

آموزش زبان

رشد

بها: ۲۰۰ ریال

سال هشتم - زمستان ۷۰ و بهار ۷۱ - شماره مسلسل ۳۰ و ۳۱

F L T

Journal





وزارت آموزش پرورش
سازمان پژوهش‌های زبان‌آموزی

رشد آموزش زبان

سال هشتم - زمستان ۷۰ و بهار ۷۱ - شماره مسلسل ۳۰ و ۳۱

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

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

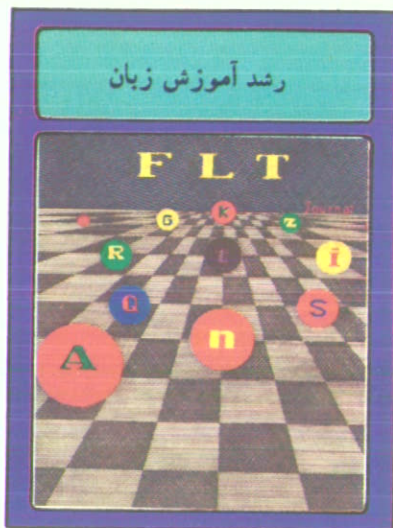
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

مسئول هماهنگی و تولید: فتح‌الله فروغی

امور فنی و صفحه‌آرایی: خالد قهرمانی ده‌بکری

دستیار ناظر چاپ: محمد کشمیری



- ۳ هیئت تحریریه
۱۰ پرویز بیرجندی
۱۶ وحید دستجردی
۲۴ عبدالمجید حیاتی
بررسی مقایسه‌ای ارتباط تشخیص و کاربرد ساختار متن در
۲۹ هنگام خواندن و تأثیر آن بر میزان درک مطلب سعید کتابی
۳۴ صفحه شعر
تفاوت‌های تلفظی انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی آمریکایی
۳۶ محمد حسین کشاورز
۴۲ نقش دستور در تدریس زبان ترجمه: اردشیر جهانی
مروری گذرا بر سی سال تدریس زبان انگلیسی در دبیرستانهای ایران
۴۴ حبیب کشمیری
۴۵ اخبار گروه‌های زبان خارجه
۴۸ معرفی کتاب
۵۰ ارزشیابی صدیقه وجدانی
۵۲ تقدی بر فرهنگ آلمانی - فارسی کامل سیدسعید فیروزآبادی
۵۴ نکات بنیادی در آموزش زبان فرانسه ترجمه: لوسی شهیدی
Die Sprache Mittel der Verständigung und der
Erkenntnis M. Hossein Khadjehzadeh 59
A Close Look at "CLOZE"
Zibadokht Zohreevandi 63
Tagore: A Revolutionary Writer
Mohammad Reza Anosheh 66

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

مصاحبه با

آقای دکتر میرعمادی

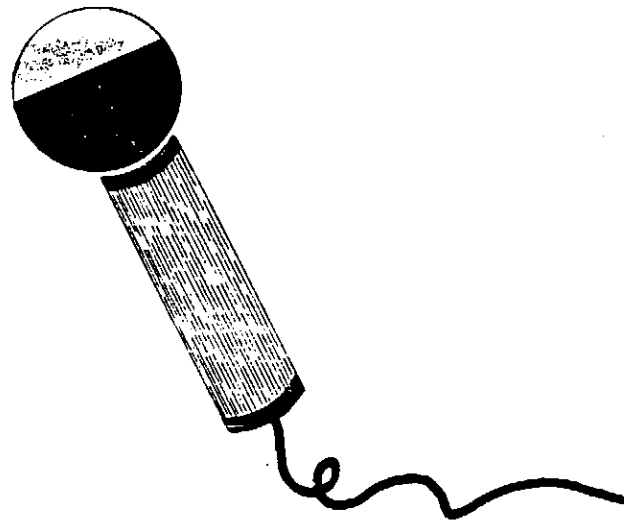
با توجه به اهمیت نقش آموزش زبان در ایران، بهره‌گیری از نظریات و دیدگاههای مسئولان و صاحب‌نظران می‌تواند نقش مؤثری در رسیدن به اهداف آموزشی ایفا کند. لذا در پی کوششی که از چند شماره پیش در مجله رشد آموزش زبان به عمل آمده است، برادر محترم جناب آقای دکتر میرعمادی، استاد محترم دانشگاه علامه طباطبایی دعوت هیئت تحریریه مجله رشد را پذیرفتند. ضمن تشکر از ایشان این مصاحبه تقدیم علاقه‌مندان می‌شود.

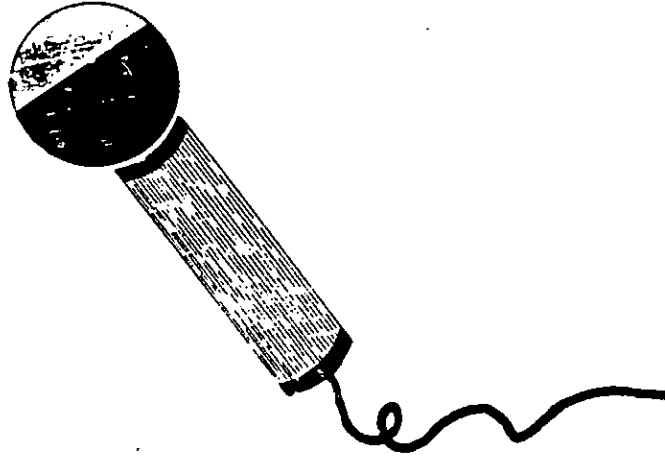
س - ممکن است خودتان را معرفی کنید؟

ج - به نام خدا از اینکه مرا به محفل خود پذیرفتید و فرصتی را فراهم آوردید تا از طریق مجله و زین رشد معلمان زبان بسا قشر عظیمی از معلمان کشور نزدیک‌تر شوم تشکر می‌کنم. امید است وسیله‌ای فراهم آید تا پیوند بین دانشگاه علامه طباطبایی و آموزش و پرورش کشور مستحکم‌تر شود.

به سال ۱۳۲۱ در شهر اصفهان و در خانواده‌ای مذهبی به دنیا آمدم. در سال ۱۳۴۳ از دانشسرای عالی فارغ‌التحصیل شدم و مدت ۱۱ سال در آموزش و پرورش خدمت کردم. سپس به انگلستان رفتم و پس از مراجعت به عنوان مربی در دانشگاه ابوریحان به خدمت خود ادامه دادم.

در سال ۱۳۵۶ به آمریکا رفتم و در سال ۱۳۶۰ با اخذ مدرک دکتری از دانشگاه میشیگان در رشته زبان‌شناسی نظری به وطن بازگشتم. از آن سال تاکنون ضمن قبول پُست‌های اجرایی دانشگاهی، دروس مختلفی چون واژه‌شناسی (Morphology)، تاریخ زبان‌شناسی (History of Linguistics)، دستور گشتاری





زبان‌شناسی، یا این علم ناشناخته در کشورمان را، به مردم و مسئولان بشناسانند و باید از هر طریق که می‌دانند نقش آنرا در سایر زمینه‌ها توضیح دهند و به مردم و دانشجویان معرفی نمایند. در این سرره از زمان، پرداختن به این موضوع از اهمیت زیادی برخوردار است. فروپاشی کمونیسم در کشور شوروی سابق مسلماً در روند تحقیقات زبان‌شناسی آن کشور تأثیر منفی خواهد داشت و مراکز علمی آن کشور که در زمینه زبان‌شناسی و تحقیقات اصیل روی زبانهای شرقی شهرت بسزایی دارند اعتبار خود را از دست خواهند داد. جامعه ما نباید از این فرصت استثنایی و طلایی غافل بماند. با یک حرکت حساب شده و بذل عنایت مسئولان محترم مملکتی می‌توان این مرکزیت را به کشور ایران منتقل ساخت. ایران قرن‌ها مرکز گسترش علوم عقلی و فلسفه بوده و بازگرداندن این اعتبار مقوله‌ای نیست که مسئولان بتوانند با دیده اغماض از آن درگذرند.

س - آیا ما می‌توانیم از این مقاله‌ها در مجله رشد استفاده کنیم؟

ج - همانطور که عرض شد مجموعه مقالات به زودی منتشر خواهد شد و بدیهی است که پس از آن استفاده از مطالب با ذکر مسأخذ مساعی نخواهد داشت.

س - زبان‌شناسی چه کمکی به روش تدریس زبان می‌کند؟

ج - وقتی صحبت از آموزش زبان دوم و یا زبان بیگانه می‌کنیم اصولاً یک سؤال اساسی مطرح می‌شود: چگونه زبان را آموزش دهیم؟ پاسخ به این سؤال به سادگی امکان‌پذیر نیست زیرا بدو باید بدانیم کودکان زبان اول را چگونه می‌آموزند. آیا اصولاً بین شیوه‌های یادگیری زبان اول و زبان دوم تشابهی وجود دارد یا نه؟ پس ابتدا باید روند کار را آن‌طور که در جهان واقعیت و در شرایط طبیعی روی می‌دهد باز شناسیم، اما این کار به سادگی میسر نیست چون بازشناختن یک حرکت و یا حرکات ذهنی کار ساده‌ای نیست. پس باید ابتدا به نوعی فرضیه‌سازی دست‌یازیم و آنگاه فرضیه‌ها را با محک‌های مطمئن بیازمائیم. هدف باید این باشد که نوعی تئوری یادگیری زبان تدوین یابد.

عرضه یک تئوری مطمئن در ارتباط با یادگیری زبان دوم /

(Transformational Grammar)، تجزیه و تحلیل کلام (Discourse Analysis) و اصول و مبانی نظری ترجمه را تدریس نموده‌ام. در این مدت مقالات متعددی در نشریات داخلی و خارجی به چاپ رسانده‌ام و کتابی نیز در زمینه تئوریهای ترجمه به زبان انگلیسی منتشر ساخته‌ام.

س - به عنوان دبیر دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی نظر خود را بفرمائید.

ج - موفقیت اولین کنفرانس زبان‌شناسی در سال ۱۳۶۹ و استقبال علاقمندان به ویژه دانشجویان، دانشگاه علامه طباطبایی را به این امر ترغیب کرد که دومین کنفرانس را در سال ۱۳۷۱ برگزار نماید. اجرای آن به عهده اینجانب محول گشت و مقدمات امر فراهم آمد. حدود ۱۲۰ مقاله به دبیرخانه کنفرانس واصل شد که در مجموع ۴۹ مقاله با تصویب هیأت داوران علمی پذیرفته شد. سه میزگرد با عنوان‌های «زبان‌شناسی و ادبیات»، «زبان‌شناسی و ترجمه» و «زبان‌شناسی و دستور» تدارک داده شده که مورد استقبال فراوان، قرار گرفت. آنچه مسایه شعف و دلگرمی دست‌اندرکاران کنفرانس شد مقالات علمی ارزنده‌ای بود که برخی از آنها به حق می‌توانستند در سطح کنفرانسهای بین‌المللی بدرخشند. تمام تلاش ما این است که مجموعه مقالات در اسرع وقت چاپ و در اختیار علاقمندان و دوستاران علم زبان‌شناسی قرار گیرد.

نکته‌ای که شایان ذکر می‌دانم این است که محققان و زبان‌شناسان کشور رسالتی عظیم را بر عهده دارند و بساید بکوشند

بیگانه وقتی میسر است که ما بدانیم کودک چگونه در مدت کوتاهی زبان اول خود را به راحتی و سهولت فرا می‌گیرد. مشکل ما از آن جهت مضاعف می‌شود که ما نمی‌دانیم زبان فی‌نفسه چیست و شکل و هیئت و بافت آن چگونه است. پس باید به تئوری دیگری بیندیشیم و فرضیه یا فرضیه‌هایی در ارتباط با ماهیت وجودی زبان ارائه نمائیم. اصولاً «روش» باید بر نوعی «تئوری» استوار باشد و تئوری باید تسبب شود. در غیر اینصورت روش ابداع شده از اعتبار زیادی برخوردار نیست.

به طور خلاصه می‌توان گفت که زیانشناسی سه هدف عمده را مطمح نظر دارد.

زیانشناسی به دنبال آن است که ۱- تئوری زبان ۲- تئوری بهره‌گیری از زبان و ۳- تئوری یادگیری زبان را مرتب سازد و اصول و قواعد حاکم بر آن را بازشناسد. ترتیب اولویت به شرح مذکور است زیرا بدون تئوری زبان و آگاهی کامل از بافت و ساخت و ماهیت زبان تدوین تئوری استفاده از زبان میسر نیست و بدون آن دو تصویر واقعیت یادگیری زبان مشکل می‌نماید.

بذل عنایت به شیوه‌ها و متدهای تدریس زبان که تاکنون مورد استفاده قرار گرفته‌اند یک اصل را مبرهن می‌سازد و آن این است که هر گاه تئوریه‌ها و نظریه‌ها نسبت به یادگیری زبان تغییر یافته است. شیوه‌ها و متدهای تدریس نیز از آن تبعیت نموده و تغییرات فاحش یافته‌اند. زمانی تصور بر این بود که انسان زبان مادری را فقط از راه تکرار شنیده‌ها فرا می‌گیرد، پس شیوه آموزش زبان بیگانه نیز بر همین اساس مرتب شد. بعدها که پایه این تئوری سست شد و نظریه‌ها تغییر یافت شیوه‌های شناختی جدیدتری عرضه شدند.

