی است که در نظام زبان برحسب واکنش در برابر کنشی در همین نظام تحقق می یابد. برای مثال می توان گفت، ارزش نقش نماها در نظام یک زبان با تعیین نقش نحوی گروه های اسمی برحسب جایگاهشان در جمله، از نوعی تراز برخوردار است؛ یعنی هر اندازه نقش نماها در تعیین نقش نحوی گروه های اسمی دخالت بیشتری داشته باشند، آرایش واژه ها بر روی محور همنشینی از قید و بند کمتری برخوردار خواهد بود. به این ترتیب شاید بتوان تراز زبانی را به نوعی تراز تشبیه کرد که هرچه یک سوی آن پایین تر رود، سوی دیگر بالاتر می رود.

مسئله ی تراز، همان گونه که در جایی دیگر درباره ی آفرینش های ادبی مطرح شد (<-- ک ۹)، در فرآیند ترجمه نیز از اهمیت ویژه ای برخوردار است، زیرا احتمالاً می تواند ابزار دقیقی برای طبقه بندی گونه های ترجمه به حساب آید.

همان طور که پیشتر ادعا شد، دست کم به اعتقاد نگارنده ی این سطور، فرایند ترجمه در زبان مقصد عمل می کند. معادلایی برحسب واحدی صورت می گیرد که مترجم برمیگزیند. این واحد زبانی می تواند تکواژ، واژه، جمله، عبارت یا حتی گفتمان باشد. هر واحدی که مترجم برگزیند، از روی محور جانشینی «انتخاب» می شود و برحسب «ترکیب» بر روی محور همنشینی قرار می گیرد. «انتخاب» بر پایه ی «تشابه» صورت می پذیرد و هر اندازه برای مترجم از اهمیت بیشتری برخوردار شود، اهمیت «ترکیب» در کار وی کمتر جلوه

خواهد کرد. به همین دلیل است که ترجمه ی واژه به واژه ی یک جمله، در زبان مقصد محصولی نامصطلح پدید می آورد، زیرا «انتخاب» وجه غالب به شمار می رود و «ترکیب» نادیده گرفته می شود؛ و باز به همین دلیل است که هرچه محدوده ی «ترکیب» کوچک تر شود، «انتخاب» با کارآیی بیشتری عمل می کند. پس اگر می بینیم که ترجمه ی تکواژی در برگردان یک واژه ی زبان مبدا به زبان مقصد مطلوب می نماید، به این دلیل است که حوزه ی ترکیب محدودتر است.

هر اندازه واحد مورد ترجمه از سطوح بالاتر انتخاب شود، حوزه ی «ترکیب» نیز به همان اندازه گسترده می شود و بر همین اساس «ترکیب» بیش از «انتخاب» اهمیت می یابد. بنابراین شاید بتوان مدعی شد که وقتی واحد ترجمه تکواژ باشد، تراز ترجمه به سمت قطب جانشینی یا «انتخاب» سوق می یابد و زمانی که واحد ترجمه را گفتمان در نظر بگیریم، این تراز به طرف قطب همنشینی یا «ترکیب» میل می کند.

اگر این ادعا پذیرفتنی باشد، می توان برحسب تراز در «انتخاب» و «ترکیب»، روشی در طبقه بندی فرایند ترجمه به دست داد. مسلماً این طبقه بندی تابع نوعی پیوستار است که از حداکثر انتخاب تا حداکثر ترکیب امتداد می یابد و می تواند برای انواع ترجمه های مطلوب جایگاه خاصی را بنمایاند. در چنین شرایطی، «انتخاب» برحسب واحدهای زنجیری زبان-تکواژ، واژه، گروه، جمله و جز آن- صورت خواهد پذیرفت و هر واحد، با توجه به سطح دستوری اش، میزان التزام به «ترکیب» را تعیین خواهد کرد؛ به این معنی که هر اندازه واحد مورد نظر از سطوح پایین تر انتخاب شود، عملکرد بر روی محور جانشینی بیشتر و بر روی محور همنشینی کمتر خواهد بود و هرچه این واحد از سطوح بالاتر انتخاب گردد، عملکرد بر روی محور همنشینی افزایش خواهد یافت.

باید به این نکته توجه داشت که به لحاظ علمی، هیچ ملاکی وجود ندارد که به کمک آن بتوان برای میزانی از این تراز امتیازی قایل شد و آن را برتر از میزان های دیگر دانست، زیرا هریک از این میزان ها به منظور خاصی انتخاب می شوند و هدف مشخصی را دنبال می کنند. به هنگام معادلایی برای واژه های تخصصی از قبیل paranormality [فراپهنجاری]، postindustrial [پسا صنعتی]، macro-plan [کلان برنامه] و جز آن (<-- ک ۷)، واحد ترجمه تکواژ بوده است و به همین دلیل، تراز ترجمه به سمت قطبی تمایل می یابد که حداکثر «انتخاب» و حداقل «ترکیب» را می نمایاند. از سوی دیگر و در قطب مقابل، زمانی

که واحد ترجمه گفتمان در نظر گرفته شود، مترجم به دنبال آن خواهد بود تا منظور نویسنده یا گوینده را به زبان مقصد انتقال دهد؛ در این شرایط، حداکثر «ترکیب» مورد نظر خواهد بود. مترجم در ترجمه ی گفتمان برای واحدهای سطح پایین تر به دنبال معادل نمی گردد و به دلیل گستردگی واحد زبانی، کمتر به «انتخاب» توجه دارد و فرایند ترجمه به عملکرد بر روی محور همنشینی تمایل می یابد.

۵- نتیجه گیری

منظور ما از این که می گوئیم «متنی رنگ و بوی ترجمه می دهد» چیست؟ در نگرش سنتی، به این پرسش می توان چنین پاسخ داد که ساخت چنین متنی انگار بیشتر به زبان مبدا نزدیک است تا مقصد. ولی خواننده ای که زبان مبدا را نمی داند، چگونه چنین نکته ای را تشخیص می دهد؟ همان گونه که پیشتر نیز گفته شد، به اعتقاد نگارنده ی این سطور، ترجمه در زبان مقصد آغاز می شود و در همین زبان نیز پایان می یابد. وقتی کسی مدعی است که متنی را نوشته، ولی خواننده احساس می کند که وی مطلبش را از جایی ترجمه کرده است، چگونه می توان این احساس او را توجیه کرد. در تمامی این موارد، مسئله ی «تراز» مطرح است. وقتی «متنی رنگ و بوی ترجمه می دهد» در اصل به این دلیل است که مترجم بیشتر به «انتخاب» توجه داشته تا «ترکیب». به عبارت ساده تر، او واحدی از سطح پایین تر را در ترجمه ی خود برگزیده و بر همین پایه، کارآیی محور جانشینی را بر محور هم نشینی ترجیح داده است. جالب اینجاست که در بسیاری از موارد، از همین راه می توان دریافت که مترجم موضوع متن مبدا را دریافته است و به همین دلیل از واحدهای سطح پایین تر استفاده کرده است؛ یعنی از آنجا که موضوع و منظور نویسنده را درک نکرده، برای تک تک واژه ها، معادلی در نظر گرفته و ترجمه ای به دست داده است. در چنین شرایطی «انتخاب»، ناخواسته به وجه غالب مبدل شده است. وقتی مترجم منظور نویسنده را دریابد، به ناچار به معادل یابی برای واحدهای سطح پایین تر متن خواهد پرداخت و در نتیجه، تراز ترجمه به هم خورد، زیرا واحدی از سطح بالاتر، مثلاً جمله، باید واحد ترجمه در نظر گرفته می شده و با انتخاب واحدی از سطح پایین تر، مثلاً واژه، تراز ترجمه مخدوش شده است؛ یعنی در شرایطی که عملکرد بر روی محور هم نشینی باید برای درک مطلب به کار گرفته شود، تراز ترجمه به سمت محور جانشینی و «انتخاب» تمایل یافته است.

و در نتیجه، حاصل فرآیند ترجمه مجموعه ای از واژه های را تشکیل داده است که تک تک معنی دارند ولی زنجیره ای بی معنی را پدید آورده اند.

طرح این روش برای بررسی فرایند ترجمه از دو مزیت عمده برخوردار است؛ نخست این که به لحاظ روش شناختی می تواند امکانات مختلف ترجمه را در قالبی واحد مورد تبیین قرار دهد؛ و دوم این که روش حاضر از صراحتی نسبی برخوردار است؛ مثلاً می توان صحت و سقم آن را محک زد و در نهایت مورد تایید قرار داد یا مردود دانست.

کتابنامه

- 1- Catford, C. (1965). *A linguistic Theory of Translation*. London, Oxford University Press.
- 2- Jakobson, R. (1960). "Linguistics and Poetics". In Sebeok, T. A. (ed). *Style in Language*. Cambridge, MIT Press.
- 3- ----- (1966). "Metaphoric and Metonymic Poles". In *selected Writings*. Paris- The Hague.
- 4- Martinet, A. (1955). *Economie des changements phonetiques. Traite de phonologie diachronique*. Berne.
5. Nida, E.A. (1974). *The Theory & Practice of Translation*. Leiden, United Bible Societies.
- 6- Saussure, F. de. (1916). *Cours de Linguistique General*. Paris.
- ۷- آشوری، داریوش. (۱۳۷۴). فرهنگ علوم انسانی. تهران، نشر مرکز.
- ۸- صفوی، کورش. (۱۳۷۱). هفت گفتار درباره ی ترجمه. تهران، نشر مرکز.
- ۹- . (۱۳۷۷). «بحثی اجمالی درباره ی گونه شناسی شعر معاصر فارسی». مجموعه ی مقالات دومین کنگره ی شعر امروز. حوزه ی هنری اصفهان.
- ۱۰- صلح جو. علی. (۱۳۷۷). گفتمان و ترجمه. تهران. نشر مرکز.
- ۱۱- فرحزاد، فرزانه. (۱۳۶۹). نخستین درس های ترجمه. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.



«نقش جامعه شناسی زبان و راهبردهای آن در تدریس زبان»

فردوس آقاگل زاده

**عضو هیأت علمی گروه زبان شناسی دانشگاه
تربیت مدرس**

یا جملات خبری را بیان کند (نقش ارجاعی) و همچنین موارد دیگر موضوعاتی هستند که برخی از زبان شناسان بررسی آنها را در بافت اجتماعی زبان (جامعه شناسی زبان) موضوعی مهم و قابل توجه دانسته اند.

لباف^۱ بعنوان جامعه شناس زبان، معتقد است که مطالعه زبان باید در بافت اجتماعی آن انجام پذیرد و به واسطه ویژگی های اجتماعی زبان، نمی توان بدون در نظر گرفتن متغیرهای گوناگون از قبیل جنسیت، سن، سطح سواد و تحصیلات، منطقه جغرافیایی، جامعه گفتاری^۲ (یک زیانه یا دو زیانه) که می خواهد زبان انگلیسی را به دانش آموزان یاد بدهد، مورد بررسی قرار گیرد. در غیر این صورت معلم زبان نمی تواند در کارش موفق باشد چون همه نقش های فوق کنش های ارتباطی برخاسته از توانش ارتباطی هستند از نظر فیلمور^۳ توانش ارتباطی یک عامل ذاتی و بنیادی برای ساخت دستور زبان است (پراید، ۱۹۸۷). فیلمور معتقد است که بررسی این توانش ارتباطی که بخشی از مطالعه زبان شناسی محض است رابطه زیادی با کار معلم و تدریس زبان دارد. معلم زبانی که می خواهد زبان انگلیسی را به زبان آموزانی بیاموزد که زبان مادری آنها فارسی، بلوچی، ترکی و یا امثال آن است و این زبان آموزان بنوبه خود در ارتباط با همکلاسانی با زبانهای متفاوت و محیطی گوناگون هستند از چه ابزاری برای ایجاد ارتباط با این همه تنوع باید استفاده کند؟ توانش ارتباطی ضرورتاً

هادسون^۴ (۱۹۹۳) جامعه شناسی زبان را مطالعه زبان در ارتباط با جامعه می داند. امروزه این رشته مورد اقبال خاص محافل دانشگاهی دنیا و بخصوص آموزش زبان قرار گرفته است. زبان یکی از ضرورت های زندگی اجتماعی است و بکارگیری آن یکی از ویژگی های خاص انسان است. انسان برای برقراری ارتباط با دیگران از نقش های گوناگونی که زبان می تواند ایفا نماید، بهره می جوید. یکی از نکات مهم جامعه شناسی زبان که در جنبه کاربردی و تدریس مطرح است تنوع نقش زبان مانند نقش های عاطفی^۵، ترغیبی^۶، ارجاعی^۷ یا توصیفی^۸، فرازبانی^۹، همدلی^{۱۰} و نقش ادبی^{۱۱} می باشد (یاکوبسون، ۱۹۶۰). همه این نقش ها، در برقراری ارتباط اشخاص با یکدیگر مطرح هستند و یک معلم زبان موفق در امر آموزش زبان از کلیه این ابزارها بهره می گیرد. برای مثال، وقتی که گوینده ای بخواهد احساس درونی خود را به شنونده ای نشان دهد (نقش عاطفی)، و یا وقتی از ساخت های ندایی و امری در ترغیب دیگران به انجام کاری استفاده کند (نقش ترغیبی)،

باید در ارتباط با جوامع گفتاری خاصی باشد که معلم و زبان آموز به آن تعلق دارند. در روند این ارتباط یک معلم آگاه همیشه در پی آن نیست که در کلیه کلاسها و در تمام درسها یک روش تدریس ثابت را بکار گیرد زیرا درسها و حتی موضوع هر یک از درسها روش متفاوتی را می طلبند.

علاوه بر این، عوامل مؤثر جامعه شناسی زبان چون جنسیت، سن، آموزش انفرادی یا جمعی، پیشینه فرهنگی و علمی و محیط اجتماعی زبان آموز تعیین کننده روش و نوع و سطح آن برای تدریس است. حتی در یک کلاس که از دانش آموزانی هم سن تشکیل شده و از سابقه آموزشی و سطح زندگی تقریباً مشابهی برخوردارند، معلم باید عوامل مؤثر در کنش متقابل را مدنظر داشته باشد (گامپرز، ۱۹۸۲).

گامپرز معتقد است که هنجارهای اجتماعی و مواردی چون مسایل فرهنگی که از قبل وجود داشته و دانش آموز در آن رشد کرده اند باید در امر ارتباط حفظ شود و فرهنگ از نظر او عبارتست از نظم اجتماعی حاکم بر ارتباط و گفتگو (فیگورا، ۱۹۹۴). در دیدگاه او مسایلی چون، معنای جملات، ترتیب واژگان (فاعل، فعل، مفعول، ...) و ساخت جمله از قبل تعیین شده نیستند، بلکه بر پایه یک سلسله مسایل پیچیده مانند عوامل تجربی و روانشناسی حاکم بر گفتار استوار می باشد. معلم زبان می تواند با علم به این مسایل با زبان آموز ارتباط برقرار نماید. مطالب درسی زبان که برای کلاس تهیه می شود باید در قالب بافت اجتماعی^{۱۲} و در ارتباط با نیازهای زبان آموزان باشد و مثالهای آن از نمونه های محسوس و مرتبط با نیازها و موقعیت اجتماعی، فرهنگی، سنی و روانی زبان آموزان انتخاب گردد، تا موضوعات مطرح شده مورد توجه زبان آموزان قرار گرفته باعث تقویت در تشریک مساعی^{۱۳} (اصل تعاون) بین معلم و زبان آموزان گردد که از لحاظ تأثیر مطالب درسی، درک متقابل و آموزش مطالب بعدی کارگشا باشد.

رعایت ویژگیهای زیر زنجیری^{۱۴} مخصوصاً ویژگیهای آهنگین^{۱۵} و انسجام کلامی در موفقیت انتقال مفاهیم و برقراری ارتباط صحیح بین معلم و زبان آموزان حائز اهمیت می باشد در امر تدریس زبان نقش بسیار تعیین کننده ای دارد. قابل ذکر است که هر چه سن زبان آموز کمتر باشد نقش آهنگین زبان بیشتر است.

