

۶۴

رشد  
آموزش زبان

ISSN 1606-920X مجله علمی - ترویجی

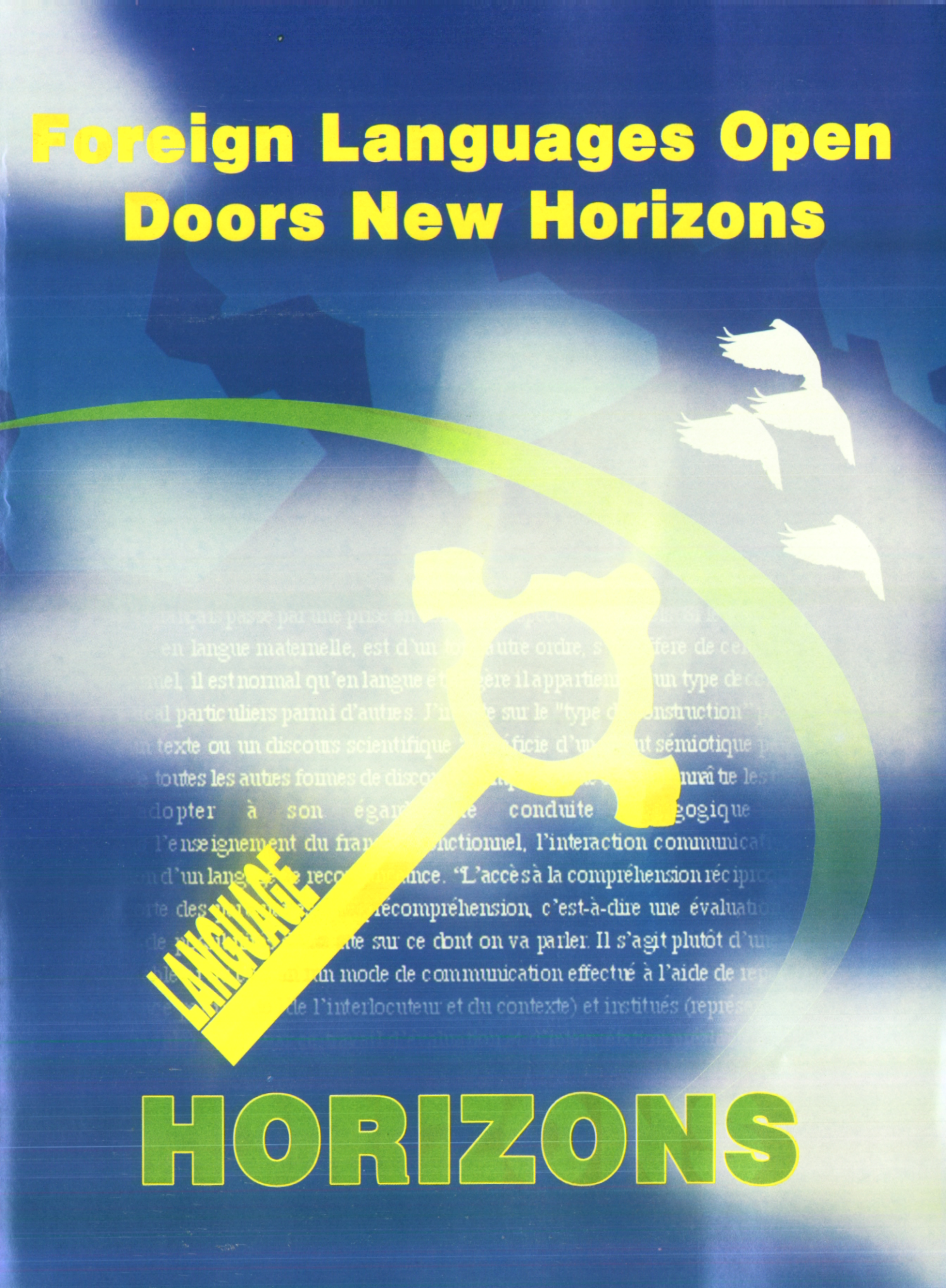
سال شانزدهم / ۱۳۸۱ / بها ۲۰۰ تومان



FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Journal

# Foreign Languages Open Doors New Horizons



... au passé par une prise en compte de l'aspect historique de la langue.  
... en langue maternelle, est d'un tout autre ordre, s'agit d'un autre type de  
... quel, il est normal qu'en langue étrangère il appartienne à un type de  
... al particuliers parmi d'autres. J'insiste sur le "type de construction" par  
... un texte ou un discours scientifique. On bénéficie d'un statut sémiotique par  
... toutes les autres formes de discours. On ne peut pas attendre qu'on les  
... adopter à son égard une conduite pédagogique.  
... l'enseignement du français fonctionnel, l'interaction communicative  
... d'un langage de reconnaissance. "L'accès à la compréhension réciproque  
... de des langues est une compréhension, c'est-à-dire une évaluation  
... de l'interlocuteur sur ce dont on va parler. Il s'agit plutôt d'une  
... d'un mode de communication effectuée à l'aide de repères  
... de l'interlocuteur et du contexte) et institués (représentés par des

# HORIZONS



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات کمک آموزشی

سال شانزدهم - بهار ۱۳۸۱

شماره مسلسل ۶۴

مدیر مسول: علیرضا حاجیان زاده

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

طراح گرافیک: داریوش منجزی

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

تیراژ: ۸۵۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۹-۸۸۳۱۱۶۱

اعضای هیات تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت

دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم

دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر قاسم کبیری، دانشگاه گیلان

دکتر زاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران

دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس

سید محمود حدادی، دانشگاه شهید بهشتی

ISSN 1606-920X

Email: Roshd-of @ yahoo .Com

## FLT

### فهرست عناوین

● The Significance of Conjunction As a Cohensive Device in Teaching/

*Abbas Moradan / 15-22*

● The Effect of Discourse Markers Used in EFL Teachers' Academic Lectures on Listening Comprehension of EFL Students/ *Shahrzad Zoufan/ 23-32*

● The Evaluation of High School Textbooks for EFL Education in Iran: The Evaluation Via Checklist / *Parviz Ahmadi Darani / 33-43*

● پیشگفتار / سردبیر / ۲

● ملازمه های فرهنگی آموزش زبان انگلیسی در قالب زبان دوم

یا زبان خارجی / عبدالرزاق حیاتی / ۴

● تأثیر فرهنگ بر برخی از ساختارهای زبان و نقش الگوسازی

در آموزش آن ها / احمد رضا اسلامی / ۱۲

● فرم ارزشیابی و نظرخواهی / ۱۸-۱۹

● معرفی کتاب / ۲۰-۲۱

● De l'image à l'imaginaire: L'image dans les methodes de FLE / *Marjan Fardjah / 1-8*

● Metaphern in mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Übersetzung / *Fereschteh Mehrabi / 9-14*

○ ○ ○ ○ ○

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● 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 متنهای 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 مسؤلیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

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، آموزش تربیت بدنی (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

# پیشگفتار

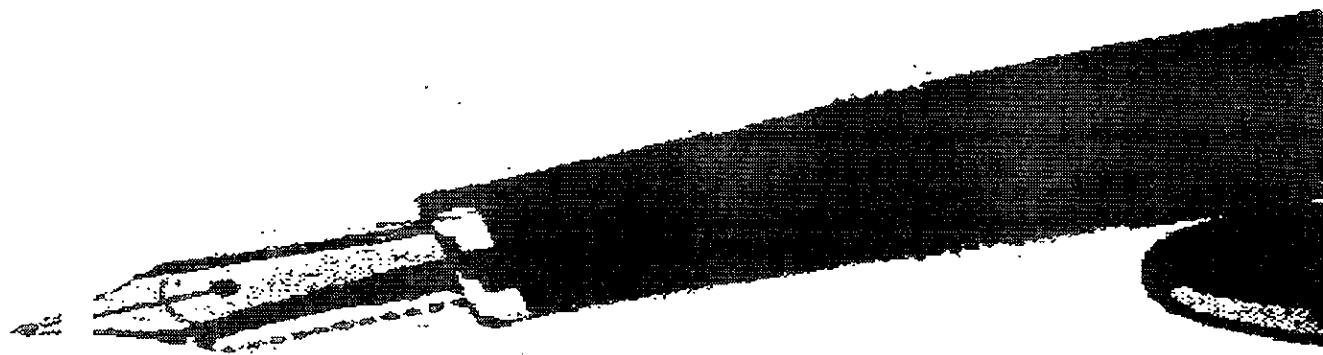
فصل بهار را با پشتوانه چهار شماره‌ای که در سال گذشته منتشر کرده‌ایم آغاز می‌کنیم. شایسته بدیهی است در هر کار فرهنگی و علمی موانع و مشکلاتی وجود دارند که خود باعث نقاط مثبت و منفی در کار می‌شوند. شایسته است با مرور اجمالی بعضی نکات، مشکلات را برطرف و نکات مثبت را تقویت کنیم و در جهت بهبود کیفی مجله گام برداریم. یکی از نکات مثبت و ارزشمند در سال گذشته، همکاری دبیران محترم زبان با این مجله بود. این عزیزان با ارسال مقالات خوب و کاربردی خود، ما را در رسیدن به اهداف مجله یاری رساندند که از آنان سپاسگزاریم. سهم قابل ملاحظه‌ای از مطالب مجله را نیز پژوهشگران جوان به عهده داشتند که جا دارد ضمن تشکر از این دوستان، آرزو کنیم مثل همیشه ما را یاری دهند. البته تعدادی از مقالات رسیده نیز به دلیل عدم رعایت اصول مقاله‌نویسی و یا ناهماهنگی با اهداف مجله پذیرفته نشدند که از این گروه نیز پوزش می‌خواهیم و آرزو داریم با رعایت اصول مقاله‌نویسی، همچنان ما را مورد لطف خود قرار دهند و از ارسال مقاله مایوس نشوند.

نکته دیگری که سال گذشته با آن روبه‌رو بودیم، کمبود مقاله در زمینه برنامه درسی بود. «مجله رشد آموزش زبان» از دریافت مقالاتی در زمینه برنامه درسی استقبال می‌کند و امید است که در سال جاری با برنامه‌ریزان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی همکاری بیش‌تری داشته باشیم.

در زمینه دریافت گزارش‌های علمی از سوی گروه‌های آموزشی استان‌ها و محافل علمی دانشگاهی و همچنین اطلاع‌رسانی به آنها کمبودهایی مشاهده می‌شود که انتظار می‌رود همه مجامع علمی اعم از دانشگاه‌ها، گروه‌های آموزشی و مناطق مختلف آموزش و پرورش با ارسال گزارش‌های خود در زمینه آموزش زبان، ما را در جریان کنفرانس‌ها، گردهمایی‌ها و سمینارهای خود قرار دهند تا مجله از این طریق بتواند یکی از رسالت‌هایش را انجام دهد.

نکته آخر این که در سال ۸۰ سلسله موضوع‌هایی درباره فلسفه آموزش و پرورش در قالب پیشگفتار ارائه دادیم که آن‌ها را همچنان ادامه خواهیم داد. در این مجموعه سعی شده است دیدگاه‌ها و نظریات متأخران و پیشینیان درباره تعلیم و تربیت به طور اعم و زبان‌آموزی به طور اخص مورد بررسی قرار گیرد. در این شماره نیز به تعلیم و تربیت در کشور روم اشاره خواهیم کرد. و حال، ادامه بحث.

در دوران باستان، علاوه بر ایران، هند و یونان، کشور روم نیز به آموزش و پرورش توجه خاصی داشت؛ چنانچه باعث شدند «انسان‌های خوب و ماهر در سخنرانی» تربیت شوند. به طور کلی، محتوای تعلیم و تربیت بر رعایت اصول شهروندی، اخلاق، ورزش، خواندن، نوشتن و دیگر موارد لازم برای جامعه تأکید می‌کرد. علم معانی بیان و ادبیات در تمام سطوح مورد توجه بود و ارزش غایی آموزش و پرورش به سودمندی و تأثیر آن در امور مردم بستگی داشت. همچنین با منطق، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی،



حقوق، اخلاق و فلسفه ارتباط پیدا می‌کرد و به تجربه‌های تمدن‌ساز و انسانی برای ایفای نقش اجتماعی و انجام وظایف همگانی توجه خاصی داشت.

آرمان‌های روانی آموزش و پرورش بر اساس منطق و فرضیه‌های انسان‌گرایی یا اعتقاد به نیروی طبیعی انسان بود که با نظریات مسیحیت درهم می‌آمیخت و خصوصیتی مانند پرورش نیروی فکر و روح، دوری از وسوسه، تواضع، سکوت، چشم‌پوشی از لذات، پرداختن به خوبی به جای بدی، خدمت به دیگران و همین‌طور علاقه و توجه به همسایگان را تأکید می‌کرد. بیش‌تر نظرات پایه‌گذاران این تعلیم و تربیت، بر مسیحیت مبتنی بود و فروتنی، تواضع، فقر و رستگاری را تشویق می‌کردند. عظمت و بزرگی هر معلم را در تعهد، دانش، خرد، درک و شناخت او از ماهیت انسان می‌دانستند؛ زیرا این امر در شیوه تدریس او تأثیر بسزایی می‌گذاشت. آن‌ها وظیفه معلم را بیدار کردن تفکر دیگران، ایجاد حس کنجکاوی، تشویق به تقویت خلاقیت، تحقیق درباره دیگران می‌دانستند. انعطاف معلم در استفاده از روش‌های آموزشی، به تدریس آن‌ها کیفیت خاصی می‌داد. ویژگی‌های این معلمان عبارت بودند از: داشتن اطمینان، انعطاف‌پذیری، بی‌تشریفات بودن، داشتن سازگاری و صراحت و شجاعت، سادگی بیان، وقت‌شناسی، با محبت و فداکار بودن، حرکت از نکات عینی به انتزاعی و از مطالب آشنا به نا آشنا و همچنین از گذشته به حال و احوال به آینده، عشق و توجه همه‌جانبه به محصل و یادگیرنده و مهم‌تر از همه، داشتن شهامت، بی‌باکی کامل در بیان نظرات.

البته این نظریات بعدها تحت تأثیر نظام فتووالی قرون وسطی قرار گرفت و باعث ایجاد اتفاق نظر و ایجاد اصول مختلف علمی شد. بخصوص دربار شارلمانی مرکز علم و دانش شد و دانشمندان در آن‌جا به تحقیق و مطالعه پرداختند و بمرور برنامه‌های آموزشی بهبود یافت و معطوف به آموزش همگانی شد؛ به طور کلی تلاش‌های او باعث شد که دانش کلاسیک احیا شود و مدارس زیادی در روستاها و شهرها تأسیس شوند. نظام مدارس براساس اصول اخلاق پایه‌گذاری شد و علاوه بر خواندن و نوشتن، آثار خارجی نیز به ترجمه درآمدند و با حمایت از تحقیق و پژوهش، امکانات آموزشی افزایش یافت. در این دوره، دختران نیز بخصوص در طبقه اشراف، از اصول تعلیم و تربیت، فتوت، رفتار خوب، اخلاق، زبان و ادبیات بهره‌مندی بردند. به طور کلی آموزش و پرورش سخت و شدید بود و با وجود جدایت اجتماعی، بیش‌تر به طبقات خاصی محدود می‌شد؛ گرچه عده‌ای به یادگیری زبان خارجی برای کسب علم می‌پرداختند، ولی تدریس و آموزش آن، چندان مورد توجه قرار نمی‌گرفت. قابل ذکر است که در این دوره، هرچند تحقیق و دانش پژوهشی وجود داشت، ولی در زمینه انجام کارهای اجتماعی و تجربی هیچ تأکیدی نمی‌شد و آموزش و پرورش همه‌اقتدار جامعه را پوشش نمی‌داد. البته در قرون وسطی فلاسفه مشهوری همچون قدیس آگوستین، توماس اکوئیناس مقدس، غزالی، و عده‌ای دیگر ظهور کردند که در شماره بعد به شرح نظریات آموزشی آن‌ها می‌پردازیم.



نویسنده: راناواتی محمدا سرف  
 ترجمه: عبدالرزاق حیاتی  
 عضو هیأت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز

# ملازمه های فرهنگی آموزش زبان انگلیسی در قالب زبان دوم یا زبان خارجی

مقاله حاضر ترجمه مطلبی تحت عنوان:

*The Cultural Implications of Teaching English as a Second or Foreign Language in*

*"Muslim Education Quarterly"* شماره ۴ جلد ۱۴ سال ۱۹۹۷ است.

این مقاله در کنفرانس بین‌المللی زبان انگلیسی و اسلام: رویارویی سازنده، در دسامبر ۱۹۹۶ در بخش زبان و ادبیات، دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی، ارائه شده است.

مقاله حاضر نگاهی نقادانه به نگرشی دارد که شناخت فرهنگ زبان خارجی را هسته زبان‌آموزی تلقی می‌کند و نه تنها شناخت فرهنگ زبان دوم یا زبان خارجی، بلکه سازگار شدن زبان‌آموز با آن را نیز، عاملی بسیار مهم بشمار می‌آورد. در این راستا سعی شده است به سه سؤال زیر پاسخ داده شود:

- آیا زبان انگلیسی باید به نحوی آموزش داده شود تا زبان‌آموز خود را با فرهنگ غرب سازگار سازد؟
- آموزش زبان انگلیسی برای ما مسلمانان چه پیامدی خواهد داشت؟
- نظریه آموزش زبان برای مسلمانان چه تبعاتی دربر خواهد داشت؟

در شماره قبل بخش نخست مقاله حاضر به چاپ رسید و به مباحثی از جمله تعریف زبان و فرهنگ و همچنین لزوم آموزش فرهنگ، اشاره شد.

در بخش پایانی، مباحثی پیرامون کوچک شمردن فرهنگ ملی، ملازمه های آموزشی زبان در کشورهای مسلمان، آموزش زبان به منظور کسب معلومات نوین و استفاده از آثار چندزبانگی ارائه می شود.

### Abstract

The paper begins with the view that English teachers, for the past two decades, have focused on teaching English for the purpose of communication, initiating learners into behavior that considered "linguistically and socio-culturally appropriate" from the standpoint of the native speakers of English. Then, three important questions regarding the cultural implications of this view of language teaching for Muslims are raised, followed by a discussion about the attitudes of Muslim educationalists towards the teaching of "English" or Anglo-American culture. Finally, a proposal is introduced concerning how Muslims can deal with the issue of culture when teaching English as a second or foreign language.

**Key Words:** implications, culture, pedagogy, adapt, appropriate, multicultural materials.

### کوچک شمردن فرهنگ ملی

#### نگاهی به آثار امپریالیسم فرهنگی

به جرأت می توان گفت که عموم مسلمانان همواره نگران وجود یا احتمال وجود ملازمه های فرهنگی در آموزش زبان انگلیسی بوده اند. برای مثال، هاید (Hyde) به آن دسته از کارشناسان آموزش و پرورش در مراکش اشاره می کند که بر تفکیک زبان انگلیسی از فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان اصرار دارند و معتقدند: «این زبان باید صرفاً به صورت ابزار، آن هم در حد وسیله زبانی برای رسیدن به اهداف خاص تدریس شود.»

به گفته وی، این کار به این دلیل است که در مراکش، انگلیسی را ابزار نفوذ امپریالیسم می دانند. چنین دریافتی، حاصل تجربه دوران طولانی حکومت های استعمارگر فرانسه و اسپانیا بر این کشور بوده است. افزون بر این، واقعیت شایان ذکر دیگر این است که انگلیسی دانی، اغلب با مظاهری از این دست قرین بوده است که: «انگلیسی کلید کاریابی است»، «انگلیسی انسان را با جامعه بین المللی پیوند می دهد»، «انگلیسی زبان تجدد است» و... نزد این کارشناسان آموزشی، خطر چنین نمادسازی این است که تلویحاً زبان و فرهنگ های بومی زبان آموزان را واپس گرا و عاجز از تجدد معرفی می کند. از این رو، فرهنگ زدایی یا امحای اعتقاد به توانایی زبان و فرهنگ بومی در پرداختن به دنیای مدرن، قربانیان آن را «در کف حمایت نیروهای استعمارگر فرهنگی مانند ELT (آموزش زبان انگلیسی)» قرار می دهد. علاوه بر مراکش، کشورهای عربی دیگر آفریقای شمالی نیز ظاهراً درباره زبان های خارجی چنین تجربه ای را از

سر گذرانده اند. برای مثال، طبق گزارش شومان، یکی از لوازم کسب وجهه در جامعه، دانستن زبان خارجی، مثل فرانسه یا انگلیسی است.

«هرکس که بخواهد در جامعه او را فردی فرهیخته بدانند، باید بتواند به زبان خارجی سخن بگوید. در بازار پر رونق زبان های خارجی، زبان عربی نزد بسیاری از مردم، مرتبه مادون را داشت.» شومان وابستگی این کشورها به غرب را نتیجه وابستگی فرهنگی دورانی می داند که آن ها تحت سلطه فرانسه و انگلیس بوده اند. مردم مراکش، الجزایر و تونس تحت نفوذ کامل سیاست استعماری فرانسه بودند و بنای چنین سیاستی عبارت بود از: «تربیت فرهیختگان بومی که طرز گفتار و تفکرشان مانند فرانسوی ها باشد.»

نظر افراد جوامع دیگر نیز بر این است که زبان انگلیسی جزو ابزار امپریالیسم فرهنگی نبوده است. هیمن (Heiman) ضمن بحث درباره آموزش زبان در آفریقا، چنین می گوید:

«منظور از تدریس ادبیات منحصر به اروپا... در مدارس ما جز این نیست که دانش آموزان ما هر روز نقش فرنگیان را در آینه تاریخ آنان ببینند. فرزندان ما را وامی دارند که دنیا را آن گونه که فرنگیان ساخته اند و دیده اند، ببینند و تحلیل و ارزیابی کنند. تازه از این هم بدتر، فرزندان ما با تصویر واژگونه ای از خود و تاریخ خود چنان که در ادبیات امپریالیستی اروپا جلوه یافته و تفسیر شده است، روبه رو می شوند.»

فرهنگ‌زدایی در بسیاری از کشورها به قدری حاد است که مزروعی (Mazrui) در تشریح اوضاع آفریقای غربی می‌گوید: «به نظر بسیاری از افراد، آموزش و پرورش به معنی تکلم و نگارش به زبان انگلیسی است.»

از کلام چی شیمبا (Chishimba) نیز همین مفهوم برمی‌آید؛ آن‌جا که می‌گوید: «کلید موفقیت در آموزش متوسطه در آفریقا در دوران استعمار عبارت بود از: «توانایی انتقال آنی فکر فرد از محیط حاضر به محیط اروپایی.» از این‌رو، میزان مفهوم «دانش آموختگی» از دیدگاه تعلیم و تربیت غرب و بنابراین با توجه به میزان آشنایی فرد با زبان انگلیسی یا زبان‌های دیگر اروپایی سنجیده می‌شد. انگلیسی‌گویی تقریباً همردیف «روشنفکری» تلقی می‌شد.

اوضاع و احوال مردمی که مدت‌ها تحت حاکمیت استعمار بوده باشند، چنین است. احساسات آن‌ها نسبت به زبان انگلیسی و فرهنگ خودشان، بیانگر شدت نفوذ استعمار است. نگوگی (Ngugi) در این باره چنین می‌گوید:

«استعمار سیطره خود را بر تولید اجتماعی ثروت از راه فتوحات نظامی و استبدادهای سیاسی بعد از آن گسترانید. اما مهم‌ترین حوزه تسلط استعمارگر همانا جهان ذهنی استعمار شدگان بود. یعنی زیر نگین آوردن نحوه تلقی آنان از خود و ارتباط با جهان، از طریق فرهنگ.»

پس، گرانبارترین نفوذ استعمار از راه تسلط بر فکر افراد تحت سلطه صورت می‌گرفت. با این حال، تجربیات همین کشورها از استعمار بود که در نهایت به مبارزه با آن انجامید.

مبارزه با قدرت‌های استعماری- با عاملیت وحدت‌بخش اسلام- ادامه یافت و نسل‌اندرنسل بر ذهن و نگرش مسلمانان عرب‌زبان در برابر هرچه وابسته به غرب بود، تأثیر گذاشت. بعد از آن‌که کشورها به استقلال دست یافتند، مردم سعی کردند نفوذ کشورهای استعمارگر، از جمله نفوذ فرهنگی و زبانی را محو کنند.