ما وقتی می‌توانیم ادعا کنیم که زبان دوم و یا سوم را یاد گرفته‌ایم که به توانش زبانی در آن زبان دست یافته باشیم. در واقع سیستم ذهنی ما از آن زبان باید الزاماً همانند سیستم زبان زبانی اول ما باشد. سوآلی که باید دنبال آن باشیم این است که چگونه یک کودک در کمترین زمان ممکن و با سرعت شگفت‌انگیز به چنین توانشی دست می‌یابد و از آن به بهترین نحو ممکن استفاده می‌کند.

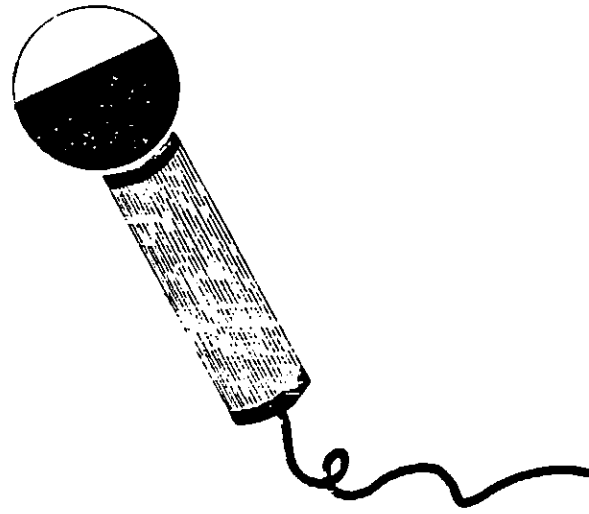
در پاسخ سوآل حضرت‌تعالی بساید عرض کنم که شیوه‌های تدریس را وقتی می‌توان با اطمینان بکار برد که پایه‌های نظری قوی داشته باشند. بدیهی است که ارائه نظریه‌های زبانی قابل قبول و مستقن کاری است و وظیفه‌ای که به عهده زیانشناسان محول شده است.

معضلات یادگیری و یا آموزش زبان دوم و یا بیگانه وقتی حل و فصل می‌شود که زیانشناسان توانسته باشند تصویری واقع‌گرایانه از ماهیت زبان، ماهیت یادگیری زبان و ماهیت بهره‌برداری از آن را به عینه و آنگونه که در واقعیت باطنی انسان وقوع می‌یابد تشریح نمایند و توضیح دهند.

س - کدامیک از نظریه‌های زیانشناسی بر روشهای تدریس تأثیر بیشتری داشته‌اند؟

ج - همانطور که عرض شد، نظریه‌پردازی از مشاهده آغاز می‌شود. بدین ترتیب که نظریه‌پرداز بر مبنای مشاهدات خود به نوعی فرضیه ابتدایی مبادرت می‌نماید. این فرضیه باید مورد تأیید قرار گیرد تا بتواند به عنوان یک اصل پذیرفته شود. اما یک حقیقت را نباید از نظر دور داشت. اصل یا اصولی که زائیده تفکرات انسانها هستند وحی منزل نیستند و به عنوان یک واقعیت (fact) تلقی نمی‌شوند. یک تئوری تا زمانی حاکمیت پیدا می‌کند و در مسند قدرت و اقتدار باقی می‌ماند که رقیبی نداشته باشد. اما اگر مشاهده ثانویه یک پدیده با اصول حاکم تطبیق نکند جای شک نیست که آن اصل به ظاهر مسلم را زیر سؤال می‌برد. بازنگری بر روند علم در طول قرون متمادی مبین این واقعیت است که نظریه‌های علمی - طبیعی است که نظریه‌های علم زیانشناسی نیز از این قاعده مستثنی نیستند - همواره دستخوش تغییر و تحول بوده‌اند.

زمانی رفتارگرایی و نظریه‌های وابسته به آن مقبولیت داشت و طبیعی است که شیوه‌های آموزش نیز بر آن اساس و الگوها استوار می‌شد. زمانی ساختگرایی مطرح بود و می‌بینیم که شیوه‌های تجزیه و تحلیل مقابله‌ای و مقایسه‌ای عمومیت یافت. تبلور دستور زایشی - گشتاری و ارائه گشتارهای جهان شمول نظریه‌های یادگیری را متحول ساخت و طبیعتاً شیوه‌های تدریس نیز به آن تأسی جست. کتابهایی که جهت تدریس زبان انگلیسی اخیراً به بازار عرضه شده است از این نظریه بهره گرفته و شیوه‌ها بر اساس اصول حاکم بر آن شکل گرفته است. معه‌ذا یک سؤال مطرح است و آن اینکه آیا گشتارها آنطور که به وسیله گشتاریان ساخته و پرداخته می‌شوند واقعیت عینی دارند و آیا یافته‌های روانشناسان زبان (Psycholinguists) بر آنها صحه می‌گذارند؟ آیا کودک در یادگیری زبان از شیوه استقرایی استفاده



س - هر معلمی تا چه حد باید با زبانشناسی آشنا باشد و تا چه حد ما می‌توانیم در تشریح رشد به مسایل زبانشناسی بپردازیم؟

ج - زبانشناسی ضمن اینکه یک علم مطلق و مستقل است با علوم بین رشته‌ای نیز وابستگی دارد. زبانشناسی و روانشناسی در ارتباط تنگاتنگ هستند. همین‌طور روانشناسی و عصب‌شناسی، زبانشناسی و ادبیات، زبانشناسی و دستور، زبانشناسی و جامعه‌شناسی، زبانشناسی و تدریس زبان، زبانشناسی و اقتصاد، زبانشناسی و انفورماتیک، زبانشناسی و هوش مصنوعی و بسیاری از رشته‌های فنی و علوم انسانی پس آگاهی به زبان شناسی اولین فایده‌اش این است که دید انسانها را نسبت به پدیده‌ها وسیع‌تر و روشن‌تر می‌کند. زبان وسیله تفهیم و تفاهم و ارتباط است و اختلال در آن موجب بروز ناراحتی‌ها و عدم تعادل‌ها. پس هر کس در هر طبقه و در هر قشر اجتماعی که باشد باید نسبت به این پدیده شگرفت خلقت شناخت نسبی داشته باشد.

این امر در مورد کسانی که می‌خواهند معلم زبان باشند ویژگی خاصی می‌یابد. معلم می‌خواهد «زبان» را آموزش دهد. حال اگر خود نداند که زبان چیست، چگونه شکل یافته و چگونه شکل می‌گیرد چگونه می‌تواند چیز ناشناخته را تعلیم دهد! کسی که از زبان بیگانه و محدودیت‌ها و ممنوعیت‌های آن چیزی نمی‌داند چگونه می‌تواند آنرا تعلیم دهد؟

چگونه می‌تواند موارد تعارض را دریابد و بشکافد؟

زبانشناسی مدرن تنها بررسی یک زبان خاص را مطرح نظر ندارد بلکه مسایل جهان شمول زبانی مطرح است. مشابهت‌های زبانی زبانهای زنده دنیا امری نیست که بتوان از آن غافل ماند. وجوه اشتراک زبانها نقطه عطفی است برای آغاز یک امر مطمئن و یک آموزش مؤثر. شاید تصور این باشد که تنها معلمان زبان از علم زبانشناسی بهره می‌برند اما ذکر این نکته لازم است که بیشترین استفاده را معلمان دوره‌های ابتدایی می‌برند. اغلب معلمان ابتدایی تصور می‌کنند که کودک سال اول دبستان با ذهنی خالی و عاری از هر گونه توانش زبانی به کلاس آنها آمده است. به نظر آنها علم زبان و توانش زبانی در حد نوشتن و خواندن قابل لمس و محسوس است غافل از اینکه آگاهی‌های زبانی یک طفل دبستانی از معلم او کمتر نیست. عدم شناخت این توانها بمثابه هدر دادن و ندادیده گرفتن گنجینه‌ای است پرارزش که می‌تواند پیامدهای ناخوشایندی داشته

می‌کند؟ آیا کودک نیز در یادگیری زبان یک نظریه پرداز است و بر پایه مشاهدات بدوی به قانون سازی مبادرت می‌نماید؟ آیا اگر محیط یادگیری زبان بیگانه یا دوم همانند محیط یادگیری زبان اول تدارک دیده شود کودک از شگردهای یکسانی بهره می‌گیرد؟

اگر علم زبانشناسی بتواند تصویر فعل و انفعالات ذهنی را در یادگیری زبان اول به عینه منعکس نماید و توجهی اصولی از آن ارائه دهد شکی نیست که شیوه‌های یادگیری نیز متحول خواهد شد.

تا آنجا که من می‌دانم تمام دستورهای زبانی که تاکنون نوشته شده - و البته بر همان اساس هم آموزش انجام می‌گیرد - از تصورات ذهنی دستورنویسان نشأت می‌گیرند و هنوز دلایل و شواهد متقن برای تأیید درستی آنها وجود ندارد.

اغلب مکاتب زبانشناسی موجود هنوز در سطح نظریه‌پردازی فعالیت دارند و فقط به عرضه تئوری می‌پردازند. کار زبانشناس همین است. حال از این یافته‌ها چگونه باید در بهبود روشهای تدریس استفاده کرد این وظیفه‌ای است بر دوش زبانشناسان کاربردی (Applied Linguists) است که نظریه‌ها را در عمل بیازمایند.

امروز تازه‌ترین و متداول‌ترین شیوه تدریس زبان بیگانه، شیوه ارتباطی (Communicative Approach) است که در آن زبان از دیدگاه کاربردی مورد توجه قرار می‌گیرد. این شیوه شورشی است بر علیه شیوه الگویی (Pattern Practice) که تکرار را در یسادیگیری مؤثر می‌داند. مقوله‌های تجزیه و تحلیل کلام و نقش کاربردی زبان توانسته است تأثیر قابل توجهی بر شیوه‌های تدریس داشته باشد.

باشد.

جنگ تحمیلی عراق علیه ایران در ده سال گذشته، مشکلات زیادی را از نظر سیاسی و اقتصادی برای این مملکت فراهم آورد اما یک مشکل اساسی از نظر مسؤلان دور ماند و آن برخورد گویشهای متفاوت افرادی بود که از خانه و کاشانه خود آواره شدند. تا چه حد عدم موفقیت دانش آموزان دبستانی و دبیرستانی این آوارگان را می توان به عدم شناخت معلمان آنها از تضادهای گویشی و زبانی مربوط ساخت برای من مشخص نیست ولی آنچه مسلم است این است که تضادها و برخوردهای زبانی کم اثرتر از برخوردهای فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و نظامی نیست. عدم توجه به این ریزه کاریها در ظاهر تغییری ایجاد نمی کند اما در یک روند طولانی می تواند تأثیر مثبت و یا منفی داشته باشد.

خوشبختانه دانشگاههای بعد از انقلاب اسلامی بیشتر از دوران قبل از انقلاب به این مهم بها داده اند. در این راستا، دانشگاه علامه طباطبایی به حق نقش ارزنده ای را ایفا کرده است. در سال ۱۳۶۳ پس از بازگشایی دانشگاهها، استادان زبانشناسی این دانشگاه با معرفی کتابهای جدید و تئوریهای زنده تحولی شگرف در این زمینه بوجود آوردند و تصورات بی اساس قبلی را زیر سؤال بردند. تصویر بسیاری از دانشجویان و برخی از اهل ادب از زبانشناسی در دوران قبل از انقلاب که زبانشناسی را در حد ریشه شناسی لغات و فونولوژی محدود می دیدند متحول شد و زمینه ای فراهم آمد که استادان ادبیات فارسی در کشور ما به این علم نیز بسا دیده عنایت بکنند. آشتی زبانشناسی و ادبیات از نتایج حاصل از این فعالیت هاست. البته نقش استادان زبانشناس متقدم چون دکتر باطنی، دکتر میلانیان، دکتر حق شناس و دکتر ثمره را نمی توان نادیده گرفت.

با در نظر گرفتن مطالب فوق، ذکر این نکته لازم است که مجله های رشد - و نه تنها رشد معلمان زبان - می توانند در معرفی این علم سهم بسزایی داشته و مصدر خدمات فرهنگی شایسته ای باشند. پیشنهاد اینجانب این است که مجله رشد زمینه یک سلسله بحث های زبانشناسی را فراهم آورد تا معلمان عزیز کشور به این علم آشنایی بیشتر بیابند.

س - ممکن است راجع به مکاتب زبانشناسی بطور مختصر توضیح دهید.

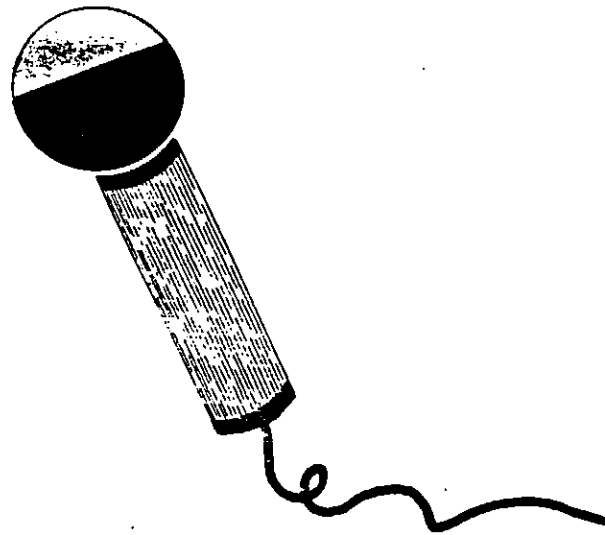
ج - زبانشناسی به طور کلی ریشه در تاریخ کهن دارد. از عصر پانینی (Panini) در پنج قرن قبل از میلاد مسیح تا امروز فلاسفه بسیاری در باب زبان و ماهیت و چگونگی آن نظریات متفاوتی عرضه کرده اند و این علم نیز همانند سایر علوم همچنان دستخوش تغییر و در معرض پدیده های تازه است. با توجه به وقت اندکی که داریم به تاریخ زبانشناسی نمی پردازم و سعی می کنم در قرن حاضر توقف کنم.