برای اینکه زبان آموزان بتوانند با استفاده صحیح از توانش

ارتباطی^{۱۶} خود، پاسخ درست به معلم بدهند، ابتدا باید به عقل سلیم^{۱۷} خود مراجعه نمایند و با بررسی موضوع در موقعیت خاص به آن پاسخ دهند. نقش معلم در سرعت بخشیدن این فرایند بسیار حائز اهمیت است و راهبردهای عملی این است که معلم ابتدا موقعیت و بافت موردنظر را برای زبان آموزان توضیح دهد و راه درک مطلب را برای آنها هموار نماید، آنگاه با مطرح نمودن موضوعات آسان و هدایت گره به درک و ساختن جمله های درست (بعنوان پاسخ) به زبان آموزان کمک نماید تا زبان آموزان در مدت بسیار کوتاهی به پاسخ صحیح برسند. علاوه بر این، هر وقت زبان آموزی مورد سؤال قرار گیرد، دلوپس تأمل و مکث زیاد خود و نارضایتی معلم نمی شود و در این کنکاش خود را تنها نمی یابد تا احساس ترس نماید، بلکه معلم را همراه و یار خود می بیند. البته لازم است این راهبرد در چند جلسه اوک برای همه زبان آموزان کلاس بکار گرفته شود تا آنها خود را در جوی قابل اعتماد و صمیمی بیابند و بعد از چند جلسه زبان آموزان کمرو و غیر فعال کلاس نیز بکار گرفته می شوند و شرایط را برای ابراز عقیده و صحبت مناسب می یابند. اگر چنین زبان آموزانی در شرایط مطمئن قرار نگیرند، از ترس اینکه مبدا پاسخ یا گفته آنها غلط باشد، از صحبت کردن یا پاسخ دادن صرفنظر خواهند نمود و همچنان در وضعیت غیر فعال باقی خواهند ماند. برای اینکه زبان آموزان خود را مستقل حس نمایند لازم است معلم بتدریج دخالت و کمک نماید، با این کار به آنها فرصت دهند که بطور مستقل بیاندیشند و پاسخ درست را حدس بزنند.

گرایس^{۱۸} (۱۹۸۹) همچون گامپرز برای تقویت امر تشریک مساعی عواملی چون رعایت اصول زیباشناختی^{۱۹} و اصول اخلاقی و شخصیتی^{۲۰} (مانند، انتخاب واژه های خوب برای حفظ شخصیت را در حین پرسش و پاسخ و یا در حین مکالمه) از عوامل موفقیت در امر ارتباط می داند.

یکی دیگر از راهبردهایی که معلم زبان در امر تدریس بخصوص برای قسمتهای مکالمه می تواند بکار گیرد، ارتباط مستمر آنهم بصورت رودررو^{۲۱} است زیرا اگرچه کنش متقابل در جامعه شناسی زبان در مورد فرایندهای ذهنی از قبیل تفسیر اعمال و رفتار و قصد و نیت است، اما این فرایندهای ذهنی بر مبنای پیش فرض ها و قراردادهای اجتماعی قابل یادگیری استوار است. پیشرفت در مکالمه تنها از طریق ارتباط پیوسته و

رودر و امکان پذیر است (فیگورا، ۱۹۴۴). اینگونه ارتباط به معلم فرصت می دهد که با توجه به حالت چهره و حرکات اعضاء بدن، ایما و اشاره ها و دیگر عوامل، آنچه را در ذهن زبان آموز می گذرد حدس بزند و در نتیجه آنها را بهتر درک کند و ارتباط مؤثرتری برقرار نماید.

اگر معلم زبان بتواند آنچه را در درون ذهن زبان آموز موفق در امر یادگیری می گذرد بررسی کند و چگونگی موفقیت آنها، نوع تدابیر و فرایندهای شناختی که به کار می برند را مورد تأمل و توجه قرار دهد، به اطلاعاتی دست خواهند یافت که می تواند منشاء کمک های مؤثری به روش تدریس او باشد.

جون رابین^{۲۲} معتقد است زبان آموز موفق کسی است که سه متغیر استعداد، انگیزه و فرصت را با هم و بطور همزمان داشته باشد. یک زبان آموز با استعداد و انگیزه ولی با فرصت ناچیز در فراگیری زبان با مشکل روبرو خواهد شد. اگر فرصت فراهم شود ولی انگیزه یادگیری در او نباشد، در اینصورت روند یادگیری زبان به کندی انجام می گیرد. رابین درباره آندسته از زبان آموزانی که ضعیف هستند مشاهداتی داشته و معتقد است که در کلاسهای زبان اغلب معلمها حرف می زنند و ظاهراً از آنچه که در درون زبان آموزان می گذرد بی اطلاع هستند. او می گوید اکثر معلمان زبان خارجی در کلاس درس آن قدر به یافتن پاسخهای صحیح مشغول می شوند که فرایند یادگیری را فراموش می کنند. اگر به فرایند یادگیری توجه کنند احتمال دارد بتوانند مطالب درسی، پرسش و پاسخها و مثالهای خود را با نیازهای زبان آموز منطبق نمایند و آنها را به راهبردهایی مجهز نمایند که خود بخود زبان را فراگیرند. زبان آنقدر متنوع و وسیع است که در واقع هیچ دوره یا کلاسی نمی تواند تمام آنچه را که درباره یک زبان نیاز داریم بما بیاموزد و معلم باید راه کارهایی را به زبان آموز ارائه نماید که زبان آموزان در خارج از کلاس و بدون حضور معلم بتوانند مطالب را مطالعه و به یادگیری خود ادامه دهند.

گرچه مشاهده راهبردها مستلزم فرایندهای شناختی است و مشخص کردن دقیق آنها کار پیچیده و دشواری است اما بنظر می رسد با بکارگیری وسایل کمک آموزشی بسیاری از راهبردها قابل شناسایی و استفاده باشند. روش کار می تواند به این صورت باشد که آنچه در کلاس درس اتفاق می افتد، اعم از فعالیت معلم یا زبان آموزان (البته بدون اطلاع قبلی زبان آموزان)

فیلم برداری و ضبط شود و سپس آن فیلم فقط برای همان کلاس پخش گردد تا فعالیت های خود را در فیلم مشاهده نمایند. در حالیکه زبان آموزان مشغول تماشای فعالیت های خود در فیلم هستند درباره علت هر یک از فعالیت و رفتارها از آنها سؤال شود. با مقایسه رفتار و فعالیت های زبان آموز و دلایل ارایه شده می توان راهبردهای مناسبی را انتزاع نمود.

راهبردهای ذیل حاصل مشاهدات رابین است که از رفتار دانش آموزان موفق زبان حاصل شده است:

- زبان آموز موفق به گفتار دیگران خوب گوش می دهد. یعنی بطور پیوسته به میزان و نحوه دریافت مطلب و مطابقت عملکرد او با استانداردهای از قبل آشنا شده توجه کند. گوش دادن قسمتی از فعالیت مثبت و شرکت فعال او در فرایند یادگیری است. او سعی می کند که از اشتباهات خود نیز مطلبی بیاموزد.

- زبان آموز موفق می داند که برای درک پیام توجه به دستور زبان یا شکل ظاهری کلمات کافی نیست. لذا توجه به معنا از اهمیت خاصی برخوردار است و به نقش مهم گفتار، رابطه بین گوینده و شنونده، رعایت قواعد صحبت کردن و لحن کلام اهمیت می دهد. بعضی از دانشمندان معتقدند که در یادگیری زبان اول، درک معنا مقدم بر فراگیری ساخت دستوری است. - زبان آموز موفق، زیاد تمرین می کند. او تلفظ لغات و عبارات یا آرایش کلمات را بطور مستمر تکرار می نماید و بدنبال ایجاد فرصت برای استفاده آنها است. برای نمونه، او در مکالمه زبان و یا پاسخ دادن به سئوالات و یا حل تمرین های مورد نظر با معلم و یا هم کلاسی هایش پیشقدم میشود. چنین زبان آموزی همیشه آماده تکرار کردن الگوهای زبانی است.

- زبان آموز موفق حدس زنده ای علاقمند و دقیق است و آمادگی روبرو شدن با موضوعات جدید را دارد. زیرا می خواهد حدس های خود را امتحان نماید. هایمز (۱۹۷۲) در مبحث قوم شناسی ارتباط معتقد است که حدس زدن بر اساس عواملی چون رابطه اجتماعی بین گوینده و شنونده، محیط، موقعیت، حالت و تمام پارامترهای اجتماعی دیگر صورت می گیرد.

- زبان آموز موفق تمایل زیادی به ایجاد ارتباط و یاد گرفتن مطالب در روند یک ارتباط دارد. او برای انتقال پیام فعالیت های زیادی از خود نشان می دهد. برای نمونه وقتی واژه مناسبی برای معنای خاصی در ذهن خود نمی یابد سعی می کند پیرامون

آن توضیح دهد و با تعریف و توضیح و احیاناً دادن مثال مفهوم مورد نظر را انتقال دهد. مثلاً اگر در نظر دارد مطلبی را به زمان آینده در انگلیسی بگوید و زمان آینده را نمی‌داند و یا بخاطر ندارد از عبارت "to be going to" استفاده می‌کند چون برای او نکته اصلی انتقال پیام است (ریچاردز، ۱۹۷۱).

- زبان آموز موفق هیچگاه در یک محدوده متوقف نمی‌شود و شگردهای خاصی برای آزمایش یافته‌ها و حدس‌های خود دارد. اگر ارتباط منطقی برقرار شود حاضر است حتی در بعضی از ارتباطها تظاهر به نادانی و یا نفهمیدن مطلب نماید. با این روش اولاً پاسخی را که در ذهن خود دارد و به دلایلی نمی‌خواهد به زبان آورد، آزمایش می‌کند و ثانیاً انتظار دارد که توضیح بیشتری درباره آن از زبان معلم بشنود. علاوه بر تأکید بر ایجاد ارتباط، زبان آموز خوب آمادگی پرداختن به ساختار زبان را نیز دارد. وی مرتباً دنبال الگوهای موجود در زبان است. این موضوع را کارول، ساپون و پیمسلور «حساسیت دستوری و توانایی استقرایی یادگیری زبان» خوانده‌اند. معلم زبان نیز علاوه بر مدنظر قرار دادن موارد فوق در امر تدریس به جنبه‌های دیگری چون جنسیت زبان آموز، سن، وضعیت اقتصادی، اجتماعی زبان آموز توجه دارد.

- عامل سن در یادگیری زبان خارجی

این اعتقاد که کودکان بهتر از جوانان و یا بزرگسالان آماده یاد گرفتن زبانهای خارجی هستند را می‌توان به تأثیر یافته‌های تحقیق ویلدر پنفیلد^{۲۲} نسبت داد. پنفیلد بر این نظر تأکید دارد که مغز کودک و یا نوجوان بطور بی‌نظیری آماده یادگیری زبان است و مرحله‌ای تحت عنوان «سن مطلوب» را مطرح می‌کند که طی آن چندین زبان را می‌توان بطور کامل با کمترین تلاش و بدون اختلال فیزیولوژیکی یاد گرفت (پنفیلد، ۱۹۵۳).

پنفیلد سن مطلوب برای یادگیری زبان را اولین دهه زندگی می‌داند. تلاش برای یادگیری زبانهای خارجی بعد از این دهه تنها با موفقیت نسبی همراه خواهد بود. بدین ترتیب سن بعنوان مهمترین عامل در فرایند یادگیری زبان است و می‌گوید اگر انتظار موفقیت در یادگیری زبانهای خارجی را داریم باید این امر قبل از سن ده سالگی انجام گیرد (پنفیلد و رابرتز، ۱۹۶۵). کلار بورستال^{۲۴} (۱۹۷۴) در بررسی مربوط به تأثیر متغیرهای موجود در جامعه‌شناسی زبان از قبیل سن، جنس و

وضع اقتصادی و اجتماعی، دریافت تشویق از اعضاء خانواده و بستگان و انتظارات شغلی بر آموزش زبان بیشتر بر مدت زمان یادگیری تأکید می‌کند تا بر سن زبان آموز. او معتقد است کسب مهارت در یک زبان خارجی عمدتاً نتیجه مدت زمانی است که صرف یادگیری و مطالعه آن می‌گردد. البته سن زبان آموز نیز می‌تواند یک عامل مؤثر باشد (بورستال و دیگران، ۱۹۷۴). سن و مدت زمانی که برای یادگیری زبان خارجی لازم است عواملی هستند که تهیه و تدوین کنندگان مطالب درسی زبان و معلمان زبان باید مدنظر قرار دهند.

- عامل جنسیت در یادگیری زبان خارجی

تفاوتهای جنسی عامل مهمی در فراگیری زبان خارجی است. بورستال می‌گوید که در تمام دوران تحقیقات خود مشاهده کرده است که دختران نسبت به پسران در تمام آزمونهای مربوط به موفقیت در زبان خارجی نمرات بالاتری می‌گرفتند و موفق تر بودند. نیسبت^{۲۵} و ولش^{۲۶} (۱۹۷۲) در تحقیقات و ارزشیابی خود در تدریس زبان فرانسه در مدرسه آبردین به همین نتیجه رسیدند، عامل موفقیت دختران را در تفاوت نگرش و طرز تفکر آنها نسبت به یادگیری زبان خارجی تا حدی نتیجه و انتظار استخدای (انگیزه شغلی) بین پسران و دختران و رابطه دانش زبان خارجی با شغل برشمردند.

- عامل اقتصادی-اجتماعی

یکی دیگر از عوامل جامعه‌شناسی زبان که در زبان آموزی دانش آموزان نقش دارد، وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش آموزان و نوع مشاغل و سطح درآمد والدین می‌باشد. به منظور اثبات این فرض بورستال حدود پنج هزار دانش آموز را که در حال یادگیری زبان فرانسه بعنوان زبان دوم از سن هشت الی شانزده سالگی بودند مورد بررسی و تحقیق قرار داد. او معتقد است که در مراحل اولیه ارزشیابی، نتایج بدست آمده از تحقیق وجود یک رابطه معنی‌دار بین وضعیت اقتصادی-اجتماعی زبان آموزان و میزان موفقیت آنها را در زبان تأیید می‌نماید و در هر نوبت از آزمون متوجه رابطه نمرات با مشاغل و سطح درآمد والدین گردید. این عامل اجتماعی هم در مورد پسران و هم دختران صادق بود و تفاوت وضع اقتصادی-اجتماعی زبان آموزان در مدارس مختلف با میزان

18. Grice
19. aesthetic principle
20. moral in charactor
21. face to face
22. Joan Rubin
23. Wilder Penfield
24. Clare Burstall
25. Nisbet
26. Welsh

فهرست منابع

- Ellis Rod, 1987. Second Language Acquisition in Context, Prentice-Hall International. London.
- Figueroa Esther, 1994. Sociolinguistic Metatheory, Elsevier Science LTd, New York, USA.
- Giglioli, Pier. P. 1986. Language and Social Context, Penguin Books, London
- Glyn Williams. 1992. Sociolinguistics, Routledge.
- Hudson, Richard Anthony. 1993, Sociolinguistics, Combridge university Press. UK.
- Hickman, John, 1988. Teachers, Language and Learning, Routledge Education Books, London.
- Little wood, William T. 1990. Communicative Language Teaching, Combridge University Press
- Wolfson, Nessa, 1983, Sociolinguistics and Language Acquisition, Newbury House publisher, London
- پواید، ج. ب. «جامعه‌شناسی یادگیری و تدریس زبان» ترجمه سیداکبر میر حسینی، انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۳.
- مدرسی، یحیی، «درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان»، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، تهران، ۱۳۶۸.

موفقیت آنها در زبان فرانسه هماهنگی و هم‌آیی بسیار نزدیکی داشت.

بطور خلاصه می‌توان گفت که معلم و زبان‌آموز در جامعه زندگی می‌کنند و زبان نقش ارتباطی خاصی است که در زندگی انسان ایفا می‌نماید. عواملی چون پیشینه فرهنگی، محیطی که زبان‌آموز در آن رشد کرده، زبان مادری زبان‌آموز، محیط اجتماعی، سن، جنسیت، نیازهای شغلی، انگیزه، درک و رعایت مسائل روانشناختی، مدت زمان یادگیری و ایجاد ارتباط مناسب از عوامل مؤثر در یادگیری زبان هستند. بر معلمان زبانهای خارجی است که پیرامون جامعه‌شناسی زبان و دستاوردهای آن مطالعه بیشتری داشته باشند تا به نقش هر یک از عوامل در تدریس هر چه بهتر زبان آگاه گردند. اینگونه مطالعه‌ها به معلمان زبان امکان می‌دهد که نه تنها برای هر سطح و هر کلاس بلکه برای هر درس روش تدریس خاصی را به کار برده و با بکار بستن نکات مهم و دقت نظر در تدریس به موفقیت بیشتری نایل آیند.