از این‌رو، مقاومت فکری در برابر انگلیسی در برخی از نواحی جهان اسلام و همین‌طور کشورهای دیگری هم که با استعمار دست و پنجه نرم کرده‌اند، معلول رابطه زبان انگلیسی با استعمار و امپریالیسم بوده است. فیشمن (Fishman) چنین استدلال می‌کند: «با فاصله گرفتن تدریجی نسل‌های جدید از جهان‌بینی‌های قشری و بسته‌ای که والدین و معلمان آن‌ها در مسیر مبارزات سرنوشت‌ساز خود برای کسب استقلال سیاسی و فرهنگی عرضه کرده و از آن دفاع کرده‌اند، انتظار می‌رود رفته‌رفته از قدرت این مقاومت فکری کاسته شود. با این همه، به دلیل مداومت سلطه امپریالیسم فرهنگی غرب بر این مردم استعمارزده-

که در کسوت استعمار نو اثر آن از گذشته هم زیانبارتر است- این‌گونه افکار منفی نسبت به زبان انگلیسی و انگیزه فراگیری آن، هنوز بکلی از بین نرفته است.

### تأثیر همگانی کردن یادگیری زبان

عملکرد عمده دیگر مسلمانان در مورد زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی آن است که زبان‌آموزان در مسیر یادگیری زبان، در نظام‌های ارزشی غرب مستحیل شوند. برای مثال، مزروعی به این نکته توجه داده است که در منطقه صحرای آفریقا، اکثریت مسلمانان و بویژه رهبران مذهبی، «به زبان انگلیسی با دیدی نسبتاً مظنون می‌نگرند و آن را عامل انتقال فرهنگ می‌دانند». به نظر مزروعی، عوامل عمده‌ای که منشأ این نگرش است، عبارتند از: «اساس تبلیغ مذهبی مدارس زبان انگلیسی و شأن والایی که زبان عربی به عنوان زبان مذهب دارد.» در واقع، در بسیاری از کشورها چون اولین برخورد زبانی به واسطه مبلغان مسیحی صورت می‌گرفت، ارتباط تنگاتنگ زبان انگلیسی و مسیحیت به وضوح آشکار می‌گشت. این حالت در کشور مالزی، که تعداد کثیری از مردم به مدارس تبلیغات مذهبی مظنون بودند و در شبه‌قاره هند، که مردم یادگیری انگلیسی را تهدیدی برای هویت فرهنگی برگرفته از مذهب خود می‌دانستند، نمایان بود. برخی از دلایل دیگری که در پشت این نگرش‌ها قرار دارد، شاید وجود رابطه بین زبان انگلیسی با شیوه‌های فکری و سبک زندگی «فرنگی» و عدم حساسیت نظام‌های آموزشی و کتاب‌های درسی نسبت به فرهنگ اسلامی باشد.

گویا خطر غرب‌زدگی، «انگلیسی‌مآب شدن» و یا مستحیل شدن در «نظام ارزشی غرب»، تیمار دیگری برای افراد جوامع غیرعربی دیگر است. برای مثال، فرناندو (Fernando) در هنگام بحث درباره کاربرد زبان انگلیسی در آسیای جنوب شرقی می‌گوید: «در آسیای جنوب شرقی، فرهنگ بریتانیا نیست که باید از آن واهمه داشت... بلکه بعضی عادات فکری غرب است که در حال حاضر عمیقاً با زبان پیوند یافته است و به ما هشدار می‌دهد که بیش‌تر مراقب باشیم.»

ندبیل (Ndebele) حتی با تأکید بیش‌تری از این نگرانی یاد می‌کند و می‌گوید که در آفریقای جنوبی:

«... گرفتاری عمده مردم یک جامعه، همانا در دسر زبان غالب است. این زبان ناقل دریافت، نگرش و هدف مردم است؛ چون متکلمانش به مدد آن به نگرش‌های ریشه‌داری دست می‌یابند. بنابراین، تشخیص و درک خطر زبان انگلیسی بیش از حمایت از کاربرد مداوم آن ضروری است.»



بر مسلمانان، بیانگر معارضة جویی واقعی است. با وجود این معارضة جویی های آشکار، باز این امکان وجود دارد که انسان در زبان انگلیسی بسیار ورزیده باشد و در عین حال، هویت اسلامی خود را نیز حفظ کند. در واقع برای مثال، از بین تعداد بی شمار مسلمانان برجسته دوران معاصر و قدیم می توان از افرادی مانند علامه اقبال، فضل الرحمن، سید محمد نقیب العطاس، سید حسین نصر و اسماعیل الفاروقی نام برد که در زبان انگلیسی مهارت بسیار داشتند و از آن به سود اسلام در مسایلی استفاده کرده اند؛ مانند: روشن کردن امور مهم مربوط به ایمان؛ رفع ابهام هایی که احتمالاً ذهن مسلمانان را به خود مشغول داشته است؛ و یا به منظور دعوت به اسلام. مسلمانانی که از اطلاعاتی عمیق درباره سنت های مذهبی و فرهنگی خود و نظیر چنین اطلاعاتی نیز درباره شرق و غرب برخوردارند، باید به زبان انگلیسی و دیگر زبان های عمده بین المللی با افراد معاصر خود- که صاحب مذاهب و سنت های فرهنگی دیگرند، بر سر موضوع های جدید به طور فعال مناظره کنند. حتی امروزه هم نهادهای اسلامی و آموزش عالی بی شماری در کشورهای مسلمان وجود دارد که زبان اصلی انجام تحقیقات و آموزش آن ها، زبان انگلیسی است. وانگهی، در چنین اوضاع و احوالی است که باید اقلیت های مسلمان ساکن در آفریقای جنوبی و ایالات متحده و انگلیس را تحسین کرد؛ زیرا با این که زبان اصلی آنان انگلیسی است، ولی هنوز به اسلام و فرهنگ اسلامی بشدت پای بندند. آشنایی با اسلام و قوانین مهم اسلامی است که بسیاری از این مسلمانان را از افتادن به دام آنچه که «غرب زدگی» نام دارد، نجات می دهد.

#### ملازمه های آموزش انگلیسی در کشورهای مسلمان

مسائلی که در بالا از آن ها سخن به میان آمد، طرز تفکر زبان آموزان را نسبت به یادگیری زبان انگلیسی و نظر متخصصان آموزش و پرورش را نسبت به اجرای خط مشی مربوط به آموزش انگلیسی تا حدی تحت تأثیر قرار داده است. در حالی که از یکسو لازم است فرد از ملازمه های فرهنگی یادگیری و آموزش زبان انگلیسی و «خطر» جذب شدن در فرهنگ «انگلیسی» یا غربی باخیر باشد؛ ولی از سوی دیگر همین آگاهی نیز سبب شده است که بسیاری از مسلمانان نسبت به یادگیری این زبان نگرش منفی پیدا کنند. در صورت تداوم این نگرش های منفی و زبان کفر قلمداد شدن زبان انگلیسی، حاصلی جز بی نصیبی برای مسلمانان به بار نخواهد آورد. وقتی تعداد مسلمانان متبحر در زبان انگلیسی بسنده نباشد، در آن صورت نمی توانیم از معلومات مفیدتری که ناقل آن زبان انگلیسی است، بهره مند شویم؛ همچنین دیگر قادر نخواهیم بود که در عرصه جهانی به رقابت

عملکرد مسلمانان درباره انتقال فرهنگی غیرموجه نیست. چون بنا به گفته آلپتکین (Alptekin)، نوشته های نویسندگان از راه قالب های مربوط به خاصه فرهنگ صورت می گیرد و چون زبان مادری بیش تر نویسندگان کتاب های درسی انگلیسی است، آگاهانه یا ناآگاهانه نظرات، ارزش ها، اعتقادات، نگرش ها و عواطف جامعه انگلیسی زبان خود را در آثار خود منتقل می کنند. بنابراین، زبان آموزان با فراگیری مجموعه جدیدی از گفتار انگلیسی، «نظام فرهنگی ضروری این مجموعه گفتاری را همزمان جذب می کنند.»

مشاهدات شخصی ما نیز از موارد بی شماری از فرهنگ زدگی مردم خبر می دهد؛ بویژه از افرادی که در مطالعات کتب انگلیسی غرق شده اند. وقتی که یک زبان آموز در برابر دنیایی از کتاب ها قرار می گیرد، در واقع در برابر درک نویسنده از واقعیت، در معرض حقیقت، یا زیبایی کلام نویسنده که خواننده را مجذوب دیدگاه خود می کند، قرار می گیرد. خواننده از طریق این کتاب ها در برابر آرمان ها، ارزش ها و افکاری قرار می گیرد که چه بسا با آرمان ها، ارزش ها و افکار خودش مغایرت داشته باشد. به علاوه، زبان آموزان مسلمان در زمان یادگیری و کاربرد زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، با مفاهیم کلیدی مانند آموزش و پرورش، معرفت، آزادی و... روبه رو می شوند که از جهان بینی غیرمذهبی یهودی-ترسای یا یونانی-رومی سرشار است. اگر عقاید مذهبی مسلمانانی که با این مفاهیم روبه رو می شوند، محکم نباشد، چه بسا این بینش جهانی غیرمذهبی یهودی-ترسای و یونانی-رومی بر اذهانشان مستولی شود. بنابراین، چنانچه زبان آموز تنها با نوشته های غربی در ارتباط باشد، ممکن است عقاید غربی را اختیار کند؛ چون جهان بینی او را کسانی رقم می زنند که وی آثارشان را خوانده است. در این صورت، اگر بگویم یادگیری زبان انگلیسی حتماً فرد را غرب زده می کند، نتیجه گیری عجولانه و نادرستی است؛ هرچند که ممکن است این احتمال هم وجود داشته باشد. نباید فراموش کرد که همین مطلب چه بسا درباره افرادی صدق کند که به دلیل فقدان هرگونه عامل اجتماعی دیگر فرهنگ انگلیسی را می پذیرند.

از این رو، مسلمانان نباید از این که یادگیری زبان انگلیسی خود به خود به غرب زدگی یا لامذهبی آن ها منجر شود، واهمه داشته باشند؛ زیرا اگر اسلام در جامعه نقش تربیتی و جامعه گرا داشته باشد، به طوری که زبان آموزان کاملاً با جهان بینی اسلامی آشنا و در آن جذب شوند، احتمال نفوذپذیری فوری آن ها از عقاید و ارزش هایی که با عقاید و ارزش هایشان در تضاد است، بسیار کم خواهد بود. هرچند باید پذیرفت که مظاهر «پیشرفت»، «تجدد»، «حیثیت اجتماعی»، «اجتماعی شدن» و... که ظاهراً با زبان انگلیسی مرتبط هستند، با توجه به اثر اجتماعی ساز آن ها

پردازیم. حال که چنین است، در جوامع اسلامی با زبان انگلیسی چگونه باید برخورد کنیم؟

#### آموزش زبان به منظور کسب معلومات نوین

در مرحله اول لازم است که برنامه ریزان، تمام ملازمه های زبان و سیاست های آموزشی خود را مورد مذاقه قرار دهند. در مرحله بعد لازم است که معلمان نیز اهداف آموزش زبان انگلیسی را در جوامع اسلامی برای مسلمانان روشن سازند. هرچند که بهتر است زبان انگلیسی از زبان عربی یا زبان مادری زبان آموز مهم تر جلوه نکند، آموزش انگلیسی باید مهم تلقی شود؛ زیرا فراگیری مطالب بسیاری از معلومات نوین به مدد این زبان صورت می گیرد. از این گذشته، بهتر است معلم در آموزش این زبان بر جایگاه مهم کسب علم در اسلام تأکید کند تا انگیزه یادگیری زبان انگلیسی را، دقیقاً برای وصول به این هدف در زبان آموز ایجاد کند. بهتر است این تصور را که: «انگلیسی فی نفسه خطرناک است!» از ذهن زبان آموز پاک کرد؛ زیرا زبان آموزان بی آن که مجبور باشند جنبه های فرهنگی «انگلیسی» یا فرهنگ غربی را که احتمالاً با ارزش ها و عقایدشان در تعارض است، بپذیرند، می توانند به یادگیری این زبان پردازند. این دیگر برعهده خود فرد است که انگلیسی را برای رسیدن به اهداف سودمند به کار گیرد و وظیفه معلم است که انگلیسی را به نحوی تدریس کند که در ضمن ایجاد انگیزه در زبان آموز مواظب باشد تا فرهنگ اسلامی او تحقیر و بی ارزش جلوه نکند. فرد می تواند انگلیسی را خیلی خوب بداند بی آن که از نظر فرهنگی دچار استحاله شود.

#### گسترش و استفاده از آثار اسلامی به زبان انگلیسی و مواد درسی آموزشی انگلیسی

برای مقابله با موضوع فرهنگ زدایی، پیشنهاد من این است که آثار اسلامی و مواد آموزشی اسلامی به زبان انگلیسی تهیه شود. مدت هاست که دانش آموزان مسلمان در دوره آموزش انگلیسی فقط مواد درسی غربی را در اختیار دارند و به همین دلیل دیدگاه های نویسندگان این آثار از حقیقت، واقعیت و زیبایی، همان است که دائم به خورد دانش آموزان می دهند. در واقع به بچه های ما یاد می دهند که از قهرمانان، رؤسای جمهور و محققان مسطور در این آثار تعریف کنند. وانگهی، اصولاً تا به حال به مدد همین زبان انگلیسی بوده است که علم از اسلامیت زوده و غیرمذهبی [این دنیایی] شده است.

اکنون وقت آن رسیده است که چنین اوضاع و احوالی به سر و سامان برسد. اکنون لازم است آثاری تهیه شود که مبین جهان بینی اسلام و بینش اسلامی درباره زندگی باشد. زبان

انگلیسی را باید با استفاده از موضوع ها و ارزش های اسلامی تدریس کنیم. لازم است دانش آموزانمان را از نو با میراث اسلامی شان آشنا سازیم. ما به مطالبی نیازمندیم که بیانگر نحوه نگرش ما به دنیا، نحوه برداشتمان از شادی و طرز برخوردمان با مصائب و سر و کارمان با دیگران است. باید دانش آموزان خود را به خواندن داستان های مربوط به دانشمندان بزرگ گذشته و حال خود ترغیب کنیم و تشویقشان کنیم تا آرمان هایی را که همواره الهام بخش زندگی مسلمانان بزرگ بوده است، در سر پیورانند. لازم است به مدد زبان انگلیسی افکار، شرح حال و فرهنگ مسلمانان را نشان دهیم. باید این برداشت غلط را که: «فرهنگ غرب ذاتاً فرهنگ برتر است، از ذهن محصلان خود بزدایم.» لازم است دیدگاه خود را با صراحت به مدد متون بیان کنیم. انجام تمام این کارها ضروری است؛ زیرا وقتی جای مواد درسی اسلامی الهام بخش، ترغیب کننده و هیجان انگیز در زبان انگلیسی خالی باشد، یقیناً به مطالب درسی غربی که عامل فرهنگ زدایی است، روی خواهند آورد.

دلیل دیگر برای گسترش و استفاده از مواد درسی به زبان انگلیسی این است که بسیاری از آثار انگلیسی سنتی با نیازهای دانش آموزان ما نمی خوانند. به نظر فیلیپسون (Philipson) در بریتانیا، ادبیات با استفاده از کتاب های نص و «مشکل» تدریس می شد و عین همین روش به کشورهای ماورای بحار نیز صادر شد. بدون تردید مدرسان و بازرسانی که در بریتانیا تحصیل کرده اند، اغلب بر این باورند که آنچه برای بریتانیایی ها مناسب است (بویژه آنچه مربوط به زبان انگلیسی است)، برای مردم کشورهای غیرانگلیسی زبان هم با ارزش است. در نقاط دیگر دنیا مثل آفریقا هم که در آن انگلیسی تدریس می شد، همین حالت وجود داشت. برای مثال، وارنر (Warner) از دانشگاهی در آفریقا خبر می دهد که دانشجویان به «علت عدم آگاهی کامل از پیشینه زبان انگلیسی، از فهم متونی که عباراتی مانند: potting sheds, cricket jargon, Father Christmas در آن ها منعکس است، عاجز بودند؛ ولی معلم با استفاده از متون اسلامی به زبان انگلیسی می تواند زمینه های آشنایی با متون را برای محصلان مسلمان فراهم سازد. از این رو، دانش آموزان به احتمال فراوان با این متون رابطه برقرار می کنند و احتمال ابراز واکنش معنی دارتر بیش تر است. بسیار متداول است که خوانندگان در هنگام خواندن کتاب ها در ایجاد رابطه بین دانسته های خود و مطالب جدید از طرح خاص فرهنگی استفاده می کنند و به این وسیله به منظور نویسنده پی می برند. اگر زمینه فرهنگی فراهم نباشد، خواندن هم چه بسا کاری وقت گیر، شاق، و خسته کننده جلوه کند.

صورت عنصری از نظام جهانی اجتماعی-اقتصادی و سیاسی غرب شکل گرفته است و از این رو، خواه ناخواه بخشی از صحنه جهانی را به خود اختصاص داده است و مردم کشورها مجبورند به نحوی با آن کنار بیایند. اگرچه ممکن است زبان انگلیسی در دوران استعماری گذشته ما به صورت ابزار سلطه، برای «متمدن کردن بومیان» و تسلط بر افکارشان به کار رفته باشد، ولی هیچ دلیلی وجود ندارد که فکر کنیم اثر آن سیاست های پیشین هنوز هم بر ما ادامه خواهد داشت. هرچند که ما محصول تربیت و تجربیات گذشته خود هستیم، دیگر به هیچ وجه اسیر این تجربیات نیستیم. بنا به گفته مزروعی: «اگرچه به این دلیل که زبان مهم ترین عامل نفوذ در عادات فکری مردم است، آموزش زبان به یقین تا حدودی منجر به غرب زدگی می شود؛ ولی باید گفت که سرانجام همین انگلیسی خوانده ها بودند (یعنی آن های که می توانستند به زبان استعمارگران تکلم کنند) که عقاید ضد استعماری را ابراز کردند. از این رو، بر ماست که از زبان برای انجام مقاصد خود سود ببریم و نیز بر ماست که برای رسیدن به آنچه پنی کوک (Pennycook) آن را برای آموزش زبان انگلیسی «علم آموزش سرنوشت ساز» می نامد، تلاش کنیم؛ یعنی برنامه آموزشی ما به نحوی باشد که جنبه های فرهنگی و سیاسی آموزش زبان را بخوبی بررسی کند و محصول این کار را در اختیار زبان آموزانمان قرار دهد. یکی از وظایف معلمان مسلمان این است که صحت و سقم شیوه های آموزشی جاری را بررسی کنند. چه این گونه شیوه ها نتیجه بررسی تعداد بی شماری از افکار تحلیل گری است که پس از سبک و سنگین کردن مطالب، بر «خوب»، «مناسب» و «صحیح» بودن آن ها مهر تأیید می زنند؛ و تعیین این «خوب»، «مناسب» و «صحیح» بودن ها هم همیشه از دریچه چشم گوینده بومی صورت می گیرد که خود طراح این شیوه ها است. دومین هدف عبارت است از پی بردن به چگونگی فرضیه هایی که این شیوه های آموزشی بر آن ها استوار است؛ تا مبدا روش هایی اتخاذ شود که با مجموعه شرایط خاص، هماهنگی نداشته باشند. چون برنامه های آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در بسیاری از کشورها با هدف ایجاد ارتباط شفاهی با انگلیسی زبانان تنظیم می شود، طبعاً این گونه «تجویزهای» مربوط به اتخاذ بهترین رویکرد آموزشی، کم تر مورد تردید قرار می گیرد و در نتیجه بدون توجه به شرایط فرهنگی-اجتماعی روش ها، از آن ها اقتباس می شود. از این رو، آگاه کردن معلمان از ملازمه های فرهنگی و سیاسی آموزش انگلیسی اهمیت بسزایی دارد؛ زیرا تنها با کسب این آگاهی است که آن ها خواهند توانست انگلیسی را به شیوه ای تدریس کنند که علاوه بر «تشویق» زبان آموزانمان، به عدم پیروی از فرهنگ «انگلیسی» یا غربی، به آن ها کمک کند از زبان انگلیسی برای بیان هویت و

هدف من در جانبداری از طرح گسترش متون اسلامی به زبان انگلیسی این نیست که از معلمان انتظار داشته باشیم تا این متون را درست بپذیرند و متون «غربی» مکتوب به زبان انگلیسی را دور بیندازند؛ بلکه بر این نظرم که معلم می تواند به جای سانسور کردن آن ها، متونی را بگنجانند که برای شاگردانش مناسب می داند و با این کار، در ارائه انواع مواد خواندنی به آن ها راه تعدیل را طی کند. در واقع، پیشنهاد من این است که معلم بهتر است در آموزش زبان و ادبیات انگلیسی از مطالبی که مسلمانان درباره اسلام نوشته اند و منابع «غربی» یا فرهنگ های دیگر، تماماً استفاده کند. ولی معلمان بهتر است به وقت ارائه متون برگرفته از منابع غربی یا فرهنگ های دیگر، تفاوت بین طرز زندگی و نحوه انجام امور را در آن ها برجسته کنند. شایسته است معلم درباره نحوه ارائه دیدگاه نویسنده در متن و نظر خودش درباره واقعیت و حقیقت-که الزاماً با دیدگاه ما همخوانی ندارد- توضیح دهد. برجسته کردن تفاوت های دیدگاه ها به محصل فرصت می دهد تا قدر فرهنگ خاص خود را بداند؛ لذا متوجه شود که فرهنگ غرب ذاتاً از فرهنگ خودش برتر نیست. دیگر این که چون بین الگوهای گفتار انگلیسی و زبان مادری زبان آموز تفاوت هایی وجود دارد، از این رو بهتر است این تفاوت ها به نحوی نمایان شود تا زبان آموز به وجودشان پی ببرد و مجبور نباشد همواره طوری از خود واکنش نشان دهد که «از نظر اجتماعی-فرهنگی موافق طبع» انگلیسی زبانان باشد؛ بلکه در عوض به نحو مناسبی که در فرهنگ اسلامی تعریف شده است، واکنش نشان دهد.

بهتر است برای آموزش زبان انگلیسی به متکلمان غیر بومی، انگلیسی را از وابستگی صرف به مواد و زمینه هایی که بر مبنای فرهنگ انگلیسی زبانان بومی استوار است، به سوی اتکا به مطالب و فرهنگ ملت های مختلفی که زبان را به کار می برند، سوق دهیم. در گذشته، گویا صرفاً به مطالب درسی غربی متکی بودیم و برای تهیه آثاری که بتوانند بیانگر تفکر و جهان بینی زبان آموزان باشند، تلاش اندکی از خود نشان می دادیم. اگر زبان انگلیسی را زبان بین المللی بدانیم، طبعاً مطالب و مواد آموزشی آن هم باید گویای این ویژگی بین المللی باشد. ندبل معتقد است: «بهتر است این تصور را کنار بگذاریم که در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، باید زبان آموزان در معرض فرهنگ زبان انگلیسی قرار گیرند. اگر زبان انگلیسی متعلق به همگان است، پس طبعاً رنگ و بوی متکلمانش را نیز به خود خواهد گرفت».

## نتیجه

زبان انگلیسی به تصادف بین المللی نشده؛ بلکه بتدریج به

## Notes

1. Kramsch, C. 1993, *Contest and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
2. Schumann, J.H, 1976, Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition. *Language Learning* 26, pp. 135-143. See also second-language model for second language acquisition, in: R.C. Gringas (ed.). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics.
3. Adaskou, k, Briten D. and Fahsi B. 1989, Cultural content of a secondary English courses for Morocco. *ELT Journal*, 44: 1, pp. 3-10.
4. al-Attas, S.M.N. 1980, *The concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: Angkatan Belia Islam Malaysia (ABIM).
5. See Syed Muhammad Naquib al-Attas, 1978, *Islam and Secularism*, kuala Lumpur: ABIM, p. 153; *The concept of Education in Islam*, 1980, and *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. kuala Lumpur: Institute of Islamic Throught Civilization (ISTAC). 1996.
6. al-Attas, S.M.N. 1980, *op. cit*, p.9.
7. al-Attas S.M.N. 1978, *op. cit*, chaps. 1&2.
8. al-attas, S.M.N. 1978, *op.cit*, pp. 70-71; 1996, *op. cit.*, chap.2.
9. Harrel, S.R. et al 1965, *A Basic Course in Moroccan Arabic*. Washington: Geogetown University Press, as cited in Hyde, M. The place of culture in ELT in Morocco, *ELT Journal*. 1994, 8(4), p. 300.
10. Kramsch, C. 1993, *op. cit.*, p. 44.
11. Schumann, J.C. 1976, *op. cit*
12. Kramsch, C. 1993, *op. cit.*, p. 181.