به اختصار عرض می کنم که زبانشناسی جدید از دو سوسور آغاز شد و کتاب او که در اوایل قرن حاضر انتشار یافت مبدأ تحولات شگرفی گردید. از دهه ۱۹۳۰ تا ۱۹۶۰، مکتب غالب مکتب تجربه گرایی بود. فکر و بنیاد اساسی بر تجربه استوار بود و اینکه دانش و آگاهی حاصل تجربه است. این اندیشه در همه زمینه های علمی تأثیر عمیق داشت. در زمینه زبان آموزی، عقیده بر این بود که زبان آموزی از طریق تعمیم های استنتاجی (inductive generalizations) و از طریق تجربه ملموس صورت می گیرد. به عبارت دیگر تصور بر این بود که کودکان از نظر زبانی ذهنیتی نامنقوش و نانوشته دارند و آنچه بعدها فرا می گیرند حاصل نوعی تجربه ملموس است. البته اصالت این ایده به جان لاک (John Locke) و دیوید هیوم (David Hume) در قرن هجدهم میلادی مربوط می شود.

بولمفیلد (Bloomfield) یکی از حامیان این ایده بود و از دیدگاه زبانشناسی، بر طبقه بندی عناصر زبانی و اهمیت آنها تأکید فراوان داشت. به نظر او شروع کار از واحدهای زبانی کوچکتر و غایت آن تجزیه و تحلیل در سطوح بالاتر از جمله بود.

در دهه ۱۹۵۰ میلادی، هریس (Harris)، زبانشناس معروف آمریکایی، از روابط ساختاری بین جملات سخن به میان آورد. هدف او این بود که تجزیه تحلیل ساختاری جملات را در سطح بافت معنایی - ساختاری بررسی کند اما مشکل اساسی او این بود که جملات متنوع را نمی توانست با سیستم واحدی با یکدیگر مرتبط سازد. آنگاه به تجزیه و تحلیل جملات پیچیده و تقسیم آنها به جملات هسته ای (Kernel Sentences) همت گمارد.

علیرغم تلاشهای هریس و سایر ساختگراها، نحو در قلمرو ساختگرای رونق و گسترش چندانی نیافت. به طور کلی می توان گفت که ساختگرای در دهه ۱۹۵۰ با مشکل روبرو شد و زبانشناسی به



روابط جهان شمول هستند.

تا سال ۱۹۶۷، دستور زایشی - گشتاری عرضه شده توسط چامسکی بلامنازع ماند و ژرف ساخت کم جان چامسکی همچنان در ورای روساخت باقی ماند و گشتارها در ارتباط بین دو قطب ژرف ساختی و روساختی فعال ماندند. از این سال به بعد ژرف ساختها قوت بیشتری یافتند و با تبیین‌های معنایی قوی‌تری مجهز شدند. بدین ترتیب تضادهای موجود زمینه ساز پیدایش معناشناسی زایشی (generative semantics) گردید.

در اواخر دهه ۱۹۶۰، چارلز فیلمور (Charles Fillmor) به رفع مشکل مدل ۱۹۶۵ چامسکی پرداخت و ادعا کرد که در عمیق‌ترین سطح نحو، یک جمله مشکل است از یک فعل و تعدادی حالت‌ها یا قضیه‌های معنایی (Cases or Argument) بی نظم که از یک واژگان جهان شمول منبعث است. در حقیقت او تشابه برخی از سازه‌ها را که در مدل چامسکی نقش یکسانی داشتند به زیر سؤال برد. در حقیقت نظریه حالت (Case Theory) فیلمور بر نارسایی‌های مدل ارائه شده چامسکی در سال ۱۹۶۵ استوار گردید. متعاقب آن مدل‌های نحوی چامسکی بارها تغییر کرد و تئوریهای جدیدی عرضه شد. در دهه ۱۹۷۰، نظریه‌های جهان شمول دیگری عرضه گشت که طی آن پدیده‌ها و مشاهدات جدیدی گزارش گردید و باعث تحولات جدیدی شد. برای مثال کی نان (Keenan) و کامری (Comrie) دریافتند که همه زبانها در ارتباط با یک گشتار خاص (مثلاً گشتار ضمیمه ساز جملات موصولی) رفتار و بازتابی مشابه دارند. مثال عینی اینکه پذیرش حالات مختلف (چون فاعل، مفعول بی واسطه، مفعول با واسطه و غیره) در جایگاه موصول از یک تسلسل ثابت پیروی می‌کند.

در همان دهه ما شاهد پیدایش و نضج گرفتن دستور مونتگام (Montague Grammar) هستیم که در آن روابط منطقی نیز به عنوان زیربنای استدلال‌ات نحوی بکار گرفته می‌شوند. تئوری ایکس - تیره (X-bar Theory) یکی دیگر از تحولاتی است که در دهه‌های اخیر مطرح شده اگرچه خود خالی از ضعف نیست. بحث آن به لحاظ ضیق وقت میسر نیست.

س - زیانشناسی و روانشناسی از جنبه‌های یادگیری چه ارتباطی با یکدیگر دارند؟

ج - همانگونه که قبلاً گفتیم فرضیه‌های مبتنی بر تجربه‌گرایی در دهه

طور کلی به بحران دچار آمد. در این دهه امید زیانشناسان به پدیدینه کامپیوتر و نقش آن در تجزیه و تحلیل زبانها و نیز در ترجمه بود.

در اوایل سال ۱۹۵۷، کتاب ساختارهای نحوی چامسکی (Chomsky)، زیانشناس سرشناس عصر حاضر، منتشر شد و هر چند در بدو امر مورد استقبال چندانی قرار نگرفت معهذاً مبدأ حرکت‌های حساب شده و مشخص بعدی گردید. افرادی چون لیز (Lees) او را ستودند. کتاب او تهدیدی برای زیانشناسی ساختگرایی بود. ویژگی کار او مطرود دانستن تجربه‌گرایی و تبیین مشخصی بود که از دستور ارائه داد. به نظر او دستور را می‌توان به صورت «تئوری زبان» تعریف کرد چامسکی ساختگرایی را به باد انتقاد گرفت و اظهار داشت که زیربنای فکری ساختگرایی تجربی نوعی محدودیت‌ها را بر شکل‌پذیری نظریه تحمل می‌نماید به قسمی که حاصل آن باروند فکری و واقعی زبان در ذهن مستکلمان مغایرت دارد. به نظر او زیانشناسی باید به دنبال ارائه شیوه‌های ارزشیابی باشد به نحوی که بتوان دستورهای گوناگون را که بر پایه یک نظریه خاص تدوین شده‌اند ارزشیابی نموده از هم باز شناخت. کتاب دوم چامسکی با نام «جنبه‌های نظریه نحو زبان» (Aspects of the Theory of Syntax) در سال ۱۹۶۵ منتشر شد و تحولی دیگر را در زمینه بررسی‌های زبان بوجود آورد.

نمودار روابط ساختاری زبانها و تمایز ژرف ساخت و روساخت‌ها و نیز نقش گشتارهای نحوی و گشتارهای آوایی و نیز نحوه ارتباط واژگان و قواعد و اثری حاکم بر آن و نیز روابط معنایی از ویژگیهای این نظریه و مدل بود. اهمیت کار او این بود که تبیین‌های ارائه شده در حد یک زبان خاص متوقف نشد و ادعا بر این بود که این

۱۹۵۰ تأثیر عمیق خود را بر بررسی‌های زبانشناسی گذاشت و در این برهه از زمان روانشناسی نیز از وضعیت موجود بی‌بهره نماند. به لحاظ آنکه دانش را برگرفته از تجربه می‌دانستند چنین تصور کردند که کودک اصول استنتاجی بدوی خود را در محیط پیرامون خود محک می‌زند و از این راه دستور زبان خویش را فرا می‌گیرد. در این مقطع زمانی، هرچند هم زبانشناسی و هم روانشناسی از تجربه‌گرایی و رفتارگرایی اسکینر (Skinner) متأثر بودند معهذالفتی بین آنها به وجود نیامد. پیوند این دو وقتی حاصل شد که کلارک هاول (Clark Hull)، روانشناس برجسته، از مکتب رفتارگرایی اسکینر فاصله گرفت. به نظر او انگیزه‌های موجود حتی بدون اعمال فشار مضاعف، می‌توانند به یادگیری بیانجامند. در حقیقت او تکرار را تنها عامل یادگیری نمی‌دانست.

در اواخر دهه ۱۹۵۰، روانشناسی زبان (Psycholinguistics) پای گرفت و نضج یافت. علت اینکه این دو مقوله به هم پیوند خوردند بدین جهت بود که زبان وسیله‌ای است که در اختیار انسان قرار دارد و انسان می‌تواند با توسل و استفاده از آن به بسیاری از فعالیت‌های ذهنی خود چون درک و احساس و تفکر و اندیشه تحقّق بخشد. روانشناس مایل است به گنجینه دانشی که در ذهن آدمی نهفته است راه یابد و به تحقیق زبان یکی از مدخل‌های ورود به این وادی ناآشناست. طبیعی است قبل از آنکه زبان در حالت ظاهری آن تولید شود فعالیت‌های ذهنی زیادی در مغز انسان رخ می‌دهد. اطلاعات دریافتی مشخص از محیط پیرامون به نحوی زمینه‌ساز فعالیت‌های زبانی می‌شود. پس شناخت شکل و فرم اطلاعات و محرک‌های تولیدکننده بیان‌یابد در محدوده روانشناسی بررسی و مورد مطالعه قرار گیرد. بدیهی است تجزیه و تحلیل برون داد زبان کار زبانشناسی است؛ معهذالذکر این نکته لازم است که این دو - یعنی زبانشناسی و روانشناسی - نمی‌توانند از قلمرو یکدیگر دور بمانند. بدون آگاهی از فعل و انفعالات زبانی در مغز و نحوه شکل‌گیری آن، حاصل کار زبانشناس سطحی خواهد بود و از طرفی روانشناس نمی‌تواند فارغ از یافته‌های زبانشناسی به کشف رمز این اسرار نهانی بپردازد.

اینکه کودک چگونه زبان خود را می‌آموزد و زبان در حقیقت چگونه شکل می‌گیرد از مسائلی است که هم می‌تواند مورد مطالعه زبانشناسان قرار گیرد و هم روانشناسان اگر عوامل زیادی در یادگیری به طور کلی و یادگیری زبان به طور اخص دخالت دارند و تغییر عوامل و کاهش و ازدیاد آنها می‌تواند در میزان یادگیری موثر باشد مقوله‌ای

است که ذهن هر دو گروه را به خود مشغول می‌کند. در واقع هرکجا مایه مطالعه و بررسی ما از کنش و واکنش‌های زبانی سیراب می‌شود و جان می‌گیرد، زبانشناسی و روانشناسی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. بحث دیگری که شاید در این زمینه قابل ارائه باشد این است که به قول چامسکی، دستور برگردان کاملی است از زبان و زبان به نوبه خود تصویری است روشن از تفکر. اگر این ایده را بپذیریم، یک اصل مسلم مطرح می‌شود و آن این است که هر نوع دستوری که برای یک زبان نوشته شود نمی‌تواند مقبولیت یابد مگر آنکه اثبات شود که با واقعیت‌های ذهنی همگونی داشته و واقعیت عینی دارد. بدین ترتیب اگر توضیح و قاعده‌سازی دستوری که توسط یک دستورنویس فراهم می‌آید با واقعیت‌های موجود در ذهن و تفکر انسانهایی که به آن زبان تکلم می‌کنند تطابق نداشته باشد، تصویری است نادرست و فرضیه‌ای است ناپایدار.

در خاتمه ضمن تشکر از انجام این مصاحبه، مجدداً از مسؤلان مختلف مملکتی خواستارم که به زبانشناسی بهای بیشتری بدهند. عدم توجه به آن پیامدهایی به همراه دارد که از خطر هجوم فرهنگی و نظامی کمتر نیست. تحقیقات زبانشناسی باید در حد وسیعتری انجام پذیرد. دانشگاه علامه طباطبایی با برخورداری از معتبرترین دبیرستان زبانشناسی در سطح کشور آمادگی دارد تا با تأسیس راه‌اندازی مرکز تحقیقات زبانشناسی در شرق آغازگر حرکت‌های مثبت علمی باشد.

ضمناً به دانشجویان توصیه می‌کنم که برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد مقوله‌های مطروحه به مراجع زیر مراجعه نمایند.

- Crombie, Winifred, *Process and Relation in Discourse and Language Learning*, Oxford press, 1985

- Falk, Julia. *Language and Linguistics*, 1978.