زیرنویس:

1. R. H. Hudson
2. emotive
3. conative
4. referential
5. descriptive
6. meta linguistic
7. phatic
8. poetic
9. Lebov
10. Language community
11. Filmore
12. context of situation
13. cooperative principle
14. supra- segmental features
15. prosodoic
16. communication competence
17. common sence

فنون

تدریس دستور زبان

ماریان سلِس موریسیا و شارون هیلز

دکتر سید اکبر میرحسینی
دکتر پرویز بیرجندی

THE
IN
TEACHING
GRAMMAR

معرفی کتاب

عنوان کتاب: فنون تدریس دستور زبان

مؤلفان: ماریان سلِس موریسیا و شارون هیلز

ترجمه و نگارش: دکتر سید اکبر میرحسینی - دکتر پرویز بیرجندی

چاپ اول: پاییز ۱۳۷۸

تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه

ناشر: نشر آتیه

در پیشگفتار کتاب چنین آمده است: بررسی تاریخ آموزش زبان خارجی گویای این مطلب است که از دیرباز دستور زبان جایگاه خاصی در این روند دارا بوده است. در دوران باستان که آموزش زبان های یونانی و لاتین از اهمیت و رونق ویژه ای برخوردار بودند، دستور زبان و آموزش آن در سرلوچه کار مدرسان زبان قرار داشت. حتی امروز و در قرن بیستم زمانی که شاهد پیشرفت های شگرف در زمینه های روانشناسی، جامعه شناسی، زبانشناسی و... هستیم، می بینیم که هنوز دستور زبان اهمیت خاص خود را از دست نداده است.

در ابتدا شیوه تدریس دستور زبان استقرائی (از کل به جزء) و در مواردی نیز استنتاجی (از جزء به کل) بود. این امر بیشتر به نحوه کاربرد زبان ارتباط داشت. در گذشته توجه زیادی به جنبه های ارتباطی زبان همانند آنچه امروز مطرح است نمی شد، بلکه در اکثر موارد هدف اصلی استفاده از متون، ترجمه و گاه نوشتن مقاله یا کتاب بود. با گسترش وسایل ارتباط جمعی در جهان امروز نقش زبان و آموزش آن نیز تغییر کرده و همراه با آن آموزش زبان نیز دچار تحول شده است.

آنچه اکنون بیشتر مورد توجه است، نوعی دستور زبان کاربردی است که بتواند در ایجاد ارتباط یعنی در کسب مهارت های شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن مؤثر باشد و افراد درگیر در ارتباط را برای انتقال و درک پیام شفاهی و کتبی یاری دهد.

در این راستا تلاش متخصصین آموزش زبان بخصوص در سالهای اخیر بسیار چشمگیر و جالب بوده است. علاوه بر مقالات متعددی که در مجلات به چاپ رسیده، کتابهایی نیز به رشته تحریر درآمده و بدون هرگونه اغراق تمام کتابهای روش تدریس بخشی را به این موضوع اختصاص داده و نگرشها، شیوه ها و راهبردهایی را ارائه نموده اند که می تواند راه گشای معلمان و دست اندکاران آموزش زبان باشد. این تلاش های تحسین آمیز بر تحقیقات دانشجویان دوره های کارشناسی ارشد و دکتری نیز تأثیر گذاشته و تزهایی در زمینه های مختلف دستور زبان نگاشته شده است.

classroom situations. They got permission from a number of teachers to stop their classes at some point, and asked the learners to write down what was in the forefront of their consciousness, at the moment they were stopped. They conducted the experiment at different levels with several classes and the results obtained revealed that on average only fifty percent of students wrote the topic of the lesson as an answer to the question. All this suggests that we teachers might expect only about half of any class to be paying attention at any one time. It may be interesting to find out why those fifty percent were not attending to what was happening in the class. Was it because of the teacher's lack of enthusiasm, the fellow learners insufferability, the dullness of the materials, or some outside factors.

Diary studies of researchers/learners have revealed that teaching methods, teaching materials and the pace of the class which often did not match the learners' personal agenda were some of the reasons for inattentiveness. Diary studies also revealed that problems external to the classroom often made it difficult to concentrate and was the cause of debilitating anxiety and therefore it interfered with classroom learning.

Anxiety, competitiveness, self-esteem, motivation and self-determination are other factors that influence the learners receptivity and their success or failure in language learning.

Conclusion

This paper has been an attempt to help the "would be teachers" understand some of the

features of the learners classroom lives. Such understanding may help all of us become more effective teachers. I have tried to indirectly emphasize the central importance of the teachers in the teaching-learning process. It is the teacher who by understanding what is happening in his/her own class can not only improve his/her way of teaching but can also contribute to research knowledge about how language classrooms work.

References:

- Allwright, D.** 1988. *"Observation In The Language classroom"*. London. Longman.
- Allwright, D. and K. Bailey.** 1991. *"Focus On The Language Classroom"*. Cambridge University Press.
- Cohen, A. and C. Hosenfeld.** 1981. *"Some Uses Of Mentalistic Data In Second Language Research"*. Language Learning. 31 (2).
- Krashens, D.** 1982. *"principles Practice in Second Language Acquisition Oxford"*. Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B.** 1994. *"The Post Method Condition: Emerging Strategies For Second/Foreign Language Learning"*. TESOL Quarterly, Vol 28, No 1.
- Prabhu.** 1990. *"There is No Best Method--Why?"*. TESOL Quarterly. Vol 24, NO 2.

Classroom Observation. Recorded by MA students at University for Teacher Education from 1990-1997.

also means that, the language students are exposed to in the classroom, is often unlike the language spoken by native speakers.

Another characteristic of teacher talk is the abundance of display questions in their speech. They use more display questions and fewer referential questions. It is interesting to note that the students in my own Teaching Practice classes-when they went to observe different classes-showed a preference towards the teachers who asked more referential questions in their teaching. The teachers also use more imperatives and more statements compared to native speakers using the language in natural situations.

Now that we have looked at some characteristics of teacher talk, we turn to learning strategies and try to find out what procedures learners employ to try to master the target language. The strategies they usually employ are repetition, use of formulaic expression, verbal attention getters, answering in unison, elaboration, anticipatory answers, appeal for assistance, request for clarification, and role play. One thing for teachers to keep in mind is that students' learning strategies may not always be parallel to teachers' teaching strategies and sometimes it may be at odds with each other. Students' diaries and self-reports show that some students prefer to be quiet and listen in order to learn, while the teachers believe that they will learn by speaking and answering questions. In fact one girl in my class reported that she subvocalized all the answers to the questions asked in class. Her performance in her written work was excellent but she rarely spoke in class. In some cases

learners wish to speak out but they are inhibited in doing so. In most classes in our universities usually girls show more feelings of inhibition in class than the boys.

Therefore, all we can say with confidence is that it is oversimplification to suggest that verbal interaction is the key to better learning and it will be a naive assumption that more verbal interaction will result in better competence.

Now we come to the issue of **receptivity** in the language classroom, but before reporting the research findings in this regard, let me define receptivity. Receptivity is not a common term in language pedagogy or even in classroom research. But here it means state of mind, whether permanent or temporary, that is open to the experience of becoming the speaker of another language. The opposite of receptivity would be **defensiveness** a state of mind in which the learner feels threatened by the experience of learning a second or foreign language.

A receptive learner is obviously an attentive learner, so it is interesting how **attention** in language classes has been studied. Although Krashen has suggested that language acquisition which occurs outside of conscious awareness is more effective than conscious learning, Newmark argues that language learning is a matter of getting and keeping the learners attention. Though attention is not an observable factor it is the key component which converts input to intake. But how is it possible to measure **attention** reliably and validly.

Cohan and Hosenfeld (1981) have tried to measure the level of learners' attention in

continuum. An example can be third person singular "S" in simple present tense that is a late learnt morpheme. So, there are a number of errors which are ignored by the teachers.

A problem arises here, the output of every learner serves as input to any other learner as well as the entire class. The auto-input hypothesis suggests that erroneous forms may serve as further input of the person who utters it. This may even result in replacing correct hypotheses with incorrect ones demonstrated by other students.

Some research has also shown that second and foreign language learners' perspectives differ on the desirability of error treatment. Learners have said that they want more error correction than is typically offered by their teachers. But they may react badly if they were overcorrected so the thing to do is to find a balance. Thus, answering the first question which was whether we should treat an error or we should ignore it is not a simple matter.

The second decision that has to be made by a teacher is when to treat an error. An immediate error correction will interrupt the flow of speech and will result in negative affective feedback. The classroom research is sparse on immediate, delayed or postponed feedback. So teachers as classroom researchers themselves must keep on trying different possibilities to see what happens.

The third question is who should treat an oral error, the teacher, the student himself/herself or the other students in the class. The point is that the student may be able to correct only his/her mistakes and not his/her errors. If peer correction is done then the learners may

be put on their defensive, i.e., they may not like receiving error treatment from their peers.

Research has also shown that "wait time" that is the length of time the teacher will wait after having posed a question will increase the number of correct answers up to fifty percent. This brief additional pause enables the students to respond correctly. This is compatible with Krashen's monitor hypothesis that suggests that learners can repair their mistakes on condition that they focus form and are given adequate time to process the output. Observation also revealed that teachers sometimes use error treatment as disciplinary action.

The next point to be touched upon here is classroom interaction. Observation of many different classes, both in content-area subjects and in language instruction, consistently show that teachers typically do between one half and three quarters of the talking done in the classroom. Of course, talk is one of the major ways that teachers convey information to learners and is one of the primary means of controlling learner behaviour. Since we teachers do so much talking, then it would be worth asking what our talk is like and how does it relate to the learners' gradual progress in the target language. One of the curious things about teachers' gradual progress in the target language. One of the curious things about teachers' talk is that we seem to be very skilled at judging the learners' level of competence and pitching the complexity of our own speech to the students' level of competence, so that they can understand. In other words, it seems that we try to keep our speech at "i+1" level which

questionnaires and oral interviews may not be reliable, the data collected can be used alongside the data collected from direct observation.

The problem with observation schedules and questionnaires is that they are usually prepared by researchers. They may lose insights that could be provided by participants themselves, i.e., the students and the teachers. To capture these sorts of insights, alternative data collection procedures are needed, which may come in the form of self-report. This is when participants are asked to record their experiences and perceptions.

There is a further tool that classroom researchers often utilize, and that is test data that enables them to discover whether effective learning has taken place. So the main tools of classroom research are observations, different types of self-report including diaries written by students and teachers and testing.

The classroom research that the researcher is going to report in this paper is the findings of observation and self-report.

Classroom research took momentum when it was realized that no global methodological prescriptions could be made. This was because the goals of the learners vary and many methods make the assumption that the needs and goals of the learners are identical and that what students need is simply "language" and that Method X is the best way to teach it. Moreover, researchers had studied different methods and had compared them to find out which one was more effective-as far as language learning was concerned, but their efforts had not yielded any conclusive results. Therefore, they came to the conclusion that

what happened in the classroom and the interaction between the teacher and the students was what really mattered.

One of the topics investigated in classroom research is the question of how teachers treat the oral errors of the students. Research shows that they do not treat all the errors that occur. The findings also reveal that the teachers have a wide variety of techniques available for the treatment of errors but they do not use all the available techniques. The observations also revealed the complexity of the decisions that the teacher has to make when faced with the problem of error treatment.

The first decision concerning error treatment is whether errors should be corrected at all. Many factors influence the decision-making process. For example, if the students have not been exposed to the form or the function involving the error before, to many teachers it may not seem fair to penalize their students with negative cognitive feedback. Research also revealed that non-native teachers sometimes are not able to treat those errors they cannot detract.

However, recent research on error gravity (the perceived seriousness of an error) has shown that native speakers who are not teachers are less severe in their reactions to learners' errors. On the contrary, non-native teachers of the target language are consistently more severe in their reaction to learners' errors than are their native speaking counterparts.

Another question which teachers face in deciding whether to treat an error or ignore it; is whether the error is within the learners' grasp in terms of his/her place in the interlanguage

Classroom

Research

TERESINA SAETTI

University for Teacher Education

This is an attempt to explore some of the issues that have been studied in classroom centred research. Classroom centred research is a cover-term for a whole range of research studies on classroom language learning and teaching and the purpose of it is to try to understand what goes on in the classroom setting. Examples of the types of issues studied in this regard are how teachers respond to learners' errors, how interaction occurs in the classroom, the type of linguistic input provided in classroom settings and the feelings of teachers and learners at various points during or after lessons.

The data needed for describing classroom processes are collected in different ways. The first and the most obvious way is to develop a data base by direct observation. You can do this by sitting in the classroom and making notes. Of course, you would have a schedule of categories you would like to observe. For example, you may decide to discover whether boys speak more than girls in class or what type of questions the teachers ask, or what the pattern of interaction is in the class. Nowadays this can be done with the help of audio-recording or video-recording so that one could play back and make a thorough analysis of what went on in the classroom.

But direct observation is not always the most appropriate way of getting information,

because most students and teachers may change their behaviour in the presence of the observer. Of course, with the help of modern technology it is possible to video-record a class without the students and teachers realizing they were being recorded.

Furthermore, there are many other interesting aspects that are not observable. If, for example, we want to know what makes students anxious; this cannot be discovered by simply observing them? How can we discover the level of students' motivation by simply observing them. How can we discover the level of students' motivation by sitting at the back of the classroom and making notes?

The second way, the obvious alternative to direct observation, is simply to ask people to report what has happened to them and what they think about it. This is usually done with written questionnaires and oral interviews. Though the answers to this type of

Scientific and technical English examples

Compounds usually represent shorthand versions of the following:

1. *Prepositional phrases*: a differential time domain equation= the time domain of a differential equation.
2. *Strings of prepositional phrases*: momentum transfer experiments= experiments of the transfer of momentum.
3. *Nouns modified by relative clauses*: automatic controller action= controller action which is automatic.
4. *Nouns modified by gerund phrases*: a fluid bed reactor= a reactor containing a fluid bed.
5. *Combinations of the above*: an air pressure device= a device which signals the pressure of air; a quiescent state fluid bed reactor= a reactor containing a fluid bed which/that is in a state of quiescence.

Appendix 3

COMPOUNDS CATEGORIZED BY LENGTH AND DIFFICULTY OF PARAPHRASING

I. Simple

1. *Metal shaft*= a shaft made of metal.
2. *Metal spring*= a spring made of metal.
3. *Metal cutter*= not a cutter made of metal but an instrument used to cut metal.

II. Complex

1. *Liquid storage vessel*= a vessel for storage of liquids/for storing liquids (not as some non-native students would have it, a liquid vessel used for storage).
2. *Transport sector investment*= investment in that sector of the economy which

concerns transport-- the movement of goods and people.

3. *Automated nozzle brick grinder*= a grinder of nozzle bricks (a type of brick) (not a grinder of bricks, the grinder having a nozzle which is automated).

III. More complex

1. Aisle seat speech interference level.
2. long-term surveillance test planning.
3. Swine salted viscera.

IV. Very Complex

1. Full swivel steerable non- retracing tail wheel overhaul.
2. Heterogeneous graphite moderated natural uranium fueled nuclear reactor.
3. Split damper inertially coupled passive gramy gradient satellite attitude control system.

(Adopted from: Louis Trimble, English for Science and Technology, 1985, PP. 130-133)

Foot notes

1. Using native language for teaching purposes in classroom.
2. Demonstrating the semantic concepts of one language via another language.
3. The role of English in countries where it is taught as a subject in schools but not used as a medium of instruction in education nor as a language of communication within the country.
4. An abbreviation for Teaching English as a Second Language. It is the role of English for those who learn language in English-speaking countries.

carried through a section of the processing cycle.

Appendix 2

'Rules' FOR UNDERSTANDING AND PRODUCING COMPOUNDS

General English examples

1. A compound is a group of two or more nouns, plus such other parts of speech as are necessary, which expresses a 'single noun' idea.

Compounds are usually formed from prepositional phrases or relative clauses and many can be back-formed into one or the other of these.

However, many other compounds do not yield, either to back-formation or to translation into any 'logical' phrasing.

2. The simplest type of compounds are those formed from prepositional phrases with *of*:
a desk drawer = a drawer of a desk; a table top = a top of a table.
3. In forming a compound from a phrase, the nouns in the phrase are put in reverse order:
an advertisement (1) in a magazine (2) = a magazine (2) advertisement(1).
4. In a compound, if the noun (or nouns) that becomes the modifier is in the plural in the original phrase, it becomes singular in the compound: *a shelf for books = a bookshelf* (not a bookssshelf as many non-native speakers would have it).
5. Prepositional phrases with *for* also are often the basis for compounds. When these relate to activities either the compound or the base form or both usually contains a gerund: *a device for opening tins = a tin opener; a*

program for building roads = a road-building program.