دیدگاه اسلامی خود بهره جویند. نقش زبان انگلیسی در جهان اسلام باید با جدیت تمام مورد بررسی قرار گیرد و اهداف اسلامی این موضوع با چنان صراحتی بیان شود که نسل های جوان تر با توسل به آن ها یاد بگیرند چگونه در کار وام گیری از این زبان به دلخواه انتخاب کنند و در نتیجه، نکاتی را که از نظر جهانی مفید فایده است، برگزینند و عناصر خاص فرهنگی مفاهیم، عقاید و نهادهای عاریتی را طرد کنند.

مترجم وظیفه خود می داند که از اساتید ارجمند: آقایان دکتر سید صالح حسینی و سیدعباس امام برای خواندن این برگردان و ارائه پیشنهادهای مناسب صمیمانه قدردانی کند.

13. Widdowson, H.G. 1979, *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
14. British Council Annual Report, 1989/90, p. 17 as quoted in Philipson, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992, p.6.
15. Syed Naquib al-Attas has extensively discussed the concept of Islamisation of knowledge in his books, *Islam and Secularizm*, 1978; and *The Concept of Education in Islam*, 1980
16. Hyde, M. 1994, The place of culture in Morocco. *ELT Journal*. 8(4).
17. Hyde, M. 1994, *op. cit.* p. 296
18. Hyde, M. 1994, *op. cit.*
19. Shuman, K. 1994, *Language Learning Journal*. 9 p. 69.
20. Shuman, k., *op. cit.*, 1994, p. 69.
21. Heiman. J.D., 1994, Western culture in EFL language instruction. *TESOL Journal*. 3(3). pp. 4-7.
22. Mazrui, A.A. *Some Sociopolitical Functions of English Literature in Africa*, in Fishman. Ferguson, and Das Gupta (eds.) 1968 as quoted in Phillipson, R. 1992. *op. cit.*, P. 129.
23. Chishimba, M.M. 1981, Language teaching

- and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. II. p. 171.
24. Ngugi, wa Thiong'o. The language of African literature. *New Left Review*, 1985, 150. p. 118. as cited in Pennycook, A. 1994. *op. cit.*, p. 62.
25. Zarour, G.I. & Nashif, R.Z. 1977, Attitude towards the language of science teaching at the secondary level in Jordan. *Linguistics*, p. 198.
26. Fishman, J. A., Cooper, R.L. & Conrad, A.W. (eds.) 1977, *The Spread of English*. Rowley. Massachusetts: Newbury House, as quoted in Casewit, S.D. Teaching English as a foreign language in Muslim countries. *Muslim Education Quarterly*, 1985, 2(2). p.7
27. The issue of political and cultural imperialism through the medium of language has been extensively discussed by Phillipson, R. in his book. *Linguistic Imperialism*. 1992, *op. cit.*
28. Mazrui, A.A. 1971, Islam and the English language in East and West Africa. In W.H. Whately (ed.) *Language Use and Social Change*. London: Oxford University Press. p. 179.
29. Mohammad, M. 1970, *The Malay Dilemma*. Kuala Lumpur: Federal Publications.
30. Hussain, S.S. & Ashraf, S.A. 1979, *Crisis in Muslim Education*. Jeddah: King Abdulaziz University. pp. 52-54, as cited in Casewit, S.D. 1985, *op. cit.*
31. Pennycook, A. 1994, *The Cultural Politics of English as a Second Language*. London: Longman. p. 166.
32. Fernando, L. 1986, *Cultures in Conflict: Essays on Literature and the English Language in South East Asia*. Singapore: Graham Brash, as quoted in Pennycook, A. 1994. *op. cit.* p. 25.
33. Ndebele. N.S. 1987, The English language and social change in South Africa. *The English Academy Review*, 4. pp. 1-16 as quoted in Pennycook, A. 1994, *op. cit.*, p. 25.
34. Alplekin, C. 1993, Target language culture in EFL Materials. *ELT Journal*. 47 (4)
35. Phillipson, R. 1992, *op. cit.*, P. 117.
36. Perren, G.E. 1963, *Teaching English Literature Overseas*. as cited in Phillipson, R. 1992, *op. cit.*, p. 117.
37. Warner, A. 1958, African students and the English background. *English Language Teaching*. XIII/1. pp. 3-7, as quoted in Phillipson, R. 1992. *op. cit.*, p. 130.
38. Brown. A. et al. 1977, Intrusion of a thematic idea in children's comprehension and retention of stories. *Child Development*, 48, pp. 1454-66.
39. Ndebele, N.S. The English language and social change in south Africa. Keynote lecture delivered at the Jubilee Conference of the English Academy of South Africa, September 1986, as quoted in McKay, S. *Teaching English Overseas; An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1992, pp. 13-14.
40. Phillipson, R. 1992, *op. cit.*
41. Phillipson, R. 1992, *op. cit.*, p. 128.
42. Mazrui, A.A. 1973, *The Political Sociology of the English Language*. The Hague: Mouton.
43. Pennycook, A. 1994, *op. cit.*

# تأثير فرهنگ

## بر برخی از ساختارهای زبان و نقش الگوسازی در آموزش آن ها

چکیده فارسی

این مقاله درباره نقش الگوهای دستوری (Patterns) در آموزش برخی از مفاهیم خاص در زبان انگلیسی بحث می کند. مبانی نظری این بحث عبارت است از تئوری های زبان شناسی مبنی بر این که بیان آدمی زائیده تفکر او است و تفاوت زبان ها در بیان برخی از مفاهیم یکسان به علت تفاوت الگوهای فکری است که این امر خود از تفاوت فرهنگ ها ناشی می شود. فراگیران زبان انگلیسی به علت عدم آشنایی با این موضوع، چنین مفاهیمی را معمولاً با کلمات انگلیسی، ولی در قالب ساختارهای فارسی بیان می کنند که نتیجه، چیزی جز جملاتی غیرقابل قبول برای انگلیسی زبان ها نیست. از این رو توصیه می شود مدرسان زبان انگلیسی در برخورد با چنین مواردی، با استفاده از اصول تحلیل مقابله ای، تفاوت های ساختاری دو زبان را که ناشی از تفاوت های فکری- فرهنگی است، برای محصلان به صورت الگوهای دستوری ترسیم کنند تا آن ها زبان را نه تنها به طور صحیح (Grammatically Correct)، بلکه به طور قابل قبول (Socially Appropriate) نیز به کار برند. این توصیه در جهت تسهیل امر یادگیری، ارتقای بیش زبانی فراگیران و نیز بهبود کیفیت تدریس زبان انگلیسی در مدارس ایران است.

مقاله حاضر با برگزیدن دو مثال از مفاهیم مشترک در دو زبان فارسی و انگلیسی، تدریس زبان از طریق الگوسازی را نشان

می دهد.

کلید واژگان: الگوسازی، تفاوت فرهنگ ها، تحلیل مقابله ای، الگوهای دستوری.

### Abstract

The present article deals with the role of linguistic patterns in the teaching of certain English concepts. Reviewing the linguistic theories that hold language is born of thinking and that variation among languages is due to cultural difference, the article comes to the conclusion that the difference between English and Persian in expressing the same concepts is caused by different modes of thinking in the two languages. Unaware of this fact, Iranian learners of English often make wrong utterances of certain concepts. The mistake students commonly make in this case is that of expressing Persian thoughts in English words, producing utterances that are perhaps understandable but certainly unacceptable to English native speakers. English teachers are, accordingly, advised to approach the problem with an elaborate contrastive analysis of English and Persian equivalent sentences that are differently structured by virtue of cultural differences. The insight given by the technique helps students produce sentences that are not only grammatically correct but socially appropriate as well. Adopting two concepts, among many, the article provides an example of how such concepts may be taught through patternization. The aim is, herein, to give cultural-Linguistic illumination and to improve language teaching in Iranian schools.

**Key Words:** linguistic patterns, contrastive analysis, cultural differences, grammatically correct, socially appropriate, patternization

یکی از مقوله‌هایی که یادگیری و کاربرد موفق آن صرفاً از طریق مطالعه کتب موجود ممکن نیست و به ممارست عملی و ممتد نیاز دارد، زبان خارجی است. از این لحاظ می‌توان یادگیری یک زبان خارجی را به رانندگی یا برخی از ورزش‌ها مانند شنا شبیه کرد. با این تفاوت که یادگیری رانندگی یا شنا معمولاً توسط دانش قبلی فرد از ورزش‌ها و فعالیت‌های دیگر مختل نمی‌شود؛ درحالی‌که یادگیری یک زبان خارجی با مانعی به نام پیش‌زمینه ذهنی<sup>۱</sup> فرد از زبان مادریش زوبه‌رو است.

اختلال مذکور به این نحو اتفاق می‌افتد: فردی که سعی در یادگیری و به کار بردن فرم‌های یک زبان خارجی را دارد، معمولاً تحت تأثیر آگاهی از فرم‌های مشابه در زبان مادریش و انتقال<sup>۲</sup> الگوهای فکری آن زبان، جملاتی را در زبان دوم تولید می‌کند که گرچه مفهوم است، ولی قابل قبول و منطبق با الگوی فکری اهل آن زبان نیست. مثلاً فارسی‌زبانانی که سعی در یادگیری انگلیسی دارند، ممکن است در مراحل ابتدایی و حتی متوسطه عباراتی از قبیل:

I and you....

My father and mother....

I enjoyed from the film.

Don't be tired.

My watch is sleeping.

به زبان بیاورند که برخی مفهوم، ولی غیر مصطلح و برخی کاملاً نامفهوم و گیج‌کننده هستند. تمام این موارد را می‌توان به ترجمه لفظ به لفظ مفاهیم زبان مادری استناد کرد (نیومارک، ۱۹۸۸) و این، چیزی جز انتقال فکر فارسی در قالب کلمات انگلیسی نیست.

ناآشنایی فراگیران با طرز فکر حاکم بر زبان انگلیسی، نه تنها تولید جملات آن زبان را به طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه آن‌روی سکه را نیز در برمی‌گیرد و آن، فهم نامناسب جملات صادر شده از انگلیسی‌زبانان است.

به علت فراگیر بودن این نقیصه و بخصوص در مواردی که یادگیری یک زبان خارجی با ریشه‌ای متفاوت از زبان مادری مد نظر است، آموزش الگوهای فکری از دیرباز مورد توجه نظریه‌پردازانی مانند جسرسون (۱۹۰۴) بوده است. وی عقیده دارد که مهم‌ترین هدف در آموزش یک زبان خارجی، احتمالاً دسترسی به قالب‌های فکری یک ملت بیگانه است که شیوه بیان مطالب توسط آن ملت را تعیین می‌سازد. این عقیده هنوز هم در محافل زبان‌شناسی به قوت خود باقی است؛ مثلاً تارون و یول (۱۹۸۹) و سلسی-موریسا (۱۹۹۱) با اشاره به وجود پدیده انتقال در یادگیری زبان خارجی و اختلاف قابل توجه زبان‌ها در

بیان اندیشه‌ها معتقدند: ساختارهای دارای بار فرهنگی باید در کلاس به طور واضح ارائه شوند و مورد تمرین قرار گیرند تا معیارهای زبانی آن‌طور که در اجتماع آن زبان متداول است، در ذهن محصلان نقش بندد. همچنین براون (۱۹۹۴) با اشاره به تعامل بین زبان و تفکر، مطالعه ساختارهای یک زبان را وسیله‌ای جهت دستیابی به سازماندهی فکری متکلمان آن زبان می‌داند. وی معتقد است: در مواردی که مفاهیمی به طریقی خاص در یک زبان خارجی بیان می‌شوند، وظیفه معلم ارائه و آموزش طرق جدیدی از فکر کردن به محصلان است.

این سؤال که: «آیا فراگیران ابتدا باید زبان را تا عمق کافی یاد بگیرند تا بتوانند بر فرهنگ آن زبان دست یابند و یا این که تلاش در دستیابی به الگوهای فکری و فرهنگی به بیان صحیح مفاهیم در آن زبان منجر خواهد شد؟» بحث علمای علم زبان‌شناسی بوده است. متقدمانی از قبیل ورف (۱۹۵۶) و سایپر (۱۹۲۱) معتقدند که سیستم زبان به کمک قواعد دستوری به سیستم فکری انسان شکل می‌دهد و زبان نه تنها وسیله‌ای برای بیان مفاهیم، بلکه موجد و مولد آن مفاهیم نیز می‌باشد. به عبارتی، فکر انسان زاده زبان او است. نظریات جدید و غالب بر این امر اشاره دارند که نه تنها فکر از زبان مستقل می‌باشد، بلکه زبان وابسته به طرز تفکر است و عناصر زبانی به عنوان وسیله‌ای برای بیان و القای آن افکار عمل می‌کنند پینکر، استین برگ، هادسن (۱۹۹۴، ۱۹۸۲، ۱۹۸۰). وجود زوایای دید مختلف در یک زبان، وجود نظریات و افکار مشترک در زبان‌های مختلف، وجود افرادی بدون قدرت تکلم (کر و لال) ولی دارای قدرت تفکر و وجود افراد چند زبان ولی دارای دید واحد، همگی استدلالی در جهت اثبات نظریه جدید هستند؛ یعنی تقدم و تأثیرگذاری فکر بر زبان و نه بالعکس. عقیده یول (۱۹۹۶) کامل‌کننده مبانی نظری این مقاله است. طبق گفته وی، اختلاف زبان‌ها را باید در اختلاف فرهنگ‌ها جست و جو کرد؛ فرهنگ‌هایی که خود شکل گرفته از تجارب زندگی و شکل دهنده به افکار و ادراکات انسان‌ها هستند.

#### هدف و روش تحقیق

اکنون می‌توان پی برد که وجود اختلاف بین زبان‌ها از نظر شیوه تفکر و بیان مفاهیم یکسان و بی‌اطلاعی محصلان از این اختلاف، می‌تواند منشاء بسیاری از خطاهای زبانی شود. آشنا کردن محصلان در این زمینه، باعث می‌شود که آن‌ها دلیل خطاهای خود را بفهمند و در نتیجه، از تکرار آن خودداری کنند. در این راستا، می‌توان از وجود فرمول یا الگوهای دستوری<sup>۳</sup> موجود در هر زبان بهره برد و با آن برخی از مفاهیمی را که دارای بار فرهنگی هستند و از دیدگاه خاص یک زبان بیان می‌شوند، به

- پشتم می خارد .  
 \* My back itches.  
 I itch in the back.  
 دستم شکست .  
 \* My arm broke.  
 I broke my arm.  
 دستم خراش برداشت .  
 \* My hand scratched.  
 I scratched my hand.  
 استخوانم دررفت .  
 \* My bone went out.  
 I dislodged a bone.  
 سوزن رفت تو دستم .  
 \* The needle got into my finger  
 (درست ولی غیر متداول).  
 I got the needle into my finger.  
 زبانم مو درآورد .  
 \* My tongue got hair on it.  
 I talked off my tongue.  
 همه جای بدنم درد می کند .  
 \* All my body aches. (درست ولی غیر متداول)  
 I ache all over.  
 پاهایم بیخ زد .  
 \* My feet froze.  
 I froze my toes.  
 دماغم له شد .  
 \* My nose was bruised. (درست ولی غیرمتداول)  
 I bruised my nose.  
 لب و لوجه ام آویزان شد .  
 \* My lips hanged.  
 I pulled a long face.  
 دود از کله ام بلند شد .  
 \* Smoke rose from my head.  
 I smoked in the ear.  
 قلبم تیر کشید .  
 \* My heart smarts.  
 I smart in the heart.  
 (در باره تلفظ کلمات مشکل) زبانم نمی چرخد .  
 \* My tongue doesn't twist.  
 I twist my tongue at it.  
 (از گرسنگی) دلم دارد قار و قور می کند .

صورت فرمول شده در قالب یا الگوهای خاص بیان کرد . این الگوها، طبق نظر ریورس (۱۹۸۱)، رابطه عناصر جمله را به طور قابل مشاهده ای به محصلان ارائه می دهد و به آن ها می فهماند که چگونه برخی از معانی را به رشته کلام در بیاورند . با توجه به مطالب فوق و به منظور ارائه چارچوبی جهت تدریس الگوهای زبان به طور مقابله ای و آشناسازی فراگیران زبان انگلیسی با قسمتی از الگوهای فکری و زوایای دید انگلیسی و کمک به آن ها در فهم اختلاف بیان مفاهیم در دو زبان فارسی و انگلیسی و در راستای گفته مشهور فرایز (از پیشگامان تحلیل مقابله ای مدرن) که می گوید: «مؤثرترین مواد برای آموزش زبان دوم، موادی هستند که براساس یک توصیف علمی از زبان مورد آموزش که خود با توصیفی مشابه از زبان مادری زبان آموز مورد مقایسه قرار گرفته است، استوار باشد» (۱۹۴۵: ۱۹). این مقاله دو مفهوم رایج و مشترک در هر دو زبان را برگزیده است و با مثال های مختلف ارائه می دهد؛ مفاهیمی که در فارسی و انگلیسی از دیدگاه های متفاوت و در نتیجه با دو ساختار دستوری متفاوت ابراز می شوند .

جملاتی که با ستاره (\*) مشخص شده اند، در حقیقت ساختارهای اشتباه یا غیرمتداولی هستند که معمولاً توسط فراگیران ایرانی بیان شده اند و صرفاً حاصل ترجمه لفظ به لفظ مفهوم مورد نظر در فارسی هستند . بلافاصله بعد از هر جمله اشتباه، شکل صحیح و رایج آن ارائه شده است تا مقایسه ساختارها در دو زبان به طور عینی انجام پذیرد . بدیهی است که در این مقایسه، انتخاب لغات چندان مد نظر نبوده است و مقاله، توجه خوانندگان را فقط به نوع ساختارهای دستوری معطوف می دارد .

**الف: مفاهیم مربوط به عضو یا شی آسیب دیده**  
 انگشتم سوخت .

\* My Finger burned.

I burned my finger.

پایم آسیب دید .

\* My leg hurt.

(دارای معنای متفاوت)

I hurt my leg.

خونم به جوش آمد .

\* My blood boiled.

I boiled my blood.

پایم بیخ خورد .

\* My foot twisted.

I sprained my ankle.



می کنند. \* براون (۱۹۸۷: ۱۳۹).

با توجه به وجود پدیده انتقال الگوهای فکری از زبان مادری به زبان خارجی، تولید ساختارهای غیر قابل قبول مانند جملاتی که در بالا با (\*) مشخص شده اند، به هیچ وجه دور از انتظار نیست. در نتیجه وظیفه مدرس زبان، پیش بینی خطاها و آگاه کردن محصلان از احتمال وقوع خطا از طریق الگوسازی مفهوم مورد نظر است. گرچه عقیده کلی بر آن است که ارتکاب خطا جزء غیر قابل اجتنابی از فرآیند زبان آموز است؛ ولی با یاد گرفتن مختصات بیانی یک مفهوم و وجوه تفاوت و تشابه موجود بین دو زبان، محصلان می توانند از تکرار خطا جلوگیری کنند.

ب : **مفاهیم مربوط به آسیب زدن یا تحت تأثیر قرار دادن دیگران**

به پایم لگد زد.

\* He kicked my leg.

He kicked me in the leg.

به پشتم چاقو / خنجر زد.

\* He stabbed my back.

He stabbed me in the back.

توی چشم هایم نگاه کرد.

\* He looked in my eyes.

He looked in my eyes.

توی سرم زد.

\* He hit on my head.

He hit me on the head.

توی گوشم سیلی زد.

\* He slapped in my face.

He slapped me in the face.

توی دلم مشت زد.

\* He punch in my belly.

He punched me in the belly.

صورتتم را بوسید.

\* He kissed my face. (درست و غیر متداول)

He kissed me on the cheek.

به پشتم دست زد.

\* He patted on my back.

He patted me on the back.

به پهلویم انگشت زد.

\* He poked in my side.

He poked me in the side.

خرم / گلویم را چسبید.

\* My belly is noisy.

I am pinching in the tummy.

انگشتم لای در رفت.

\* My finger went in the door.

I nipped my finger in the door.

کتاب از دستم افتاد.

\* My book fell from my hand. (درست و غیر متداول)

I dropped the book.

شلوارم پاره شد.

\* My pants were torn. (درست و غیر متداول)

I tore my pants.

کفش هایم گلی شد.

\* My shoes were muddy. (درست و غیر متداول)

I got my shoes muddy.

چرخم پنچر شد.

\* My tire was punctured. (درست و غیر متداول)

I had a flat tire.

ماشینم له و لورده شد.

\* My car was smashed. (درست و غیر متداول)

I smashed my car.

در ماشینم تورفت.

\* My door bent in an accident.

I bent my door in an accident.

کفشم گم شده است.

\* My shoes are lost.

(این جمله درست است؛ ولی فقط در موردی به کار می رود که به

پیدا شدن شی مفقود دیگر امیدی نیست.)

I can't find my shoes.

همان طور که از مثال های فوق برمی آید، فارسی زبان ها یک عضو یا شی آسیب دیده را فاعل جمله خود قرار می دهند؛ در صورتی که جملات معادل در انگلیسی، با شخصی آسیب دیده یا مسبب آسیب (I) شروع می شوند. از دیدگاه یک انگلیسی زبان هیچ آسیب یا عارضه ای به بدن یا اموال شخصی فرد وارد نمی شود؛ مگر آن که خود شخص در آن مقصر باشد. انگلیسی زبان ها این دیدگاه را با قرار دادن عناصر ویژه ای در مرتبه خاصی از جمله ترسیم می کنند. در حقیقت، فارسی و انگلیسی با قرار دادن عناصر معادل در مراتب مختلف جمله، وزن و تأکید متفاوتی به آن ها می دهند. علت تفاوت موجود چیزی نیست جز آن که «هر زبان تصویر متفاوتی از واقعیت جهان خارج به دست می دهد» محمدرضا باطنی (۱۳۷۳: ۱۶۴) و «دستور زبان های مختلف اندیشه های یکسان را با ساختارهای متفاوت قالب سازی

(درست و غیر متداول) \* He seized my neck.  
He seized me by the neck.

(درست و غیر متداول) \* He held my hand and took me.  
He walked me by the hand.

در جملات فارسی، تأثیر و یا عارضه وارده به عضوی از بدن کسی به این شکل بیان می شود که آن عضو همراه با صاحبش به صورت اضافه (پایم، پشتم، سرم و...) در یک واژه واحد به کار می رود؛ درحالی که عبارات معادل در انگلیسی، این دو عنصر را به صورت مستقل و با میانجیگری یک حرف اضافه بیان می کنند. نادیده گرفتن این موضوع توسط برخی از فراگیران زبان انگلیسی باعث انتقال الگوی زبان مادریشان و در نتیجه، تولید جملاتی می شود، از قبیل آنچه که در بالا با (\*) مشخص شده است. جملات تولید شده گرچه برخی قابل فهم هستند، ولی به هیچ وجه رایج نیستند. تفاوت دو زبان در بیان مفاهیم فوق همانند دو دانش آموزی است که در دو نقطه مختلف کلاس نشسته اند و از آن ها خواسته می شود که یک شی مانند تلویزیون را که در وسط کلاس گذاشته شده است، توصیف کنند. هر کدام از آن ها چون از زاویه مختلفی به تلویزیون نگاه می کند، چیزهایی را می بیند و می نویسد که دیگری آن را نمی بیند. بنابراین دو انشا با دو برداشت مختلف در مورد یک شی یکسان پدید می آید. از آنچه گذشت، چنین برداشت می شود که عناصر زبانی مانند اسم، فعل، حروف اضافه و... دست به دست هم می دهند و ساختارهای زبان را به وجود می آورند. وظیفه این ساختارها، بیان معانی است. برخی از معانی کاملاً جهانی هستند و زبان های مختلف آن ها را با عناصری که دارای روابط بینابینی<sup>۶</sup> یکسان هستند، بیان می کنند. برخلاف دسته اول، برخی دیگر از معانی با عناصر تقریباً یکسان هستند؛ ولی با روابط بینابینی متفاوت سازمان دهی می شوند. این سازماندهی متفاوت؛ اولاً: جلوه ای از تفاوت فرهنگ هایی است که زبان ها در آن رشد می کنند؛

ثانیاً: عاملی در جهت ایجاد خطاهای زبانی، مخصوصاً در ترجمه است ترسک (۱۹۹۹). متکلمان یک زبان تحت آموخته های فرهنگی خویش یاد می گیرند که چه دید و بصیرتی نسبت به یک مفهوم خاص داشته باشند و از چه نظر یا زاویه ای آن را بیان کنند.