- Chomsky, *Aspects of the theory of Syntax*, 1965

- باطنی، محمدرضا، زبان و تفکر، انتشارات فرهنگ معاصر، ۱۳۶۹
- بول، جرج، مبحثی در زبانشناسی همگانی، ترجمه جاویدان و وسوقی، ۱۳۷۰

- آر - اچ - رابینز، تاریخ تاریخ مختصر زبانشناسی، ترجمه علی محمد حق شناس، ۱۳۷۰

فنون تدریس گرامر*

در این فصل، بحث درباره فنون و شیوه تدریس است که ضمن توجه به نکات دستوری جنبه معنایی زبان را نیز مد نظر قرار می دهد. مهارت شنیدن و پاسخ دادن درست، هدف مورد نظر این فصل است. در این جا ضمن توجه به نکات دستوری سعی شده است که جنبه معنایی مسئله نیز مورد تأکید قرار گیرد.

بطور یقین هر یک از مادر طول زندگی، شاهد کار کودکانی بوده ایم که به یادگیری یک زبان دوم اشتغال داشته اند کودکان برخلاف بزرگسالان می توانند یک زبان دوم، حتی زبان سوومی را نیز بدون تلاش و کوشش فراوان بیاموزند. برای نمونه، کودکان افراد مهاجر در مقایسه با افراد بزرگتر خانواده زبان دوم را بهتر فرا گرفته و برعکس والدینشان حتی زبان بیگانه را با تلفظ کاملاً صحیح و نزدیک به افراد بومی آن زبان تکلم می کنند. به درستی مشخص نیست که این امر چگونه تحقق پیدا می کند، اما تفاوت مهمی که در بررسی روند فراگیری زبان در کودکان و بزرگسالان در نظر اول بچشم می خورد اینست که کودکان در مرحله اول زبان آموزی فقط به گوش دادن می پردازند. لازم به یادآوری است که در شیوه تدریس TPR

فصل سوم

ترجمه و نگارش: پرویز بیرجندی

دانشگاه علامه طباطبایی

* Techniques And Resources In
Teaching Grammar

● Marianne Celce - Murcia ●

● Sharon Hilles ●

که در اینگونه خانواده‌ها متولد می‌شوند از همان ابتدا دوزبانگی را تجربه کرده و قادرند به دو زبان مختلف تکلم کنند. این کودکان قادرند در بزرگسالی زبانهای متعددی را فراگیرند. نکته جالب در این گزارشها و بررسی‌ها، پی بردن به چگونگی فراگیری زبانهای مختلف توسط سرخپوستان منطقه آمازون و ارتباط آن با مهارت شنیدن است.

در این گزارشها آمده است که:

«سرخپوستان هرگز به زبانی که بر آن مسلط نیستند تکلم نمی‌کنند بلکه فقط از طریق شنیدن اقدام به فراگیری لغات، عبارات و تلفظ آن زبان می‌کنند. در بعضی موارد و هرگاه که موقعیت ایجاب کند، اقدام به صحبت کردن می‌کنند، اما اگر تلاش آنها حاصل خوبی نداشته باشد خود را به زحمت نمی‌اندازند!

پلر در مقاله‌ای از ناید^۱ نقل می‌کند، اکثر افریقائی‌هائی که به چند زبان تکلم می‌کنند معتقدند که آنها با گوش دادن به یک زبان به مدت کافی می‌توانند آن زبان را درک کنند. این افریقائی‌ها می‌گویند ما ضمن زندگی در میان مردم به زبان آنها گوش می‌دهیم و با درک تدریجی آن، صحبت کردن به آن زبان را آغاز می‌کنیم. نتیجه تحقیقی را که پوتوسکی^۲ در یک انستیتوی زبان در امریکا انجام داده است به عنوان تأیید این نظریه ذکر می‌کنیم.

بر اساس این تحقیق دانشجویانی که تمرین بیشتری در کسب مهارت درک از راه شنوایی داشتند در صحبت کردن موفق‌تر بودند لذا همانگونه که قبلاً هم ذکر شد روش TPR و تأکید آن بر تمرین‌های شنیداری در هفته‌های آغازین آموزش زبان، می‌تواند نتایج خوبی در زبان‌آموزان جوان و میانسال داشته باشد. البته با توجه به بافت‌های مختلف فرهنگی و نیازهای اجتماعی، ملزم ساختن زبان‌آموزان به سکوت در مراحل ابتدائی آموزش زبان کار مشکلی خواهد بود و نمی‌توان به آسانی جوانان یا بزرگسالان را واداشت که صرفاً به گوش دادن بپردازند و به دستورات معلم گوش دهند. بهر حال تجربه نشان داده است که اگر بخشی از کار کلاس به تمرین‌های متداول در روش TPR اختصاص یابد و در بخش دیگر، زبان‌آموزان بتوانند در صورت لزوم به پاسخگویی و یا صحبت کردن بپردازند کلاس جاذبه بیشتری داشته و دانش‌آموزان با رغبت زیاده‌تری بکار و فعالیت خواهند پرداخت.

در سال ۱۹۸۱ یک مدرس زبان در کشور عربستان سعودی این شیوه را مورد آزمایش قرار داد. در این تحقیق وی از دانش‌آموزان دبیرستانی استفاده کرد. در دو کلاس درس، در پانزده دقیقه اول مطالب

(Total physical Response) این مرحله مورد تأکید قرار گرفته است. با توجه به بررسی‌های انجام شده کودکان در مراحل اولیه فراگیری زبان دوم معمولاً چیزی نمی‌گویند و یا بسیار اندک صحبت می‌کنند. ظاهر امر گویای اینست که کودکان در مراحل اولیه فقط به گوش دادن اکتفا کرده و بعد از مدتی تکلم به زبان بیگانه را آغاز می‌کنند. گروه کثیری از متخصصین آموزش زبان بر این عقیده‌اند که زبان‌آموزان بزرگسال هم باید همانند کودکان یک دوران سکوت (گوش دادن به مطالب زبانی) را تجربه کنند. این متخصصین می‌گویند اگر ما زبان‌آموزان بزرگسال را از همان ابتدای آموزش زبان زیر فشار قرار نداده و آنها را وادار به تکرار عبارات و جملات زبان بیگانه نکیم، این افراد با موفقیت بیشتری زبان را فرا خواهند گرفت. ضمناً با توجه به تحقیقی که پلر^۱ (۱۹۸۳) انجام داده است تمامی بزرگان را نمی‌توان زبان‌آموزان ناموفقی به حساب آورد. در این تحقیق آمده است که سرخپوستان اطراف رودخانه آمازون در کودکی و بزرگسالی، زبان دوم یا زبانهای جدید را بسیار خوب فرا می‌گیرند. در این منطقه تقریباً به ۲۴ زبان مختلف صحبت می‌شود و فرهنگ متداول ایجاب می‌کند که سرخپوستان با افراد قبایل دیگر که زبان متفاوتی دارند ازدواج کنند زیرا ازدواج با افراد قبیله خودی نوعی گناه تلقی می‌شود. لذا کودکانی

درسی به صورت شفاهی ارائه می‌شد.

این مطالب شامل تصویر و نوار بود و در هیچ موردی از متن یا نوشته استفاده نمی‌شد.

در دو کلاس دیگر، دانش‌آموزان در ۱۵ دقیقه اول کلاس تمرینات مختلف دیگری را انجام می‌دادند که هیچ‌گونه شباهتی با آنچه در دو کلاس قبلی صورت می‌گرفت نداشت. هر چهار کلاس قبل و بعد از پایان یک دوره سه‌ماهه مورد ارزیابی قرار گرفتند. براساس نتایج بدست آمده دانش‌آموزان گروه اول نه تنها در مهارت درک از راه گوش از گروه دوم بهتر بودند بلکه در دیگر مهارت‌ها مانند دستور زبان یا دیکته نیز بر گروه دوم برتری داشتند.

نتیجه دیگری که از تحقیق انجام شده می‌توان گرفت اینست که به مدرسین زبان توصیه شود تا در کلاس و خارج از آن، با زبان‌آموزان به انگلیسی تکلم کنند.

اکثر مدرسین زبان خارجی مایلند در کلاس به فارسی صحبت کنند، این امر در کند کردن روند فراگیری زبان تأثیر فراوان دارد. باید کوشش کرد محیطی ایجاد شود که در آن محیط که خارج از محیط تصنعی کلاس است زبان‌آموزان و مدرسین آنها بتوانند درباره موضوعات روزمره و واقعی به بحث و گفتگو بنشینند. وقتی از مدرسین به زبان مادری پرسش می‌شود برخی از آنان به زبان انگلیسی (خارجی) جواب می‌دهند. این روش می‌تواند دانش‌آموزان را به صحبت کردن به زبان خارجی تشویق کند. ضمناً شیوه برخورد مدرس با دانش‌آموزان باید به گونه‌ای باشد که همه آنها در هر گروه و سطحی که هستند نسبت به کلاس احساس علاقه نموده و خود را در فعالیتهای کلاسی شریک بدانند. امروزه اهمیت نقش عوامل عاطفی در فراگیری زبان خارجی بر همه دست‌اندرکاران آموزش زبان مسلم گشته است، لذا مدرسین زبان باید توجه خاصی به این جنبه از موضوع هم داشته باشند.

تعدادی از مدرسین زبان بر این عقیده‌اند که استفاده اندک از زبان مادری در کلاس ایرادی ندارد، اما گروه زیادی از متخصصین آموزش زبان توصیه می‌کنند که مدرسین زبان باید سعی کنند در هر شرایطی در کلاس به زبان خارجی صحبت کنند. ممکن است گفته شود که در چنین حالتی باید زمان زیادی را صرف فهماندن یک واژه یا عبارت یا ساختار دستوری نمود، ولی مدافعین این نظریه می‌گویند که همین امر موجب می‌شود تا زبان‌آموزان تمرین شنیداری طولانی‌تری را تجربه کنند که نتیجه آن در پیشرفت کلی مهارت زبانی بسیار مؤثر

خواهد بود.

تمریناتی که در دنباله بحث مطرح می‌شوند مبنی بر این نظریه است که درک شنیداری برای بهتر یادگیری زبان خارجی ضرورت دارد. اینگونه تمرینات به زبان‌آموز امکان می‌دهد که بین ساختار زبان و معنی ارتباط معقولی برقرار کند. در عین حال که این تمرینات برای زبان‌آموزان مبتدی طرح‌ریزی شده، زبان‌آموزان سطوح بالاتر نیز می‌توانند از این تمرینات سود ببرند، زیرا با به کارگیری این شیوه، آنها قادر خواهند بود که قبل از به کارگیری یک ساختار دستوری، مفهوم آنرا درک کنند. امکانات موردنیاز در کلاس عبارتند از اشیاء موجود در کلاس و خود دانش‌آموزان.

تمرین اول: گوش کنید و فقط با حرکت پاسخ دهید.

اولین تمرینی که براساس تحقیق آشر (۱۹۷۷) طرح‌ریزی شده برای معرفی و آموزش جملات امری، حروف اضافه و افعال دو یا چند کلمه‌ای بسیار مؤثر می‌باشد. این شیوه ارائه مطلب می‌تواند در تمام سطوح مورد استفاده قرار گیرد، اما در سطح مقدماتی با توجه به محدودیت دانش زبانی زبان‌آموزان، بیشتر توصیه می‌شود. تحقیق آشر در این زمینه گویای این مطلب است که دانش‌آموزان از تماشای یک صحنه نیز به اندازه اجرای آن بهره می‌برند. لذا در مراحل اولیه تدریس می‌توان از چند دانش‌آموز که به جلو کلاس فراخوانده می‌شوند استفاده کرد، بقیه دانش‌آموزان با تماشای آنها مطلب ارائه شده را فرا خواهند گرفت. از دانش‌آموزانی که به جلوی کلاس آمده‌اند بخواهید که روبه دیگر دانش‌آموزان کلاس بنشینند، سعی کنید که فقط از زبان انگلیسی استفاده شود. جمله امری *stand up* را ادا کرده و همراه با گفتن این جمله از جای خود برخیزید تا بدین وسیله به دانش‌آموزان معنی جمله را بفهمانید. این کار را چندین بار تکرار کنید تا دانش‌آموزانی که به جلو کلاس آمده‌اند منظور شما را خوب درک کنند. سپس از دانش‌آموزان بخواهید که این کار را انجام دهند.

در این مرحله دانش‌آموز موردنظر را نام ببرید. مثلاً بگوئید: *Reza, stand up.* بعد از اینکه رضا این کار را انجام داد با حرکت سر، کار او را تأیید کرده و بگوئید *Good* یا *Ok*، بعد از این که تمام دانش‌آموزان در جلو کلاس این کار را انجام دادند، یک جمله دیگر را تمرین کنید. مثلاً بگوئید: *Ali, sit down.* یا... هر یک از این جملات را چندین بار تکرار کنید. پس از اینکه مطمئن شدید که دانش‌آموزان بعد از شنیدن جملات امری *sit down, stand up*

می‌توانند عکس‌العمل مناسب را نشان دهند، از یکی از دانش‌آموزان بخواهید که بطرف پنجره برود (Walk to the window). سپس بجای کلمه window از کلمه دیگری مانند chair یا wall استفاده کرده و چندین بار این عمل را نمایش دهید. بعد از اینکه دانش‌آموزان این جملات امری را بخوبی فهمیدند و عکس‌العمل صحیح نسبت به هر یک از آنها نشان دادند، جمله امری جدیدی را مطرح کنید. این شیوه آموزش زبان در مرحله مقدماتی موجب تشویق و علاقه‌مندی دانش‌آموزان می‌شود. نکته بسیار حایز اهمیت در این نوع تمرینات، انتظار یا توقع اندکی است که از زبان‌آموز داریم. در کلاسهای متعارف آموزش زبان، دانش‌آموز پس از شنیدن یک جمله یا عبارت باید بتواند آنرا با تلفظ صحیح و سرعت لازم تکرار کند. در حالیکه در کلاس مورد بحث دانش‌آموز تنها با یک عکس‌العمل حرکتی و بدون بیان کوچکترین حرفی موفق به انجام کار مورد نظر می‌شود. کاهش فشار عصبی و پائین آوردن میزان انتظار از جانب مدرس زبان به دانش‌آموز امکان خواهد داد که با علاقه‌ای بیشتر و روحیه‌ای آرام در کلاس به فعالیت بپردازد.