6. Some compounds come from relative clauses: *a book binder = a person or machine) that binds books; a shoe store = a store in which shoes are sold.*
7. Some compounds cannot be logically back-formed, nor can they always be simply translated: *a department store = a store containing several different departments for selling different types of merchandise.* Back-forming this would give us 'A store of departments', which is not a useful back-formation (nor a logical one) in that it fails to provide much information. The translation is obviously awkward and certainly not 'simple'. In the compound 'symphony music' we also have a problem with either back-formation or translation: if we try to back-form it, we get 'Music off/from a symphony', which is inaccurate; if we translate, we can get 'Music which is of the type called "symphonic", but then we need to define 'symphonic'.
8. Compounds that lend themselves to translation can be translated in several ways. Some common ways are: *a boat trip = a trip by/in a boat; laboratory equipment = equipment used in a labratory; mathematics problem = a problem in mathematics* (not of mathematics); *physics labratory = a labratory where/in which experiments in physics are performed.* (Even non-native students whose performance is well above average may need to be reminded that both 'mathematics' and 'physics' are singular nouns and so keep their *s* when acting as modifiers in compounds.)

Translation: A Course in Translation Method. Routledge, London.

7. **Hewson, L. & Marthin, J.** (1991) Redefining Translation: The variational Approach. Routledge, New York.
8. **Hutchinson, T. & Waters, A.** (1987) English For Specific Purposes: A Learning-Centered Approach, Cambridge University Press, London.
9. **King, P. B.** (1973) Translation in the language Course. English Language Teaching Journal, Vol. XXVIII: PP. 53-59.
10. **Nadstoga, Z.** (1988) A Communicative Use of Translation in the Classroom. FORUM, Vol XXVI: PP. 12-14.
11. **Newmark, P.** (1988) A Book of Translation, Prentice Hall, New York.
12. **Silvia, B. A. & Costa, B.** (1988) Adding variety in Translation Courses. FORUM, Vol. XXVI: PP. 9-12
13. **Thomas, J.** (1976) Translation, Language Teaching and the Bilingual Assumption. TESOL Quarterly, Volume 10# 4: PP. 403 _ 410.
14. **Trimble, L.** (1985) English for Science and Technology: A Discourse Approach, Cambridge University Press, New york.
15. **Ulrych, M.** (1986) Teaching Translation in the Advanced EFL Class. FORUM, Vol. XXIV: PP. 14-17.

Appendix 1

SAMPLE SUB-TECHNICAL TERMS

1. Base

Botany: The end of a plant member nearest the point of attachment to another member, usually of a different type.

Chemistry: A substance which tends to gain a

proton. A substance which reacts with acids to form salts.

Electronics: Part of a valve (Us "tube") where the pins that fit into holes in another electronic part are located. The middle region of a transistor.

Navigation: In a navigation chain, the line which joins two of the stations.

2. Dog

Construction: A steel securing piece for fastening together two timbers.

Machining: A lathe carrier.

Mechanical engineering: An adjustable stop used in gears.

Petroleum engineering: A clutching attachment for withdrawing well-digging tools.

Railroading: A spike for securing rails to sleepers (Us "ties")

3. Fascia

Architecture: A board decorating a gutter around a building.

Automobile: The instrument panel.

Zoology: The connective tissue bands that join the fasciculi of a muscle.

4. Fast

Medicine: Resistant to.

Mining: A hard stratum under poorly consolidated ground.

Paint: Said of colours not affected by light, heat, damp.

5. Transport

Business: Any mechanical means of moving goods.

Literary: Enrapture (archaic).

Nuclear: The rate at which desired material is

reconsidered and re-thought in terms of the students mother tongue.

2. The pure Translation Approach in EST

Within the academic work of science and technology, students are often called upon to translate some contents of their authentic materials into their mother language to be used as term papers, thesis, dissertations, lectures, and so on. Naturally, the communicative language teaching approach by discarding the mother tongue from the classroom activities is not apt to lead the EST/ESP students to a deeper awareness of the semantic complexity of EST/ESP discourse. To increase the learners ability to decode the technical and scientific phenomena of the English discourse and express them in their own language, a pure translation approach is required to be applied to EST programs. It provides students with the ability to express the technical/scientific concepts of target language by the equivalent elements of their mother tongue where not only superficial semantic equivalents are sought but also a maximum of implied meanings and rhetorical and expressive effects are practiced. This enables students to synchronize the source language and target language with syntactic, semantic, and lexical knowledge of both L_1 and L_2 and gives them guidelines to decode and interpret their authentic materials correctly.

Conclusion

The application of native language both through pedagogical and pure translation approach leads EFL students to a deeper awareness of the complexity of EFL materials and enhances their ability in developing

techniques to comprehend the scientific and technical writing. Unless students are able to interpret the EST complex terms and expressions in their own language, they will be unable to produce effective comprehension in their interlingual technical and scientific communication. Although competence in translation may not in itself indicate significant ability in the communication of a target language, in EST programs, translation may be considered a sort of supercompetence marked off from the four monolingual language acquisition skills. It is a demanding skill requiring specialized training and guidance. It is for the effectiveness of this skill that both pedagogical and pure translation become relevant to the EST teaching process and bring a pleasing improvement in the linguistic competence of many elements of EST discourses.

References

1. **Brumfit, C.J.** (1986) ESP for the University, ELT Documents: 123, pergamon press, Oxford.
2. **Dubois, B.L.** (1990) Thematization Across Machine and Human Translation: English to French. IRAL, vo. IXXVIII/I pp. 43-65.
3. **Fallahi, M.** (1990) Translation for Specific Purposes. Proceedings of Tabriz University Conference on Translation, Tabriz University: PP. 39-72.
4. **Hatim, B & Mason.** (1990) Discourse and the Translator. Longman, New York.
5. **Heltai, P.** (1989) Teaching Vocabulary by Oral Translation. ELT Journal, Vol. 43/4: PP. 288-293.
6. **Hervey, S. & Higgins, I.** Thinking

appendixes 2 and 3 which summarize the rules for both (a) general compounds, (b) scientific/technical compounds, and (c) compounds categorized by length and difficulty of paraphrasing (Trimble 1985).

These compound nouns often present difficulties to non-native students if are taught by approaches other than translation techniques which ignore to give mother-tongue equivalents to those intricate lexical structures of target language. For example, some compounds cannot be logically back-formed, e.g., *a metal cutter: arreyé felezbor* is a saw used to cut metal.

Back forming this would give us a "cutter metal" which is not a useful back-formation nor a logical one, in that it fails to provide accurate information. *Automated nozzle brick grinder: sangé sonbaadeyé aajoré motakhalkhel* is an example of complex compounds. It is a grinder of nozzle bricks (a type of brick) not a grinder of bricks, nor the grinder having a nozzle which is automated. Most readers initial response is to assume that "nozzle" is part of the grinding machine, not a type of a brick.

"Aisle-seat speech interference level", meaning in Persian as "enekaassé goftaré mihmaandaar va mosaafer dar havaapeimaa" is still another example of English more complex compounds taken from an airplane manufacturing company report and refers to acoustic texts made to determine the level of interference with speech between an attendant and a passenger who is sitting in an aisle seat on an airplane. As is so often the case with compounds of this type, the problem here is one of ambiguity. On first reading one wonders

if there is *interference with speech taking place at an aisle seat* or *interference with speech issuing from an aisle seat* (Trimble; 1985).

As a second language (ESL), it is reasonable to say that the acquisition of these complex elements usually occurs as learners acquire more of the language without being in direct contact of their mother tongue. This means that once students have mastered a number of communicative strategies, they get the best of the intricate elements of the technical discourse as well. However, in countries where English is taught as a foreign language (EFL), opportunities for communicative acquisition are few. In these countries, classroom work is not backed up by more intensive practice outside the classroom and therefore is not activated by the naturalistic acquisition of language (Heltai, 1989). Under these conditions, my experience has shown that the role of using mother tongue in classroom to elaborate the source language equivalents will be obviously much more pleasing and informative.

For example, if the compounds such as *a metal cutter, automated nozzle-brick grinder, and aisle seat speech interference level* are to be taught to Persian students, they are better taught by indicating their Persian equivalents as: *arreyé felezbor*; *sangé sonbaadeyé aajoré motakhalkhel*; and *enekaassé goftaré mihmaandaar va mosaafer dar havaapeimaa* respectively.

The remaining example shown in appendixes 2 & 3 all illustrate different constructions which may pose learning difficulties if are not taught by translation pedagogical approach. This approach provides a careful analysis of technical elements of target language and allows them to be

are indicated in Appendix 1.

What we learn from the study of these sub-technical terms is that while the more technical of their extended meanings are usually learned quickly in technical courses, the majority are seen in reading before they are heard or discussed either in language or subject-matter class-room. In addition, their meanings usually fluctuate from discipline to discipline depending on the semantic variations involved. For example, a *dog* in the field of construction means: *a steel securing piece for fastening together two timbers* which may be called in Persian as *geidé alvaar*; in machining, *a lathe carrier*: *hammaleyé mashiné taraash*; in mechanical engineering, *an adjustable stop used in gears*: *khaaré gaablé-tanzim*; in petroleum engineering, *a clutching attachment for withdrawing well-digging tools*: *aazaadkoné sarmatheyé chaahkani*; and in railroad engineering, *a spike for securing rails to sleepers*: *mikhé traavers*.

The result too often is that the students go to a bilingual dictionary and find no definitions that make sense in the context containing the words. When, due to the nature of definitions of these technical and scientific terms, they do not get any help from a monolingual dictionary either, they usually ignore the particular piece of text and so lose the information the unidentified terms or their surrounding context can give them.

My personal experience is enlightened by the idea that in an EFL⁽³⁾ environment, the most practical approach in teaching such technical terms is to state their mother-tongue equivalents when they are taught in a non-English speaking country like Iran.

An approach like this is undoubtedly a valuable pursuit, as it forces students to explore resources of lexicon in their own language and this, in turn, helps them to develop source-language analyzing techniques--a fundamental stage in EST learning process.

Nominal Compounds

Nominal compounds are defined by Trimble (1985) as *two or more nouns plus necessary adjectives and less often verbs and adverbs that together make up a single concept identified as a single noun*.

Since compounding is frequently given in intermediate and advanced EFL/ESL⁽⁴⁾ classes, the majority of students coming into a tertiary-level of EST class can handle most two-word compounds by analysing them into their constituents. However, no matter how well students learn to analyze compounds into component parts, there are compounds that do not yield to this procedure. As indicated in appendix 2, while a *travel book*: *raahnomaaye safar* is most likely to be a book about travel, a *telephone book*: *ketaabcheye telefon* is not a book about telephone, but a book indicating telephone numbers. *Copper wire*: *simé messi*: and *steel wire*: *simé foolaadi* are wires made of copper and steel respectively, but we cannot say the same about *piano wire*: *sime piano*.

When we look at more complex compounds in scientific and technical discourse, we can see that problem is magnified to the point where many are impossible of being taught by pure communicative approach unless the students learn their translation equivalents. Good examples of problems with these sorts of compound nouns are illustrated in

controversial component, depending on prevailing objectives and teaching preferences. It was an indispensable element of the learning and testing process in the grammar-translation approach. Direct method theorists denied it as a learning device and excluded it from early instructions as much as possible, while admitting it as an art if learned as an end product (Nadstoga, 1988). With the introduction of the audio-lingual method the use of the native language was either excluded from the foreign-language classroom or was highly restricted (Silvia, 1988). Later on, the view of language learning as a conscious and intellectual process within the cognitive-code learning theory provided a strong argument in favour of translation (Nadstoga, 1988). Today, there is adequate evidence to stress the necessity of translation both as a pedagogical device and a pure skill.

In the following study these two approaches are investigated separately in relation to teaching English for science and technology.

1. Pedagogical Translation Approach in EST Characteristics of Technical and Scientific Context

Technical and scientific texts are primarily distinguished from other forms of writing by terminology. Their characteristics and grammatical features such as passivization, nominalization, empty verbs, etc., diverge with other varieties of language in frequency and register (Newmark, 1988). They are usually free from the emotive language, potentially non-cultural, and originally written for the benefits of science and technology rather than for a certain speech community (Fallahi, 1990).

In spite of all these variations, the present study is focussed on the property of terminology only because it is the central difficulty in technical and scientific reading.

Terminology of Science and Technology

The dictionary definition of the term *terminology* is the *system of terms used in a specific field*. Our meaning; however, is somewhat more restricted, referring only to the following three lexical areas:

1. Technical vocabulary, 2. Sub-technical vocabulary, and 3. Nominal compounds which are sometimes called noun strings (Trimble 1985).

Technical Vocabulary

Technical vocabulary by itself does not pose much problem for the majority of non-native students to need special attention in the classroom. Therefore, it seems rather pointless for a teacher to apply translation as a pedagogical device for learners who have already acquired the highly-specialized lexis of target language in their subject-matter courses and when they can find their equivalents in bilingual technical dictionaries if there are any.

Sub-technical Vocabulary

Sub-technical vocabulary is defined by Dr. Ronayne Cowan of the University of Illinois as "context-independent words which occur with high frequency across disciplines" (Trimble, 1985). These words have one or more "general" meanings and in technical contexts take on specialized extended meanings in some fashion. Some examples of these lexical items

The Role of Translation in Teaching English for Science and Technology (EST)

■ Mohammad Fallahi Moghimi Ph. D (TEFL)
■ Iran University of Science and Technology

واژه ترجمه در مورد فرآیندهایی که اهداف و طبایع متفاوتی نسبت به همدیگر دارند مفهوم چندان شفاف و روشنی را از خود ارائه نمی دهد. به خاطر مقاله حاضر دو مقوله جدا از هم را می توان از ترجمه استنباط نمود. اولین مقوله اصول برگرداندن نماد معنایی یک زبان به زبان دیگر است و دومین، استفاده ابزاری از زبان مادری به نام ترجمه به منظور آموزش زبان انگلیسی برای دانشجویان علوم مهندسی و تکنولوژی می باشد. بنابراین می توان گفت که بین نقش ابزاری ترجمه برای آموزش زبان و مقوله محض ترجمه که به عنوان یکی از مهارتهای زبان محسوب می شود تفاوت فاحشی وجود دارد. این مقاله به نقش ابزاری ترجمه در آموزش زبان علوم مهندسی و تکنولوژی عنایت دارد.

Abstract

Translation is very much a blanket term for procedures different in nature and consequence. However, for the sake of this study, we assume two separate issues to be considered. One is the "pure" issue of the principle of semantic demonstration of one language via another language, the other is the "applied" issue of the pedagogical function of the mother tongue in teaching English for science and technology to speakers of other languages. Thus a distinction can be made

between the role of "Pedagogical Translation"⁽¹⁾ used for teaching a language, and the "Pure Issue of Translation"⁽²⁾ which is concerned with translation as a skill in its own right.

This article is intended to investigate the role of translation through both approaches in teaching scientific and technical discourse.

Introduction

In the teaching of languages, translation has been at different periods either an accepted or

Conclusion And Recommendations

The findings of the present research have implications for teaching and testing composition. Pedagogically speaking, the findings of this study shed some light on the nature and components of LCDs in writing. For the same reason, a writing teacher who is equipped with the knowledge about cohesive devices and their components can be more successful in his/her career. Knowing that weak students in writing tend to overuse the same item and avoid more difficult sub-classes of LCDs, such as synonym, collocation, and superordinate, a teacher can improve students' writing ability.

In evaluating compositions and determining syntactic maturity/complexity of Iranian EFL students' compositions, a teacher can judge their compositions more exactly and easily. Regarding teaching or testing LCDs to Iranian EFL students, The findings of the study suggested that no special strategy is needed for teaching and testing LCDs, as a measure of syntactic maturity/complexity, to male and female Iranian EFL students because both groups showed equal ability in the use of LCDs in their writing tasks.

And finally as a concluding remark it should be added that although the application of LCDs could affect the writing performances of Iranian EFL students, more investigations of other cohesive devices, such as grammatical cohesive devices, are needed in order to arrive at a final conclusion for the definite role of cohesive devices in writing. Only then can one arrive at a firm conclusion about the significant role of cohesive devices in writing compositions.