در مواردی که زبان ها به علت تفاوت فرهنگی، مقوله یکسانی را با ساختارهای متفاوت بیان می کنند، مدرس باید از طریق تحلیل مقابله ای<sup>۷</sup>، عبارت های معادل را از نظر به ترتیب قرار گرفتن کلمات، تأکید داده شده به عناصر جمله و افزایش یا کاهش برخی از عناصر مورد بررسی قرار دهد. از این روش براحتی

می توان:

اولاً: سازمان یافتن مفهوم خاصی را در هر یک از دو زبان به صورت فرمول ترسیم کند؛

ثانیاً: نقاطی را که در یادگیری زبان ایجاد مشکل می کنند، پیش بینی کند. هرگونه تدریس با استفاده از روش تجزیه و تحلیل مقابله ای باید به ترتیب زیر صورت گیرد:

● نوشتن فرمول گرامری جمله انگلیسی و معادل فارسی آن روی تخته سیاه؛ به طوری که محصلان بتوانند به طور واضح ترتیب قرار گرفتن اجزای کلام و عناصر دستوری از قبیل فاعل، فعل، مفعول، حرف اضافه و... را در هر یک از دو زبان مشاهده کنند.

● ارائه مثال هایی به تعداد ممکن برای هر کدام از ساختارها (مانند آنچه که در جداول الف وب آمده است).

● توضیح جنبه های تشابه و تفاوت بین ساختار دو زبان و تأکید بر جنبه های تفاوت که باعث ایجاد خطا می شوند.

● تمرین مفاهیم تحت تعلیم از طریق دادن بازخوراند (feed back) مثبت و منفی به محصلان به یکی از دو روش زیر:  
الف: ترجمه مفاهیم فارسی به انگلیسی توسط محصلان و اصلاح خطاها توسط معلم.

ب: ارائه ساختارهای اشتباه انگلیسی حاصل از ترجمه لفظ به لفظ مفاهیم فارسی و وادار کردن محصلان به تصحیح آن ها.

**نتیجه:**

این مقاله را می توان با دو نوع نتیجه گیری به پایان برد؛ یکی دارای ارزش توصیفی و زبان شناسی و دیگری دارای کاربرد آموزشی<sup>۸</sup>.

**الف: نتایج توصیفی و زبان شناسی**

● زبان های مختلف با داشتن تصورات مختلف از جهان، برخی از مفاهیم را با تعبیرات و ساختارهای دستوری متفاوت بیان می کنند.

● برخی از ساختارهای دستوری که مفاهیم خاصی را بیان می کنند، بار فرهنگی<sup>۹</sup> دارند و طرز فکر خاصی را به نمایش می گذارند.

● بسیاری از قالب های ساختاری موجود در یک زبان زایا<sup>۱۰</sup> است و از هر یک می توان جملات متعددی را که همگی زمینه مشترکی دارند، تولید کرد.

**ب: نتایج آموزشی**

## منابع

## الف: منابع فارسی

باطنی؛ محمدرضا، زبان و تفکر، فرهنگ معاصر، تهران، ۱۳۷۳.

## ب: انگلیسی

- Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall,
- Brown, H. Douglas. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall,
- Celce - Murcia, Marianne. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed. Heinle & Heinle Publishers,
- Fries, Scharles C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press,
- Hudson, R. A. 1980. *Sociolinguistics*. Cambridge University Press,
- Jespersen, Otto. 1904. *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen & Unwin, (Reissued 1961)
- Newmark, Peter. 1988. *A Textbok of Translation*. UK: Prentice Hall,
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. London: Penguin,
- Rivers, Wilga M. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago press,
- Sapir, Edward. 1921. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace & Worle,
- Steinberg, Danny D. 1982. *Psycholinguistics: Language, Mind, and World*. New York: Longman Group Ltd,
- Tarone, E. and yule, G. 1989. *Focus on Language Learner*. Oxford University Press,
- Trask, R. L. 1999. *Language: The Basics*. 2nd edition. London: Routledge,
- Whorf, B. L. 1956. *Language, Thought, and Realism: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited and introduced by J. B. Carroll. Cambridge, Mass: M. I. T. Press,
- Yule, George. 1996. *The Study of Language (Second edition)*. Cambrige University Press.

● مدرسان زبان انگلیسی باید سعی کنند الگوها و قالب های گرامری را که بار فرهنگی دارند و حاکی از برداشت خاص انگلیسی زبان ها از مفاهیم دنیای خارج هستند، از دیگر الگوهای زبان تمیز دهند و توأم با ارائه آن ها در کلاس، تفکری را که منجر به بیان چنین الگویی شده است، توضیح دهند. در این صورت، نمی توان چیزی جز جملات "Penglish" از فراگیران انتظار داشت.

● در مواردی که مطلب ارائه شده بار فرهنگی دارد و آن را می توان در قالب خاصی بیان کرد، قالب سازی<sup>۱۲</sup> باید قسمتی از فعالیت های کلاسی را تشکیل دهد. مدرسان می توانند صرفاً با نوشتن فرمول ساختاری مطلب مورد نظر روی تخته سیاه، محصلان را قادر سازند تا دامنه وسیعی از جملاتی را که زمینه مشترک دارند، تولید کنند.

● باید سعی کرد زبان آموزان را نسبت به وجود چنین الگوهای دارای بار فرهنگی در مطالب درسی حساس کرد و این حساسیت را جزئی از راهکارهای یادگیری آن ها قرار داد.

● گرچه ممکن است برخی از مفاهیم به شکل های مختلف، یعنی با ساختارهای متفاوت بیان شوند، ولی گاهی فقط یکی از آن صورت ها کاملاً رایج و نزد متکلمان زبان قابل قبول است. لذا مدرسان باید در چنین مواردی بین صحت گرامری جملات<sup>۱۳</sup> و مقبولیت آن ها نزد جامعه زبانی<sup>۱۴</sup> تمایز قائل شوند و دومی را بر اولی ترجیح دهند.

## زیرنویس ها

1. Background knowledge
2. Transfer
3. Linguistic norms
4. Patterns
5. Universal
6. Interrelation
7. Contrastive analysis
8. Pedagogical implication
9. Culture-tied
10. Productive
11. Persian + English
12. Patternization
13. Correctness
14. Appropriateness

# نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سال‌های گذشته با هدف اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال این مجلات پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید آن را تکمیل و به آدرس تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

۱- مجله رشد آموزش زبان را به چه صورت تهیه می‌کنید؟

مشترک هستم  به طور آزاد تهیه می‌کنم  در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی  خیر

۳- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً  بلی بطور متوسط  خیر

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می‌کند؟ بلی کاملاً  بلی بطور متوسط  خیر

۵- ارتباط مجله با نیازهای آموزشی شما به چه میزان است؟ زیاد  متوسط  کم

۶- با توجه به هدف‌های انتشار مجله رشد آموزش زبان از میان موضوعات زیر، موضوعاتی را که به نظر شما لازم است در مجله بهای بیشتری به آن‌ها داده شود به ترتیب اولویت و با شماره مشخص فرمایید.

طرح مسائل علمی جدید و پژوهش‌های تازه در عرصه زبان‌آموزی

تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس یا رشته تحصیلی طرح روش‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی

حل و بحث مسایل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور، پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و

دانش‌آموزان

معرفی نظریه پردازان، دانشمندان، صاحب‌نظران با توجه به ارتباط آن‌ها با کتاب درسی

معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاه‌های آن‌ها

برنامه درسی و آموزشی  طرح مسائل جانبی و رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش...)

طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله  و مسایل دیگر

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

۸- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می‌کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می‌دانید؟

لازم است در تابستان منتشر شود  سه شماره در سال کافی است

۹- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی-آموزشی در جهت کمک به امر

تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش‌آموزان از زبان خارجی برآورده می‌سازد؟ بلی  خیر

۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم فرمایید.

# فرم اشتراک مجله رشد

## «آموزش زبان خارجی»



بسمه تعالی

### شرایط اشتراک:

۱. واریز حداقل مبلغ ۱۰۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سرخه حصار، کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال رسید بانکی به همراه فرم تکمیل شده اشتراک.
۲. شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست می باشد.

\* نام و نام خانوادگی: .....

\* تاریخ تولد: .....

\* میزان تحصیلات: .....

\* تلفن: .....

\* نشانی کامل پستی: استان: .....

شهرستان: ..... خیابان: .....

کوچه: ..... پلاک: .....

کد پستی: .....

مبلغ واریز شده: .....

\* شماره و تاریخ رسید بانکی: .....

### امضاء

نشانی: تهران- صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۱،

تلفن: امورمشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

\* مشخصات و نشانی خود را کامل و خوانا بنویسید. هزینه برگشت مجله

در صورت کامل نبودن نشانی، به عهده مشترک است.

\* ارسال اصل رسید بانکی ضروری است.

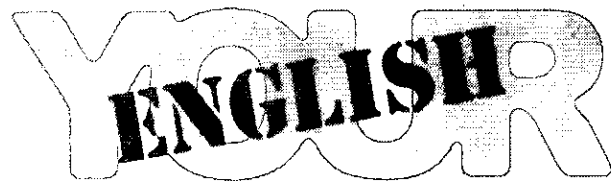
کتاب *Brush up your English* در دوازده درس و به منظور استفاده زبان آموزان در سطح دانشگاه و در دوره های کارشناسی زبان و ادبیات انگلیسی، مترجمی انگلیسی، تربیت دبیر زبان انگلیسی تهیه و تنظیم شده است. داوطلبان شرکت در آزمون های تافل و تولیمو و FCE نیز می توانند برای ارتقاء توان درک مطلب و واژگان از این کتاب بهره مند شوند.

از ویژگی های این کتاب درسی اینکه: معانی بسیاری از واژه ها در حاشیه متن داده شده که تدریس و یادگیری را تسهیل می نماید؛ سوالات درک مطلب به جای آخر درس در داخل متن و بعد از خواندن چند پاراگراف آمده است تا گستردگی داده ها حافظه یادگیرنده را با مشکل مواجه نسازد. نکات مربوط به یادگیری زبان خارجی، بخصوص مهارت خواندن که در جای جای کتاب آمده است یادگیرنده و کلاس را به تفکر و بحث در مورد شیوه یادگیری و خصوصیات ویژه یادگیرنده وامی دارد (صفحه ۱۳، ۱۰۱، ۶۴ و ۷۴)، تمرینات گوناگون با هدف تقویت واژگان (*Vocabulary in Context*)، درک معنی اصطلاحات رایج (*Idioms and Phrasal Verbs*)، هم نشینی یا هم آبی کلمات (*Collocations*) و اختلافات ظریف معنایی کلمات مترادف (*Synonyms*) به سرعت خواندن و درک سریع کمک می کند.

با اینکه در تنظیم این کتاب تدریس و تقویت مهارت خواندن مدنظر بوده است، با ارائه تمریناتی که باید در کلاس به صورت گروهی، دو نفری و یا با ایفای نقش انجام شود تقویت مهارت های شفاهی نیز فراموش نشده است. سرانجام اینکه ضمن آموزش زبان انگلیسی در تمام درس ها پیام های آموزشی مثبت از قبیل ایجاد خوشبینی (درس ۱)، داشتن ایمان قوی (درس ۴)، تقویت خلاقیت (درس ۹ و ۱۰) و شیوه های یادگیری (درس ۷ و ۸) ارائه شده است. کتاب دیگری، با همین سبک ولی پیشرفته تر و با عنوان *Build up your English* به خواست خداوند متعال در مهرماه ۱۳۸۱ در دسترس علاقمندان قرار خواهد گرفت.



ماهلی نوروزی خیابانی



این کتاب دوازده درس به منظور استفاده در سطح دانشگاه برای درس خواندن و درک مفهوم و ۲۰۱ لغت و کلمه شده است. معنی واژه های چندتا که در حاشیه متن قرار گرفته است، تدریس و یادگیری مطلب را آسان تر می سازد. نکات مربوط به یادگیری زبان خارجی و به خصوص خواندن که در جای جای کتاب آمده. از دیگر ویژگی های این کتاب است.

■ EDITORS: C N CANDLIN & H G WIDDOWSON ■

# LANGUAGE TEACHING

■ A SCHEME FOR TEACHER EDUCATION ■

## Pronunciation

CHRISTIANE DALTON & BARBARA SEIDLHOFER

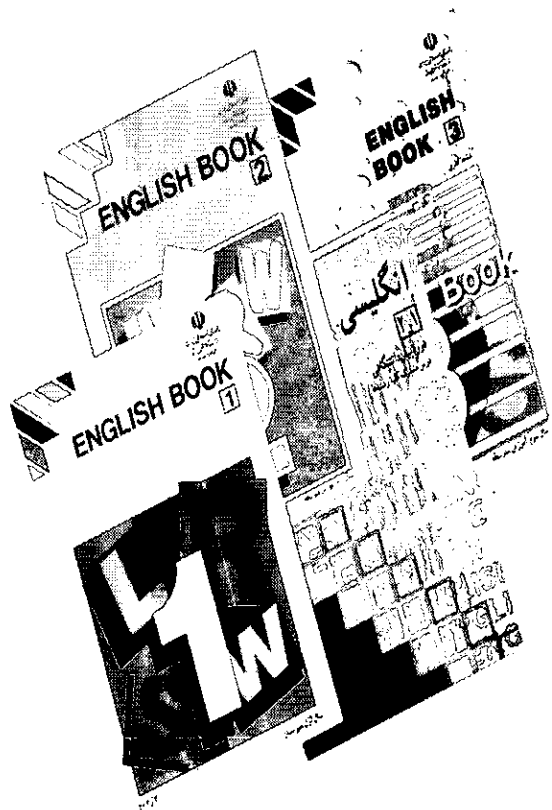
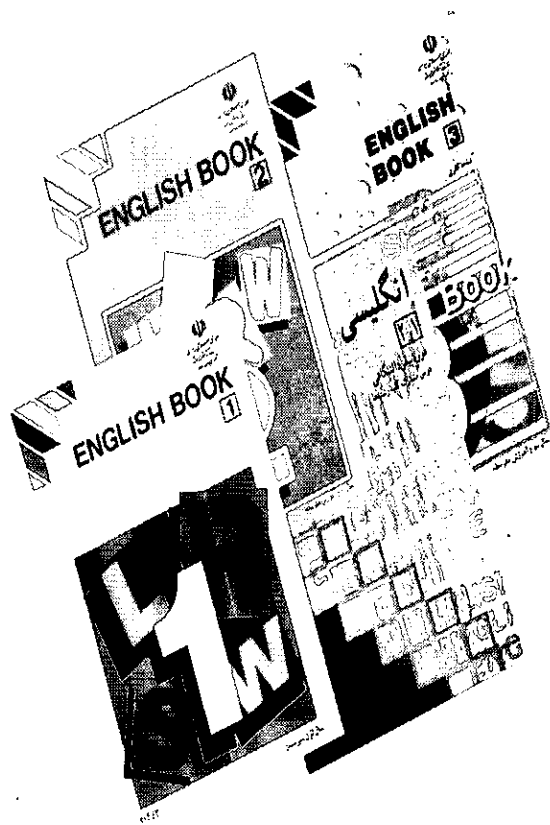
OXFORD UNIVERSITY PRESS

### PRONUNCIATION

This book explains the basic principles and terminology of this important, but often neglected, aspect of language teaching. It helps teachers to understand and evaluate the pronunciation materials available to them, and so approach the teaching of pronunciation with more confidence. The book includes over 120 classroom projects which readers can use to develop their pronunciation teaching.

*Christiane Dalton and Barbara Seidlhofer are lecturers in English Department of Vienna University*

- Candlin, C.N. (1984). **Syllabus design as a critical process.** In C. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- Littlejohn, A. and S. Windeatt. (1989). **Beyond language Learning: Perspective on materials design.** In R.K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Losw, G. (1986). **Appropriate design: the internal design of course units.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Matreyek, W. (1990). **Functions.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1981). **Teaching foreign-language skills.** Chicago: Chicago University press.
- Rutherford, W. (1987). **Second Language Grammar: Learning and Teaching.** London: Longman.
- Sheldon, L. (1988). **Evaluating ELT textbooks and materials.** *ELT Journal*, 42(4): 237-46.
- Swales, J. (1980). **ESP: The textbook problem.** *ESP Journal*, 1(1): 11-23.
- Wright, T. (1987). **Roles of Teachers and Learners.** Oxford: OUP.
- Young, M. (1971). **Knowledge and control.** London: Collier-Macmillan.





*S: I promise I'll do my homework as soon as the program is over.*

*M. O.K. Go ahead. You can watch it.*

### **Suggested Activity (Discuss and Perform)**

How would you handle the following situation?

A son is asking his very busy father to promise to play tennis with him during the weekend. (Practice with a friend)

*Dialog 3. A student is talking with one of his teachers.*

*T: So, John, have you decided what to do after you graduate?*

*S: Yeah. I got a job as an assistant in a law office.*

*T: You did? Well, congratulations. I think you'll do very well. I wish you luck.*

*S: Thank you very much, sir.*

### **Suggested Activity (Discuss and Perform)**

If you were in the following situation, what would you do?

You are talking with an acquaintance at a party. S/he tells you that s/he is going to get married soon. (Practice with a friend)

### **Conclusion**

In this article we have looked at some of the issues surrounding the evaluation and use of language teaching materials. Materials are an important component within the curriculum, and are often the most tangible and visible component of pedagogy. While the evaluation of materials can be partly carried out outside the classroom (such a task being greatly facilitated by the checklist and evaluative questions presented in the body of this article), their real potential or lack of

potential can only be evaluated in relation to real learners in real classroom. In keeping with the other sections of this article, then, I have suggested that the evaluation of materials should be largely based on the collection and analysis of classroom data.

### **Glossary:**

**Checklist:** A checklist is a special type of questionnaire and sometimes much shorter than questionnaire which can be used when the evaluation is focused on small-scale aspects of a program, for example one component, such as speaking skills, of a syllabus.

**Curriculum:** a description of the contents of a course of instruction and the order in which they are to be taught.

**Evaluation:** In general, the systematic gathering of information for purposes of decision making. Evaluation uses both quantitative methods (e.g. tests), qualitative methods (e.g. observations) and value judgments.

**Interactional Analysis:** Any of several procedures for measuring and describing the behaviour of students and teachers in classrooms, (a) in order to describe what happens during a lesson, (b) to evaluate teaching, (c) to study the relationship between teaching and learning.

**Textbook:** A textbook provides texts and learning tasks which are likely to be of an appropriate level for most of the class. It saves time for teachers who would otherwise have to prepare his or her own.

### **References**

- Breen, M. and C.N. Candlin. (1987). **Which materials?** A consumer's and designer's guide. London: Modern English Publications.

comfortable, he used to buy two inside seats. Once he sent his servant, who was not very clever, to buy his seats. When the servant came back, he said, "Please, sir, there weren't two inside places left, so I've taken one inside and one outside."

### Suggestions for Improvement(II)

Some suggestions concerning the Language Functions of the given set of textbooks are brought up which can prove to be constructive. Language Functions are supposed to simulate real world conversations and to improve students' communicative skills. Real world conversations are more natural and more diverse than the simple mini-dialogs presented in the Language Functions section of these books. In other words, it will be very unlikely that the students will have no difficulty in daily conversations in English if they are taught just such simple mini-dialogs. Furthermore, if the reading passages of these books are compared with its Language Functions, the latter will be judged to be far simpler. Inasmuch as the students possess sufficient linguistic competence to digest the reading passages, there is room for upgrading the conversation used in the Language Functions.

To remedy the matter at issue, the writer of this paper has compiled some interesting and fairly natural conversations below. They are thought to resemble real word conversations more than those written in the textbooks. They are also said to be more functional for and more appealing to the students. At the end of each dialog, some guidelines and suggestions are given for further practice amongst students of the class. If these guidelines are applied, the students will be provided with opportunities for

participation in the classroom activities. The following dialogs chosen from Walter Matreyek's Functions (1990). However, they are just instances of amusing dialogs but not exhaustive.

*Dialog 1. Two acquaintances meet in a supermarket and stop to talk.*

*A1: Hello, Stan. How have you been?*

*A2: Oh, hi, Luanne. Not bad, thank you. How about you?*

*A1: Pretty good. Today's shopping day, is it?*

*A2: Yeah. I have to buy a few things for dinner tonight.*

*A1: Uhhh... so do I. By the way, have you heard about Fred! (a few minutes later)*

*A2: ... that's really interesting about Fred. Well, I'd better finish my shopping. It's been really nice talking with you, Luanne.*

*A1: I've enjoyed it too. I hope we run to each other again.*

*A2: Yeah, I do, too. Take care, OK?*

*A1: Yeah, you, too.*

### Suggested Activtiy (Discuss and Perform)

Imagine the following situation. What would you do?

You unexpectedly meet a friend in the drugstore. you haven't seen each other for at least at couple of months. (Practice with a friend).

*Dialog 2. A son is asking his mother for permission to watch TV.*

*S: Mom, can I watch TV? Superman is on now.*

*M: Have you finished your homework yet?*

*S: No, but I'll finish it after. I don't have very much.*

*M: Do you promise to start it as soon as the program is over?*

Functions section but they hardly represent realistic situations within the foreign culture. The writer of this paper will, in Suggestions for Improvement section, expatiate upon this matter. There are some writing exercises by which the students are encouraged to use what they have learned in a actual communication. They encourage students to make utterances of their own. There is no material introduced just for fun and relaxation while using the language (e.g. humor, problems to solve, anecdotes, rhymes, and curious customs).

### F. Practical considerations

The books printed in an ordinary style. The page layout is ordinary too. The type is quite clear. The binding, cover, and the quality of paper are satisfactory. However, they are not durable enough to stand up to normal wear and tear.

### Suggestions for Improvement(I)

By no means do my suggestions intend to underestimate the writers' work. However, they can be applied to enhance the standards of the given set of textbooks.

The writer of this paper thinks that the following passages can be used for two different purposes. First, as stated in the evaluation of the textbooks, there are no supplementary readers available with them and the students of differing abilities are treated the same. To improve this deficiency, the writer of this paper presents the following passages which can be used for enrichment of the faster learners. Secondly, it was

discussed that some of the reading passages of the books were not appealing in content for teenagers and that no material was introduced just for fun and relaxation while using the language. To compensate for the foregoing deficiencies, the compiler has chosen some jocose short stories that are thought to interest the students.

### 1. LESS TO CARRY AND LESS TO COUNT

*A boy once went to a baker's to buy an eightpenny loaf. He thought it was much smaller than usual, so he said to the baker, "I don't believe this loaf is the correct weight."*

*"Oh, never mind," said the baker, "you'll have less carry."*

*"Quite right," said the boy, and put sixpence on the counter. As he was leaving the shop, the baker called out to him: "Eh! you haven't given me the correct price."*

*"Oh, well," said the boy, "you'll have less to count."*

### 2. CAUGHT!

*A beggar who had tried many ways of getting money at last decided to pretend to be dumb. A man who passed the beggar as he sat in the street knew him by sight. Going up to him suddenly he asked, "How long have you been dumb?" The beggar, quite forgetting that he must not speak, answered at once, "Ever since I was a baby."*

### 3. A FOOLISH SERVANT

*There was once, in the days when people travelled in coaches pulled by horses, a very fat man who used to travel often. In order that he might have plenty of room and be*

/3:/ sound are *err*, *fur*, and *curd* which are less frequent words in English. They could have used more frequent words like *dirty*, *person*, and so forth instead.

However, there are such deliberate sentences as "Please sit in this seat." that make the distinction between /i:/ and /I/ quite clear. Second, the Pronunciation Practice section could precede the New Words section and be designed so deliberately that students had the opportunity to learn the pronunciation of the new words that would follow. If the lessons had been organized in this way, different parts of each lesson could have been more related and it could have been more likely for students to achieve a good command of pronunciation. In Book 3, the Pronunciation Practice of the first lesson includes a quick review of some sounds in Books 1 and 2. The second lesson tries to teach how the plural morpheme that is adding-s or-es to the end of a word is pronounced differently in different words. The rest of Pronunciation Practice sections, in Book 3, are devoted to stress pattern of isolated words in English. In this set of Books, however, intonation and juncture are not considered at all.

Grammar is presented inductively through repetition, substitution, transformation, and production. As stated at the beginning of Book 1, the authors believe that grammar is not an end but a means to writing, reading, and speaking correctly. Related to grammar, there is a box, in each lesson addressed to the teacher, in which the grammatical points are explained. The writers believe that the teacher should never expect students to memorize these explanations. In these books, the exercises are well organized and give adequate

practice in what is supposed to be learned. Nevertheless, as mentioned earlier, some of the sentences are just banal vehicles for linguistic material and lack strength.

In this set of books, a reading passage is presented in each lesson and followed by some comprehension questions. Some of these reading passages are not interesting in content for teenagers. Some are too juvenile and some too dull. The writers could make use of some jocose stories that could prove appealing to the students of this age. The writer of this paper will discuss it more in Suggestions for Improvement.