تمرین دوم: گوش کنید و رسم کنید.

این تمرین برای زبان‌آموزانی مناسب است که مرحله بسیار مبتدی را با موفقیت گذرانده‌اند. در این تمرین دانش‌آموزان با کاربرد حروف اضافه و محل اشیاء مختلف آشنا می‌شوند. ابتدا از دانش‌آموزان بخواهید که کاغذ و مداد آماده کنند. به آنها بگوئید که به حرفهای شما بادقت گوش فرا داده و هرچه را از آنها می‌خواهید روی کاغذ بکشند. جملات شما می‌تواند بسیار ساده یا خیلی پیچیده باشد. تصمیم در این مورد بستگی به سطح زبان‌آموزان دارد. برای نمونه، مثال زیر که در ابتدا با جملات بسیار ساده شروع شده، بتدریج مشکلتر می‌شود: «در گوشه طرف راست کاغذ تصویر یک قلب را بکشید. اکنون در طرف چپ قلب یک... بکشید. در وسط کاغذ تصویر یک خانه بکشید. دقیقاً ۵ سانتیمتر پائین‌تر از آن یک درخت بکشید و...» این تمرین را می‌توان با توجه به توان زبانی دانش‌آموزان و به منظور استفاده از لغات و حروف اضافه مختلف تا هر زمان که لازم باشد ادامه داد.

تمرین سوم: گوش کنید و رنگ کنید.

این تمرین شنیداری برای آموزش صفات ملکی بسیار مناسب

است. مداد رنگی و کاغذ نقاشی را که طرح یک دختر و پسر دانش‌آموز با دو چرخه‌های آنها روی آن نقش بسته، در اختیار زبان‌آموزان قرار دهید. طرحهای روی کاغذ باید ساده باشد، اما باید مشخص شود که این طرح مربوط به دختر دانش‌آموز است یا پسر دانش‌آموز. سپس دانش‌آموزان به دستورالعملهای شما گوش فرا داده و آنها را اجرا خواهند کرد:

اول بگوئید «روی برگه‌هایی که به شما داده شده تصویر یک دختر و یک پسر دانش‌آموز وجود دارد». سپس جمله امری زیر را با صدای بلند ادا کنید:

Color his hair red.

وقت لازم را به دانش‌آموزان برای انجام اینکار بدهید. سپس جمله بعد را بگوئید.

Color her scarf blue.

صبر کنید تا دانش‌آموزان اینکار را انجام دهند. سپس به ترتیب جملات یا دستورات زیر را به آنها بدهید:

Color his pants black.

Color her dress brown.

Color his T. shirt yellow.

Color his bicycle green and white.

توجه فرمائید که کیفیت رنگ اهمیت ندارد. هدف اصلی از این تمرین اینست که زبان‌آموزان از طریق شنیدن با اسامی رنگها و صفات ملکی و جملات امری مختلف آشنا شوند. پس از اینکه دانش‌آموزان کار را انجام دادند به آنها فرصت بدهید که تصاویر کامل شده را با یکدیگر مقایسه کنند. در آخرین مرحله، تصویری را که خودتان قبلاً کامل کرده‌اید به آنها نشان دهید تا بدین وسیله بتوانند میزان دقت کارشان را بفهمند. در بعضی موارد تهیه کاغذهای نقاشی که طرح اولیه را دارا باشند کمی مشکل است، لذا می‌توان با استفاده از تخته سیاه و کشیدن طرح اولیه مورد نظر، کار را شروع کرد.

تمرین چهارم: ابتدا گوش کنید و سپس دستورات را اجرا کنید: در معرفی حروف اضافه و افعال عبارتی استفاده از روش TPR (Total physical Response) بسیار مؤثر و سودمند

تنها به گفتن یک کلمه اکتفا می‌کنند. این کلمه می‌تواند «آری، نه» و یا اسم کسی یا چیزی، یک صفت یا عدد و غیره باشد. تِرِل از این فن برای تدریس واژگان بهره می‌جوید. اما همین شیوه را می‌توان در تدریس جملات پرسشی نیز بکار گرفت.

فرض کنید که در یک کلاس درس دانش‌آموزان نام یکدیگر و تعدادی از رنگها را بدانند، در کنار یکی از دانش‌آموزان بایستید و سؤال زیر را بپرسید:

۱ - (با دست به بابک اشاره کرده و مشخص کنید که فرد مورد پرسش مثلاً بابک است)

T: Is this Reza or Babak?

۲ - مجدداً پرسش را تکرار کنید.

T: Is this Reza or Babak?

(در این مرحله یک دانش‌آموز می‌گوید: بابک)

S: Babak

۳ - پرسش بالا را به شکل زیر تغییر داده و به تمرین ادامه دهید. در این مرحله پاسخ سؤال را خودتان بدهید.

T: Is Babak's shirt pink or is it blue?

(پاسخ بدهید pink)

۴ - مجدداً پرسش بالا را تکرار کنید و از یک دانش‌آموز بخواهید که پاسخ دهد.

T: Is Babak's shirt pink or blue?

S: Pink

این تمرین را تا زمانی که تمام دانش‌آموزان قادر به پاسخ دادن باشند ادامه دهید. پس از این مرحله با استفاده از چند عکس که در آنها تصویر میوه‌های مختلف و یا چیزهایی از این قبیل آمده به تدریس لغات و الگوی دستوری جدید ادامه بدهید. تمرین را می‌توانید با مقدمه زیر شروع کنید. به دانش‌آموزان بگوئید که:

We are going out. We're going to eat something.

T: Reza, do you want ice-cream or cake?

Reza: cake.

T: Do you want an orange or an apple?

Reza: An orange, please.

این مکالمه را با تمام شاگردان کلاس تمرین کنید و سعی کنید با توجه به تصاویر مختلفی که فراهم کرده‌اید، پرسشهای متنوعی از دانش‌آموزان بکنید. اگر دانش‌آموزان بجای انتخاب کردن میوه یا

می‌باشد. برای مثال به یک نمونه از این تمرین‌ها توجه کنید:
یکی از دانش‌آموزان را به جلو کلاس فراخوانده و بپرسید:

Reza, put the book on the table.

Good.

Put the book under the table. Good.

Put the book beside the chair. Good.

Put the book in the drawer.

با ادامه همین شیوه، فعل دو کلمه‌ای pick up را معرفی کرده و بگوئید:

Pick up the book and put it on the chair.

Pick up the book and put it in the drawer.

با استفاده از همین شیوه می‌توان تمریناتی برای زبان‌آموزان پیشرفته‌تر نیز فراهم کرد. مثلاً برای معرفی کاربرد کلمه «for» به مفهوم «برای» جملات زیر مناسب است:

Reza, Babak wants to put the book on the table, but he can't. His arm is broken. Put the book on the table for him.

همچنین معرفی افعال عبارتی به روش «گوش کنید و پاسخ دهید» نیز امکان‌پذیر است. دانش‌آموزی را به جلو کلاس فرا بخوانید. پس از قرار دادن یک ورق کاغذ روی میز به او بگوئید:

Amir, Pick up the paper. Throw it away. Oh, oh! We want to keep it. Pick it up again. Give it to Maria. She's had it long enough. Take it away from her.

در مواردی که امکان دارد، شما می‌توانید نقش خود را به یکی از دانش‌آموزان واگذار کرده و از وی بخواهید که دستورات یا (جملات امری) را اجرا کند. این کار می‌تواند در تشویق دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه مناسب در آنها بسیار مفید باشد.

تمرین پنجم: نگاه کنید، گوش کنید و سپس پاسخ دهید.
در روش طبیعی که توسط کراشن و تِرِل (۱۹۸۳) معرفی شد، با زبان‌آموزانی مواجه می‌شویم که در پاسخ به صحبت‌های مدرس زبان

خوراکی دلخواه به اشتباه yes یا no پاسخ دادند به آنها کمک کنید تا بتوانند ضمن انتخاب یک چیز، پاسخ درست بدهند.
ضمناً برای اینکه دانش‌آموزان توجه کامل به شما داشته باشند می‌توانید از دانش‌آموزی بپرسید که رضا چه می‌خواهد:

T: Ali, Does Reza want ice-cream or cake?

Ali: Cake.

این تمرین ساده علاوه بر معرفی لغات مختلف از نظر ارتباطی نیز معنی‌دار بوده و موجب تشویق دانش‌آموزان به شرکت در فعالیت‌های کلاسی می‌شود.

تمرین ششم: گوش دهید و صحبت کنید.

هرچند این تمرین نیاز به فراهم آوردن مقدماتی دارد، ولی با توجه به جنبه ارتباطی زیاد آن در تدریس حروف اضافه و افعال دو کلمه‌ای، ارزش صرف وقت برای تهیه وسایل لازم را دارد. قبل از شروع کلاس با استفاده از کاغذهای رنگی اشکال مختلف هندسی مانند، مربع، مثلث، مستطیل و... بپسید. این اشکال را به اندازه‌های مختلف بپسید و از هر شکل و رنگ دو عدد تهیه کنید. با استفاده از اشکال مختلف هندسی، تعداد کافی از این کاغذها تهیه کنید تا حداقل سهم هر دانش‌آموز، ۶ یا ۸ قطعه باشد. قبل از شروع تمرین دانش‌آموزان باید نام رنگها و اشکال مختلف هندسی را بدانند. برای شروع تمرین هر دانش‌آموز یک یار خواهد داشت. به هر دو نفر (دانش‌آموز و یار وی) دو سری کامل از اشکال هندسی شامل کلیه رنگها را بدهید. به آنها بگوئید که پشت به پشت بنشینند. در هر گروه دو نفری یکی از دانش‌آموزان باید اشکال هندسی را روی میز تحریر به ترتیبی که خود وی مایل است بچیند. این دانش‌آموز باید سعی کند که یار وی نتواند شکلها را بسیند. پس از شروع بازی دانش‌آموزی که اشکال هندسی را روی میز تحریر خود مرتب کرده به یار خود خواهد گفت که اشکال هندسی را دقیقاً همانند او روی میز مرتب کند. تمام دستورات العمل‌ها به زبان انگلیسی به دانش‌آموز دوم داده می‌شود. وظیفه معلم هنگام اجرای این تمرین نظارت بر کار دانش‌آموزان و ملزم ساختن آنها به انگلیسی صحبت کردن است. ممکن است انجام این تمرین برای دانش‌آموزان کمی سخت باشد ولی با توجه به جنبه قوی ارتباطی آن و تلاش دانش‌آموزان در بکارگیری لغات و ساختارهای مختلف، از نظر آموزشی میتواند تمرین بسیار مفیدی باشد.

نتیجه‌گیری

با توجه به مطالبی که در این فصل مطرح شد اهمیت نقش تمرینات شنیداری روشن میگردد. اینگونه تمرینات به زبان‌آموز (حتی در سطح بسیار مبتدی) امکان میدهد که ارتباط معنی‌دار بین ساختار و کاربرد زبان را بکمک پاسخ‌های فیزیکی یا زبانی برقرار کند برای تحقق بخشیدن به این امر، مدرس زبان میتواند از زبان‌آموز، کلاس درس، تصاویر و هر نوع شیء لازم دیگر بهره بگیرد. به‌علاوه استفاده از شیوه TPR (بازتابهای فیزیکی) و به تأخیر انداختن عکس‌العملها یا بازتابهای زبانی با نظریه تعویق در سخن گفتن هماهنگ بوده و تجربه و تحقیق نشان داده است که اینگونه زبان‌آموزان در مراحل بعدی و در محاوره، از تلفظ بهتر و توانائی بالاتری برخوردار هستند. و بالاخره ضرورت برنامه ایجاب می‌کند که زبان‌آموزان از آغاز آموزش به انجام تمرینات شفاهی بپردازند. استفاده از روش TPR در بالا بردن سطح کیفی آموزش تأثیر شایانی خواهد داشت.

تمرینات شنیداری را در سطوح مبتدی تا پیشرفته می‌توان بکار برد. در سطح پیشرفته پس از ارائه مطلب بصورت شفاهی از زبان‌آموزان بخواهید که با شیوه استنتاجی، قوانین دستوری زبان را خود، استخراج کنند. سعی کنید که سرعت ارائه مطالب در کلاس در حد معقولی بوده، با سطح توانائی زبان‌آموزان هماهنگ باشد. مطالب را در صورت لزوم چند بار و با سرعت طبیعی تکرار کنید. بهیچوجه نباید از جملات نادرست یا زبان خیلی ساده (کودکانه) استفاده شود. ممکن است برای صحیح و روان صحبت کردن درک شنیداری بسیار ضروری باشد، اما صحیح صحبت کردن صرفاً با تکیه بر درک شنیداری امکان‌پذیر نخواهد بود.