References

- Cohen, A.D.** (1986). Reformulating second language compositions. Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention. Toronto.
- Cooper C.R., & Odell, L.** (1978). Consideration of Sound in the composing process of published writers. *Research in the Teaching of English*, 10, 103-115.
- Farzanehnejad A.R.** (1992), A New objective Measure For Evaluating EFL writing Tasks. Unpublished M. A. thesis: University of Tehran, Tehran.
- Fillmore, C.** (1971). Types of lexical information. *IRAL*, 20: 240-252.
- Flower L.S., & Hayes J.R.** (1977), *Identifying the organization of writing processes*. In E.W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing* Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Halliday, M.A., & R.Hasan** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Jacobs H.L., et al** (1982). *Testing ESL Composition*. Newbury House publishers: Rowley.
- Linnard, M.** (1986). Lexis in composition-A performance Analysis of Swedish Learners' written English. *IRAL*, 15: 142-153.
- Mckay, S.** (1984). *Composing in a second language*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Nodin, B.** (1976). Composition Evaluation. *College Composition and communication* 32 189-204.
- Oller, J., W.** (1986). *Language tests at school*. London: Longman.
- Widdowson H.G.** (1984). *Teaching language as communication*. Oxford University Press: Oxford
- Zamel, V.** (1976). Teaching composition in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 10:1-41.

Discussion

The first research question intended to determine whether there was any significant relationship between Iranian EFL students' writing ability and the use of LCDs in their compositions. The findings of the study indicated that those students who were more proficient in writing used more cohesive devices in their compositions; therefore, the first null hypothesis was rejected. Consequently; the results of this finding put into question Cohen's position (1986) that ESL/EFL students seem to have serious problems in using cohesive elements in their writing performances. Moreover, the findings of the study were in consistent with Farzanehnejad's (1992) measure of cohesion. This measure was proposed to measure syntactic maturity or complexity of EFL students' writing tasks.

Data Analysis For the Second Hypothesis

The results of the chi-square test confirmed that sex as a moderate variable had no impact on the use of LCDs in Iranian EFL students' compositions; therefore, the second null hypothesis was accepted. Table 2 and Table 3 show the results for the second hypothesis.

Table 2

The results of Chi-Square test on LCD and sex

Sex			
Level	Male	Female	Row Total
High	13	19	32
Mid	17	12	29
Low	15	14	29
Column Total	45	45	90
Chi- Square	D.F.	Significance	Min E.F.
.06674	2	.9672	14.500

Table 3

The results of Correlation Coefficient Among the study Measures

	Michigan	Rater 1	Rater 2	Composition	LCD	Sex
Michigan	—	.7494	.8196	.8035	.4951	.0625
Rater 1		—	.8080	.9698	.1183	.0502
Rater 2			—	.9730	.2068	.0684
Composition				—	.710	.0584
LCD					—	.1981
Sex						—

Discussion

The second research question investigated the relationship between the sex of the subjects and the use of LCDs in their compositions. The results of the chi-square test the correlational analysis proved that there was be no significant relationship between the sex of the subjects and the use of LCDs in their compositions; therefore the second null hypothesis was accepted.

The findings for the second hypothesis demonstrated that Iranian male and female EFL students' syntactic maturity/complexity in writing can be tested in the same way by the use of cohesive devices. Besides, in terms of teaching cohesive devices as a measure of syntactic complexity/maturity to both male and female subjects indicated no distinct teaching procedure needed for each group, and both groups can be taught in the same way.

Design

Due to the specific nature of the study, ex post facto design was selected for the study. Since there was no cause-effect relationship between the variables the researchers arbitrarily labelled writing ability as independent variable, and the use of LCSs as dependent variable. Sex was taken as a moderate variable.

Procedure

In order to carry out the study, the following steps were taken in turn:

Step 1: Administration of Michigan Test of English Language Proficiency (MTELP)

At first, MTELP was given to the students to determine their language proficiency in English.

Step 2: Composition test administration

Second, the subjects were required to write a composition on the topic: "The reasons you are majoring in English."

Step 3: Scoring the compositions

Two independent raters scored the compositions independently based on the composition profile model proposed by Jacobs et al. (1982). This profile consists of five component scales, i.e., content (30 points), organization (20 points), language use (25 points) and mechanics (5 points). The estimated interrater reliability was $r=.80$ (See Table 3).

Step 4: Categorizing the subjects

Based on the composition scores each group of male and female students were divided into three sub-groups, i.e., high, mid, and low. This categorization was based on the mean scores

of male and female.

Step 5: Enumerating the LCDs

The researchers, then, enumerated the number of LCDs in each composition based on the analysis of cohesion, a model proposed by Halliday and Hasan (1976). According to this model, the LCDs have four sub-classes, i.e., the same item, synonym, collocation, and superordinate.

Data Analysis For the First Hypothesis

In order to test the null hypotheses, the researchers conducted statistical procedures of correlational analysis, analysis of variance (Two-way ANOVA), and chi-square test. The results of two-way ANOVA indicated that there is a significant relationship between the use of lexical cohesion and the writing ability of the subjects. Consequently, the first null hypothesis which claimed no significant relationship between the use of LCDs and the writing ability of the students was rejected at the level of $P<.05$. Table 1 illustrates the results of ANOVA on LCD numbers and composition scores, for the first hypothesis.

Table 1
The results of ANOVA on LCD numbers and composition scores

By	Two-Way ANOVA				Signif of F
	LCD	Final	Sex		
Source of variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	
Main Effects	448.149	3	149.383	3.222	.027
LEVEL	318.549	2	159.247	3.436	.037
SEX	135.124	1	135.124	2.915	.091
2-Way Interactions	44.152	2	22.076	.476	.623
Explained	492.301		98.460	2.124	.70
Residual	3849.099	84	46.358		
Total	4686.400	89	49.286		

to "ascent", of which it is a synonym.

The third sub-division of lexical cohesion is superordinate. Consider the following text:

Henry has bought himself a new
Jaguar. He practically lives in the
car.

In the text cited, "car" refers back to Jaguar, and the word "car" is a superordinate of "Jaguar", that is a name for a more general class.

The fourth sub-class of lexical cohesion is collocation which refers to the association of lexical items that regularly co-occur in a text. The following example illustrates the point:

If you **try**, you will **succeed**.

In the above example, the pair of "try" and "succeed" occur in collocation with one another. In general, any two or more lexical items having similar patterns of collocation, i. e., tending to appear in a similar context, will create a cohesive force if they occur in adjacent sentences.

Cohen (1986) believes that ESL/EFL students seem to have serious problems in using cohesive devices in their writings. Moreover, further investigations indicated that most of the compositions written by Iranian EFL students seemed to lack unity and coherence. This deficiency seemed to arise from the students' restricted knowledge of cohesive devices or perhaps the right application of the cohesive devices in their writing performances.

Therefore, due to the afore-mentioned role and significance of cohesion in discourse, the researchers were intended to investigate the

role and significance of lexical cohesive devices (LCDs) in writing compositions of Iranian EFL students.

Research Hypotheses

The present study was a search for the application of the concept of cohesion to the analysis of texts. The purpose behind this study was two-fold: Firstly, it aims at investigating the role of lexical cohesion in Iranian EFL students' compositions. Secondly, it purports to test whether sex as a moderate variable had any impact on the use of LCDs in Iranian EFL students' compositions.

In order to reach ideal results for the study, two null hypotheses were proposed.

Ho1 There is no significant relationship ($P < .05$) between Iranian EFL students' writing ability and the use of LCDs in their compositions.

Ho2 There is no significant relationship ($P < .05$) between Iranian EFL students' sex and the use of LCDs in their compositions.

Subject

In order to comply with the ideal results for the study 90 Iranian EFL students majoring in English were randomly selected out of 400 students studying at six universities in Iran, including the universities of Tehran, Kashan, Shahid Beheshti, Azad, Isfahan, and Azahra. The subjects were male and female, equal in number, i.e., 45 male and 45 female. All of the subjects had passed their writing courses.

complexity will also change. For example, the syntactic complexity of a narration may be different from that of a description or explanation.

Both the error approach and the syntactic approach toward composition evaluation ignore the features of text that extend across sentence boundaries, i. e., cohesive devices. Cohesive devices are important properties of writing quality, and, to a great extent, the types and frequencies of cohesive devices reflect the writing ability of the subjects and the organizational properties of the text.

Halliday and Hasan (1976) asserted "cohesive devices are important in turning separate clauses, sentences and paragraphs into units of connected prose and they signal a relation between an element in a text and some other elements" (p. 197). "Cohesive ties are semantic relations which make a text cohere" (p. 4). They further added "cohesive devices show logical chaining of elements in a sentence or text" (p. 18)

Zamel (1976) stated "cohesive devices establish the logical relationship between the ideas presented" (p. 42). Halliday and Hasan (1976) maintained "the most important characteristic of cohesion is the fact that it does not constitute a class of items, but rather a set of relations" (p. 19). They also suggested "cohesive devices both in spoken and written language range across sentence boundaries" (p. 12). Halliday and Hasan (1976) maintained, "lexical cohesion is the cohesive effect achieved by the selection of vocabulary" (p. 274). In fact, it is

the predominant means of connecting sentences in discourse. According to them, cohesion is a semantic concept, and it refers to relations of meaning that is present within a text. They further remarked that there are typically two kinds of cohesion: grammatical cohesion and lexical cohesion. The grammatical cohesion, is a set of cohesive ties, which is obtained by the selection of grammatical items such as pronouns, references, and conjunctions. On the other hand, lexical cohesion is largely independent of the grammatical structure, and it is obtained by the very lexical items within a text.

Halliday and Hasan (1976) also proposed that lexical cohesion has four sub-classes. These are the repetition of the same item, synonymy or near synonymy, superordinate, and collocation.

In the first case the same item is just repeated in the discourse process to create the cohesive ties within a text. Consider the following example:

There is a **boy** climbing that tree.
The **boy** is going to fall if he
doesn't take care.

In the above text the word "boy" is simply repeated to make the two sentences coherent.

The second sub-class of lexical cohesion is the category of synonym or near synonym. Suppose we have:

He took leave, and turned to the
ascent of the peak. The **climb** was
perfectly easy for him.

In the above utterance "climb" refers back

Introduction

Writing is the most neglected skill among all language skills. Even in modern language methodologies, little emphasis has been put on writing. Both the Audiolingualist/Structuralist model and the Functional/ Communicative model have consistently underplayed it in different ways.

There is little consensus among researchers to give a clear definition for writing, and this lack of consensus reflects the complexity of the process. Flower and Hayes (1977) defined writing "as a thinking process. It is a straightforward act of saying what the writer can mean, the mental struggle writers go through and the interpretations readers make" (p. 172).

Mckay (1984) believed "writing is so complex that one cannot give simple formula to his/her students for good writing. What one can do is to engender in the students an awareness and to help them better manipulate each component of the writing process in order to meet their writing objective" (p. 258). She further added, "writing is a dynamic process which involves such activities as generating ideas, setting goals, planning, evaluating and revising" (p. 258).

Zamel (1976) maintained that the inherent issue in any discussion of writing is how writers once they have identified their thoughts put them together. She also remarked that teaching writing to ESL/EFL students to acquire writing skill is by no means easy, but learning how to write is a complex process which takes long

practice and experience.

Cooper and Odell (1978) asserted "writing is one of the most authentic and reliable ways of getting thoughts to others. Learning to write is regarded as the acquiring of basic skills on which other, later and probably more important, skills can be built"(p. 52).

Halliday and Hasan (1976) said "writing is learning how to mean. It is negotiable and explanatory act requiring great judgement" (p. 61). Widdowson (1984) stated that writing is a communicative activity; therefore, it is carried out in accordance with certain general principles which underlie the use of language in communication. Linnard (1986) believed "writing is a creative process of give-and-take between content and form" (p. 14).

In practice, there has been two main approaches toward scoring composition at the college level: The first one is the error approach in which systematic errors in the writing performances are taken into account. The second approach is the syntactic approach in which syntactic features of the writing quality are investigated.

The results of many empirical researchers, for example, by Nodin (1976) indicated that the error approach toward students' writing quality is not satisfactory because the sources of many errors in written discourse are often complex and difficult to trace. With regard to syntax, it seems that the syntactic approach is not sufficient either. And it is worth pointing out that syntactic complexity is affected by task variable. If the task varies, the syntactic

RoleRoleRole The Role of Lexical Cohesion in Iranian EFL Student's Compositions

Parviz Maftoon Ph. D (TEFL)
Iran University of Science and Technology
Ali Akbar Jafarpour
University of Yazd

تئوری انسجام یکی از بحث انگیزترین نظریات ارائه شده در زمینه زبان و زبانشناسی می باشد که در سال ۱۹۷۶ توسط هالیدی مطرح شد. مقاله حاضر به بررسی نقش انسجام در نگارش زبان انگلیسی می پردازد. فرضیات این تحقیق تأثیر و نقش انسجام واژگانی در انشاءهای دانشجویان ایرانی در رشته زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار می دهد. برای تست فرضیه ها عملیات آماری مجذور کای، آزمون ضریب همبستگی و تحلیل واریانس مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج بدست آمده از تحقیق حاضر نشان می دهد که بین توانایی نگارش زبان آموزان ایرانی و استفاده از عوامل انسجام رابطه ی قوی وجود دارد ولی بین جنسیت افراد و توانایی آنان در استفاده از عوامل انسجام رابطه ی مثبت وجود ندارد.

Abstract

The present study is a search for the application of the concept of cohesion to the

analysis of written discourse. The research hypotheses focussed on the role of lexical cohesive devices in Iranian EFL writing compositions. Moreover, the sex of the subjects as a moderate variable was investigated. To test the hypotheses, chi square test, correlational analysis, and analysis of variance were conducted. The final results of the study proved that there is a positive correlation between the writing proficiency of the students and the use of lexical cohesive devices in their writings. Regarding sex, there was no significant correlation between the writing ability of the students and the use of lexical cohesive devices in their writing compositions.

- Concepts and Implications (2nd ed.) New York: John Willey & Sons.
- Farhady, H., A., Jafarpoor, & P., Birjandi.** (1994). Language Skills Testing: From Theory to Practice. Tehran: SAMT.
- Finocchiaro, M., & M., Bonomo.** (1973). The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers. New York: Regents Publishing Company.
- French Allen, V.** (1983). Techniques of Teaching Vocabulary. New York: Oxford University Press.
- Gardner, D.** (1987). Communication Games. *ELT Journal*, 41/1, 19-23.
- Gairns, R. & S., Redman,** (1986). Working with words - A Guide to Teaching and Learning Vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gheitanchi, J. (Trans).** (1990). "Games for English Language Teaching". By A. Smith. Tehran: Tehran University Press.
- Hatch, E. & H., Farhady.** (1982). Research Design and Statistics. Rowley: Newsbury House.
- Heath, Shirley B.** (1983). Ways With Words. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D.** (1986). Techniques and Principles In Language Teaching. New York: Oxford University Press.
- Lafrancois, G. R.** (1991). Psychology for Teaching. (7th ed.). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Miller, L. J.** (1992). Language Games, *TESOL Journal*, Winter, 37-39.
- Palmberg, R.** (1988). Computer Games and Foreign Language Vocabulary Learning. *ELT Journal*. 42/4, 247-252.
- Paulston, C. B. & M. N. Bruder** (1976). Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures. Cambridge: Winthrop Publishers, Inc.
- Richards, J. C., J., Platt & H., Platt.** (1992). Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. (2nd ed.) Essex: Longman Group Ltd.
- Rivers, W. M.** (1981). Teaching Foreign - language Skills. (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. & M. S. Temperley.** (1978). A Practical Guide to the Teaching of English. New York: Oxford University Press.
- Rixon, S.** (1986). Language Teaching Games. *ELT Journal*, 40/1, 62-67.
- Rossner, R.** (1987). A Review on "Working With Words" by Gairns and Redman. *ELT Journal*, 41/4, 301 - 3.
- Steinberg, J.** (1983). Games Language People Play. Canada: Dominie Press Limited.
- Stern, H. H.** (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press.
- Vossoughi, H. & E., Clair.** (1994). Language Games and Just -a-Minute. Tehran: Rahnama Publishers.
- Wright, A., D., Betteridge, & M., Buckby .** (1984). Games for Language Learning. Cambridge University Press.

sense of competitions, which is one of the major outcomes of games, arises among learners and they participate in language learning activities.

Thrid, games remove the strictness and formality of language learning classrooms and allow students, as one side of this instructional transaction, to fill the information gap easily. Teacher is no longer the sole power in the classroom but a creative coordinator who knows what, why, how and when to comment on what is going on in classroom.

Fourth, to handle newly taught vocabulary items, as a are main part of language, games are productive and advantageous. Role playing, which is intrinsically a feature of language games, provides the students with natural setting within the walls of the classroom. The environments which may be experienced by the learners in their real life outside the classroom.