There are three main problems with vocabulary presentation in the given set of books. First, in every reading passage, there are a number of new words. But only are some of these new words contextualized for clarification in the "New Words" section and the rest are taken for granted. For instance, in the last lesson of Book 1, such words as *receive*, *duty*, *guide*, and *entire* are contextualized, whereas, words like *universe*, *preach*, *trustworthy*, and so forth are not. Secondly, in some lessons, specially those of Book 3, too many words are presented. This sometimes makes the pace of the material too fast. Furthermore, the vocabulary is not reentered sufficiently within each lesson or in successive lessons. In other words, a new item is presented in a lesson but not repeated throughout the lesson or book.

### E. Types of activities

There are some dialogs in the Language

only the reading and pronunciation sections have been practiced. One wonders why repetitions, substitutions, and transformations which can be best conducted and learned through tapes have been totally overlooked in them. Moreover, the tapes seem to aim at the students' pronunciation improvement in the reading section because the passages are read in a stilted and slow but not natural fashion. Thus, if the teacher has a good command of English pronunciation, and the students can trust his pronunciation, the books can be used as successfully without the tapes.

One major problem of this set of books is that there are no supplementary readers available with the books. As stated earlier, students of differing abilities are dealt with in the same way. To remedy this deficiency, the writer of this paper has tried to provide some supplementary readers and dialogs in the Suggestions for Improvement section.

Generally speaking, scope for student-initiated participation is out of question in these books for they are so tightly structured that they can only be used in a lockstep, teacher-directed fashion. Language Function sections could be a good place to ask students to have self-initiated participation. It is possible, by giving guidelines, to put the students in a situation in which they can initiate their own participation in classroom activities. This is what the writer of this paper has tried to realize in the Suggestions for Improvement section.

There is a table of contents at the beginning of each book setting out which structures are introduced but no definite order can be perceived. There is no index but a word list showing in which lesson each new word has

been introduced. There is no teacher's manual for the books with indications on how to use the materials. The writers of these books claim that they are every year revised according to the teachers' and other experts' comments.

### **C. Language and ideational content**

The language in the lessons sounds authentic and free of dated slang or obscure dialectal idioms. The language used in these textbooks sounds correct for the persons and relations in which it is used. Nevertheless, the situations in dialogs of the Language Function sections are not sometimes realistic and some of the exercises are merely banal vehicles for linguistic material; i.e. they lack strength. In other words, there are few situations in which such sentences are used. To cite just one example, how frequently is the following sentence used? "A watch is more expensive than a pen." (Book1, p. 55)

In this set of English books, the culture of the people who speak English is scantily dealt with; however, there are no chauvinistic, racist, or sexist elements implicit or explicit in the textbooks.

### **D. Linguistic coverage and organization of material**

To familiarize the students with the sound system of English, the writers have designed a section under the heading of "Pronunciation Practice". In Books 1 and 2, this section has been devoted to teaching vowels and diphthongs. But, there are two main problems with this section in Books1 and 2. First, the authors have sometimes resorted to low-frequency words in teaching some vowels and diphthongs and lost sight of more frequent words. For instance, the writers' examples for

There are, in fact, comparatively few empirical investigations of materials development and use in the classroom. One checklist, reported in Rivers (1981), investigated the possible questions concerning evaluation of textbooks. In River's checklist (1981:475) significant questions are raised within each of these areas. I found it more exhaustive in comparison to the foregoing checklists.

#### **A. Appropriateness for local situation**

To see whether or not a textbook is appropriate for a local situation, teachers must be informed about the objectives the writer has had in mind. The writer's objectives are usually disclosed in the preface or foreword of a book. Apparently, preface or foreword seems lacking in this set of books; however, at the very beginning of Book 1, there is a two-page section addressed to "the valued colleague", in which the authors claim to explicate the objectives and the teaching methods of each section of the books. But, they have just offered some teaching techniques rather than the objectives of each section. The writers' objectives in terms of the four skills, general reading, or specialized reading are quite missing in this section.

Each of these high school books is teacher taught. Three hours for Book 1, two hours for Book 2, and two hours for Book 3 per week during 9-month period. To some high school English teachers, scarcely is this time enough to finish the book, and to my knowledge, this time does not seem reasonably sufficient for teachers to teach and students to learn each book.

The pace of the material is another issue which must be considered. Having taught the

given set of books, I think Book 3 moves too fast for the intended students. The number of words in the vocabulary section of this book sometimes goes beyond 70 items. These long lists of vocabulary have proved overwhelming to students. Due to the unreasonable pace of the materials in Book 3, some teachers have to leave out some parts of the materials to complete the course in the time they have available. In other words, there is so much material in Book 3 that the teacher would feel smothered or pressured.

In material preparation, the students' interests according to their age should be taken into consideration. In this respect, however, the writers have sometimes made too obvious an effort to amuse the students. For instance, in Book 2, the reading of lesson 4 sounds too juvenile for the students or that of lesson 7 on Book 3 seems too dull for them. Moreover, the writers have failed to supply the material for the students of differing abilities. In other words, there is no extra material to be used for enrichment for the faster learners and no extra practice for the slower learners.

#### **B. Appropriateness for teacher and student**

The set of textbooks taught in Iranian high schools seem to be based on eclectic method. This method can be carried through well in the unit design if teachers do not deal with the sections of each lesson disjointedly. In the meantime, the native language, as it is asserted by the writers, should be eschewed as much as possible.

Films, slides, filmstrips, transparencies, large pictures, or flashcards are not available with this set of books. But, there are some tapes, with acceptable quality, available on which

The final area in which materials can be critiqued relates to the values and attitude which are inherent in them: it is possible to evaluate materials for their sexism, racism and so on. Littlejohn and Windeatt (1989) provide examples of textbooks which are biased in numerous subtle and not so subtle ways. For example, one book showed only two black people, one of whom was a muscular athlete, the other a manual worker. Another contained over thirty references to smoking and drinking in the first twenty five pages, perhaps thereby 'legitimizing and sanctioning such behaviour'.

Littlejohn and Windeatt (1989:174) conclude their survey of perspectives on materials design by posing the following evaluative questions:

1. Do the materials extend the learner's 'general' or 'specialist' knowledge?
2. What view of knowledge do the materials present? What implications might this have for how learners attempt to learn?
3. Do the materials develop the learner's understanding of what is involved in language learning and how they may help themselves?
4. How do the materials structure the teacher-learner relationship? What 'frame' if any is placed on classroom interaction?
5. Do the materials develop the learners' general cognitive abilities? Is language learning presented as reproducing or as problem solving?
6. What social attitudes do the materials present?

The discussion in this section underlines the deeply ideological nature of language

learning and teaching as reflected in the materials which provide the springboard for pedagogical action. Materials only take on value in context, and the social and cultural context in which they will be used must underpin their evaluation and selection. It could be claimed that the values implicit in the assertions made in this section reflect western, and even Anglo-Saxon views of language and learning which may not be appropriate in other contexts. This is something which only those with detailed knowledge of particular contexts can answer. However, there needs to be some caution in rushing to judgement on new ways of learning. Learners have an infinite capacity to surprise, and there is a danger that the claim of cultural inappropriacy may be used as an excuse for refraining from action. It may also block classroom initiatives which the learners themselves might welcome. In the final analysis, we can only judge the efficacy of materials by evaluating them in contexts of use.

While the checklists provided by Sheldon (1988), Littlejohn and Windeatt (1989) are extremely valuable, they only enable us to evaluate materials in a preliminary way. Most of the questions on such things as rationale, availability, layout and appropriacy relate to issues which are external to the classroom. Any comprehensive evaluation also needs to collect data on the actual use of materials in the classroom, and while we can exercise professional judgement in answering questions such as, 'does the introduction, practice, and recycling of new linguistic items seem to be shallow/steep enough for your students?', ultimately, such questions can only be settled with reference to their actual use.

checklist invites the teacher to adopt a critical stance toward the materials' aims, appropriateness and utility.

Littlejohn and Windeatt (1989) propose a more modest scheme for assessing materials. They suggest that materials can be evaluated from six different perspectives:

1. The general or subject knowledge contained in the materials.
2. Views on the nature and acquisition of knowledge.
3. Views on the nature and language learning.
4. Role relations implicit in materials.
5. Opportunities for the development of cognitive abilities.
6. The values and attitudes inherent in the materials.

Content areas covered in materials include the use of fictionalised characters and events, general interest (which often reflects the materials writer's guess about what might interest learners), academic subject matter, a focus on language itself, and literature. Littlejohn and Windeatt (1989) also add learning how to learn and specific purpose content to the list.

In considering the views on the nature and acquisition of knowledge inherent in materials, Littlejohn and Windeatt (1989) make reference to work in general education by sociologists of knowledge such as Young (1971), who have pointed out that what gets included in materials largely defines what may count as 'legitimate' knowledge. The way materials are organized and presented, as well as the types of content and activities, will help to shape the learner's view of language. They provide examples of grammatical explanations which convey the

simplistic and sometimes erroneous notion that the grammatical system consists of objective watertight rules, and that gaining 'knowledge' in language learning is basically a matter of accumulating objective facts. (Rutherford, 1987, provides an incisive critique of this 'accumulated entities' view of language learning.) Beliefs on the nature of learning can also be inferred from an examination of teaching materials. These will often relate to psychological and/or psycholinguistic theories of language learning or acquisition and may be explicitly spelled out in the introduction to the materials. The importance of role relationships in the classroom is being increasingly recognized within the profession. A key variable here is the amount of initiative and control which learners are allowed to exercise and the extent to which they are active participants in the learning process. Wright (1987) provides the most comprehensive treatment available on roles of teachers, learners and materials in language classrooms.

In discussing the opportunities provided by materials for cognitive development, Littlejohn and Windeatt (1989) contrast the 'empty bucket' view of learning with its emphasis on the accumulation of linguistic knowledge with a more active approach in which learners are encouraged to negotiate and interpret meaning and engage in problem-solving activities which challenge them cognitively as well as linguistically. They suggest that if this latter view becomes more widely accepted, we shall see a reorientation away from 'language learning as reproduction' to 'language learning as problem solving'. Beyond problem-solving, we have problem 'posing'. This more critical perspective is presented in Candlin (1984).



remain some room for improvement according to the scientific and meticulous evaluations.

The main reason why, throughout this paper, I shall be dealing with the evaluation and suggestions for improvement of the set of English books taught in Iranian high schools is that they are the staple book that form the basis of foreign language education in Iran. Furthermore, for any given set of materials the choice is not only between using them and rejecting them. Adaptation, as a third alternative can prove effective.

For the evaluation of this set of textbooks, I have grounded my arguments mainly on the detailed checklist for textbook evaluation proposed by Rivers (1981: 475). The major areas that should be evaluated in relation to the local situation are dealt with under the headings in A to F. Next, there will be a section under the heading of "Suggestions for Improvement" in which some changes in and additions to this set of books are proposed.

#### Related Literature

There is a certain amount of controversy associated with the use of commercial materials, particularly coursebooks. Swales (1980), for example, refers to the textbook 'problem' in *English for specific purposes*. One of the major concerns is that any given coursebook will be incapable of catering for the diversity of needs which exists in most language classrooms. The adoption of a particular coursebook or textbook series by a government ministry or educational authority is often fraught with controversy, and commercial publishers expend a great deal of time, effort and money in promoting and

securing contracts for their materials. On the positive side, the best commercial materials fulfil an important teacher education function, and remove much of the burden and time involved in creating materials from scratch. The creation of materials can be particularly burdensome in foreign (as opposed to second) language contexts, where authentic source and stimulus material may not be readily available.

When selecting materials it is important to match the materials with the goals and objectives of the program, and to ensure that they are consistent with one's beliefs about the nature of language and learning, as well as with one's learners' attitudes, beliefs and preferences. Evaluating and selecting materials is not an easy task. As Low (1989) points out, rather like the evaluation of hi - fi equipment, it remains something of a 'black art', even when supported by empirical investigations. *'Designing appropriate materials is not a science; it is a strange mixture of imagination, insight and analytical reasoning, and this fact must be recognized when the materials are assessed;* (Low, 1989: 153). Nevertheless, the selection processes can be greatly facilitated by the use of systematic materials which are consistent with the needs and interests of the learners they are intended to serve, as well as being in harmony with institutional ideologies on the nature of language and learning.

Sheldon (1988) provides an extensive checklist of questions which can aid in the selection of materials. He proposes that materials should be evaluated according to criteria such as their rationale, accessibility, layout and ease of use. A somewhat more accessible list of evaluative questions is provided by Breen and Candlin (1987). Their

# High School

The Evaluation of High School Textbooks for EFL  
Education in Iran: The Evaluation via Checklist

By: Parviz Ahmadi Darani (M.A. in TESOL)

ارزشیابی کتاب های زبان دوره متوسطه برای آموزش زبان خارجی در ایران :  
ارزشیابی براساس فهرست تطبیقی

پرویز احمدی دارانی  
دبیر زبان انگلیسی ناحیه ۳  
آموزش و پرورش، اصفهان

چکیده فارسی

بدون تردید مواد آموزشی محسوس ترین عناصر فرآیند آموزشی هستند و در این میان کتب درسی نقش مهمی را ایفاء می کنند. مقاله حاضر دو هدف عمده دارد: ۱- ارتقاء کیفی کتب درسی زبان دوره متوسطه ۲- ارائه یک راهکار عملی در جهت انطباق پذیری کتب درسی زبان در راستای نیل به این اهداف از فهرست تطبیقی ریورز (۱۹۸۱) استفاده شده است. این فهرست شامل ۶ زیرمجموعه است که مفصلاً هر بخش از کتب درسی را مورد ارزشیابی قرار میدهد.

کلیدواژگان: ارزشیابی، فهرست تطبیقی، کتب درسی، انطباق پذیری

## Abstract

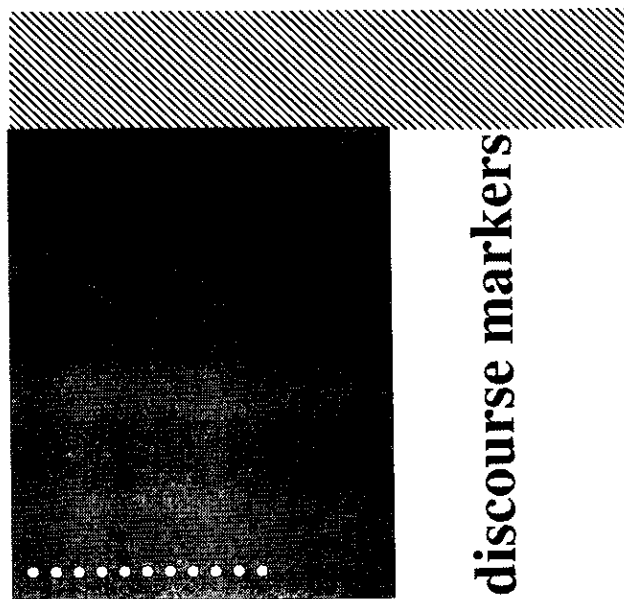
This article evaluates the set of English textbooks taught in Iranian high school in accordance with detailed checklist for textbook evaluation proposed by Rivers (1981: 475). The evaluation will be done under six headings consisting of appropriateness for local situation, appropriateness for teacher and student, language and ideational content, linguistic coverage and organization of material, types of activities, and practical considerations. While the focus of attention will be principally on evaluation, we shall also look at some adaptations and use of commercially produced materials as some suggestions for improvement. What emerges is an acknowledgement of the subjectivity of the process, but also the desirability of contracting this by means of more principled approach through a set of criteria. It is clear that feedback from both teachers and students is considered essential if material is to achieve its purpose, that is, to help learners to learn effectively.

**Key Words:** evaluation, check list, text books, adaptation

## Introduction

The importance of the textbook is undeniable for it will inevitably determine the major part of the classroom teaching and the students' out-of-class learning. Therefore, one of the issues that a language teacher has to deal with is material selection or adaptation. Since in some situations materials are fixed, teachers must make effective use of what has already been prepared. Nonetheless, there may

- Olynak, M. et al. (1990). "A Qualitative and Quantitative Analysis of speech Markers in the Native and Second language speech of Bilinguals." *Developing Communicative Competence in a Second Language*. ed. scarcella, et al. **New York:** Newbury House Publishers.
- Parker, K., and C. Chaudron. (1987). "The Effect of Linguistic Simplifications and Elaborative Modifications on L2 Comprehension." *UHWPESL*. 6,2, 107 - 133.
- Riverse, W. M., and M.S. Temperly. (1978). "A Encourage Slower Readers." *forum*. 34, 1, 34 - 35.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Staplers, J. (1988). "The Maturity of Discourse Analysis." *Language in Society*. 17, 1, 87-99.
- Shaw, P. A. (1983). *The Language of Engineering Professors: A Discourse and Registral Analysis of a Speech Event*. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Southern California.
- Tyler, A. (1992). "Discourse Structure and the Perception of Incoherence in International Teaching Assistant's Spoken Discourse." *TESOL Quarterly*. 26, 4, 713-729.
- Tyler, A. and J. Bro. (1993). "Discourse Processing Effort and Perceptions of Comprehensibility in Non native Discourse: The Effect of Ordering and Interpretive Cues Revisited." *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 507 - 522.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension - New York:* Cambridge University Press.
- Van - Dijk, T. A. (1977). *Text and Context, Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- Williams, J. (1992). "Planning, Discourse Marking and the Comprehensibility of International Teaching Assistants." *TESOL Quarterly*. 25, 4, 693 - 708.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- (1979). *Exploration in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge University Press.
- Yuan, D. Z. (1982). "Chinese Scientists' Difficulties in Comprehending English Science Lectures." M.A. In TESL thesis, University of California at Los Angeles, Los Angeles.



discourse markers

- of Lecture Notetaking: Perceptions of American and International Students Regarding the Value and Practice of Note-taking." *English for Specific Purposes*. 8, 1, 33- 50.
- Edmondson, W. (1981). *Discourse Analysis: Spoken Discourse* London: Longman.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fraser, Bruce. (1993). "Discourse Marker Across Language" *Pragmatics and Language Learning*. 4, 1-16.
- Faerch, C., and G. Kasper. (1980). "Processes and strategies in Foreign Language Learning and Communication." *The Inter language studies Bulletin - Utrecht*. 5, 1, 47 - 118.
- Finocchiaro, M., and M. Bonomo. (1973). *The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- Griffiths, R. (1990b). "Speech Rate and NNS Comprehension: A Preliminary Study." *Language Learning*. 40, 3, 311- 336.
- , (1991a). "Language Classroom Speech - Rates: A Descriptive study." *TESOL Quarterly*. 25, 1, 189 - 194.
- , (1992). "Speech Rate and Listening Comprehension: Further Evidence of the Relationship." *TESOL Quarterly*. 26, 2, 385-390.
- Gumperz, J. (1989). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- , (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Horiba, Y. (1993). "The Role of Causal Reasoning and language Competence in Narrative Comprehension." *Studies in Second Language Acquisition*. 15, 49 - 81.
- Halliday, M., and R. Hassan. (1976). *Cohesion in English*. London Longman.
- Hatch, E., and M.H. Long. (1980). *Discourse Analysis, what's that?* Newbury House Publishers, Inc.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Kelch, K. (1985). "Modified Input as an Aid to Comprehension." *Studies in Second Language Acquisition*. 7, 81 - 90.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Larsen - Freeman, D., and Long, M.H. (1991). *An Introduction to second language Acquisition*. Resarch. New york: longman.
- Leow, R.P. (1993). "To simplify or Not to simplify." *Studies in Second Language Acquisition*. 15, 3, 33 - 355.
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Long, M. H. (1981). "Questions in foreigner talk discourse." *Language Learning*. 31, 1, 135 - 157.
- , (1985). *Input and Second Language Acquisition Theory*. In Gass, S. and Madden, C (ed). *Input in Second Language Acquisition*, pp. 377-93. Newbury House, Rowley, Mass.
- Murphy, D. and C. Candlin. (1979). "Engineering Lecture Discourse and Listening Comprehension." *Practical Papers in Language Education*. Vol. 2. Lancaster, England: University of Lancaster.
- Nunan, D. (1991). "Methods in second language classroom oriented research." *Studies in Second Language Acquisition*. 13, 2, 249- 275.
- Nicholas, L. N. (1988). "Teaching Listening Comprehension." *English Forum*, January. Published in *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 1990, 5, 26 - 31.

- Brown, H.D. (1987). *Principle of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. Prentice - Hall. Englewood Cliffs, N.J.
- Brown. G. (1987). "Understanding Spoken Language". **TESOL Quarterly**. Vol. 12, N.3, pp. 271-283.
- Bardovi - Harlig, K., and B.S. Hartford. (1993). "Learning the Rules of Academic Talk: A Longitudinal Study of Pragmatic Change." *Studies in Second Language Acquisition*. 15, 3, 279 - 304.
- Blau, E.K. (1990). "The Effect of Syntax, Speed, and Pauses, on Listening Comprehension." **TESOL Quarterly**. 24,4, 546-753.
- Boyles, J. (1984). "Factors Affecting Listening Comprehension." *ELT*, 38, 34 - 38.
- Blake, More, Diane. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Basil Black well.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford University Press.
- Cook, Y. R. S. (1975). "A Communicative Approach to the Analysis of Extended Monologue Discourse and Its Relevance to the Development of Teaching Materials for ESP." M. Litt. Thesis, University of Edinburgh, Scotland.
- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to discourse Analysis*. London: Longman.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second - Language Skills. Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. and J. C. Richards (1986). "The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures" **Applied Linguistics**. 7, 113-127.
- Chaudron, C. (1983). "Simplification of Input: Topic Reinstatements and Their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall." **TESOL Quarterly**. 17, 3, 437 - 580.
- Chaudron, C. (1994). *Academic Listening*. Unpublished paper for a volume entitled "The Theory and Practice of Listening Comprehension for Second Language Learner." Edited by Mendelsohn, D. and Rubin, J.
- Chiang, C. S., and P. Dunkel. (1992). The Effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning." **TESOL Quarterly**. 26, 2, 345- 374.
- Clark, H., and E. Clark. (1977). *Psychology and language: An Introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Carrell, P. L. (1984). "Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension." **Language**. 34, 1: 87 - 112.
- Dunkel, P. (1991). "Listening in the Native and Second / Foreign Language." **TESOL Quarterly**. 25, 3. 431-459.
- Dunkel, P., S. Mishra, and D. Berliner. (1989). "Effects of Notetaking, Memory, and language proficiency on lecture learning for Native and non - native speakers of English." **TESOL Quarterly**. 23, 3, 543-549.
- Dunkel, P. and Davy, S. (1989). "The Heuristic

discourse markers. In fact the higher mean value of experimental group is due to the speaker's use of markers in lecture, since all of the other factors were the same (see graph 1).

### ● Discussion

As the results of this study show, both macro micro discourse markers helped the EFL students in recalling the text material they heard. In the light of the theory of information processing and top - down, bottom - up process of comprehension of discourse, the finding that discourse markers led to better recall of the text information should not be surprising. It was found that the prior knowledge of topic of a lecture helps top - down processing by initiating expectation and prediction about the lecture. These expectations are then confirmed and supported by speaker's use of discourse signals of relationship between successive episodes and moves within the lecture. In other words, the learners are aided in organizing the major ideas in the lecture from the guidance of the lecturer's signals of major segments and emphasis. These macro - markers, the signal of high level information or the macro - structure of a lecture help the subjects construct appropriate schematic models of the major portions of the lecture as Chaudron and Richards (1986) have mentioned too.

On the other hand, the micro - markers which are often used as signal of lower - level information in the text, serve as links between sentences within the lecture or as filled pauses which give listeners more time to process individual segments of a piece of discourse. Therefore, they provide more opportunities for bottom - up processing. such pauses provide further time for processing, and assist in segmenting discourse into meaningful units for higher - level processing. However, the

listeners should know that paying attention to markers of the overall organization of the text is a critical skill for the comprehension of the information conveyed by the lecture. This suggestion is supported by the result of this research.

In a study that Williams (1992) did, he reported that for the international teaching assistant, the planned explanations were found to contain more explicit marking and more of it than the unplanned explanations. They also contained fewer unmarked key statements. He proposed that international teaching assistants need to use more explicit discourse markers in order to overcome other comprehensibility difficulties that may be the result of more local problems, such as pronunciation.

As the last comment, regarding the research result, the use of discourse markers can be considered as an area of strategic competence that can be taught and will have an immediate effect on comprehension. This means that nonnative speakers can compensate for skills that they lack by using appropriate strategies. In sum, the explicit marking of functions within explanations appears to have direct impact on comprehensibility and to be relatively easy to learn. Incorporating these discourse markers in their use may go some way to ward alleviating the EFL teacher's and students' problems; and may be usefully extended as a skill to the area of teaching oral skills to other non-native speakers as well.