مشکلات

ترجمه کتبی

وحید دستجردی دانشگاه اصفهان

Problems of written translation fall naturally in the same areas of language which are to be mastered by anyone who seeks the title of a "good translator", i.e., grammar, vocabulary, reading comprehension, writing and literary styles. Thus, lack of ability in any of these areas causes inevitable errors which change the efforts of the translator to something meaningless or ridiculous. This essay aims at pointing out some of these errors, especially as they occur in the translation of poetic and religious texts, and to draw the conclusion that a translator has to be well versed in all areas of both source and target languages and, in addition, should keep in mind that translation is an art and thus, subject to man's taste and aesthetic intuition.

as an outcome of this essay the following pedagogical implications will be suggested.

1. Developing the students' ability in reading comprehension for a deep understanding of the original text.
2. Developing the student's sense of emotional overtones of the original text.
3. Helping the students discover the aims of the SL material and adhere to the same in translation.
4. Teaching the students to avoid literalism and to hold fast to faithfulness and precision.
5. Finally, teaching them to avoid any devices which jar the ear of the TL reader and to try, instead, to create a work as natural as the original.

The data used in this essay come mostly from the writer's personal experience in teaching translation courses.

ترجمه عبارت از «توانائی آدمی در مطرح کردن مجدد یک پیام خام، یکسری عقاید داستان و غیره می‌باشد». بلافاصله باید اضافه کرد که تحقق این امر نیازمند آگاهی نسبتاً کتاملی از هر دو زبان در تمام جنبه‌های آن یعنی زبانی، فرهنگی، اجتماعی اقتصادی و غیره می‌باشد. در اینجا اهمیت این امر و امکانات مترجم که پیام را منتقل می‌کند آشکار می‌شود. در حقیقت مترجم خوب بایستی در تمام جنبه‌های زبان مبدأ و زبان مقصد تبحر داشته، نسبت به متنی که ترجمه می‌کند امین بوده و قادر به بکار بردن یا اجتناب از سلیقه شخصی در این کار باشد. داشتن این خصوصیات است که ترجمه را به «هنر» و مترجم را به

قسمت اول: نکات کلی

اصولاً بحث در مورد مشکلات ترجمه بدون داشتن درک صحیحی از دوواژه «ترجمه» و «مترجم» امکان‌پذیر نیست. تاکنون تعاریف زیادی برای ترجمه داده شده است که ذکر همه آنها خارج از محدوده مقاله‌ای اینچنین می‌باشد که هدف آن کشف علل اساسی و راه‌حلهای ممکن برای مشکلات ترجمه است. به هر حال به زبان ساده می‌توان گفت که «ترجمه برگردان دقیق و امین یک پیام (همراه با تمام خصوصیت‌های آن) از زبانی (زبان مبدأ) به زبان دیگر (زبان مقصد) می‌باشد»، و یا چنانکه آدام مک کی (Adam Mackei) مطرح می‌کند،

«هنرمند» می‌سازد.

4. They died by saying everything a legend (translation).

۴ - گفتند فسانه‌ای و در خواب شدند. (جمله اصلی)

5. The creation of traditions and laws should not be considered (translation).

۵ - سنن و نوامیس خلقت را نباید نادیده گرفت. (جمله اصلی)

این اشتباهات را هنگامی که مترجم قدم از عبارات ساده فراتر گذارده و با جملاتی که دارای معانی عمیق یا زیر ساختی می‌باشند (مانند آنچه در متون ادبی و عرفانی و اصطلاحی می‌یابیم) سر و کار دارد، راحت‌تر میتوان مشاهده نمود. چند نمونه از اینگونه اشتباهات به قرار زیر است: -

(الف) ادبی

... Prejudices and cranks - tares to which we are all subjects (original).

۱ - طبایعی که همه محکوم به آنیم (ترجمه صحیح).

۲ - ضعفهایی که همه ما زیر دست آنهایم. (ترجمه دانشجو).

۳ - ضعفهایی که همه موضوعات ماست. (ترجمه دانشجو)

(ب) عرفانی

احمد مرسل که خرد خاک است
هر دو جهان بسته فتراک اوست،
أُمّی گویا بزبان فصیح
از «الف» آدم و «میم» مسیح
همچو «الف» راست به عهد و وفا
اول و آخر شده برانیا،

Ahmad, the messenger; wisdom is his dust!

Both the worlds are pawned to his burst.

'A' of Adam and 'M' of Messiah, He is the Ummi who speaks lucid;

The strength of 'A' a pledge - first and last,

Over the prophets wherein faithful to last.

ترجمه امین و با معنی تر این شعر به صورت زیر می‌باشد: -

Wisdom is inferior to the Messenger, Ahmad,

The two worlds rely on the existence of Muhammad.

He is unlettered but stating in the most fluent way.

The inclusive knowledge from Adam to Jesus, I say.

In the keeping of promise he is perfectly steadfast;

Ahead of all prophets, though being the last of the last.

تنها در سایه ویژگیهای فوق‌الذکر کشف و بحث پیرامون مشکلات ترجمه امکان‌پذیر است. به عبارت دیگر مشکلات (ترجمه) از ضعف و ناتوانی مترجم در هر یک از زمینه‌های زبان مبدأ و زبان مقصد ناشی می‌شود. این یک قانون کلی است که می‌تواند در مورد همه مترجمان و انواع متون به کار رود و طبیعتاً متون نظم و مذهبی از آن مستثنی نیستند.

حال برای اینکه اختصاصی‌تر صحبت کنیم بهتر است کار مترجمان فارسی زبان را که منابع فارسی را به انگلیسی و بالعکس ترجمه می‌کنند مدنظر قرار دهیم. اولین و مهمترین مشکل آنان این است که یا دانش کمی از دو زبان دارند و یا زبان انگلیسی را بهتر از زبان مادری خود می‌دانند. در صورت دوم، آنها به طور ناخودآگاه از ضعف خود در زبان مادری و این حقیقت که پرورش در یک محیط خاص فرد را در تمام زمینه‌های زبانی که در آنجا بدان تکلم می‌شود ذی‌صلاح نمی‌کند و نیز از این مسأله که تسلط حتی به زبان مادری نیازمند داشتن دانش کاملی از تمام زوایای دستوری و معنایی آن است، آگاه نیستند. در هر صورت، ضعف در هر دو زبان یا تسلط بیشتر به یکی از آنها باعث می‌گردد که مترجمان برداشت غلط از پیامی که از یک زبان دریافت کرده و می‌خواهند در زبان دیگر بازآفرینی کنند داشته باشند.

بنابراین، عوامل اصلی اشتباهات ترجمه ناتوانی مترجم در دریافت صحیح پیام و یاد صورتی که پیام را درک کند ناتوانی وی در بیان کامل آن به زبان مقصد می‌باشد. نمونه‌های مشاهده شده زیر این نکته را بیشتر روشن خواهد ساخت:

1. Muslims who ceased to acknowledge their faith in Islam in Mecca (original).

۱ - مسلمانانی که ایمانشان را در مکه مخفی کرده بودند.

(ترجمه دانشجو)

2. This is how the Muslim of today thinks (original)

۲ - (الف) - این در این مورد است که مسلمان امروزی فکر

می‌کند. (ترجمه دانشجو)

۲ - (ب) - امروزه یک مسلمان چگونه فکر می‌کند. (ترجمه

دانشجو)

۲ - (ج) - اینست آنچه را که مسلمان امروزی فکر می‌کند.

(ترجمه دانشجو)

3. The human should try to be a superman in his daily life (translation).

۳ - انسان باید در زندگی هدفش مقدس و عالی باشد. (جمله

اصلی)

عباراتی که می‌خواهند به زبان دوم برگردانند را انتخاب می‌کنند. بدیهی است که یک لغت یا اصطلاح خاص ممکن است در مستون مختلف معانی متفاوتی داشته باشد و لذا مترجم باید لزوماً دارای دانش وسیعی از واژه‌شناسی و کاربرد متفاوت لغات و اصطلاحات باشد. حداقل باید این قدر توجه داشته باشد که جهت انتخاب معادلهای مناسب برای هریک از لغات و اصطلاحات در ارتباط با متن‌های مختلف به فرهنگ لغتی غنی مراجعه نماید. به عنوان مثال فعل فارسی «برگشتن» معانی متفاوتی همچون «گشتن» «عقب نشینی»، «بازنشسته شدن»، «از دین برگشتن»، «توبه کردن»، «نابدید شدن» و غیره دارد و بی‌توجهی به این امر موجب ترجمه‌های غلطی همچون نمونه‌های زیر خواهد شد.

هرچیز که مایه تن آسانی توست

برگشت جو بخت دشمن جانی توست

ترجمه } Whatever is the cause of your tranquility,
دانشجو } When luck comes back it is your Soul enemy.
instead of:

{ Whatever provides you with comfort and ease,
{ When luck fades away, your enemy it is.

به‌همین صورت کلمات: «depart»، «will» در جمله: —

The presently departed have all had their last wills.

به شکل زیر ترجمه شده‌اند: —

«همه فراریان اخیر به آخرین خواسته‌های خود رسیدند».

(به جای: مردگان اخیر همه وصیت کرده‌اند.)

سبک مانع دیگری است که مترجم می‌بایست پشت سر گذارد. این امر به خصوص در ترجمه قطعات ادبی — نظم یا نثر — به چشم می‌خورد. در اینجا علاوه بر پیام، طریقه بیان زبانی (از نظر انتخاب لغات، نحو، صنایع بدیعی و غیره) نیز می‌بایست مدنظر قرار گیرد و مترجم بدنبال یافتن الگوهای ادبی مشابهی در زبان مقصد باشد. به عبارت دیگر، پس از اینکه این وظیفه به اتمام رسید، خواننده ترجمه باید قادر به درک همان صورت و حال و هوایی که متن اصلی به خواننده خود ارائه می‌دهد باشد. برای مثال یک قطعه کمدی که در آن از عبارات محاوره‌ای استفاده می‌شود نباید در ترجمه به صورت یک تراژدی با زبانی معیار و رسمی ظاهر شود. به همین صورت یک قطعه شعر که در آن زبان مجازی و استعاری بکار رفته نباید در ترجمه بزبان معمولی میدل گردد جز اینکه این کار برای رسیدن به هدف خاصی صورت گیرد. بنابراین اگر از این دیدگاه به ترجمه‌های زیر بنگریم تنها ترجمه «الف» (نه «ب» و «ج») قابل قبول می‌باشد.

1. He works hard and **at the same time** he is happy. (original).

۱ — او سخت کار می‌کند و در عین حال خوشحال است. (ترجمه صحیح)

۲ — او سخت کار می‌کند و در همان زمان خوشحال است. (ترجمه دانشجو)

۳ — او سخت کار می‌کند و در یک زمان او خوشحال است. (ترجمه دانشجو)

۴ — در همان حال که خوشحال است جدی کار می‌کند. (ترجمه دانشجو)

2. He leaves no stone unturned. (original)

۱ — جای همه سنگها را عوض می‌کند. (ترجمه دانشجو)

۲ — او سنگی را در جایش نمی‌گذارد. (ترجمه دانشجو)

۳ — از یک پول سیاه هم نمی‌گذرد (ترجمه صحیح): از هیچ تلاشی فروگذاری نمی‌کند.

3. He is wet to the skin. (original)

۱ — آدم پاکی است. (ترجمه دانشجو)

۲ — پوستش تر است. (ترجمه دانشجو)

۳ — آدم پوست کلفتی است. (ترجمه دانشجو)

۴ — مثل موش آب‌کشیده شده است. (ترجمه صحیح)

الف: می‌گفت دلم تنگ است. (جمله اصلی)

1. He said; «I'm sad heart».

2. He said that he had a tight heart.

3. «I am heavy-hearted», he said. (correct translation)

ب: او را وسط گذاشتند. (جمله اصلی)

1. They placed him in the middle.

2. They left him alone.

3. They put him in the circle.

4. They encircled him.

5. They exposed him to their ridicule (This is of course a right translation but as archaic as a 16 th century statement.)

6. { They made fun of him.

(correct translations)

{ They laughed at him.

انتخاب معادلهای غلط علت دیگر ترجمه‌های نادرست و ترجمه‌هایی است که در آنها رعایت امانت نشده است. در اغلب موارد مترجمین اولین معنی ارائه شده در فرهنگ لغت برای اصطلاحات و

گریه را به مستی بهانه کردم،
شکوه‌ها ز دست زمانه کردم،
آستین جو از چشم برگرفتم،
سیل خون بدامان روانه کردم.

همجو چشم مستت جهان خرابست،
از چه روی روی تو در حجاب است،
رخ مپوش کاین دور دور انتخاب است،
من ترا بخوبی نشانه کردم.

ب:

بیا تا بی‌سبب کسب‌خور باشم
بخندیم و زغمها دور باشم
به هیچ و بوج دل را نداد سازیم
ز قید غصه‌ها آزاد سازیم
فلک هر ساز زد در پای آن ساز
برقص آئیم و خوش خوانیم آواز
چو نتوان با فلک در جنگ بودن
چرا باید چنین دلتنگ بودن
غم از بهر بشر سوهان جان است
نشیند هر که غمگین ناتوان است

شد جو ناصرالملک مملکت دار،
خانه ماند و اغیار، لیس نفس فی‌الدار،
زین سپس حریفان خدانگهدار،
من دگر به میخانه خانه کردم.

ناله دروغی اثر ندارد،
شام ما جو از بی‌سحر ندارد،
مرده بهتر آنکو هنر ندارد،
گریه تا سحر عاشقانه کردم.