Fifth, playing games provide an opportunity for students to manipulate and make public what they have already learnt. In this instructional confrontation, those problematic areas of students are revealed. Deficiencies which may be in areas such as parts of speech, connotative and denotative meanings, and semantic features of vocabulary items can be overcome.

Sixth, in case some complicated ideas and concepts in teaching vocabularies cannot be put in words, teacher can resort to games to introduce them. This problem is intensified when teachers are handling elementary students for whom the routin procedures like definitions and examples do not work.

Seventh, language games provide the students with a sense of team activity. In this way, learners talk to each other to achieve a common goal. That is the time when

cooperative learning occurs in classrooms.

Finally, the results of this study may have some hints for English teachers, syllabus-designers, and materials developers who should pay some attention to language games.

English teachers ought to take games seriously and use them as teaching and reinforcing devices for presenting new vocabulary items in classrooms. Syllable-designers had better modify the traditional views on designing language learning curricula and allot a deserved part to language games. Materials developers should also reckon language games in compiling new textbooks for language learners.

REFERENCES

- Broughton, G., C., Brumfit, R., Flavell, P., Hill & A., Pincas.** (1980). *Teaching English as a Foreign Language* (2nd ed.) London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Celce - Murcia, M.** (1979). *Teaching English as a Second of Foreign Language*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Chastain, K.** (1976). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Cook, V.** (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Dawson, C.** (1984). *Teaching English as a Foreign Language: A Practical Guide*. George G. Harrap and Co. Ltd.
- Falk, Julia S.** (1978). *Linguistics and Language: A Survey of Basic*

exam, the data were collected and then analyzed. The following table shows the values of means and standard deviations of both groups on the pre-test:

Group	N	ΣX	X^2	$\bar{X}$	S.D.
Experimental	36	364	4814	10.1	5.69
Control	36	377	5251	10.4	6.10

Table 1

The comparative table of the means and S.D. of the groups on the pre-test

The means of two groups were compared through t-test

T-Critical	Two - tailed Hypothesis	d.f	T-observed
2.000	0.05	70	0.142

Table 2

Comparative table of t-observed and t - critical on the pre-test

After the pretest was administered, the treatment began with the experimental group. A session after the treatment was finished, the posttest was administered, and that following data were obtained:

Group	N	ΣX	X^2	$\bar{X}$	S.D.
Experimental	36	1010	30051	28.08	6.99
Control	36	756	17349	21	6.48

Table 3

A comparative table of the means and S.D. of both groups on the post-test

The results of the comparison between means scores of two groups through t- test are:

T-Critical	Two - tailed Hypothesis	d.f	T-observed
2.000	0.05	70	4.48

Table 4

Comparative table of t-observed and t - critical on the post-test

It is quantitatively revealed that t-observed is enough above t critical value. It means that the researcher can safely reject null hypothesis. Rejecting the null hypothesis at the .50 level indicates that the difference in means is as large as that found between the experimental and control group's and would not likely have resulted from sampling error in more than 5 out of 100 replications of the experiment.

What can be inferred from all these comparisons and calculations is that language games as reinforcing devices are influential in learning abstract terms. In other words, language games are useful devices in the hand of teachers to provide a lively atmosphere within classrooms while the degree of comprehensibility of students is fully kept.

Pedagogical Implications and Conclusions

Some of the practical impressions, which can be drawn from the results of the present study, are as following:

First, playing games makes students feel involved in classroom activities. They do not sit passively on their seat any more being attacked by mass of new information. They respond to the contents presented in classroom in a way that is proved, at least in this study, to be useful and understood.

Second, utilizing games after so many boring oral drills and energy draining activities revive the class and take the drudgery out of learning abstract concepts. Furthermore, a

book "English Today 5". These vocabulary items were arranged in alphabetical order as follows:

clue	hight	music	problem	stranger
conversation	holiday	news	request	subject
degree	hunt	noise	rest	surprise
difference	job	north	result	treasure
direction	kind	part	science	trick
dream	matter	pet	secret	visit
hate	measurement	piece	shape	walk
heat	memory	plenty	size	whistle

Moreover, six language games were employed to mainpulate newly taught abstract vocabulary items. The researcher has attempted to pick up those which were geared to the level of the learners who undertook treament. These Language games were: Bingo, Definition Game, Dominoes, Word Scrambles, Paired Crosswords and TV Definition.

Procedure

To accomplish the purpose of this study, the following procedures were carried out:

Frist, as it was mentioned earlier a standardized Nelson Test was employed to almost homogenize learners regarding their proficiency in English. The scores which were too high and too low were discarded. Out of 95 learners who took the test, 70 subjects were selected. Then, they were randomly divided into two equal groups: experimental and control.

Second, the researcher scrutinized the book "English Today 5" and selected 40 words most of which were new. These words were all

abstract in meaning, according to the definition by Richards et al. (1992).

Third, the vocabulary items were chosen and incorporated in a multiple choice vocabulary test designed by the researcher. Then the test was adminstered to a pilot group for its item analysis. After the most difficult and easiest items were discarded, the reliability and validity of the test were calculated. The reliability was obtain through Kudar-Richardson Formula.

Fourth, on the first day of the term, the subjects of both experimental and control groups took the vocabulary test developed by the researcher as pre- test.

Fifith, during the term, the teacher taught the vocabulary items to both experimental and control groups while teaching the book "English Todays". In Addition to this, the experimental group received the language games at the final minutes (15 to 20 minutes) as reinforcing devices. The researcher manipulated those language games which were proposed to stablilize the previously mentioned vocabulary items. The games were not used to teach the vocabulary items. Instead, they were used to strengthen and fix what has already been taught. Vocabulary items were taught through different traditional strategies like giving definition, introducing the words in context and providing students with examples.

Last, one week after the treatment was finished (the treatment lasted for 6 weeks), both groups took the same vocabulary test as post-test. Then, the data obtained from the groups were compared through T- test.

Analysis

Before the treatment, the pre-test was administered to the students. Having taken the

activity, one which ends naturally when some goal or outcome has been achieved". He has also added that "there are players who compete or cooperate to achieve that outcome, and there are rules which restrict or determine how the players can work towards their ends. Language games, as he said, is one in which language provides either the major content or the means through which the game is played.

Andrew wrigth, David Betteridge and Michael Buckby (1984) claimed that "to make this job [Language Learning] easy, language should be taught in a meaningful context" (P.1). The need for meaningfulness in language learning has been accepted for some years. Wright et al. (1984) added that the concept of meaningfulness "implies that the learners respond to the content in a way that proved to be understood." They concluded that "games can provide intense and meaningful practice of language" (P.1).

Another reason why language games are being offered for language learning is that they provide a classroom with joy and fun. Although some people exaggerate to think that games are only fun and lack any pedagogical value, Jerry Steinberg (1983) believed that "after so many boring oral drills, or other energy-draining exercises, a quiet game is a fun way to relax" (P.ix). He claimed that whether or not you are a dynamic teacher, games can produce occasional general lapses in attention and has suggested that "a short, snappy game will raise attentiveness, revive the class, and make them more receptive to further learning" (P.X).

Smith (1972) in the introduction of his book has accounted language games for creating an exhilarating and lively setting in classrooms. He claims "sportmanship, competition and fun are parts of healthy human nature and these

are all that games contain" (P.1). He further added that the word "game" itself has a positive conception of recreation, happiness and joy in people's mind which makes them motivated when there are any."

Vossoughi and Clair (1994) took formality and strictness of language learning classroom into account and proposed that "psychologically speaking, games can remove those affective filters from the learner's mind and provide them with a practical motivation and the urgent need to utilize linguistic items" (P.14).

Vivian Cook (1991) has also underlined the role of motivation in successful learning and claimed that "high motivation is one factor that causes successful learning; successful learning, however, may cause high motivation" (P. 75).

Vossoughi & Clair (1994) also regarded the factor of game as a criteria for a rapid correction of stuednt's errors before being fossilized, otherwise, as they said, "It is an arduous job for students to be disposed of" (P.14).

Games also provide learners with a sense of team activity. According to Geoffrey Broughton et al. (1980) "Not only does group work give children more chance to talk to each other but it harnesses the purposeful and instrumental use of English" (P. 171).

Subjects

70 Iranian learners all of whom were male participated in this study. The samples were all students of fifth level in Sokhan English School in Tehran who had already passed 4 consecutive terms. Their average age was 13, ranging from 12 to 15.

Instrumentation

Forty abstract terms were selected from the

The Effect of Language Games As Reinforcing Devices on Learning Abstract Nouns

S.A. Mirhassani Ph.D (TEFL)
Tarbiat Modarres University
&
Mojtaba Mohammadi

Introduction

From a century ago when methodology as its modern sense came to existence, the question of procedure was one of the salient and controversial issues. Many scholars proposed various kinds of activities to stabilize the language within the classroom. These activities started from memorizing rules and vocabulary items in grammar-translation

method and oral pattern drills in audiolingual approach and finally led to role playing and language games in communicative approach. As it is clear, language games are used in communicative approach and are likely to be the last effort to consolidate the language being taught.

A growing body of research has indicated that language games are influential tools in the hands of teachers in classrooms (Celce Muricia, 1979; Wright et al., 1983; Stern, 1983; Steinberg, 1983; Larsen Freeman, (1986). Much of the research in this area has been based on the theoretical views of communicative approach. According to this method, the goal of language learning is communicative competence. Part of this communicative competence is related to knowledge of vocabulary. So, to improve learner's vocabulary, many techniques have been employed so far but some of these techniques, like giving definition or showing pictures, may be more efficient for concrete words, while in the case of abstract words they cannot properly work. The following essay is an attempt to underline how effective language games are of some help to one aspect of language learning, that is learning abstract nouns.

In order to do this research the following question and hypothesis were proposed.

Do language games, as reinforcing devices, affect learning abstract terms?

Language games, as reinforcing devices don't have any effect on learning abstract terms.

Language Games

The definition of a true game is rather strict. Shelagh Rixon (1986) defined game as "a close

haben.

2.3.2.2 Für die dritte Person Singular kennt das Farsi nur eine Form "او", das "er", "sie" und "es" (wenn es eine Person meint) bedeutet. Das ergibt ein häufiges Verwecheln der personal pronomina. Ausserdem verwendet das Farsi für Tiere und Sachen nicht das Personampronomen sondern das **Demonstrativpronomen**. ("آن" im Singular und "آنان" im Plural.) Das führt dazu, dass das "sächlich" es oft für alle Sachen (und Tiere) und nicht für Personen (das Mädchen, das Kind) verwendet wird.

2.3.2.3 Im Deutschen unterscheidet sich die 3.Pers.Singular feminin nicht von der 3.Pers. Plural. Das deutsche "sie" bzw. "Sie" entspricht also im Persischen "او", "ایشان" und "شما".

Ein (vor allem gesprochener) Text ist darum oft schwer zu verstehen. So kann z. B. der deutsche Satz:

Haben Sie (sie) sie (Sie) gesehen?

auf fünf Arten ins Fersische übersetzt werden

1. آیا شما او را دیده اید؟
2. آیا شما ایشان را دیده اید؟
3. آیا ایشان او را دیده اند؟
4. آیا ایشان ایشان را دیده اند؟
5. آیا ایشان شما را دیده اند؟

Dabei hat jeder Satz eine eindeutige Bedeutung,

3. Die Verbrektion

Die Verbrektion ist bei vielen deutschen und persischen Verben gleich, helfen steht z.B. mit Dativ und noch "کمک کردن (به)" verlangt ein indirektes Objekt. Viels Verben aber, die im Deutschen mit Akkusativ stehen, verlangen im Persischen ein indirektes Objekt, und viele

Verben, die in Farsi mit Dativ stehen, verlangen im Deutschen ein Prapositionalobjekt. Das führt zu sehr **vielen Interferenzen**.

Die folgende Liste enthält die wichtigsten Verben mit verschiedener Rektion:

abhängen von	بستگی داشتن به
achten auf	توجه داشتن به
angreifen (A)	حمله کردن به
Angst haben vor	ترسیدن از
ankommen in	رسیدن به
anrufen (A)	تلفن کردن به
antworten (D)	پاسخ دادن به
aufpassen auf	توجه کردن به
bedauern (A)	متأسف بودن از
behandeln (A)	رفتار کردن به
belohnen (A)	پاداش دادن به
besuchen (A)	دیدن کردن از
betreten (A)	وارد شدن به
bitten (A)	خواهش کردن از
drohen (D)	تهدید کردن (کسی را)
durchqueren (A)	عبور کردن (از عرض)
erreichen (A)	رسیدن به
fragen (A)	پرسیدن از
sich fürchten vor	ترسیدن از
die Hand geben (D)	دست دادن به
geniessen (A)	لذت بردن از
sich gewöhnen an	عادت کردن به
gleichen (D)	شباهت داشتن با
gern haben (A)	علاقه داشتن به
hassen(A)	نفرت داشتن از
sich interessieren für	علاقه مند بودن به
leiden an	درد کشیدن از
nehmen (D)	گرفتن از
sehen (A)	نگاه کردن به
sorgen für	مواظبت کردن از
überholen (A)	سبقت گرفتن از
verteidigen (A)	دفاع کردن از
zittern vor	لرزیدن از
Zufrieden sein mit	راضی بودن از
einladen (A)	دعوت کردن از

eine Frau aber: یک زن
 zehn Frauen ده زن

Ausnahme:

ein Kilo یک کیلو
 Zwei Kilo دو کیلو
 eine Meter یک متر
 Zwei Meter دو متر

2.1.3 Auch **Gattungsnamen** stehen im Deutschen im Plural (ohne Artikel), im Parsi aber im singular.

(Gattungsnamen sind Namen, die personen, Tiere, polanzen und Gegenstände bezeichnen.)

Beispiele:

Eier werden immer teurer.

تخم مرغ روز بروز گرانتر می شود.

Äpfel sind sehr gesund.

سیب خیلی سالم است.

2.1.4 **Stoffnamen** dagegen stehen wie im Farsi im singular. (Stoffnamen bezeichnen stoffe natürlichen Vorkommens, also chemische Elemente, Mineralien, Metalle, aber auch natürlicher Entstehung wie Regen, schnee und Hagel. Stoffe sind aber auch Pflanzliche oder tierische produkte (Milch, produkte wie seife, Waschpulver u.s.w.)

Gold wir immer teurer. طلا همیشه گرانتر می شود.

10 kilo Fleisch ده کیلو گوشت

Drei Meter Schnee. سه متر برف

2.2 Das Adjektiv

2.2.1 Die Komparation des Adjektivs

Komparativ und Superlativ werden im Deutschen und in Farsi mit Hilfe eines Suffixes gebildet: -er und- st(en) im Deutschen, -تر und -ترین im Farsi. Man kann hier also von einem **Transfer** sprechen.

2.2.2 Der Gebrauch des Superlativs im

Deutschen unterscheidet sich aber von dom in Farsi. Im persischen wird normal erweise auch bei einer Auswahl von mehr als zwei **nicht** der Superlativ sondern der Komparativ verwendet.

Das fuhr zu dazu, dass auch im Deutschen der Komparativ statt des Superlativs verwendet wird:

Der Satz:

چه رنگی را بیشتر دوست دارید؟

wurde z. B. von allen Versuchspersonen mit:

* Welche Farbe mögen Sie Lieber?

* Welche Farbe gefällt Ihnen besser?

übersetzt. Die richtige Übersetzung lautet

aber:

Welche Farbe bögen Sie am liebsten? oder

Welche Farbe gefällt Ihnen am besten?

Ebenso übersetzten 80% der Studenten den Satz

از دختران شما کدام خوشگلتر است؟

mit: * Welche Ihrer Tochter ist hübscher?

und nur 20% richtig mit.

Welche Ihrer Tochter ist am hübschesten?

(die hübscheste?)

Wir können also bei der Anwendung des Komparativs bzw. des Superlativs eine **starke muttersprachliche Interferenz** nachweisen.

2.3. Das Personalpronomen

2.3.1 Grundsätzlich entsprechen die persischen personalpronomina in Bedeutung und Anwendung den deutschen:

من	ich	ما	wir
تو	du	شما	ihr
او	er, sie, es	ایشان - آنها	sie, sie

2.3.2 Wir können aber folgende **Unterschiede** feststellen:

2.3.2.1 Im Deutschen dient die 3. Person Plural als Höflichkeitsform, in Farsi die zweite Person Plural. Das führt aber nie zu einer Interferenz, wie wir schon in 1.2.6.2 gezeigt

Wichtig ist nur, daß diese Wörter wenigstens ähnliche Bedeutung haben, und wir sie frei übertragen können.