### BIBLIOGRAPHY

- Adams, M.J. and A. Collins. (1979). "A Schema - Theoretic View of Reading" in R. Freedle (ed.): *Advances in Discourse Processes, Vol. II. New Directions in Discourse Processing.* Norwood, N.J.: Ablex.
- Brown, G., G. Yule. (1989). *Discourse Analysis,* Cambridge University Press.

decision about the linguistic homogeneity of the two groups was made. As the results of a t-test showed there was no significant difference between those two groups. These tests were administered at the pre-test stage for both groups.

The three academic lectures without discourse markers followed by a 16 item multiple choice listening comprehension test were given to the control group a week after the administration of the pre-test (at the post-test stage).

At the same time, for the experimental group, the lectures with discourse marks followed by the same 16 item multiple choice test were given at the post-test stage.

● **Data Analysis**

The raw scores of the 72 subjects were compiled and calculated for data analysis. The mean and standard deviation of the scores obtained on each test and by each group were calculated. A t-test was performed on the means of the two groups in the pre and post tests.

● **Results**

According to the findings of this study, in answering the research question, it can be claimed that the markers have a positive effect on the EFL students' listening comprehension. The experimental group performed the control group in the post - lecture comprehension test. It indicates that the students in the experimental group benefited to a significant degree from the speaker's use of discourse markers.

As table 1 shows, there is no significant difference between the two groups on the listening proficiency test (pre-test). Therefore, it could be concluded that the two groups were equal enough or homogeneous in terms of

listening proficiency. It becomes clear that from the range of 0 to 50 of the listening comprehension test scores, these two values (19.25 and 19) are not that high. In other words, the subjects' listening proficiency level is roughly at the intermediate level.

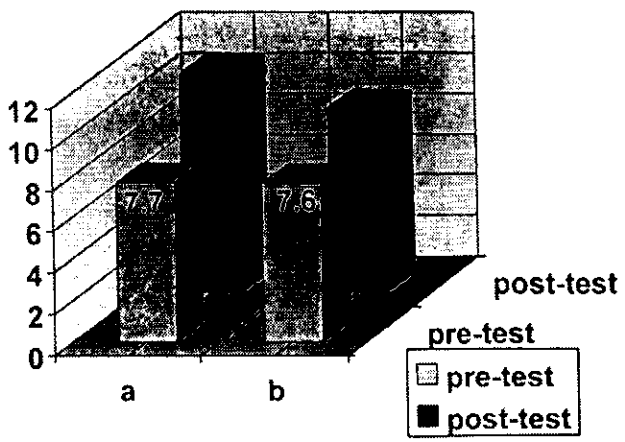
But as it is evident from table 2, there is a significant difference between the performance of the two groups on the post - test. The comprehension of information contained in L2 lecture was better when the EFL students listened to the speech with discourse markers than when they listen to the speech without

Table: 1 summary of data for both groups (pre-test)

index	N		SD	T-value	Level of	d.f.
Subjects		$\bar{x}$		observed	significance	
Experimental group	36	19.25	7.3	0.16	0.05	70
Control group	36	19	5.87			

Table: 2 summary of data for two groups (post-test)

index	N		SD	T-value	Level of	d.f.
Subjects		$\bar{x}$		observed	significance	
Experimental group	33	10.62	3.86	2.004	0.05	64
Control group	33	8.92	2.91			



language laboratory (2) and (3) courses. Two groups of them were chosen randomly to serve as the experimental and control groups. In each class of language laboratory 2 and 3, the subjects were divided randomly into two groups as experimental and control groups. To assess their general language proficiency, a Test of English as a foreign language discourse markers was administered to the (TOEFL) was given to them and based of their scores which were between 400 and 500, they were categorized as intermediate EFL students. Both the control and experimental groups consisted of 36 subjects. The subjects' listening proficiency in English was assessed through the listening section of the same to TOEFL test. It should be mentioned that in the pre-test of listening proficiency, 72 subjects took part (36 subjects in each group), and in the post-test only 66 of those subjects took part (33 subjects in each group), because 6 of the subjects were absent.

#### ● Materials

Two kinds of test, an English language proficiency test and an English listening proficiency test were employed in this study. To assess the subject's English language proficiency, a TOEFL test was chosen from the book "reading for TOEFL" and administered as the pre-test. The scores of the subjects in listening section of this test were analyzed and reported as the listening proficiency of those subjects in the pretest. For the post-test, two versions of three short academic lectures were prepared, each version for one group. The version of the lectures which contained the discourse markers was administered to the experimental group and the other version which lacked the discourse markers was administered to the control group in the post-test. These academic lectures were

chosen from the students' text books and presented by an EFL university teacher. These lectures were delivered in the reading style and at a normal rate of speech. The authenticity of the texts with discourse markers was checked by the two EFL professors.

To test the EFL students' listening comprehension of the lectures, a 16 item multiple-choice test was employed of each version of the lectures. The questions were the same for both experimental and control groups. Each lecture was followed by 5 to 6 multiple-choice questions (mostly factual and inferential questions) related to the text they heard. All the lectures and the questions were presented and recorded by the same EFL teacher but the answers given to the subjects in the booklet.

#### ● Procedure

The experiment was conducted in the language laboratories of Isfahan and Khorasgan Azad Universities. In each class of language laboratory the subjects were randomly divided into two groups as the control and experimental groups. In order to create a relatively natural condition for doing the experiment the subjects were not informed about their participation in the study. All the tests of pre- and post-test stages were administered by the student's regular lab-instructors under the close supervision of the investigator herself. Before the experiment began, the subjects in both groups were given a Test of English as a Foreign Language (TOEFL) which included three parts: listening section; structure section; and vocabulary and reading comprehension section. The listening section assessed their listening proficiency and the other two parts assessed their language proficiency. Based on the subject's scores of TOEFL test, that is, the listening proficiency test and the language proficiency test, the



functional class of verbal and non-verbal devices which provide contextual coordination for ongoing talk (Schiffrin, 1987). Both Cook, Murphy and Candlin (1979) focus on how the rhetorical organization of a lecture is signaled. Cook examines the functions of connectives and other devices which serve as indicators of topic continuation. Discourse markers which signal the information structure of discourse by emphasizing directions and relations within discourse include phrases such as "now, getting back to our main point...". Murphy and Candlin identify a number of markers of the rhetorical organization of lecture discourse including what they refer to as markers (e.g. 'well, right, now'), starters (e.g. 'well now, let's get on with...'), and metastatements (e.g. 'I want to mention two types of generator').

Another research suggests that in addition to possible prior knowledge of the topic of a lecture, the L2 listener may benefit from knowledge of the macro-structure and discourse organization of lectures (Chaudron, 1983). Prior knowledge of this sort helps top-down processing by initiating expectations and predictions about the lecture. These expectations are then confirmed and supported by the speaker's use of discourse signals of the relationship between successive episodes and moves within the lecture. Such discourse signals, like Murphy and Candlin's starters and metastatements, and the signals of high-level information described by Meyer et al (1980), could be termed "macro-markers" (Chaudron and Richard 1980).

At the same time, some research suggests that the speaker's signals such as "well", "so", "now", "often" used as signals of lower level information in the text and which could be called "micro-markers", serve as filled pauses giving listeners more time to process

individual segments of a piece of discourse; they hence provide more opportunities for bottom-up processing (Chaudron, Richards 1986).

Fraser (1993) also believes that discourse markers are one type of commentary pragmatic markers. He says that discourse markers are lexical expressions; and each marker signals a sequential relationship of a specific sort between the basic message conveyed by the utterance of which it is a part of some earlier message.

Fraser (1993: 9) identifies three types of discourse markers: "... a discourse marker signals which is one of the three types of comments: either that the current basic message to which the comment applies involves the discourse topic in some way; or that the comment involves the type of discourse activity currently under way (e.g. explaining or clarifying...); or that it involves some specific relationship to the foregoing discourse (e.g. that it is parallel to, or contrast with)". Each of these three types of discourse markers, discourse topic markers, discourse activity markers and message relationship markers has a list of markers.

With regard to Chaudron and Richards (1986), and Fraser's (1993) categories, this study tries to investigate the effect of discourse markers used by Iranian university EFL teachers in their speech on listening comprehension of university EFL students.

## Method

### ● Subjects

This study involved 72 EFL subjects. There were 14 male and 58 female Iranians majoring in Teaching English as a foreign language at Isfahan and Khorasgan Islamic Azad Universities. These subjects were enrolled in

## Introduction

Spoken language is in different in form and function from written language. A discourse analysis approach enables us to analyze and state some of these differences and to see the implications for teaching students.

Brown and Yule (1989) illustrate the differences between spoken and written language. They mention that spoken language is less richly organized than written language, containing less densely packed information, but containing more interactive markers and channel holders or planing fillers. Beside, the syntax of spoken language is typically much less structured than that of written language; in fact it contains many incomplete sentences, often simply sequences of phrases and rather little subordination.

The speaker is typically less explicit than the writer. In written language rhetorical organizers of larger stretches of discourse appear, but they are rare in spoken language (Brown and Yule, (1989). So understanding the spoken language is a difficult task for many foreign students.

However an extended monologue, like lecture, is widely used in university teaching and will continue to be used in the future. Therefore, any procedures that enhance the effectiveness of lectures are likely to have significant effect on students learning. In this concern, there have been a few experimental attempts to investigate what features of lectures might aid L2 learners comprehension. Several studies (Long 1985, Carvantes 1983, Kelch 1985) have explored the effects of repetitions, paraphrases, rate of speech, and syntactic complexity.

The role of discourse markers in aiding comprehension has been acknowledged by few researchers (Chaudron and Richards,

1986). The discourse (verbal) markings are called "metalingual comments" in which the speaker specifically comments on how what he is saying is to be taken (Brown and Yule, 1989). It is clear that thematized metalingual comments aren't to be integrated with the representation of content which the recipients are constructing. They merely give them directions about the type and structure of mental representation they should be constructing.

Researchers and educators have studied a variety of speech phenomena to explain individual differences in speech production. From among these phenomena the effect of phonology, vocabulary, and syntax on fluency and comprehensibility have been studied. But they are not enough. There is a reason to believe that discourse markers and other constituents of fluency, accuracy and comprehensibility are highly correlated in the speech of speakers (Williams, 1992).

Round (1987) notes that in comparison to native speaker (NS) teaching assistants, international teaching assistants (ITAs) frequently do not adequately elaborate the key points of their presentations. They often do not name important steps, mark junctures explicitly, or mark cohesive links between ideas. Tyler (1989) found that the increased and accurate use of discourse markers greatly increased the comprehensibility scores of NS undergraduates.

Since the idea of comprehensibility of input in second language learning is of great importance, this study tries to determine the effect of discourse markers used in university EFL teachers' speech on students' comprehension.

## Discourse Markers in Lectures

Theoretically, markers are members of

# ...discourse markers...

سال ۱۹۹۰م تجزیه و تحلیل علائم کلام را به عنوان بخشی از بررسی نحو زبان مطرح می کند و همچنین خاطر نشان می سازد که وی علائم را تحت عنوان مقوله پراگماتیسم و نه مقوله نحوی زبان دسته بندی می کند. فریزر معتقد است که نشانه های کلام گونه ای از علائم توضیحی پراگماتیستی هستند.

تحقیق حاضر، تأثیر نشانه های خرد و کلان کلام را در سه گفتمان آکادمیک، یکی از استادان دانشگاه اصفهان بر درک مطلب شنیداری ۷۲ دانشجوی زبان انگلیسی (زن و مرد) در دانشگاه اصفهان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان مورد آزمایش قرار داد. بعد از انتخاب تصادفی دو گروه از بین جامعه آماری مورد نظر به عنوان گروه آزمایش و گروه کنترل و اجرای یک پیش آزمون تافل جهت سنجش توانایی زبان آنان، آزمایش اصلی در آزمایشگاه زبان انجام گرفت. تفاوت قابل توجهی بین معدل دو گروه فوق الذکر در پیش آزمون تافل مشاهده نشد. در نتیجه، هر دو گروه از نظر مهارت زبانی یکسان بودند. با وجود همسانی دو گروه در مرحله پیش آزمون، گروه آزمایش در مرحله آزمون اصلی که به سه گفتمانی - که با نشانه های کلام ارائه شده بود - گوش داده بودند، درک بهتری از مطالب ارائه شده نشان دادند. به این ترتیب، طبق نتایج به دست آمده از این تحقیق، می توان ادعا کرد که نشانه های کلام در گفتمان آکادمیک اساتید زبان انگلیسی بر درک مطلب شنیداری دانشجویان زبان انگلیسی تأثیر قابل توجه و معنی داری دارد.

کلید واژگان: تجزیه و تحلیل نشانه های کلام، درک گفتار، زبان گفتاری

## Abstract

This study investigated the effect of discourse markers on listening comprehension of 72 male and female Iranian university students of English as a foreign language who were majoring in English Teaching at Isfahan and Khorasgan Azad University. Their language proficiency assessed in the pre-test by a TOEFL was at the intermediate level but their listening proficiency was slightly lower than intermediate level based on their scores of listening proficiency test of TOEFL.

In the post - test stage, the subjects listened to three short academic lectures chosen from the text books of the students. The control group listened to the version of the lectures without discourse markers, and the experimental group, listened to the version of the lectures with discourse markers. After each lecture, the EFL subjects were given a multiple-choice examination to test their comprehension of information presented in the lectures.

Although there was no significant difference between the two groups in the listening proficiency of the pre - test stage, a significant and meaningful difference was observed in the listening comprehension of post - test results. The results indicated that the students in the experimental group benefited to a significant degree from the speaker's use of the discourse markers. In fact, these markers facilitated listening comprehension. The findings of this study are also expected to be important and useful to material designers, teacher trainers, teachers and lecturers. these markers facilitated listening comprehension. The findings of this study are also expected to be important and useful to material designers, teacher trainers, teachers and lecturers.

**Key Words:** discourse markers, listening comprehension, spoken language

# .....The effect of discourse markers used in EFL teachers' academic lectures on listening comprehension of EFL students

Shahrzad Zoufan, English teacher, Isfahan

23

چکیده فارسی :

صاحب نظران مختلف، واژه تجزیه و تحلیل کلام را به شکل های مختلف تعریف کرده اند. لیچ (۱۹۸۳) تجزیه و تحلیل کلام را مطالعه شرایط و پارامترهای عمومی کاربرد ارتباطی زبان تعریف می کند. یکی از عواملی که نقش مهمی در گفتمان بازی می کند، نشانه های کلام است. از این رو، اخیراً بعضی از محققان درباره نقش و سهمی که علائم کلام بر میزان درک گفتار برعهده دارند، تحقیق می کنند. بعضی از آنان مدعی هستند که به غیر از گرامر، تلفظ و واژگان، نشانه های کلام در گفتار نقش مهمی در درک پذیری ایفا می کنند. راند (۱۹۸۷) بر این نکته اشاره می کند که در مقایسه با مدرسان بومی زبان انگلیسی، مدرسان غیر بومی آموزش زبان انگلیسی نکات کلیدی و اصلی مطلب را به اندازه کافی تشریح و موشکافی نمی کنند. به علاوه، آن ها نه تنها قسمت ها و بخش های مختلف مطلب را به طور مشخص نام نمی برند، بلکه بین اندیشه ها و نظرات، پیوند و ارتباط برقرار نمی کنند. دیگر مطالعات حاکی از این است که مدرسان غیر بومی زبان انگلیسی غالباً از خط اصلی بحث خارج می شوند و موضوعات جدید را بدون زمینه و استفاده از نشانه های کلام آغاز می کنند. تیلر (۱۹۸۹) دریافت که استفاده دقیق و فزاینده از علائم کلامی در گفتار، باعث افزایش چشمگیر نمرات درک پذیری دانشجویان بومی می شود.

چادرون و ریچاردز در سال ۱۹۸۷ م، نشانه های کلام را در دو دسته تحت عنوان نشانه های کلان کلام و نشانه های خرد کلام طبقه بندی می کنند. آن ها اصطلاح علائم کلان کلام را در توصیف واژگان، اصطلاحات و عباراتی به کار می برند که به قصد تنظیم و تدوین موضوعات و مباحث سخنرانی به کار می رود.

شیفرین در سال ۱۹۸۷ م بیان می کند که تجزیه و تحلیل نشانه های کلام، بخشی از تجزیه و تحلیل همبستگی گفتمان و ارتباط درونی آن می شود. شیفرین و بلک مور هر کدام جداگانه در سال ۱۹۸۷ م تعدادی از علائم کلام را مورد مطالعه قرار دادند. فریزر در

# COHENSIVE DEVICE

employed in the process of this experiment and the result was satisfactory.

Another implication of this research lies in its message for material developers, and textbook writers. It proved that presentation of a list of cohesive devices is not enough. Textbooks should provide different kinds of meaningful exercises to make the students understand the meaning and functions of conjunctions in the context.

## BIBLIOGRAPHY

- Bacha N. S. and Hannania. (1980). "Difficulty in learning and the effectiveness of teaching transitional words": **TESOL Quarterly** vol. 14:2: 251-4
- Bandar, R. G. (1980). **From Sentence to Paragraph**. New York: HOLT, Rinehart & Winston.
- Brown, G. & Yule, G (1983). **Discourse analysis**. Cambridge University press.
- Cohen, et. al. **Markers of cohesion**. (1979)
- Dubin & Olshtain. (1986). "The need to spend time generating daily practice". **Forum** vol. 33 no. 3, Cambridge University Press.
- Forghal, M. (1992). "Naturalness and the notion of cohesion in EFL" classes. **IRAL**, Vol xxx/1.
- Farhady, H., Jafarpoor, A., & Birjandi, P. (1994). **Language skill testing: From theory to practice**. Tehran Iran. SAMT Publisher.
- Halliday & Hassan. (1979). **Cohesion in English**. London. Longman.
- Hatch, E. & Farhadi, H. (1982). **Research and statistics for applied linguistics**. Massachuset Newburg Publication Inc.
- Hatim, B, & Mason, (1990). **Discourse and the translator**. New York Longman.
- Jerry, on. (1985). **Coherence and the structure of discourse**. Oxford University Press.
- Morton- Ann, et al. (1995). **Coherence in spontaneous texts**. Oxford University Press.
- Raimes, A. (1983). **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford Univesity Press.
- Vivian Zamel. (1983). "Teaching those missing links in writing". **EFL Journal**, Volume 371/1: 22-29.
- Widdowson, H. G. (1978). **Exploration in applied linguistics**. Oxford University Press.

# COHENSIVE DEVICE

In order to see whether the difference between the means of the control and experimental group was due to instruction or it had to be attributed to sampling error or chance a t-test was conducted. The result was  $t=2.64 > 2.000$

The t-value exceeded the value of t-critical at 0.05 level which meant that there existed a significant difference between the two tests.

Thus, the null hypothesis was rejected; that is making the students consciously aware of the form and implication leads to significant improvement in their writing.

## Conclusion

The null hypothesis in this research asserted that explanation, exercises and awareness of the form and implications of conjunctions have no significant effect on the improvement of Iranian students in using appropriate conjunctions in their writing. In trying to accept or reject the null hypothesis, sixty students who were adult male and female intermediate students were selected. They were divided into experimental and control groups, and both groups were given a pretest in the first session. The pretest consisted of two tests, one was a TOEFL test to determine the homogeneity of the groups and the other was a writing test consisting of completion items, multiple choice items, joining sentence item and a paragraph writing exercise. The result of pretest proved no

significant difference between the means.

Throughout the experiment, the experimental group went through the process of different types of contextual exercises in using conjunctions in their writing. Different types of functional drills were provided for them in order to make them understand the crucial role of these cohesive devices in the coherence of the text. In the last session after three months the same test was administered again as the posttest. The statistical analyses proved that explanations exercise and making the students consciously aware of the role of conjunctions is useful in improving their writing.

## Pedagogical implications

The conclusions emerging from this study have implications for EFL teachers, testers and material developers.

The result of the study revealed that our traditional way of teaching conjunctions is inadequate. It also proved that when instruction is based on the proposed approach rather than on the more traditional methods suggested by textbooks, students can be expected to understand what the different conjunctions signify and learn to use them appropriately in their writing.

The result of this study was also in favour of new communicative approaches of language teaching. Recent communicative approaches emphasize the role of contextualization; using realistic and comprehensible input, authentic materials, as well as meaningful learning. All of the above mentioned concepts were

Tuesdays and Fridays at 8 in the morning. The whole instructional procedure took place within three months. At the end of the term a posttest of writing was administered to measure the achievement of instructional program.

Here you have a sample of a paragraph written by one of my students at the end of instructional period:

*In order to write a good paragraph you should follow several steps. First, you should select a suitable topic. Since the topic is usually a general idea, it should be limited in a topic sentence. Then you should write a couple of supporting sentences to expand your idea.*

*There should be some relationship between the topic sentence and supporting sentences directly or indirectly. Finally you should end your paragraph with a logical conclusion. If your paragraph is about one main idea and there is relation between all the sentences and logical order of organization you have produced a good, cohesive, and logical paragraph.*

**Statistical analyses**

To determine the effect of instructional treatment on the development of second language learners' abilities in writing the following statistical analyses were conducted.

In the first place in order to determine the homogeneity of the subjects the scores of TOEFL were employed. After finding the means and variances of the two groups an F-test was conducted. the following table illustrates the means and variances of the two groups

Subject	X	SD
Experimental	47.9	90.25
Control	45.8	138.14

Then an F-test was conducted to examine the homogeneity among the variances. The result of F-test was (1.53). It is less than the critical value of 1.84 and proves that these groups belong to the same population, i.e. there is no significant difference between them.

$$V1/V2=138.14/90.25=1.53<1.84$$

to check the internal consistency of the pretest, its reliability was estimated by two ways.

First it was estimated by K-R21 method. The result was 0.78 which shows a high degree of reliability and second the results of the pretest was correlated through Pearson's correlational formula. The result was 0.85.

Then the difference between the means of the two groups in pretest and posttest were calculated. The following two tables reflect the statistical features of pretest and posttest for each group and in general.

Groups	Control group	Experimental group	Total
Features	Group A	Group B	
X	283	275	558
$\bar{x}$	9.43	9.16	9.3
V	16.64	25.93	22.81
SD	4.43	5.05	4.78

Groups	Control group	Experimental group	Total
Features	Group A	Group B	
X	390	540	930
$\bar{x}$	13	18	15.5
V	38.66	18.3	34.65
SD	6.22	4.47	5.89

variances of the scores obtained for the two groups were calculated and compared through the F-ratio. Since the observed value of F was smaller than that of critical value, the two groups were considered homogeneous. Both groups were instructed how to use the conjunctions. The control group was taught by an instructor who used **Let's Write English** as the textbook, employing the traditional methods of teaching conjunctions through a list of conjunctions categorized according to their functions.

The experimental group was taught by the researcher.

During the first few weeks, most of students' writings were a group of unrelated sentences like these:

*"I like fridays and I have several reasons for my interest. First I have free time and I can do every work that I like, such as go to the cinema or park. Also, I can go to the house of my relatives and my frinds and meet them. I can study my lessons and read my favour novels. Second, I can doing my personal responsible. For example, go to the bath (take shower), washing my dirty clothes, clean my shoes, doing my home work and so on. Third I can be with my family and enjoy of this, also I can help my mother in works of house, like cooking, lunch, clean the room, washing dirty dishes. Also, we (my family and me) can argue about our problems and try to solve those.*

*There are many differences between male and female teachers, at first male teachers teach in boys' and girles' School whereas female teachers teach only in girl's school. Then the male teachers put on every clothes for school whereas female teachres put on only uniform. Another the male teachers are more serious than female teachers. The male teachers do not always ask the students whereas female teachers ask the students every day. Next*

*the male teachers have no friendship with their students female teachers have friendly relationship with their students. The male teachers speak loudly in the class, but female teachers do not speak loudly in the class. At last, the male teachers do not have any works at home, but female teachers have a lot of works at home.*

A quick survey of the above paragraphs shows that the main problem of the students is how to create coherence in their paragraphs. The ideas are good, The diction and structure is acceptable to some extent, but the relationship between the sentences are obscured. These examples reveal the English students' incapability in creating logical relationship between different fragments of discourse.

In order to solve the problem, This group was first taught the classification of linking devices according to their grammatical functions. In order to help the students understand how each type of conjunctions work within a sentence or between sentences, the coordination conjunctions, subordinating conjunctions and connective adverbs were introduced separately. The source book for this group was **A comprehensive Grammar of English Language**.

In order to make the students aware of the form and implications of conjunctions, the Farsi equivalentes of conjunctions with some examples were provided. The Students were asked to read some Farsi texts and the role of conjunctions in those texts were explained to them. This helped my students to understand the role of conjunctions within and between sentences.