عارف قزوینی

یکی را می‌شناسم اندر این شهر
که شکر در دهان اوست چون زهر
بود میلیونر اما از ره از
شده از لاغری چون گردن غاز
غم بیهوده او را پیر کرده
ز عمر و زندگانی سیر کرده
سرای او بود مانند بوستان
ولی باشد به چشمش همچو دندان
نشیند گوشه ایوان خانه
نی قلیان گذارد زیر چانه

بی‌سودی که از مالی نبرده
بخود بیجید جو مار زخم خورده
چه گویم من از این بی‌علم و فرهنگ
که کرده زندگانی را بخود تنگ
بلی مانند این مرد ترشروی
فراوانند در دنیا به هر سوی

اکبر جمشیدی

A. English Translation

Drunkenness I set a pretence to weep
Oceans of blood of lashless eyes, so deep,
And a million complaints of time to heap,
when I commence of agony to mourn.

The world is ruined as your tipsy eyes,
Remove the veil in which thy visage lies,
Why do you conceal it, despotism soon flies;
For this I wish you for me to be born.

But wait; Nasir - al - Molk became the king,
No one - left! and our land is foes' camping,
So farewell o boys! I'll find a dwelling
In the tavern with wine, forever forlorn.

No dawn, henceforth, shall our nights put behind,
No use will the signs have, untrue to find,
No life deserves, but death, an artless mind,
Better then to weep, better then to mourn.

حسن کفتر باز

یکی نوجوانی بنام حسن
 که در شهر کسی بود او را وطن
 جو از بهر سرگرمی خو ز شوق
 دو جینی کبوتر خرید او به ذوق
 بناگاه از جانب شاه وقت
 یکی حکم صادر شد از کینه سخت
 که پرواز آنها بود پرخطر
 به طیاره‌ها می‌رساند ضرر
 چو گفتا بر آنها حسن این سخن
 فشرده بر یکدیگر تن به تن
 از این حکم از چشمان خون چکید
 ز عالم نمودند قطع امید
 میر شعر سعدی تو هرگز ز یاد
 که فرمود آن شاعر پاکزاد
 میازار موری که دانه‌کش است
 که جان دارد و جان شیرین خوش است

ترجمه انگلیسی شعر «ب» در حالی که از نظر معنی نسبت به متن اصلی آن امین است خواننده را به یاد یک سبک تقریباً قدیمی می‌اندازد و باعث می‌شود که احساس و حال و هوای شعرهای وردزورث (Wordsworth) در وی ایجاد شود. این مغایر با اصل فارسی آن است که هر فرد عامی فارسی زبان که اندکی احساسات شاعرانه دارد قادر به سرودن آن می‌باشد. در حقیقت اگر متن شعر و ترجمه آن توسط فردی که هیچ اطلاعی درباره آن ندارد خوانده شود مطمئناً او متن فارسی را برگردان ضعیفی از انگلیسی آن خواهد دانست، در ترجمه شعر «ج»، ترجمه فارسی در درون خود زیباست و بدون در نظر گرفتن برخی حذف و اضافات معنایی نوعی شعر حماسی را ارائه می‌دهد که با سبک جدید (سبک نو) اصل انگلیسی آن در تضاد است.

در رابطه نزدیک با سبک، جذبه‌های احساسی هر گونه نوشته‌ای در کل آن و در تک تک کلمات آن مطرح می‌گردد. مترجم امین باید در پی آن باشد که چنین جذبه‌هایی را به زبان مقصد منتقل کند. مثلاً در غزلیات حافظ و نثر مسجع سعدی برای دست یافتن به احساسات و هیجانان خاص و مورد نظر، شاعر اصطلاحات و عبارات را با دقت زیادی انتخاب کرده است. لذا در این گونه موارد، موارد مشابه، ترجمه باید معادل همان هیجانان و احساساتی را که متن اصلی در خوانندگانش برمی‌انگیزاند در خوانندگان خود ایجاد کند.

Smile

Come, let's rejoice in vain,
 Let's laugh and leave our pain,
 Let's be happy with nought,
 Let's abandon what we sought.
 Let's dance with heaven's tune.
 Let's sing without fortune.

Oh, destiny! We can't defy,
 Why gloomy then... you and I,
 Sorrow's the file for man's soul,
 Feeble men take sorrow's bowl!

I happen to know a fellow citizen,
 In whose mouth sugar tastes of poison.
 He's a millionaire but from avarice,
 A goose's neck is heavier than his!
 In prime of youth, he seems old from sorrow,
 And his forehead carries many a furrow.
 He has a house, blossoming in all season,
 But in his eyes, this is like a prison.

In its balcony he sits, lonely I mean,
 With a hookah – tube under his chin
 He writhes in pain, as a wounded snake,
 For benefits he's not able to take!

Oh, what else of this foolish should I narrate,
 Who is really secluded from world and fate?
 Of this category crabbed, there are many
 In this temporal world of tyranny!

C. Hassan, the Pigeon-Flier (written in English by Masud Farzan, Ph. D.):

1. He had a dozen.
2. homing pigeons who
3. did wonders in the sky.
4. Back from work.
5. Hassan would climb to the roof.
6. fly the pigeons
7. and watch them paint the sky with
8. white somersaults.
9. One day the government announced that
10. homing pigeons are
11. hazardous
12. to aircrafts. No more pigeon flying.
13. Now Hassan comes from work
14. gets drunk on jasmine tea
15. and talks to the pigeons
16. about the government.
17. The birds listen
18. huddled together like old swans
19. in winter.

ترجمه نوشته‌های دینی در حالیکه طبیعتاً دستخوش موانع فوق‌الذکر می‌باشد، بخاطر ویژگی‌های خاص خود که نمایانترین آنها به قرار زیر است در گروه جداگانه‌ای جای می‌گیرد: —

۱ — ترجمه کلام الهی

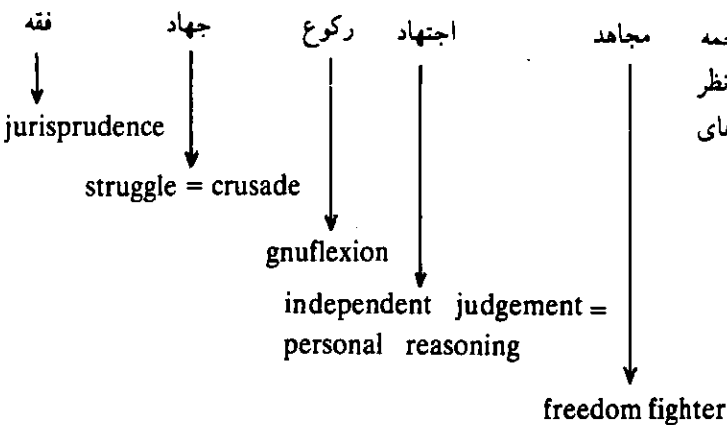
در اینجا مترجم ناچائی که آزادی وی در حیطه واژگان، ساختار و شکل مدنظر است، حداکثر محدودیت را دارد. عبارت دیگر، باید در نحو، معنی و شکل، حداکثر صحت و دقت را بعمل آورد. شاید دقیقاً به همین علت است که ترجمه‌های متعددی از یک کتاب آسمانی وجود دارد. بدین معنی که هر مترجم جدید کار مترجمین پیشین را بنحوی بی‌اعتبار دانسته و ترجمه دیگری از خود ارائه می‌نماید. (اینجا باید در حاشیه افزود که بر اساس ایده کلی که، ترجمه جریانی بی‌پایان است، حتی اگر همه چنین ترجمه‌ها توسط یک فرد انجام شده باشد قطعاً او خود همین کار را می‌کند تا ترجمه‌های قبلی خود را بهبود بخشد.) بعنوان مثال بر اساس اطلاعات نویسنده این مقاله حدود ۲۷ ترجمه انگلیسی متفاوت از قرآن مجید وجود دارد (فهرست مشخصات ۱۵ ترجمه قابل دسترس در انتهای این مقاله ارائه شده است). سواى ترجمه‌های تحریف شده که تعداد قابل ملاحظه‌ای را تشکیل می‌دهد، ترجمه‌های دیگر یا از امتیازات لازم برخوردار نبوده یا فاسد آنها می‌باشند، یعنی در حالیکه در اغلب ترجمه‌ها تلاشی نه چندان زیاد برای دستیابی به ترجمه‌ای ادبی صورت گرفته در واقع تنها زیبایی و معنی ظاهری مورد توجه بوده، در ترجمه‌های دیگر توجه قابل ملاحظه اما ناموفقی هم به حفظ صورت و هم به معنی عمیقتر آیات مبذول شده است. مقدمه مفصل و ادیبانه آ. ج. آربری (A. G. Arberry) بر ترجمه قرآن وی تحت عنوان (The Koran Interpreted) باندازه کافی این نظر را تأیید می‌نماید. او پس از برشمردن نقاط ضعف و قوت ترجمه‌های

معروف در صفحات ۲۴ و ۲۵ این ترجمه کار خود را بدینصورت توجیه می‌کند: —

... بطور خلاصه طرز بیان و وزن عربی قرآن دارای چنان ویژگی و قوتی است و آنچنان برانگیزنده احساسات می‌باشد که هر ترجمه‌ای از آن (هر چه باشد) اساساً محکوم به تقلید ضعیفی از شکوه پرتلولو متن اصلی است. (میتوان گفت) عبارت مترجم خائن است، تاکنون هیچگاه، به این اندازه در مورد ترجمه‌ای صدق نکرده است. دلیل اصلی من در ارائه ترجمه جدید از کتابی که تاکنون چندین بار ترجمه شده این است که در هیچکدام از ترجمه‌های قبلی تلاشی جدی برای تقلید، هرچند ناقص، از شیوه بیان و الگوهای وزنی که شکوه و عظمت قرآن در آن نهفته صورت نگرفته است. من می‌خواهم در اینجا این سنت را بشکنم...

۲ — معنای باطنی در مقابل معنای ظاهری

مترجم متون دینی در بسیاری از موارد با کلمات و عباراتی مواجه می‌شود که علاوه بر معنای سطحی و ظاهری خود دارای معنای عمیق و باطنی هستند. اینگونه عبارات در متون دیگر نیز یافت می‌شود و ما ترجیحاً آنها را «مفاهیم» (notions) می‌نامیم. کاملاً بدیهی است که یک مفهوم را بسختی میتوان بوسیله یک لغت واحد یا ترکیبی از دو یا سه لغت به زبان دوم برگرداند. در برخی موارد، این کار مستلزم زیرنویسی مفصل است. اصطلاحات فارسی و عربی زیر تنها چند نمونه از این گونه کلمات می‌باشد و معادلهای داده شده را می‌توان در فرهنگنامه‌های لغات دینی که در سالهای اخیر منتشر شده یافت.



درست است که در متن ترجمه، یک معادل ساده — معمولاً عبارتی یک کلمه‌ای — برای هر کلمه زبان مبدأ می‌تواند بهترین و مناسبترین وجه باشد، اما باید در نظر داشت که در ارتباط با کلمات فوق‌الذکر و امثال آنها اینکار نه تنها مناسب نیست بلکه در موارد

- ۳ – سيد الشهداء Doyen of the Martyres
 ۴ – باقر العلوم Deeply versed in knowledge
 ۵ – ثامن الحجج (of God) The Eight proof
 ۶ – (مهدی) موعود (The Promised (Mahdi))

همانطوری که در بالا نشان داده شده، تمامی این القاب معانی و مفاهیمی واقعی دارند که نشانگر مقام، مرتبه و دستاوردهای بزرگ افرادی است که این القاب به آنها نسبت داده شده و بنابراین لازم است در ترجمه آنها را رونویسی (transcribe) کرده و معنایشان را در پراکنش نوشت و یا معنای آنها را بدون رونویسی عربی و فارسی ذکر کرده کرد. رونویسی محض (همانگونه که در بسیاری از ترجمه‌های اخیر دیده می‌شود) کافی نیست.
 مثال:

امیرالمؤمنین علی (ع) فرمود:

- a. Amir Al – M'uminin (The Commander of the Faithful – peace be on him), Ali said...
 b. The Commander of the Faithful, Ali (peace be on him) said...

ب: عناوین و صفاتی که برای همان شخصیتها بخاطر احترام و تکریم بکار می‌روند. اینها یا بصورت یک کلمه قبل و بعد از نام آنان و یا به عنوان توصیف کننده بلافاصله پس از نام آنها بکار برده می‌شوند. چند نمونه را ذیلاً ملاحظه می‌کنید: –

- ۱ – حضرت محمد
 ۲ – جناب علی
 ۳ – جناب خدیجه (این کلمه را استاد مطهری در کتاب «سیره نبوی» برای خدیجه بکار برده است).
 ۴ – پیامبر اکرم
 ۵ – علی، علیه السلام...
 ۶ – پیامبر، صلوات الله علیه...
 ۷ – رسول گرامی اسلام

معادلهای انگلیسی زیادی برای عناوین و صفات فوق الذکر وجود دارد، مثل «his holiness»، «his eminence»، «the reverend» و غیره. لیکن بنظر نویسنده این مقاله هیچکدام از اینها (باستثنا «holy»، «holiness») نمی‌تواند مفهوم، عظمت و تقدسی که فرد مسلمان هنگام بیان عباراتی چون «حضرت رسول»، «جناب علی» و غیره برای پیامبر (ص) و امامان معصوم (ع) در نظر دارد را بزرگان مقصد منتقل کند. البته واژه «holy» و مشتقات آن را می‌توان در موارد زیر بکار برد زیرا در زبان انگلیسی برای موارد مشابه از همین کلمه استفاده شده است.