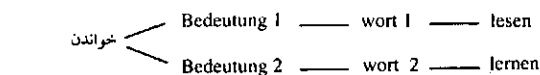
1.5.1 **Interferenzen** können nun immer dort entstehen, wo ein Wort in der Muttersprache mehr als eine Bedeutung hat, die Fremdsprache für jede dieser Bedeutungen aber ein eigenes Wort besitzt.

Beispiele:

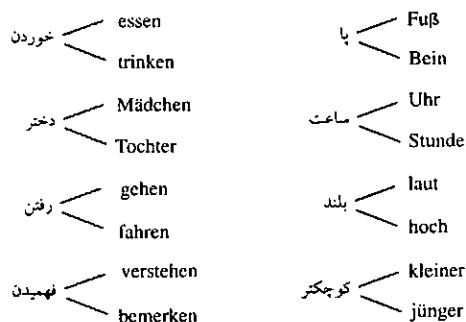
--

ebenso:

--



ebenso:



2. Vergleich ausgewählter Kapitel der deutschen und der persischen Sprache.

2. o Ein Vergleich der Grammatik einer Zielsprache (hier Deutsch) mit der der Muttersprache (hier Farsi) als Hilfe beim Erlernen der Zielsprache hin. Wir können die Ergebnisse nicht umkehren, d.h. wir können nicht erwarten, daß ein Deutscher, der Farsi lernt, immer dort Schwierigkeiten haben wird, wo sie ein Iraner, der Deutsch lernt, hat. (siehe 2.1)

2.1 Das Nomen

2.1.1 Das deutsche Nomen hat Artikel und Geschlecht (im singular), Farsi kennt weder Artikel noch Geschlecht.

Ausnahme: Einige Wörter, die aus dem Arabischen kommen, zeigen noch das Geschlecht, wie z. B.

راهب	راه به
مريض	مريضه
معلم	معلمه

Artikel und Geschlecht gehören zu den Hauptschwierigkeiten für Iraner, die Deutsch lernen. (Umgekehrt erleichtert das Fehlen von Artikel und Geschlecht das Erlernen des Farsi für Deutsche.) Dieser Unterschied in den beiden Sprachen führt zu zwei Arten von Fehlern:

2.1.1.1 Ist der Student nicht sicher, welches Geschlecht ein Nomen hat und ob der Artikel gebraucht wird oder nicht, wird er ihn weglassen. (Im Gegensatz zu einem Franzosen, der den Artikel im Zweifelsfalle so verwendet wie in seiner Muttersprache). → Interferenz

2.1.1.2 Man kann aber auch feststellen, daß dort, wo im Deutschen kein Artikel verwendet wird, vor allem bei Eigennamen, der iranische Student einen Artikel versendet. → Autointerferenz

2.1.2 Kongruenz von Zahlwort und Nomen.

Im Deutschen muß ein Nomen, das von einem Zahlwort (>1) begleitet ist, immer im plural stehen (Ausnahme: Maß Münz- und Mengenbezeichnungen), im Farsi steht es im singular.

Also:

ein Apfel
zwei Äpfel

یک سیب
دو سیب

wiederholt, daß sie schließlich stärker ist als die muttersprachliche Interferenz, nach der das Verb am Ende stehen sollte. Lernt dann der student später, daß im deutschen Gliedsatz das Verb (wie in seiner Muttersprache) am Ende des Satzes steht, so versucht er auch hier die für den Hauptsatz gelernte Regel zu verwenden.

Wenn eine grammatikalische Regel einer sprache auch dort verwendet wird, wo sie (in derselben sprache) nicht verwendet werden darf, sprechen wir von einer AUTOINTERFERENZI die Ergebnisse des Testes (4) sind Ergebnisse einer Autointerferenz. Da die perfektbildung mit "haben" nicht nur zuerst gelernt wird, sondern auch für die meisten Verben gilt, versuchen die studenten nun das perfekt aller Verbs perfekt mit "sein" bildet.

1.2.6.2 TEST (5)

(1) حال شما چطور است؟

(2) او می تواند بنویسد.

Beide Sätze wurden von allen Testpersonen fehlerlos übersetzt, obwohl man bei beiden Interferenzen erwarten könnte. Für die höfliche Anrede wird im Deutschen die 3. Person Plural, in Farsi aber die 2. Person Plural verwendet. Es passiert aber nie, daß ein student versucht zu fragen: "Wie geht es Euch?". Ausdrücke wie: "Wie geht es Ihnen?" werden wie Idiome gelernt, bevor der student die 2. Person Plural und die Dativform "Euch" konnt.

Ebenso kennt der student den konjunktiv noch nicht, wenn er die Modalverben lernt, daher versucht er auch nicht, statt des Infinitivs den konjunktiv zu verwenden (wie in seiner Muttersprache.).

Gut programmierter Unterricht kann also auch helfen, muttersprachliche Interferenzen zu verhindern.

1.3 Die Muttersprache ist natürlich nicht die einzige Fehlerquelle beim Erlernen einer Fremdsprache.

1.3.1. Auch eine andere Fremdsprache kann interferierend wirken. So versuchen z.B. studenten mit Englisch als erster Fremdsprache die Regeln der englischen phonetik und orthographie auch auf das Deutsche anzuwenden. Sie sprechen "finden" wie das englische "to find" aus, schreiben "Apfle" statt "Apfel" und "Mine" statt "mein". oft wird auch versucht, den Genitiv mit Apostroph zu schreiben (peter's).

1.4 Die Erfahrung hat gezeigt, daß alle Fehler, die ihren Grund in muttersprachlichen Interferenzen haben, im **aktiven** sprachgebrauch häufiger gemacht werden als beim nur **passiven** Erkennen der richtigen struktur, wie es z. B. bei einem multiple choice-Test verlangt wird.

1.5. Was in 1.2.3 für grammatikalische strukturen gesagt wurde, gilt auch für **lexikalische** (واژگانی) **Elemente**. Wenn nämlich lexikalische Elemente in der Mutter- und in der Fremdsprache denselben platz nehmen, kannman auch dabei von einem **Transfer** sprechen. Dabei ist es nicht wichtig, ob es Wörter derselben Form und Bedeutung sind wie z. B.

Bank	بانک
Hotel	هتل
Post	پست

oder Wörter der gleichen Bedeutung aber verschiedener Form wie:

Buch	کتاب
Haus	خانه
Kugelschreiber.	خودکار

"Transfer".

Untersuchungen haben gezeigt, daß 50% aller Fehler, die von Studenten in der Fremdsprache gemacht werden, Interferenzen der Muttersprache sind. Daraus folgt:

1.2.4: Wenn wir die Grammatik der Muttersprache mit der Grammatik der Fremdsprache vergleichen, können wir voraussagen, wo die Studenten wahrscheinlich Fehler machen, wo sie Schwierigkeiten haben werden und wo nicht.

Nach 1.2.4. müssten wir erwarten, daß Studenten persischer Muttersprache, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, versuchen, wie in ihrer Muttersprache auch im Deutschen das Verb ans Ende des Satzes zu stellen. Das würde bedeuten, daß sie im Hauptsatz aufgrund einer muttersprachlichen Interferenz Fehler machen, im Nebensatz aber der Transfer der für Farsi geltenden Regel zu einer Lernerleichterung führt.

1.2.4.1 TEST - (3) (Übersetzung)

- (1) داریوش به اصفهان می رود.
- (2) امروز اینجا نمی آید چون به اصفهان می رود.

1.2.4.1.1 Bei Satz(1) müssten wir nach 1.2.4. folgende (falsche) Übersetzung erwarten:

* Dariusch nach Esfahan geht.

Der Nebensatz sollte, ebenfalls nach 1.2.4. richtig mit..., weil er nach Esfahan geht. Tatsächlich aber war das Ergebnis des Testes(3): Alle Studenten übersetzten den ersten Satz richtig mit: Dariusch geht nach Esfahan. Der Gliedsatz des Satzes(2) wurde aber von 60% der Studenten falsch mit

* ..., weil Dariusch geht nach Esfahan übersetzt.

1.2.5. Im Persischen bilden alle Verben das Perfekt mit "بودن" (sein). Wir müssten also erwarten, daß Zwar im Deutschen das Perfekt der Verben richtig gebildet wird, die auch im Deutschen das Perfekt mit "sein" bilden, daß aber dort Fehler gemacht werden, wo das Perfekt nicht mit "sein" sondern mit "haben" gebildet wird.

1.2.5.1 TEST - (4) - Zu übersetzen waren die Sätze

- (1) او به خانه رفته است
- (2) او کتاب را خریده است

Nach 1.2.5 müßten wir erwarten, daß in Satz(3) richtig "ist gefahren", in Satz(4) aber falsch* "ist gekauft" übersetzt würde. In Wirklichkeit aber übersetzten alle Studenten richtig "hat gekauft", aber 50% falsch *hat gefahren.

Bei Test(3) und Test(4) wurden also gerade dort Fehler gemacht, wo wir aufgrund eines Vergleichs der beiden Grammatiken keine Fehler erwarten, und es wurden dort keine Fehler gemacht, wo wir Fehler erwarten.

Ein Vergleich der Grammatik zeigt uns also nur, wo Fehler gemacht werden können, diese Fehler müssen aber nicht unbedingt gemacht werden.

1.2.6 Warum werden nun manche muttersprachliche Interferenzen realisiert, andere aber nicht?

1.2.6.1 Beim Erlernen der Fremdsprache werden manche Regeln besonders stark betont, so z.B. die Regel: "Im deutschen Hauptsatz steht das Verb immer in der zweiten Position." Diese Regel wird von Anfang an so oft

1.2.1.3 Der Satz(1) wurde aber nur von 25 % richtig übersetzt.

Die restlichen 75% übersetzten

* Hassan gibt das Buch Hossein.

Bei Satz(2) übersetzten 80% "Buch" statt "Bücher", und nur 12/5% verwendeten das Verb im Plural.

Bei Satz(3) setzten je 50% das Verb in den Plural, 50% aber verwendeten es im Singular.

Bei Satz(4) wurde von 80% der studenten die Antwort nur mit "*Ja, ich kenne". wiedergegeben.

1.2.1.4 Bei allen vier Beispielsätzen folgen die beiden Sprachen Deutsch und Farsi mindestens in einem Punkt Verschiedenen grammatikalischen Regeln.

a. Satz(1):

Deutsche Regel:

Haben wir in einem Satz zwei Objekte, und werden beide Objekte mit Hilfe von Nomen(Namen) ausgedrückt, so folgt (im Allgemeinen) das Akkusativ-Objekt auf das Dativ-Objekt.

In Farsi gilt aber (auch im Allgemeinen) das Umgekehrte: Dal Dativobjekt (مفعول بواسطه) folgt auf da Akkusativobjekt (مفعول صریح).

b. Satz(2):

Im Deutschen steht nach Zahlwörtern das Nomen im Plural, und wegen der Kongruenz zwischen Subjekt und Verb, auch das Verb.

In Farsi aber steht das Nomen (und also auch das Verb) nach Zahlwörtern stets im Singular.

c. Satz(3)

Steht im Deutschen das Nomen im Plural, so muß das Verb unbedingt auch im Plural stehen.

In Farsi kann das Verb im Singular stehen,

wenn das Subjekt im plural steht aber kein Lebewesen ist.

d. Satz(4):

Im Deutschen verlangt in der Antwort das Verb "kennen" unbedingt ein (in diesem Fall Akkusativ) Objekt; in Farsi kann das Objekt nach der Regel "حذف از روی قرینه لفظی" ausgelassen werden.

1.2.2. TEST - (2)

Wieder sollten die folgenden Sätze schnell und ohne langes Nachdenken übersetzt werden:

- ۱ - می دانم که حسن می آید .
- ۲ - نمی دانم آیا می آید .

1.2.2.1 Satz 1 wurde von 87/6% der studenten richtig übersetzt, also: Ich weiß, daß-Hassan kommt.

Satz Nr. 2 wurde sogar von 100% richtig übersetzt, also: Ich weiß nicht, ob er kommt.

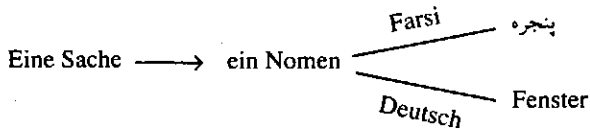
Im Gegensatz zu Test(1) entsprechen sich die strukturen der Testsätze(2) im Deutschen und in Farsi.

1.2.3. Aus den Ergebnissen der Teste(1) und(2) können wir schließen:

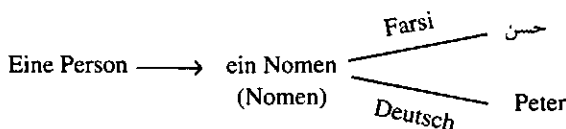
Jeder, der eine Fremdsprache lernt, versucht, Eigenschaften der Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen. Unterscheiden sich die strukturen der beiden sprachen, so entstehen Fehler, sind sie aber gleich, so ist das eine Lernhilfe.

1.2.3.1 Werden unter dem Einfluß einer sprache in einer anderen sprache Fehler gemacht, sprechen wir von "Interferenzen", kann eine struktur in die andere sprache übernommen werden, sprechen wir von

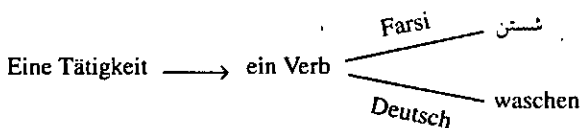
1.1.1 ob nun Ihre Sprache Deutsch ist oder Farsi, Sie brauchen ein Wort, das die Sache(I) benennt. In Deutsch ist es "Fenster", in Farsi "پنجره"!



Sie sehen auch eine person(II), und Sie brauchen ein wort, das diese person bebennt; dies kann ein Name sein (peter; حسن) oder ein Nomen (der Mann; مرد), d.h.:



Nun tut die person(II) etwas mit der Sache(I); wir brauchen also wieder ein wort, wenn wir das ausdrücken wollen:



1.1.2 Wir können auch **allgemein** sagen: Wir haben eine Sache, mit der etwas gemacht wird("Fenster" oder "پنجره"), d.h. ein **o b j e k t** oder "مفعول".

Wir haben "peter" oder "حسن", die etwas tun, ein **s u b j e k t** oder فاعل, und wir haben "waschen" bzo. "شستن", das **v e r b** oder فعل.

Es gilt also für Deutsch und Farsi gemeinsam:

peter	waschen	Fenster
حسن	شستن	پنجره

Subjekt	Verb	Objekt
فاعل	فعل	مفعول

Wir ordnen nun diese Elemente zu einem Satz:

Deutsch: peter wäscht das Fenster

Farsi: حسن پنجره را می شوید

Wir haben also im Deutschen die Folge:

Subjekt - Verb - Objekt

In Farsi aber gilt:

Subjekt - Objekt - Verb

Ergebnis:

Deutsch und Farsi verwenden dieselben "Bausteine"; diese Bausteine sind aber verschieden geordnet, d.h. die beiden Sprachen haben verschiedene **überflächenstrukturen** (روساخت)

1.2 Jeder Student, der eine Fremdsprache lernt, spricht schon mindestens eine Sprache, seine Muttersprache.

1.2.1 TEST - (1)

Die folgenden Sätze sollten **schnell** und ohne langes Nachdenken ins Deutsche übersetzt werden:

- ۱- حسن کتاب را به حسین داد.
- ۲- این دو کتاب ۵۰ تومان می شود.
- ۳- تمام شیشه ها شکست.
- ۴- آیا شما آقای بونگارتر را می شناسید؟ - بلی می شناسم.

1.2.2 Die korrekte Übersetzung dieser Sätze lautet:

1. Hassan gab. Hossein das Buch.
2. Diese zwei Bücher kosten 50 Toman.
3. Alle Fensterscheiben sind zerbrochen.
4. Kennen Sie Herrn Bungatz? - Ja, ich kenne ihn.

VERGLEICHENDE GRAMMATIK

هر زبان آموزی در آموزش زبان بیگانه در اساس به دو نوع مشکل برمی خورد که بیرونی و درونی خوانده می شوند. منظور از مشکل درونی تفکیک عناصر ساختاری و محتوایی زبان جدید در برابر هم است. ولی عناصر بیرونی برعکس در آنجایی بروز می کنند که زبان خارجی از حیث ساختار و معنا تفاوتی با زبان مادری زبان آموز نشان می دهد.

از طرفی باید ثابت شده دانست که هر زبان بیگانه، بر پایه زبان مادری آموخته می شود، و این گرایش بنیادین اغلب در ذهن زبان آموز به تعمیم نادرست، یعنی تداخل قواعد زبان مادری اش به زبان بیگانه می انجامد.