In an attempt to contextualize these linking devices the students were provided with different kinds of completion exercises, sentence combining exercises, and exercises concerning longer units of discourse and writing practices.

My classes were held twice a week, on



# COHENSIVE DEVICE

semantic and syntactic restrictions of conjunctions and give the students the erroneous idea that they can be used interchangeably. (Widdowson 1978, Vivian Zamel 1983)

Modern approaches, on the other hand, emphasize that connectives can not be understood without taking the discourse context in which they appear into consideration. They suggest that since lists of conjunctions do not demonstrate how cohesive devices establish the logical relationship between the ideas presented, they are ineffective as an aid in teaching these links. (Brown and Yule 1983, Forghal 1992) Widdowson (1987) makes the same type of criticism about teaching strategies that focus on conjuncts to be learned rather than on how these links make contextually related ideas clear and logical.

This study focused on the findings of modern approaches and by proposing a new method in teaching conjunctions, put it under scientific and elaborate investigation.

## **Research Methods and Procedure Subjects**

In order to carry out the study, sixty students majoring in English from Payam Noor University in Damghan were selected. They were adult male and female students within the age range of 19 to 24. They were divided into two classes of 30, one of which was considered as the experimental group and

the other as the control group. These subjects were chosen randomly from among 150 students. The instructors of the two classes were different.

The subjects performed on the standard test of the TOEFL and a pretest of writing and a posttest of writing.

## **Instrumentation**

Three instruments were used in this study. Two writing tests and a standard test of the TOEFL.

In order to check the homogeneity of the groups, the subjects were asked to take the TOEFL test in the first session. The test consisted of 180 multiple choice items of structure, vocabulary reading passage and writing ability.

A pretest of writing consisting of completion items, completion exercises, sentence combining exercises, and some paragraphs for free writing were assigned to both the experimental and control group in the first session. The same test was administered to the subjects as the posttest after the completion of instructional program within interval of 12 weeks. The topics of the paragraphs were provided by the teacher and each time the subjects were to choose one topic out of three.

## **Procedure**

Based on the results of the TOEFL test the

# COHENSIVE DEVICE

## INTRODUCTION

Cohesive devices are the syntactic realization of the logical relationship between ideas. These devices are crucial in writing because they turn separate clauses and paragraphs into connected prose, signalling the relationships between ideas and making obvious of meaning the writer is trying to communicate. (Jerry on 1983, Morton Ann 1995)

There are various devices which connect ideas in writing. Halliday and Hassan (1976); in their exploration of connective devices identified five major categories of connective devices, lexical cohesion, reference, substitution, ellipses, and conjunctions. While English language students need to learn and identify and use the whole variety of linking devices, they particularly need careful instruction in the use of conjuncts those connectives more specifically referred to in grammar books as coordinating conjunctions, subordinating conjunctions, and conjunctive adverbs or transitions. (Vivian Zamel 1983)

These linking devices establish relationships between ideas in successive sentences. Without conjunctions it would be extremely difficult to make sense of the connections between ideas. Conjunctions have anticipatory role, they prepare the readers to anticipate the ideas that follow. They tell

readers what to expect. "However" flashes contradiction ahead. "In fact" signals here comes a strong restatement of what has been said. "Therefore" means a conclusion or a consequence approaching, etc. (Bandar, 1980)

These linking devices are found to be problematic for English language students. Dubin and Olshain (1980) found out that whereas native speakers of English generally learn to use these cohesive elements as they do other aspects of language, English students seem to have great difficulty in mastering them.

Cohen et al. found that non-native speakers of English were particularly troubled by markers of cohesions in their writings. Teachers of writing have all seen compositions in which the meaning or intent has been obscured, either because these links are inappropriate semantically or syntactically.

It seems that despite the critical role of conjuncts in writing. Students of English are not always able to take advantage of them. This may be primarily because of misleading methods in the instruction of these devices. (Bacha & Hanania 1980). Most compositions or writing texts or grammar books such as "let's write English" or "communicate what you mean" solely categorize cohesive devices according to their function. In fact, what the students are offered are lists of cohesive devices categorized according to function. This approach of teaching conjunctions ignores the

**Abstract**

Many methodologists and researchers in the field of TEFL believe that conjunctions as the syntactic realization of the logical relationship between ideas should be taught contextually.

Widdowson (1978) and Hatim and Mason (1990) and Raimes (1983) and Dubin and Olshtain (1980) all point to the absurdity of presenting a list of cohesive devices in teaching and emphasize the role of context and contextual teaching. Based on this belief a study was carried out to evaluate the validity of the ideas expressed by these methodologists.

The aim of the present study was to examine the effect of a new instructional approach of teaching conjunctions on the students' ability of writing. The research was designed so that it would provide answers to the following questions.

- 1- Is there any relationship between the students' awareness of the form and the implications of conjunctions and their improvement in using appropriate conjunctions?
- 2- Does the students' knowledge of the form and the implications of the conjunctions help them to produce more coherent writings?

The following null hypothesis was formulated:

Ho: Explanation exercises, and awareness of the form and implications of conjunctions in the source and the target language have no significant effect on the improvement of Iranian students in using appropriate conjunctions in their writings.

In order to answer the above questions 60 homogenous students majoring in English at Payam Noor University in Damghan were selected. They were randomly divided into two equal groups: experimental and control.

The experimental group was taught by the researcher himself and the control group was taught by another instructor.

Throughout the research these data gathering instruments were employed: a TOEFL test, a pretest of writing, and a posttest of writing.

In order to test the null hypothesis various statistical analyses were performed: 1. Measurement of F-ratio 2. Correlation of pretest and TOEFL 3. Computation of the reliability of the posttest by K-R21 method 4. Comparison of the means through t-test.

The result of the statistical procedure proved that explanation, exercise and the awareness of the form and implications of conjunctions have a significant role on the improvement of the students in using appropriate conjunctions in their writing. It also proved that this approach will lead to more coherent writings.

**Key Words:** conjunction, cohesive device, contextual teaching, discourse, communicative approach, lexical cohesion, coherence, Logical relationships

# THE SIGNIFICANCE OF CONJUNCTION AS A COHENSIVE DEVICE IN TEACHING

# COHENSIVE DEVICE

ABBAS MORADAN  
SEM NAN UNIVERSITY

## چکیده فارسی

بسیاری از محققان و متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی عقیده دارند که حروف ربط به عنوان نمایش ساختاری روابط منطقی مفاهیم باید در متن آموخته شوند. ویدوسون<sup>۱</sup> در سال ۱۹۷۸ م به نقد روش های تدریس کتاب هایی پرداخت که به جای توضیح روشن و واضح روابط منطقی بین مفاهیم به ارائه فهرستی از حروف ربط اکتفا می کنند. بورخین<sup>۲</sup> در سال ۱۹۷۸ تأکید کرد که ارائه فهرست از حروف ربط، بیهوده است؛ چون چنین فهرستی این نکته را به زبان آموزان القا می کند که آن ها روابط منطقی مشابهی را بیان می کنند و می توانند جایگزین یکدیگر شوند. او در ضمن، روی این واقعیت تأکید کرد که: «فهمیدن حروف ربط بدون در نظر گرفتن متنی که در آن به کار رفته اند، غیرممکن است.»

بر اساس عقاید محققان پیشین و برای ارزشیابی نظریات آن ها در زمینه آموزش حروف ربط، تحقیق حاضر طراحی شد و به مرحله اجرا درآمد. هدف از این تحقیق این بود که اثر یک روش آموزشی جدید در زمینه تدریس حروف ربط را بر توانایی نوشتاری دانشجویان بررسی کند. سؤال های اساسی تحقیق به شرح زیر بودند:

۱. آیا بین آگاهی دانشجو از شکل و معنی حروف ربط و بهبود توانایی آن ها در کاربرد صحیح این حروف، رابطه ای وجود دارد؟

۲. آیا دانش دانشجویان از شکل و معنی حروف ربط به آن ها در خلق نوشته های منطقی کمک خواهد کرد؟

برای پاسخ دادن به سؤالات فوق، ۶۰ نفر از دانشجویان دوره لیسانس مترجمی زبان انگلیسی از دانشگاه دامغان به صورت تصادفی انتخاب شدند. همه آن ها دانشجویان مذکر و مؤنث ایرانی در سنین بین ۱۹ تا ۲۴ سالگی بودند که اخیراً همگی در امتحان کنکور پذیرفته شده بودند. سپس دانشجویان مذکور به دو گروه تجربی و کنترل تقسیم بندی شدند. برای اطمینان از تجانس گروه های فوق در همان جلسه اول، یک آزمون تافل مشتمل بر ۱۸۰ سؤال به آن ها ارائه شد.

ابزارهای گردآوری اطلاعات به کار گرفته شده در این بررسی، عبارتند از: یک آزمون تافل، یک پیش آزمون نوشتاری و یک پس آزمون نوشتاری.

پیش آزمون نوشتاری در اولین جلسه ترم و پس آزمون نوشتاری در آخرین جلسه ترم برگزار شد. برای ارزیابی آزمون های فوق و حفظ صحت نتایج آزمون، سه مدرس به طور جداگانه آن ها را تصحیح و نمره گذاری کردند.

اینجانب به عنوان محقق، تدریس گروه تجربی را به عهده داشتم. ابتدا سعی کردم طبقه بندی حروف ربط را بر طبق کاربرد دستوری به آن ها بیاموزم. سپس با ارائه مثال های متنوع، آن ها را با کاربردها و تفاوت های ساختاری و معنایی این حروف آشنا کردم. برای تبدیل روند آموزش به آموزش جامع و قابل فهم و ارتباطی تمرین های مختلفی در زمینه ترکیب جملات با حروف ربط و یا تکمیل جملات به وسیله حروف ربط و یا ترکیب پاراگراف ها در یک متن جامع به آنان ارائه دادم؛ به گونه ای که دانشجویان بتوانند دقیقاً به تفاوت های شکلی و معنایی حروف فوق پی ببرند.

برای پاسخگویی به سؤالات تحقیق و آزمون فرضیه خنثی، تجزیه و تحلیل آماری متنوعی انجام گرفت. ابتدا واریانس به دست آمده در آزمون تافل محاسبه و به این وسیله تجانس و هماهنگی گروه ها مشخص شد. سپس نمرات پیش آزمون با نمرات تافل مقایسه شد تا روایی پیش آزمون محاسبه شود. روایی پس آزمون نیز با فرمول K-R21 محاسبه شد و دست آخر، میانگین نمرات دو گروه در پس آزمون و پیش آزمون از طریق آزمون t محاسبه شد.

نتایج تجزیه و تحلیل آماری ثابت کرد که توضیح دادن، تمرین کردن و آگاهی دانشجویان از شکل و مفاهیم حروف ربط، در بهبود نوشتار دانشجویان و به کارگیری حروف ربط مناسب در نوشته های آن ها نقش برجسته ای دارد و منجر به نوشته های منسجم تر می شود. کلیدواژگان: گفتمان، رویکرد ارتباطی، ابزار انسجام، روابط

منطقی، کلمات ربطی

- Ubiquity of Metapher.  
mesterdam; Benjamins, 85-117.
- Fernandez J.W. (Hg) 1991. Beyond  
Metapher. Stanford:  
Stanford University Press
- Lakoff G.& Johnson M. 1980. Metaphors  
We Live by. Chicago: University  
of Chicago Press
- Lakof G. & Turner M. 1989. More than  
cool reason. A Field Guide to  
Poetic Metapher. Chicago:  
University of Chicago Press
- Ortony A. (Hg). 1993. Metaphor and  
Thought, Cambridge  
University Press.
- Quinn N. 1991. The Cultural Basis of  
Metaphor in: J.W. Fernandez.  
(HG). Beyond Metapher.  
Stanford: Stanford University  
Press.
- Schurf B. 1082. Linguistik der Metapher.  
Der DU 3, 6-19.
- Wierzbica A. 1992. Semantics, Culture and  
Cognition. Universal human  
concepts in cultur-specific  
configuration.

# Metaphern

Man könnte im Unterricht auch onomasiologisch vorgehen, d.h. feststellen, welche Wörter für den Ausdruck ein und desselben Begriffs metaphorisch gebraucht werden können. Man könnte dabei onomasiologische Sphären vergleichen, Lexik aus denen metaphorisiert wird, und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede analysieren.

Als Beispiele könnten folgende Bezeichnungen angeführt werden:

"dummer Mensch"

- Farsi, Ghar, gav, Gosaleh (Esel, Kuh, Schaf)*
- It. ciuco, asino (Esel),*
- engl. sheep (Schaf), Pumkin (Kurbis), turnip (Rube),*
- dt. Ziege, Kuh, Esel,*
- fr. mouton (Schafsbock, auch "sturer Mensch", courge (Kurbis), pied (Fuss),*

"Kopf"

- dt. Birne, Rube, Kurbis,*
- It. zucca (Kurbis)*
- im Fr. wird poire (Birne) abwertend für das Gesicht verwendet.*

Im Fremdsprachenunterricht müssen die typologischen Besonderheiten der jeweiligen Sprache berücksichtigt werden. So muss z.B. betont werden, dass im Französischen die Metaphorisierung sehr verbreitet ist und auch vielen terminologischen Bezeichnungen zugrunde liegt. Dabei sind es in der Regel vollständige Metaphoren, die metaphorischen Bedeutungen scheint im Französischen auch weiter als in anderen Sprachen von den

direkten Bedeutungen entfernt. Das ist auch für das Englische der Fall zu sein.

Im Deutschen handelt es sich oft um Komposita, in denen eine unmittelbare Konstituente metaphorisch umgedeutet wird und nur im Kompositum diese Bedeutung aufweist. Eine Menge von solchen Komposita gibt es in der Publizistik, und es ist mitunter sehr schwer, Entsprechungen in anderen Sprachen zu finden. Als Beispiele kann man die folgende Wörter nennen:

*Elchtest, Datenautobahnen, Datenlandstrassen, -feldwege, Elchspuren und -opfer, Birnen-Witze, Seelenmassage.*

Oder das ganze Kompositum bekommt eine metaphorische Bedeutung:

*Pathoskiller-Kabarettist, Ehekiller-Politik, Lehrflasche-unfähige Professor.*

Von Interesse sind auch Vergleiche der verbalen Metaphern und der Wortbildungsproduktivität der metaphorischen Sememe in verschiedenen Sprachen.

### Auswahlbibliographie

- Alexander R.-J. 1983. Metaphors, connotations, Allusions: Thoughts on the Language-Culture Connection in Learning English as a Foreign Language. Trier.
- Borner W., Vogel K. (Hg). 1994. Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr.
- Dirven R. 1985. Metaphor as a Basic Means for Extending the Lexicon. in: W. Paprotte/R.Dirven (Hg.) The

Mehrsprachigkeit besonders der Fall, wenn Z.B. in zwei Sprachen die gleichen Metaphern gebraucht werden, was zu unberechtigten Verallgemeinerungen führen kann.

Beim semasiologischen heragehen kann zwischen folgenden Fällen unterschieden werden:

1. Im Rahmen ein und derselben Lexicalisch- semantischen Gruppen werden verschiedene Wörter metaphorisch gebraucht.

So werden folgende Tierbezeichnungen nur in einigen Sprachen metaphorisiert: *Im Französischen merle (Drossel), Poule (huhn), Poulet (Kuken), im Deutschen Krote, Gimpel, Krabe.*

Häufig sind es gewöhnliche, für die entsprechende Kultur typische Tiere, es gibt aber auch Exoten dabei. So bekommt das für die Franzosen exotische Tier *Nashorn rhinoceros die metaphorische Bedeutung "dummer Mensch". Im Deutschen Gans.*

2. Wörter mit gleicher direkter Bedeutung können in verschiedenen Sprachen verschiedene metaphorische Verwendung finden.

*So bezeichnet Adler im Französischen aigle einen grossen (bedeutenden) Mann, im Russischen einen mutigen Menschen, und im Englischen ist eagle im Militärjargon ein Fliegerschüler, im Farsi ein Flugzeug.*

*Blau bedeutet im Russischen homosexuell, im Deutschen betrunken, im Englischen treu, umg. auch unanständig, skabros.*

3. Bei Wörter, die einige metaphorische Bedeutungen entwickeln, können diese teilweise zusammenfallen.

So entwickelt die Farbbezeichnung *grau die mtaphorische Bedeutung "duster"*

*"trostlos", "öde" in allen analysierten Sprachen, die anderen metaphorischen Bedeutungen sind aber spezifisch: "kulturlos", unkultiviert im Russischen, im "und im Deutschen, "an der Grenze der Legalität" im Fransosischen "angetrunken.*

*Der Löwe gilt als verkörperung des Mutes in Farsi, im Französischen, Italienischen, Russischen, Englischen, im Englischen entwickelt das Wort Lion noch die Bedeutung "bekannter Person" und im Plural Lions- Sehenswürdigkeiten.*

Im Beitrag werden einige metaphorische Felder (farb-, Tierbezeichnungen, Korperteile, meteorologische Lexik) in Farsi, Deutsch, Russisch, Polnisch, Englisch, Französisch und Italienisch verglichen.

Die folgenden Tabellen zeigen beispielhaft die metaphorischen Bedeutungen Adjektivs und eines Substantivs, das Zeichen+bedeutet "vorhanden".

Sprache Bedeutug	Farsi sard	it giallo	dt gelb	eng yellow	fr jaune
gelbe Rasse	+	+	+	+	+
Boulevard		+	+	+	+
stark	+				
gemein-ängstlich	+			+	
eifersüchtig				+	

Sprache Bedeutug	Farsi ssar	it testa	dt Kopf	eng head	fr tete
vordere Teil	+	+	+	+	+
Gipfel	+				+
Überschrift Briefkopf	+		+	+	
oberer Teil	+	+	+	+	+
Gesicht					+
rundes Gemüse			+		
Person an der Spitze	+		+		
kritischer Punkt	+			+	
Schaum				+	
Blumentopf					+

Dabei kann das Wort in den metaphorischen Bedeutungen verschiedene Implikationen aus seiner direkten bedeutung realisieren. Für den Hund sind es z.B. solche wie Treue, Selbstlosigkeit, Minderwertigkeit, schlechte Lebensbedingungen Agressivität, Bösheit, was in Metaphern getrennt oder in kombinationen realisiert werden kann. So wird schlechtes Wetter oder Leben in den analysierten Sprachen als fr. chien de temps, dt. Hundewetter, Hundeleben, farsi Sendegi sagi, eng. dog's life. Treue und harte Arbeit werden in farsi hervorgehoben. Die Adjektive können die Bedeutung des Substantivs modifizieren, ein blöder/ verrückter/ gerissener/ sturer/ dicker Hund.

In allen Sprachen wird die meteorologische Lexik metaphorisiert, teilweise auch in gleicher Richtung. So werden Temperaturerscheinungen für die Bezeichnung zwischenmenschlicher Beziehungen verwendet: *Kälte bedeutet Feindschaft, Gleichgültigkeit und Warme Gute, Wohlwollen, Herzlichkeit. Z.B. dt. kälte, kalt, eisig, frostig, kuhl, warm (soziale Kälte, die neue deutsche Kälte, der soziale Kältegrad), fr. froid, glacial, chaud, engl. cold, warm, it. freddo, Farsi. garm, ssard. jagh. Auch in der Politik benutzt man wörter wie Frostperiode, Tauwetter oder Frühling.* Adjektive und Verben können ebenso metaphorisiert werden. So bezeichnen die Adjektive und Verben, die den Himmelzustand bezeichnen, auch den Seelenzustand des Menschen; *dt. heiter, trube, engl. to thaw.* Wenn etwas in einer grossen Menge kommt, können meteorologische Verben oder Substantive gebraucht werden:

*dt. es regnet Gold, es hagelt Vorwürfe, Hagel von Drohungen,*  
*Engl. to hail with stones, compliments upon somebody, rain of congratulacions, to rain kisses,*  
*Farsi saile doschnam, Baran Rahmat.*  
*It. le piovo no telegrammi,*  
*Fr. pleuvoir qch.,*

In der Interaktionen mit der Umwelt werden kognitive Begriffsstrukturen entwickelt, die für die Organisation und Stuktur ganzer Begriffssysteme dienen: Zeit, Gefühle, Ideen usw. Das Schema der Vertikalitat fuhrte dazuss "*unten*" als negativ und "*oben*" als positiv empfunden wird:

*Ihre Stimmung stieg.*  
*Er ist immer obenauf.*  
*Ich bin so niedergedruckt.*  
*Gipfel der Freude.*  
*engl. His spirit rose. He is downcast*  
*It. Scadere nell opinione publica.*  
*Farsi. Moghamash bala raft, Ruhieash bala raft*

Positiv ist auch die Vorwärtsbewegung, weil sie für uns mit dem Erreichen des Zieles verbunden ist, und die Rückwärtsbewegung wird dahingegen als negativ empfunden:

*Mit der Zeit Schritt halten, keep pace with the times, mit einer Arbeit weiterkommen, advance. Farsi, ba saman pish berawim, ghadam dgelo begosarim. Pasrawi mikonad.*

Während es sich bei universalen Metaphern um positiven Transfer handelt, müssen die kulturspezifischen mehr und intensiver geübt werden.

Man braucht also eine linguistische Analyse des lernenden Stoffes, um den möglichen Fehlleistungen vorzubeugen. Das ist bei der



Seit den 80er Jahren wird allgemein anerkannt, dass die Metapher nicht nur ein poetisches Stilmittel ist, sondern unser Alltagsleben durchdringt. Deshalb ist es wichtig, die Behandlung der Metapher in die Fremdsprachendidaktik zu integrieren. Im Grunde genommen, muss Metapher in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts rücken.

Vor allem handelt es sich dabei Gebrauchsmetaphern, die nicht mehr als bildhaft empfunden werden. Die Natur der metaphorischen Übertragungen lässt keine Regularitäten erwarten, deshalb kann die Richtung der Metaphorisierung bestimmter lexikalisch-semanticischer Gruppen nur ganz allgemein prognostiziert werden. Im kollektiven Bewusstsein jedes Volkes gibt es eine Menge von Bildern, die mit bestimmten Motiven verbunden sind, welche ihrerseits ganz individuell sein können. Das neue Bild entwickelt um sich herum ein "metaphorisches Feld", wo die Beziehungen aus dem Ausgangsfeld ganz logisch in das Zielfeld übernommen werden, d.h. die ganze semantische Sphäre unterliegt der Metaphorisierung. So wird zum Beispiel das Wort "Paket" in der Bedeutung "Massnahmenkomplex für die Lösung eines bestimmten Problems" gebraucht. Die Metapher ist nicht neu, aber in letzter Zeit hat sich ein metaphorisches Feld aus der Sphäre der Postdienstleistungen gebildet

*Das Sparpaket ist fertig geschnurt, wurde verschnurt, abgeschickt, ging auf die Reise, wurde aufgeschnurt, zurück an den Absender geschickt, Kreditpakete werden geschnurt*

Die Finanzkrise, die im Sommer 1998 in Asien begann und die ganze Welt erschütterte,

rief die Entstehung eines metaphorischen Feldes hervor, deren Grundlage Naturkatastrophen (Taifun, Hurrikan oder Erdbeben) bildeten; *Jahrhundertesturm saust über die Weltmärkte. Man weiss nicht ..... wie lange er wutet und wohin er zieht. Schockwellen haben den sicheren Boden erschüttert. China began zu zittern, ein Kontinent war im Rutschen. Brasilien wackelt..... Japan darf nicht zum Herd eines globalen Finanzbebens werden.*

Vor allem werden Wörter metaphorisiert, die die bekanntesten Begriffe aus der nächsten Umgebung des Menschen bezeichnen, deshalb kann man in allen Sprachen die Metaphorisierung von Lexemen gleicher lexikalisch-semanticischer Gruppen beobachten: Körperteile, Tiere, Pflanzen, Stoffe, Verwandtschaftsbezeichnungen, Kleidungsstücke, Haushaltsgeräte, Naturerscheinungen usw.

Bei metaphorischen Übertragungen kann man Universelles und Kulturspezifisches beobachten. Manchmal sind verbluffende Übereinstimmungen anzutreffen. So tragen oft verschiedene Einzelteile von Mechanismen die Bezeichnungen der Körperteile, während die Mechanismen selbst oft nach Tieren bekannt werden: *farsi Sar, dt Kopf (der Stecknadel, schraube) farsi dasteh, fr. bras, it. braccio, dt Arm (eines Hebels), fr. doight, it. dito, dt. Finger engl. finger* werden für die Bezeichnung von gleichen technischen Teilen verwendet.