خانم دکتر آنالیزه قهرمان، استاد زبان آلمانی در دانشگاه شهید بهشتی در مقاله زیر به تاریخچه تحقیق در امر تداخل پرداخته، و در پایان به اهمیت تدوین یک دستور زبان تقابل فارسی و آلمانی، برای جلوگیری از تداخل در آموزش دانشجویان آلمانی می پردازد.

این مقاله اطلاعاتی پایه ای در این زمینه به مدرسان زبان آلمانی می دهد، و با نظر به این که هنوز کتاب درسی آلمانی ویژه ایرانیان، بر پایه های علمی تدوین نشده، مطالعه آن به معلمان زبان آلمانی به ویژه قابل توصیه است.

دفتر مجله رشد

1. Einführung

Sprache dient der Kommunikation, sie will einen Gedanken oder eine Sinnesempfindung (ادراک حسی) mitteilen.

1.1 Beispiel:

Sie sehen folgende Szene:



sens qu'ils ont le choix de participer ou non). Quel que soit le contenu de la discussion (poème, film, roman classique, pièce de théâtre, etc.), les paramètres ci-dessus énumérés restent en opération.

Par ailleurs, le grand public et les enseignants ont une certaine représentation stéréotypée de la discussion, entre autres, ils considèrent que c'est une activité qu'on ne prépare pas. Après tout «dans un salon de thé», on ne prépare pas la discussion sur le dernier roman de X ou sur le dernier film de Y sorti en salle! Il est visible, dans les travaux d'activités de lecture ou de production orale de certains étudiants en formation des maîtres, que la discussion constitue une activité qui, effectivement, ne demande aucune préparation de la part de l'enseignant. Alors, que va croire l'opinion publique?

Il est utile pour l'enseignant d'avoir recours à l'activité de discussion en classe, mais comme une activité parmi tant d'autres. Il existe d'autres activités de négociation du sens, certainement plus «contraignantes» quant à la participation des élèves, par exemple. Nous les avons énumérées pour la langue seconde. Pour la langue maternelle, l'enseignant pourrait utiliser les activités avancées par la pédagogie coopérative ou la pédagogie du projet.

Développer un registre plus soutenu chez les élèves en langue maternelle, mais aussi développer un répertoire élargi de registres ne pourront se faire que par l'utilisation de la seule discussion, même planifiée.

BERRIER, Astrid, *Au-delà de l'approche communicative: la prise de parole en français langue seconde*, Saint-Laurent: Tré-Carré, 1996.

BLANCHE, Patrick, *A tour de rôle*, Paris: Clé-International, 1991.

BLART, Patrick, «Les activités en classes d'accueil et les rôles de l'enseignant», *Mémoire de maîtrise non publié*, Montréal, Université de Québec à Montréal, 1996.

COHEN, Andrew et OLSHTAIN, Elite, «The Production of Speech Acts by EFL Learners», *Tesol Quarterly* 27/1; 33-56, 1993.

COULOMBE, Raymonde et al., *Activités de communication orale II*, Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 1991.

DOUCHTY, Catherine et PICA, Teresa, «Information Gap» Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly* 20/2, 1986, pp. 305-325.

PICA, Teresa, KANAGY, Ruth et FALODUN, Joseph, «Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction», *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Ed. G. Crookes et S. M. Gass, Clevedon: Multilingual Matters, 1993, pp. 9-34.

Bibliographie



compétence sociolinguistique, une compétence discursive et une compétence stratégique (Canale, 1981). Cette dernière a été élargie par Bachman (1990) au-delà des stratégies de compensation pour inclure trois composantes: une composante d'évaluation par laquelle les élèves établissent les buts de la communication, une composante de planification par laquelle les élèves récupèrent les éléments pertinents dans leur compétence langagière et planifient leur utilisation, et enfin une composante d'exécution par laquelle les élèves mettent en pratique le plan élaboré. Ce qui intéresse le professeur de langue seconde, ce ne sont pas exactement les opérations mentales, ni la mémoire, mais les choix qui se font parmi plusieurs éléments appartenant à la langue. Et c'est ce que Cohen et al. (1993) mettent en lumière dans un article où ils dégagent des styles «de mise en pratique». Certains élèves sont des métacognitifs (ou des «réfléchis» peut-être), d'autres «contournent la difficulté», et d'autres enfin sont des «pragmatiques».

Les auteurs ont proposé à des élèves de langue seconde un ensemble de six situations à jouer (en jeux de rôles) où il fallait produire les actes de parole comme ceux de «se plaindre», de «s'excuser» et de «demander quelque chose». Ils ont ensuite interrogé les élèves pour leur demander comment ils géraient les situations proposées. Les réfléchis sont ceux qui, sans cesse, contrôlent leurs productions, ceux qui ont une petite voix derrière la tête qui les tient informés sur les lacunes de leurs productions, une conscience en quelque sorte.

Ainsi certains élèves contrôlent leur prononciation, d'autres leur

vocabulaire, d'autres leur ton: par exemple, adopter le ton de la colère ou simplement du sarcasme quand quelqu'un ne vous a pas rendu les notes de cours que vous lui aviez prêtées. Ceux qui contournent la difficulté sont ceux qui, par exemple, abandonnent une expression dont ils ne sont pas sûrs pour en choisir une autre qui aboutit certes à une simplification de ce qu'ils voulaient dire, à un abandon de la nuance, mais qui leur permet de se débrouiller en évitant la prononciation d'un mot dont ils ne sont pas sûrs.

Enfin, les pragmatiques font des ajustements sur le terrain: ils trouvent des alternatives qui sont des approximations de ce qu'ils veulent dire. La recherche de Cohen et al. (1993) montre que les élèves recherchent des réalisations langagières (ou «language forms») plutôt que de s'occuper de la grammaire et de la prononciation en langue seconde. Les limites à l'expérimentation concernent l'authentique: les élèves peuvent se trouver bloqués, non pas à cause de la langue seconde, mais parce qu'ils ne se sont jamais retrouvés dans la situation qui leur est proposée, ce qui pourrait être un atout en langue maternelle pour élargir l'expérience et le vocabulaire des élèves, mais ne l'est pas en langue seconde.

Conclusion

On peut conclure avec une série d'interrogations qui concernent la discussion. D'après les recherches en L2, la discussion semble faire pratiquer des structures relativement identiques, donc peu variées et en nombre limité. De plus, c'est une activité dans laquelle les élèves sont trop «libres» (dans le



des questions et en demandant des précisions à la locutrice qui doit décrire le dessin correspond à ce type de tâche.

Dans une activité de prise de décision, il n'est pas obligatoire de contribuer à la prise de décision en donnant des arguments ou son opinion. Chacun est libre de contribuer ou pas. Il en résulte, selon les observations de Pica et al. (1986), une monopolisation par les participants qui sont le plus à l'aise dans la langue seconde et un abandon de ceux qui sont moins compétents ainsi qu'un désintérêt de leur part. Par ailleurs, les moins compétents sont complètement dépassés au plan de la compréhension; ils sont complètement noyés, car le niveau est trop élevé (ils ne peuvent même pas bénéficier du recours à la «modification interactionnelle» ou «language adjustment») et ne profitent en aucun cas de l'interaction en cours. En d'autres termes, ce type d'activité fait travailler ceux qui maîtrisent déjà le mieux la langue; de plus, le professeur risque de se faire plaisir et de trouver que sa classe (et son activité) «marchent bien». Par ailleurs, la recherche de Nunan (1991) montre que certains types de tâches sont plus appropriés à certains niveaux de compétence qu'à d'autres. Selon Pica et al. (1993, 22). «la résolution de problèmes a plus de chance que les tâches à prise de décision ou à échange d'opinions de générer des occasions pour les interactants de parvenir à se faire mutuellement comprendre, en cherchant ou en procurant de l'aide, pour comprendre une information ni claire ni familière, et en modifiant leur production vers l'intelligibilité». Blart (1996), ayant fait le tour de la question, conclut que «plus l'élève est libre de s'exprimer, de demander des

informations ou des clarifications, comme c'est le cas du débat, moins vite (ou moins efficacement) il apprendra la langue cible. À l'inverse, plus il sera contraint de fournir des informations et d'en demander, comme le commande la tâche de type puzzle par exemple, plus vite il apprendra».

Une étude exploratoire de Berrier (1990) compare une discussion sur le même sujet (choisir dix objets à emporter sur une île déserte et justifier), en langue maternelle et en langue seconde. Le travail se fait d'abord en groupes de deux, avec une mise en commun subséquente. La discussion fait intervenir le même type de structures en langue maternelle et en langue seconde comme la structure en pourquoi/parce que et le jeu des questions-réponses. Ce dernier est incidemment, au plan du nombre, semblable dans les deux types d'interaction. Parmi les différences, le nombre d'interventions et de chevauchements est plus important en langue maternelle qu'en langue seconde, comme on peut s'y attendre. Enfin, on peut constater qu'avec ce type d'activité on ne peut reprendre (et de quelle manière?) trop souvent les élèves pour les forcer à utiliser de nouvelles structures ou d'autres techniques, de crainte de les décourager à parler.

planifier, évaluer et exécuter en langue seconde?



Depuis quelque temps, on propose aux élèves, en plus d'apprendre une matière, des stratégies pour leur permettre de mieux organiser leur apprentissage... de la langue bien sûr! En langue seconde, la compétence communicative comprend une compétence linguistique, une

obligés;

l'orientation vers un objectif. Les participants ont des objectifs convergents; ils ont des objectifs proches, mais qui toutefois divergent"

- l'unicité ou non du résultat final.

Enfin, pour être bénéfiques, les tâches communicatives doivent provoquer des «modifications dans la langue» («language adjustments», c'est-à-dire des demandes de clarification, des demandes de confirmation, des reprises ou échos, des indices ou des interruptions. Ce genre de «modifications dans la langue» intervient davantage, semble-t-il, quand les élèves interagissent entre pairs plutôt qu'avec le professeur (Doughty et Pica, 1986, 306).

Pour résumer, la situation optimale à mettre en place pour un meilleur développement d'une compétence à l'oral est:

- que les élèves possèdent des informations différentes;
- qu'ils doivent à la fois demander et fournir de l'information;
- dans le but d'en arriver à une même et unique solution.

Quelles sont les activités orales qui favorisent ce genre d'interaction?

Quelques activités orales revues à la lumière des critères

Nous voudrions citer ici quelques exemples d'activités. Certaines d'entre elles peuvent rappeler l'enseignement coopératif. Ce dernier est également employé en automatiquement avec



quatre ou cinq participants qui ont un rôle précis comme celui de secrétaire, d'observateur ou d'animateur. Elles sont surtout basées sur le partage des informations: avoir la totalité des informations: avoir la totalité des informations ou seulement une partie.

Parmi les tâches plus récentes, on trouve la tâche à écarts d'informations et le puzzle. Dans cette dernière activité, chaque participant se voit confier une partie de l'information globale menant à la résolution d'un problème unique ou à l'atteinte d'un but unique. Puisqu' aucune personne ne détient la totalité des informations, chacun des participants doit contribuer, et à la fois demander et fournir des informations. L'échange est donc bidirectionnel et absolument obligatoire. Il s'agit précisément de la situation d'apprentissage optimale.

Les mots croisés communicatifs de Coulombe et al. (1991) et les activités proposées par Blanche (1991) sont de ce type. Dans ces activités, chaque groupe de deux personnes reçoit une version A (une grille avec certains mots croisés écrits, par exemple) et une version B (toujours pour les mots croisés, avec d'autres mots écrits). Pour terminer entièrement les mots croisés, les élèves doivent se donner mutuellement des définitions ou des indices pour trouver les mots manquants dans chacune des grilles qu'ils possèdent.

Dans la tâche à écarts d'informations, une seule personne détient toute l'information alors que l'autre doit la demander pour atteindre l'objectif fixé par la tâche. Ainsi la description d'un dessin qu'une personne a entre les mains et que l'interlocutrice doit dessiner en posant

شماره ۶۲

telles la négociation du sens et l'interaction entre les pairs, comme moyens pour favoriser un bon apprentissage. on insiste également sur le travail en groupe de deux au minimum (Pica et al, 1986) et sur les trous à combler dans la communication (Clark, 1981), c'est-à-dire sur la nécessité de développer au maximum les activités qui correspondent à l'imprévisibilité de l'information dans la langue naturelle: on ne sait pas ce que l'autre va dire, mais on a besoin de ce qu'il va dire.

Les activités sur lesquelles nous nous pencherons et auxquelles on a pu avoir recours selon les époques et selon les méthodes en langue seconde sont la discussion, le débat, le jeu de rôles, les activités d'écarts d'informations (avec le puzzle ou le jigsaw).

Nous nous attacherons à rappeler, dans un premier temps, les critères dégagés par Pica et al. (1993) pour des tâches communicatives qui favorisent un apprentissage plus efficace. Nous présenterons quelques activités orales (dont la discussion ou l'activité d'échange d'opinions) revues à la lumière de ces critères, et enfin nous montrerons, grâce à la recherche de Cohen et al. (1991), la pertinence de faire tourner les stratégies de planification (à supposer que cette dernière soit une stratégie) autour de la langue elle-même. La question très générale que nous nous posons concerne la pertinence, pour la salle de classe, d'une activité telle que la discussion et le maintien de celle-ci en langue maternelle. En d'autres termes, la discussion oblige-t-elle les élèves à prendre la parole? Les oblige-t-elle à être précis dans leur utilisation de la langue? Nous espérons que les critères dégagés pour les langues secondes pourront éclairer le débat en

langue maternelle.

Des critères pour les tâches communicatives

Du côté anglophone, le débat sur l'utilité et le degré d'efficacité des tâches communicatives a permis de circonscrire des critères pour définir une tâche communicative, mais aussi des critères permettant de fournir la raison d'être de certaines activités en leur accordant une «valeur». Pica et al. (1993) ont proposé une typologie dont la base repose essentiellement sur deux éléments récurrents dans les écrits des chercheurs s'étant penchés sur le sujet, soit le travail et les objectifs communicatifs. Avec le travail fourni, on veut insister sur le fait que les participants ont un rôle actif dans le déroulement de la tâche; avec les objectifs, on attend des participants qu'ils s'orientent vers la fin escomptée. Cette typologie s'appuie également sur la négociation du sens et les éléments mentionnés se subdivisent de telle sorte que les critères permettant de classer les tâches communicatives sont:

- Le rôle des participants par rapport aux informations qu'ils détiennent ou recherchent. Chaque participant détient une partie de l'information; un seul participant détient toute l'information; chaque participant peut avoir accès à l'information et la fournir sur demande;

- La nature même de l'interaction. Les participants doivent à la fois fournir et demander des informations; un participant est tenu de demander des informations, et les autres les fournissent; les participants fournissent ou demandent des informations sans y être toutefois



DISCUSSION autour de La discussion ou panorama d'activités de production orale en langue seconde

Astrid BERRIER et Patrick BLART
Département de linguistique, Université de
Québec à Montréal

این مقاله که در شماره ۴۳ بهار ۱۹۹۹ در مجله «گفتگوی فرهنگها» Dialogues et Cultures به چاپ رسیده است، بحث از گفت و شنود در کلاس آموزش زبان و تأثیر آن در پیشبرد سریع اهداف آموزشی از جمله کسب مهارت در مکالمه است. ولی آیا در این کلاسها همه زبان آموزان یکسان در گفت و شنود کلاسی شرکت دارند یا آنهایی که قویترند بیشتر امکان فعالیت پیدا می کنند و دانشجویان ضعیف همچنان «عقب» می مانند و تمایل به شرکت در بحثها را نشان نمی دهند؟ چگونه می توان اینان را به حضور فعال در این کلاسها تشویق کرد؟ دو تن از زبانشناسان دانشگاه که یک Québec در مونترآل در این مورد اظهار نظر کرده روشهای مختلفی را جهت کاربرد گفت و شنود در کلاسهای آموزش زبان پیشنهاد می کنند.

هیأت تحریریه



En langue seconde, au fil des méthodes, les activités ont toujours occupé une place centrale dans la pratique de classe pour développer tant la maîtrise de l'écrit que de l'oral. Les activités prônées par chacune des méthodes tantôt différaient, tantôt se rapprochaient. Par exemple, le jeu de rôles a connu un regain d'intérêt avec l'approche communicative, mais était également recommandé par la méthode audiovisuelle, sous un autre terme, celui de saynète.

Dans un cadre communicatif, certains principes ont été mis en avant

Roshd Foreign Language Teaching Journal

رشد 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 there 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.

56

ROSHID

VOL. 14- - 2000

Quarterly

Foreign Language
Teaching Journal

FLT