Tierbezeichnungen werden metaphorisch für die Charakterisierung der Menschen benutzt: *Als Bezeichnungen für schlaue Menschen dienen farsi Rubah, dt. Fuchs, fr. renard, engl. fox, Für hinterlistige farsi Mar, dt. Schlange, engl. snake, fr. vipere.*

# Metaphern in mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Übersetzung

Fereschteh Mehrabi ,Deutsche Abteilung ,Universität Isfahan

چکیده فارسی :

این مقاله به بررسی نقش استعاره و کاربرد آن در زبان‌های مختلف می‌پردازد. در گذشته، صرفاً جنبه ادبی استعاره مورد تأکید قرار می‌گرفت، در حالی که در نظرات جدید (ینومارک، نایدا و...) جنبه‌های دیگر به کارگیری استعاره، از جمله کاربرد آن در صنعت، هنر، علوم و زمینه‌های دیگر مورد تأکید قرار می‌گیرد. با توجه به معنای خاص فرهنگی استعارات در زبان‌های مختلف و امکان برداشت غلط ناشی از آن، این مطالعه می‌تواند در جهت ارائه طریق در زمینه ترجمه و اجتناب از خطاهای بین فرهنگی راهگشا باشد. کلیدواژگان: استعاره، واژگانی-معنایی، حوزه استعاری، انتقال مثبت، چندزبانگی، معناشناسی (دال به مدلول)، معناشناسی (مدلول به دال)، استعاره جهانی، استعاره فرهنگی و ترکیب معنایی.

## Kurzinhalt:

Dieser Aufsatz behandelt die Rolle der Metaphern im Sprachunterricht, nicht nur als ein poetisches Stilmittel, sondern als ein Phänomen, das unser Alltagsleben durchdringt.

Bei metaphorischen Übertragungen kann man Universalles und Kulturspezifisches beobachten. Bei universalen Metaphern sind verbluffende Übereinstimmungen in allen Sprachen anzutreffen. Daher während es sich bei universalen Metaphern um positiven Transfer handelt, müssen die kulturspe- zifischen mehr und intensiver behandelt werden.

Das ist bei der Mehrsprachigkeit besonders der Fall, wenn Z.B. in zwei Sprachen die gleichen Metaphern gebraucht werden, was zu unberechtigten

Verallgemeinerungen führen kann. Man kann bei der Behandlung der Metaphern im Sprachunterricht sema- siologisch oder onomasiologisch vorgehen.

## Schlüsselwörter:

Metapher; lexikalisch-semantisch; meta- phorisches feld; positiver Transfer

Mehrsprachigkeit; semasiology; onoma- siology; Universale Metapher; kulturelle Metapher;

Komposita

*didactique générale des langues étrangères*, Paris: CLE International, 1980, *op. cit.*, p. 97.

5. PUREN Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, *op. cit.*, p.358.

6. GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui...*, *op. cit.*, p.99.

7. *Archipel*, Livret de Présentation, Extrait du Livre du professeur, Introduction, p.7.

8. Voir GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui...*, *op. cit.*, p.98.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*, p.99.

11. DE MARGERIE Charles, PORCHER Louis, *Des média dans les cours de langues*, Paris: CLE International (Coll. «Didactique des langues étrangères»), 1981, p.38.

12. Voir DE MARGERIE C., PORCHER L., *Des média...*, *op. cit.*

8 13. POSTIC Marcel, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris: PUF, 1989, p.11.

14. JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris: Casterman, 1991, pp.23-24.

15. WUNENBURGER J.-J., *L'imagination*, *op. cit.*, pp.38-39.

16. GALLINE Marie-Pierre, *Libérer l'imagination: Pour une gestion mentale de l'initiative*, Paris: Bayard Éditions, 1993, pp. 75-76.

17. GALLINE M.-P., *Libérer l'imagination...*, *op. cit.*, p.76.

18. *Ibid.*, p.77.

19. GALLIEN M.-P., *Libérer l'imagination...*, *op. cit.*, p.138.

20. SUTTER Jean, *L'anticipation*, Paris: PUF, 1983, p.23

21. Voir DE LA GARANDERIE Antoine, *Comprendre*

*et imaginer: Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris: Editions du Centurion, 1987, p. 106.

permanent, c'est une expérience sans laquelle il sera impossible de juger de ce qu'il faut faire, consentir, sacrifier, développer. La vie, la vie véritable, n'existe que dans une perpétuelle sécrétion de l'avenir, qui est l'anticipation».<sup>20</sup>

L'anticipation est donc l'attitude qui consiste à vivre mentalement par avance ce qui est susceptible de se passer dans la réalité.

Dans le second cas (la troisième personne), le sujet n'est pas directement acteur dans son image et cède sa place à une autre personne. Cela est peut-être dû au manque de confiance et de sécurité. En se détachant de l'objet d'apprentissage, il se sent en sécurité. Plus tard, il pourra passer à une gestion en première personne.

En outre, imaginer une situation peut dissiper ce que A. de La Garanderie dénomme «émotion paralysante», c'est-à-dire les blocages psychologiques et le sentiment d'être incapable de réussir ou d'être ridicule.<sup>21</sup>

Comme nous l'avons vu plus haut, l'imagination est la faculté qu'a l'esprit de produire des images. Cette production peut être directement liée à la perception du monde extérieur ou consister en une production libre d'images intérieures. Ce serait un regard qui se porte à la fois sur des représentations mémorisées du réel et sur des représentations «projetées» par l'esprit, de lui-même.

Dans le cadre d'un cours de langue, imaginer des êtres dans des jeux dramatiques peut aider l'apprenant à agir sur son comportement lorsqu'il sera face à des autochtones. De cette façon, il pourra se

libérer de ses inhibitions et de ses craintes dans une situation réelle de communication.

En règle générale, on considère l'imagination comme une activité de reconstitution ou de transformation du réel. Dans le cas d'un cours de langue, il s'agit de la reconstitution (ou plutôt de l'anticipation) d'une situation donnée.

### En guise de conclusion

On dit que l'imaginaire commence là où la réalité s'impose ou lorsque quelque chose n'est pas directement accessible. N'est-il pas vrai que dans l'apprentissage d'une langue étrangère - contrairement à d'autres matières - l'apprenant n'a pas d'accès à une pratique de son enseignement, surtout s'il se trouve dans un pays dont la langue n'est pas celle qu'il apprend. En imaginant une situation et en le jouant, l'apprenant restera à l'abri de l'épreuve de la réalité extérieure qui peut parfois être frustrante.

### Notes

1. PUREN Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International (coll. «Didactique des Langues Etrangères»), 1988, p. 141-142.
2. *Ibid.*, p. 143.
3. GAUTHIER A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones*, Paris, A.P.L.V., 542, 1981, p.55, cité par PUREN Ch., *Histoire des méthodologie de l'enseignement des langues, op.cit.*, p.320.
4. Voir GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui, la*

«[...] l'homme élabore des projets en construisant souvent des sortes de maquettes mentales idéales de ce qui est à réaliser, cherche à se représenter les moyens de réalisation les plus adaptés après avoir anticipé, par scénarios successifs, les conséquences possibles de chacun, ou se motive à l'action en anticipant les avantages qui suivront la réussite, etc. [...] l'imagination, tout entière portée vers la nouveauté, vers le possible, se révèle comme un pouvoir psychique de simulation d'une réalité non encore advenue.»<sup>15</sup>

On distingue, dans la psychologie, deux sortes d'imagination: l'imagination reproductrice et l'imagination créatrice, la première renvoyant aux «images des objets ou des paroles, ou des sons que l'on a déjà perçus».<sup>16</sup>

En revanche, l'imagination créatrice met en avant «la faculté de former des images d'objets ou de bâtir des discours que l'on n'a pas perçus ainsi que la faculté de faire des combinaisons nouvelles d'images».<sup>17</sup>

Autrement dit, lorsque l'individu évoque des perceptions antérieures ou ce qu'il est en train de percevoir sous formes d'images mentales ou de discours, l'on parle de l'imagination reproductrice. En revanche, il s'agit de l'imagination créatrice, lorsqu'il crée des images et des conceptions nouvelles dans différents domaines de l'activité intellectuelle ou qu'il anticipe des solutions différentes à des problèmes théoriques ou pratiques.<sup>18</sup>

Il va de soi que dans la pédagogie contemporaine, on s'efforce de préconiser plutôt l'imagination créatrice et de rejeter l'imagination reproductrice qui peut être dérangeante.

A ces deux sortes d'imagination, on peut ajouter une imagination ludique qui est le fruit du rapprochement de l'imagination et du jeu (les jeux dramatiques ou les jeux pédagogiques).

L'apprenant d'une langue étrangère doit souvent imaginer des situations de communication qu'il n'a pas encore vécues. Anticiper une situation par le biais d'imagination lui permet de vivre par avance ce qu'il aura à faire dans la réalité. Cette activité d'anticipation imaginative permet à l'apprenant de s'entraîner, autrement dit de faire des essais pour tenter de réussir le mieux possible ce qu'il aura à faire dans la réalité future (lors d'une communication dans la langue apprise).

Ainsi, pour parvenir à imaginer et à s'imaginer dans l'avenir, il faut acquérir la capacité à l'anticiper mentalement autrement que par la récitation d'une leçon qui enferme l'apprenant dans le présent. L'imagination est la fonction de l'avenir et on imagine pour rendre présent ce qui nous manque.

Ce procédé aide mentalement l'apprenant à mieux affronter la réalité. M.-P. Gallien propose deux sortes de gestion de l'imagination: en première et en troisième personne. Dans le premier cas, pour s'approprier un objet d'apprentissage quelconque, l'apprenant joue son propre rôle, c'est-à-dire qu'il se projette dans l'avenir, il l'anticipe en s'y incarnant. Il joue la scène par avance par une anticipation imaginative dans laquelle il s'incarne directement. Selon M.-P. Gallien, «en étant directement acteur, le sujet, de cette façon, peut mesurer l'état d'avancement de sa compréhension».<sup>19</sup>

Le fait d'anticiper une situation permet à l'apprenant d'être conforté quand il y sera réellement. Anticiper, «c'est un banc d'essai

deux exemples tirés de *La France en Direct 1* et *Le Nouveau Sans Frontières 1*:

Comme nous pouvons le constater, les images dans la première méthode se présentent en séries et servent à explorer la situation de communication du dialogue. A chaque image correspond, en effet, un énoncé (un mot ou une phrase). Même, l'envers du décor est présenté à travers des bulles (par exemple, l'autre personne au bout du fil, lors d'une communication téléphonique), ce pour empêcher l'apprenant de traduire le dialogue dans sa langue maternelle. Cette abondance d'images ne laisse pas à l'apprenant l'occasion d'imaginer la situation.

En revanche, la méthode *Le Nouveau Sans Frontières 1* ne présente qu'une image correspondant à la situation de communication (l'image situationnelle). Cette image, à elle toute seule, est susceptible de déclencher la parole entre les apprenants et de les inciter à imaginer chaque geste et chaque mouvement des personnages du dialogue.

Comme dans d'autres méthodes communicatives, on confie à l'enseignant et aux apprenants la tâche de créer des situations de communication dans la classe par d'autres moyens.

En 1981, C. De Margerie et L. Porcher souhaitaient que l'apprenant se mette à «imaginer» les images au lieu de les lire uniquement et de les voir intégrées en séries dans le manuel (selon ces auteurs, l'image audio-visuelle a pour fonction de visualiser l'énoncé). Ce procédé, emprunté à la publicité, peut certainement entraîner des échanges verbaux entre les apprenants qui feront appel à leur «compétence imageante». On retourne ainsi vers l'«imagination» et son produit

## l'«imaginaire». <sup>12</sup> **L'imaginaire: un nouvel objectif**

Il convient, à ce stade de notre étude, de présenter les acceptions de ces deux notions.

Selon Marcel Postic, «imaginer c'est évoquer des êtres, les placer dans des situations, les faire vivre selon son bon plaisir. C'est créer un monde à son gré, en se libérant. Tout est possible. Tout peut se réaliser. [...] L'imagination est un processus. L'imaginaire en est le produit». <sup>13</sup>

«Imagination» signifie, selon Georges Jean, «la faculté par laquelle l'homme est capable, soit de reproduire - en lui ou en se projetant hors de lui - les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite «reproductrice»), soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent (ou non) dans des paroles, des textes, des gestes, des objets, des oeuvres, etc. *L'imaginaire* serait alors le mot qui désigne les domaines, les territoires de l'imagination [...]». <sup>14</sup>

Et enfin, pour situer ce sujet dans le temps, selon Kant, l'imagination comprend: 1) la faculté de former des images qui engendrent des représentations du présent; 2) la faculté de reproduire des images qui engendrent des représentations du passé; 3) la faculté d'anticiper des images qui engendrent des représentations de l'avenir.

Dans ce cas, on se représente l'avenir imminent ou lointain, à l'aide d'anticipations accompagnées parfois de craintes. Parfois, on a tendance à se détacher du réel en imaginant une scène. Mais grâce aux consignes des exercices, l'apprenant reste le plus proche possible de la réalité. En effet:

«Plus l'image renvoie à une tranche déterminée et totalement identifiable de la réalité, moins elle éveille en nous le fantasme. Le mystérieux, l'énigmatique font appel spontanément à notre imaginaire. Enfin, le dépouillement semble également renforcer la dimension fantasmagorique. L'accumulation d'éléments dans une image a tendance à en ramener l'interprétation au niveau de la devinette. La présence de quelques éléments seulement contraint à en inventer d'autres, afin de rendre les premiers lisibles.»<sup>11</sup>

Afin de montrer la différence entre l'image dans les méthodes audio-visuelles et les méthodes communicatives, nous avons choisi

### Jacques téléphone



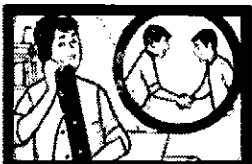
a lo se fi hp la du

Jacques : Allô ! C'est Philippe Ledoux



wi se mwa

Philippe : Oui. C'est moi.



b3 suu fi lip

Jacques : Bonjour, Philippe.



se yak

Jacques : C'est Jacques.



ty ve bjé

Jacques : Tu vas bien ?



wi twu o si

Philippe : Oui. Toi aussi ?



tra bjé méras

Jacques : Très bien. Merci.



ty e pne

Jacques : Tu es prêt ?



wi so aji pne

Philippe : Oui. Je suis prêt.



vjt vit

Jacques : Viens vite.

4



### RENCONTRES

**LUNDI 4 MAI**

Paris. Un accident, avenue des Champs-Élysées. Nicolas Legrand rencontre un musicien.

Roland : Excusez-moi, Monsieur !  
Nicolas : Oh, ça va... Tiers ? Vous êtes musicien ?  
Roland : Oui.  
Nicolas : Moi, je suis chanteur. Je m'appelle Nicolas Legrand.  
Roland : Nicolas Legrand, je connais !

**CONSTAT D'ACCIDENT**

VEHICULE A  
Nom : Legrand  
Prénom : Nicolas  
Adresse : 10 Boulevard de la Chapelle  
Paris

VEHICULE B  
Nom : GRUNDT  
Prénom : Roland  
Adresse : 10 Avenue de la Chapelle  
Paris

Autres des Champs-Élysées

Nicolas Legrand  
Chanteur

10 MAI 1971

Les méthodes de la troisième génération (ou l'approche communicative) abandonnent totalement la présentation en série d'images schématiques correspondant à une série de répliques (le découpage visuel parallèle au découpage sonore, les «narrations graphiques linéaires» ou les «textes en images») et optent pour l'introduction de quelques images qui représentent globalement le cadre de la communication et les personnages.

L'image sémantique sera remplacée par l'image situationnelle dans ces méthodes qui «évoquent certains traits pertinents de la situation d'énonciation (cadre physique, âge, profession des interlocuteurs, etc.) et participe ainsi à la justification des énoncés produits».<sup>6</sup>

A titre d'exemple, nous pouvons citer la fonction de l'image dans la méthode *Archipel*:

*«Bien entendu, l'image est le point de départ de l'explication, mais les images de la méthode n'ont pas été conçues pour une utilisation exhaustive; nous n'avons pas voulu en faire le support principal de la communication. Nous pensons, en effet, que la motivation à la pratique de la parole en classe devrait surtout passer par la création du besoin de communication à l'intérieur de la classe. Les images ont donc été conçues essentiellement pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel.»<sup>7</sup>*

Selon R. Galisson, la nouvelle méthodologie met l'accent sur la *dimension fantasmatique* de l'image qui a pour but de projeter les apprenants dans l'image. On essaie de la peupler de leurs besoins, de leurs

désirs, de leurs rêves, et de faire en sorte qu'ils se lancent dans les échanges verbaux.<sup>8</sup>

L'augmentation de l'utilisation de techniques de classe telles que la simulation et le jeu de rôles dans les méthodes communicatives (ou de la troisième génération d'après Christian Puren) est peut-être, à notre sens, une conséquence de cette transformation du statut de l'image.

Cela permet surtout de créer parmi les apprenants des simulacres de situations de communication plus riches et variées que la dramatisation des dialogues de base dans la méthode audio-visuelle.

L'image audio-visuelle, sous son ancienne forme, n'a plus de raison d'être car l'on est arrivé à cette conclusion que «le code iconique est à la fois moins riche et plus équivoque que le code verbal».<sup>9</sup> D'autre part, la langue maternelle a été réhabilitée dans l'approche communicative.

Désormais, l'image a une fonction situationalisante, ethnographique, culturelle et de déclencheur verbal «susceptibles de mettre les apprenants dans des Conditions de réel simulé où leur savoir-faire simulé est mis à l'épreuve».<sup>10</sup>

Il n'y a plus de synchronisation du son et de l'image et cette dernière joue un rôle de stimulateur verbal et de déclencheur de discours. Les concepteurs des méthodes cherchent, par le biais d'image, à faire travailler l'imagination des apprenants. En effet, ces derniers sont incités à imaginer les propos des personnages figurant sur l'image. Ensuite, ils peuvent s'exprimer d'après ce que l'image leur suggère. C'est ce que Galisson appelle *image provocatrice* (s'opposant à *image médiatrice* des méthodes audio-visuelles). Cette nouvelle fonction de l'image se précise comme suit:



notions concrètes hors situation. On a défini l'introduction de l'image à l'époque (l'instruction de 1908) - que d'ailleurs on n'utilisait pas systématiquement - comme suit:

*«Les meilleures images sont celles qui contiennent en un cadre commun un nombre assez d'objets, de plantes, d'animaux et surtout de personnes en action. L'image doit être traitée méthodiquement, en vue du vocabulaire et de la grammaire.»<sup>1</sup>*

A l'opposé, les images dans la méthode audio-visuelle «viseront les unes à représenter uniquement la situation de communication du dialogue, les autres à présenter des objets concrets comme les images directes, mais **en situation**, c'est-à-dire tels que les personnages, au moment où ils parlent, peuvent les voir (ou du moins se les imaginer: ils sont alors représentés dans des bulles)».<sup>2</sup>

C'est une relation texte/image qui s'installe, c'est-à-dire l'intégration de l'image dans le manuel au détriment des tableaux muraux. On peut dire que, dans la méthode directe, l'image joue un rôle auxiliaire tant qu'elle ne fait pas vraiment partie d'outil pédagogique et ne sert pas à mieux expliquer le dialogue.

A. Gauthier compare l'image dans les trois méthodes traditionnelle, directe et audio-visuelle et conclut de la manière suivante:

*«Pour la première l'élève était essentiellement un **décodeur**. Il ne s'agissait pas en fait de s'approprier la langue étudiée. La seconde, faisant de l'enseignant le maître du jeu ainsi que du savoir, voyait surtout dans l'élève un **répondre**. Avec la caution des instructions ministérielles, les méthodes*

*audio-visuelles vont faire de l'élève un **acteur**.»<sup>3</sup>*

La fonction principale de l'image, comme nous venons de le souligner, est d'éviter le passage à la langue maternelle de l'apprenant. C'est ce que Robert Galisson qualifie de «substitut sémantique» qui est supposé «être à la fois l'équivalent sémantique du fragment d'énoncé qu'elle [l'image] sous-tend et l'écran capable d'occulter la langue maternelle, donc d'empêcher la traduction».<sup>4</sup>

L'image audio-visuelle représente surtout des objets réels, des mouvements et des personnages figurant dans la leçon parfois à l'aide des bulles à l'intérieur des images qui renvoient au contenu des répliques. Cela change également le rôle de l'enseignant qui n'a plus à dessiner ou à mimer le mot ou la situation à enseigner.

Une des caractéristiques de cette méthode est la synchronisation et l'association du dialogue et de l'image qui représentent la situation de communication. A chaque image correspond une partie du dialogue. Cette liaison entre l'image et la phrase correspond aux théories behavioristes et au schéma d'un conditionnement car, au bout d'un certain temps, l'apprenant a tendance à répéter la phrase uniquement en présence d'image.

Cette association systématique de l'image et du son sera abandonnée dans les méthodes audio-visuelles de la seconde génération et les apprenants seront incités à commenter les situations à partir des seules images avant même d'entendre le dialogue.

Cette dissociation de l'image et du son «**marque le début du recul de l'intégration didactique autour du support audiovisuel, annonçant de la sorte la troisième génération des cours audiovisuels**».<sup>5</sup>

# De l'image à l'imaginaire:

## L'image dans les méthodes de FLE

**Mardjan Fardjah**

Membre du Cadre enseignant  
Université Allameh Tabatabaï

### چکیده فارسی

نویسنده این مقاله، سعی بر ارائه تحول نقش تصویر در روش‌های آموزش زبان فرانسه، از روش مستقیم تا روش ارتباطی دارد. در واقع، بر خلاف روش شنیداری-دیداری که در آن تصویر به صورت سری و در ارتباط با هر جزء گفت و شنود درس ارائه می‌شد، در روش ارتباطی، یک تصویر وظیفه معرفی کادر اصلی گفت و شنود و افراد حاضر در آن را دارد. به این ترتیب، زبان‌آموزان ترغیب به «تصور» و ایجاد موقعیت‌های ارتباطی در رابطه با موضوع درس می‌شوند.

کلید واژگان: تصویر، متدهای آموزشی، روش مستقیم، روش ارتباطی، گفت و شنود، موضوع

### Résumé

Dans cet article, nous tentons de présenter l'évolution du rôle de l'image dans les méthodes de français langue étrangère, depuis la méthode directe jusqu'à l'approche communicative. Dans cette dernière, l'image n'est plus présentée en séries, en synchronisation et en association avec le dialogue et elle représente globalement le cadre de la communication et les personnages. C'est ainsi que les apprenants sont incités à imaginer et à créer des situations de communication en rapport avec le thème de la leçon.

**Mots clés:** image, méthode de français, approche communicative, dialogue, thème, méthode directe

### INTRODUCTION

Depuis la méthode directe, l'image a toujours fait partie intégrante des manuels d'enseignement des langues ou sous forme de tableaux muraux. En effet, aux schémas et dessins effectués par le professeur s'ajoutaient les images, ceci pour ne pas retomber dans la traduction (à éviter dans la méthode directe).

On est encore loin des images de la méthode audio-visuelle qui servent à faciliter l'explication et l'exploitation du dialogue et qui se présentent en séries. Et plus loin encore

de l'image de l'approche communicative qui vise à suggérer une situation quelconque sans encombrer le contenu à enseigner. Nous tenterons, dans cette brève étude, de passer en revue les grandes lignes de l'évolution du rôle de l'image dans les méthodes de français depuis la méthode directe jusqu'à l'approche communicative.

### Un aperçu général

Les images dans la méthode directe favorisent une meilleure explication des mots isolés et des

## *In The Name Of God*

● **Managing Editor:** A. Hajianzadeh

● **Editor-in- chief**

**Akbar Mirhassani** Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

**Shahla Zarei Neyestanak** M.A. (Educational Planing)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

- **Parviz Birjandi**, Ph. D. (TEFL)

Allame-e- Tabatabai University

- **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 Kahnamoipour** Ph. D (French Literature)

Tehran University

- **Hamid-Reza Shaïri** Ph. D. (Semiotics)

Tarbiat Modarres University

- **Mahmood Haddadi** M.A. (German Literature)

Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

- A.Rezai Ph. D. (English Literature)

Tabriz University

- Mohammad Hossein Keshavarz Ph.D. (Linguistics)

University for Teacher Training

- J. Sokhanvar Ph. D. (English literature)

Shahid Beheshti University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

The Editorial Board welcomes previously unpublished articles on foreign language teaching/learning, particularly those based upon experiences gained from and/ or researches done at Iranian Schools.

● **Manuscripts:**

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

P.O. Box 15875-6585  
Teaching Aids Publications Bureau  
Iranshahr Shomali  
Building No. 4

# **Roshd** Foreign Language Teaching Journal

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

# ROSHD 64

No. 64 , VOL.16 , Spring , 2002



FOREIGN LANGUAGE TEACHING

# Journal