بسیاری اثر مخرب دارد (معنی اصلی را از بین می‌برد) – بعنوان مثال واژه، «جهاد» یک واژه عربی از ریشه «جَهَد» یا «جُهْد» است که به معنی «کوشش کردن»، «تلاش نمودن» می‌باشد. بعلاوه این واژه دارای یک مفهوم و معنی خاص اسلامی است و بنابراین هنگامی که متنی اسلامی را به انگلیسی ترجمه می‌کنیم نمی‌توان آنرا براحتی با کلماتی چون «effort» یا «Holy war» و یا حتی بدتر از اینها، «crusade» (جنگ صلیبی) ترجمه نمود. «crusade» که از ریشه لاتینی «crux» است کاربرد کلی کاملاً مسیحی دارد. معنی آن طبق کتاب The New Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language

«لشگرکشی تحت لوای صلیب است که مسیحیان در قرون ۱۱ و ۱۲ و ۱۳ برای باز پس گرفتن بیت المقدس از قوای کافر یا محمدی (مسلمانان) انجام دادند». بعنوان یک فعل این واژه به معنی «حمایت یا مخالفت متعصبانه با هر هدفی» است. حال نگاهی دقیق به تاریخ جنگهای صلیبی و سربازانی که در این جنگها شرکت داشتند در مقایسه با ویژگیهای خاص یک جنگ اسلامی و صفات مشخصه کسانی که در آن شرکت می‌جویند (در اینجا منظور ما ارائه یک بحث عقیدتی مفصل نیست) نشانگر این حقیقت است که کلمه «crusade» معادل کاملاً مخربی (تغییر دهنده مفهوم) برای واژه «جهاد» است بخصوص هنگامی که در ترجمه نام نهادی اسلامی همچون جهاد سازندگی (The Crusade for Construction) بکار برده می‌شود. در اینگونه موارد، انتخاب این معادلهای تمام مفهوم و فلسفه چنین مؤسساتی را بطرز مضحکی تحریف می‌کند.

سایر کلمات ذکر شده و کلمات بسیار دیگری که در اینجا آورده نشده و دارای معانی و مفاهیم عمیق می‌باشند نیز در ترجمه مشکل آفرین بوده و با یک کلمه یا عبارت خاص نمی‌توان برای آن معادل سازی نمود. بنابراین، بهترین روش ترجمه آنها این است که هر جا اولین بار در متن به آنها برخوردیم از رونویسی (Transcription) همراه با ارائه باورقی استفاده کنیم.

۳ – ترجمه القاب و صفات

تا جایی که به ترجمه متون اسلامی مربوط می‌شود، عناوین یا القاب و صفات را به دو دسته می‌توان طبقه بندی کرد: –
 الف: القابی که به اشخاص مهم بخاطر ویژگیهای خاصی که دارا بوده اند یا کارهای بزرگی که در دوران زندگی خود انجام داده اند و یا مقام و موقعیتی که از آن برخوردار بوده اند، داده شده است. نمونه‌های اینگونه القاب بقرار زیر می‌باشد: –

- ۱ – امیرالمؤمنین The Commander of the Faithful
 ۲ – سید المرسلین Lord of the Apostles

این حقیقت به آنان که در ترجمه خوب و قابل قبول در حالی که باید از برگردان کلمه به کلمه اجتناب ورزید، لازم است معادل‌هایی برای تک تک لغات متن اصلی (حتی یک لغت را نباید از قلم انداخت) یافت و تا جایی که بصورت و معنی مربوط می‌گردد رعایت امانت را نمود.

۵- آموزش این مطلب به آنان که هیچیک از صنایع ادبی ناخوشایند به گوش و ذائقه خواننده ترجمه (چه نظم و چه نثر) نباید مورد استفاده قرار گیرد و بالعکس، آن صنایعی که درجه مقبولیت آنها در زبان مبدأ و مقصد یکسان است بکار گرفته شود. در واقع باید به دانشجویان آموخت که نتیجه تلاش آنان در ترجمه باید به اندازه متن اصلی طبیعی و قابل قبول باشد.

منابع:

۱- آبربی، الف. ج. ترجمه قرآن. انتشارات آئن و آنوین، لندن، ۱۹۵۵.

۲- فرزانه، مسعود. از کاشان تا کالامازو. انتشارات دانشگاه شیراز، شیراز ۱۹۷۷.

۳- مکی، الف: «ترجمه». در نشریه انجمن زبان‌شناسی آمریکا. جلد

۶۸، شماره ۱، ۱۹۸۸.

۴- نجفی، حسن. پیامبر اُمّی (ترجمه). انتشارات بنیاد اندیشه

اسلامی، تهران، ۱۹۸۸.

۵- نیومارک، بیتر. نگرشی به ترجمه. انتشارات برگامون، لندن،

۱۹۸۲.

۶- وود، کلمنت. فرهنگ قوانی. انتشارات کولینز، اهایو، ۱۹۷۸.

A bibliography of the Holy Qur'an's English Translations

1. Ross, Alexander. The Alcorn of Mohammat. trans, 1649.

2. Sale, George. The Koran, trans., London, 1734.

3. Rodwell, J.M. The Koran, trans., London, 1861.

4. Palmer, E.H. The Koran. trans. 1880.

5. Hakim Khan, M.A. The Koran. trans., 1905.

6. Maulavi, M.A. The Koran trans., 1917.

7. Sarwar, H.G. The Koran. trans. 1929.

8. Pickthall, Marmaduke. The Meaning of the Glorious Koran Trans. London, 1930.

9. Yusuf Ali, A. The Holy Quran. trans., London 1934.

10. Bell, Richard. The Qur'an. trans., Edinburgh, 1937.

11. Arberry, A.J. The Koran Interpreted trans., London, 1955.

12. Mirza Abul Fazl. The Koran trans., Bombay, 1955.

13. Ali, H.A. The Student's Quran trans., 1961.

14. Dawood, N.J. The Koran trans., 1965.

15. Shakir, M.H. Holy Quran trans. Tehran.

۱- پیامبر اکرم -

Holy Jesus, Holy Moses - The Holy Prophet

۲- قرآن کریم -

The Holy Writ, the Holy Bible - The Holy Quran

۳- شهر مقدس (مشهد) -

Holy City (Jerusalem) - The Holy City of Mashhad

در خصوص توصیف کننده‌ها یا جملات معترضه بهتر است ترجمه دقیق آنها پس از نام اشخاص مورد نظر ذکر شود و از بکارگیری حروف اختصاری زبان مبدأ چون (ع)، (ص) و غیره که در عربی و فارسی بجای «علیه السلام» و «صل الله علیه» و مانند اینها بکار برده می‌شود، اجتناب گردد.

نتیجه‌گیری و کاربردهای آموزشی

در اینجا براساس نکاتی که ذکر شد می‌توان نتیجه‌گیری کرد که برای دست‌یابی به ترجمه خوب و قابل قبول هر نوع متنی مترجم باید بر تمام عناصر اصلی لازم در یادگیری زبان (اگر قرار باشد که شخصی یک زبان خاص را بطور کامل بیاموزد) تسلط یابد. در حقیقت مترجم باید وسیله لازم (یعنی تسلط در تمام زمینه‌های زبان مبدأ و مقصد) را در اختیار داشته و صرفاً تلاش خود را مصروف این دارد که چگونه از آن وسیله برای بازآفرینی متن اصلی در زیباترین و فصیح‌ترین وجه آن استفاده کند. این امر نیازمند اینست که مترجم بنوبه خود بداند و ترجمه هنر است و بنابراین تابع احساس زیبایی‌شناسی فرد می‌باشد، بعبارت دیگر، دانش مترجم از زبان توأم با حس زیبایی‌شناسی او (بخصوص در ارتباط با متون نظم) ترجمه‌ای موق و هنرمندانه را بدست می‌دهد.

در مورد آموزش ترجمه مراحل زیر پیشنهاد می‌گردد. لازم است این مراحل یکی پس از دیگری مورد توجه و استفاده قرار گیرد:-

۱- پرورش توانائی دانشجویان در خواندن و درک مفاهیم (زبان مبدأ) جهت درک کامل متن اصلی که نتیجتاً ترجمه‌ای ساده و دقیق را باعث می‌گردد.

۲- کمک به دانشجویان در کشف اهداف متن اصلی (یعنی مخاطب آن چه گروهی از افراد می‌باشد و چه هدفی را بدنبال دارد) و پیروی از همان اهداف در ترجمه.

۳- کمک به دانشجویان در درک جاذبه‌های احساسی (عواطف و احساسات) که در متن اصلی بکار رفته و انتقال آن به زبان مقصد تا حد ممکن.

۴- به دور نگه داشتن آنان از ترجمه تحت‌اللفظی و آموزش

نقش هنر در آموزش

عبدالمجید حیاتی
گروه زبان انگلیسی دانشگاه شهید چمران - اهواز

هرجا، بویژه در محافل آموزشی، شعار زیبایی بر زبانها جاری است که می‌گوید «معلمی هنر است و معلم هنرمند». اما آیا عملاً به آن دست یافته‌ایم؟ آیا این مسئولیت خطیری را به ثبوت رسانده‌ایم؟ اساساً چرا می‌گویند معلمی، هنر است؟ مگر هنر چه ویژگی و مزیتی دارد که معلمی فاقد آنست؟ در یک کلام، چه رابطه‌ای بین «هنر و آموزش» وجود دارد؟ مقاله حاضر، خواستار ارائه پاسخی کلی به این پرسشها در جهت تفسیر و تبیین شعار فوق است. به امید آن که با این توضیحات، هرچند اندک، بتوانیم در شیوه‌ها و روشهای اداره کلاسهایمان، تجدید نظری کرده، با یاری و مساعدت یکدیگر، برچم تعلیم و تعلم را همچنان برافراشته نگهداریم.

۱ - تعاریف

لازمه شروع بحث، ارائه تعریف مشخصی از هنر و آموزش است، گرچه بزرگان (شرق و غرب) تعریف دقیق و معینی را پیشنهاد نکرده‌اند، اما از تلاش برای شناخت این دو حوزه تربیتی نیز، دریغ ننموده‌اند. بنابراین، با علم به اینکه «تعریف هنر به اندازه تعریف نوع بشر دشوار است»^۱ در این مقاله، تنها عناصری بسیار جزئی از بعد وسیع هنر را مطرح کرده، ارتباط و پیوستگی آنرا با آموزش به آزمایش می‌گذاریم.

لئون تولستوی در تعریف هنر می‌گوید: «هنر، یک فعالیت انسانی و چیز است که: انسان آگاهانه و به یاری علائم مشخصه ظاهری، احساساتی را که خود تجربه کرده است به دیگران انتقال می‌دهد، بطوریکه این احساسات به ایشان سرایت کرده و آنها نیز این احساسات را تجربه می‌کنند و از همان مراحل حسی که او گذشته

می‌گذرند»^۲ و یاد در جایی دیگر معتقد است که: «فعالیت هنری یعنی: انسان احساسی را که قبلاً تجربه کرده است در خود بیدار کند و با برانگیختن آن بوسیله اشارات، خط، رنگ، صدا، تصویر و کلمات آنرا به سایرین منتقل سازد بنحوی که دیگران نیز بتوانند همان احساس را تجربه کنند»^۳ با توجه به اشارات فوق و تعاریف پیشنهادی دیگر، می‌توان مدعی شد که در وادی هنر، عناصری چون احساس، ادراک، عاطفه، نماد، ارتباط و جامعه حرف اول را می‌زند. از دید اجتماعی نیز، ارتباط متقابل و مؤثری بین هنر و جامعه احساس می‌شود. «بنابراین از نظر تحلیلی، هنر را در این رهگذر، با سه نمودار اساسی تعریف می‌کنیم که در مجموع شامل (۱) نوسازی در ترکیب نمادی (۲) حفظ رابطه منطقی در گزینش نمادها و (۳) سفارش اجتماعی می‌باشد»^۴ در واقع، تأثیر اساسی هنر در ایجاد رابطه‌ای منطقی با واقعیات خارجی و برانگیختن احساسات افراد، با استفاده از نمادهای

گوناگون، همان آموزش است، آموزش در قالبی ظریف و نمادین. با نگاهی به تعاریف آموزش (اختصاصاً تدریس) وجوه مشترکی را بین دو رشته هنر و تدریس درمی یابیم. «ما همه معلمیم: بخش قابل ملاحظه‌ای از زندگی مادر تاثیر نهادن بر افکار، احساسات و رفتار دیگران و در پرورش کودکان و در کار و فعالیتهای اجتماعیمان می‌گذرد.»^۵ همین ابعاد درونی و برونی تغییر رفتار است که هدف معینی را برای آموزش تثبیت می‌کند. در واقع، «غرض اصلی از تدریس اینست که تغییرهای مطلوبی در وجود و رفتار دانش‌آموز ایجاد شود و به عبارت دیگر عمل یادگیری صورت گیرد.»^۶ همچون هنر و هنرجو (در قالبی کلی‌تر، اقتضای جامعه)، ارتباط متقابلی بین معلم و دانش‌آموز وجود دارد که چرخ یادگیری را به حرکت درمی‌آورد. «کلمه تدریس در ذهن غالب مردم حاکی از عمل و فعالیت است از جانب معلم با این فرض که در نتیجه این عمل و فعالیت، شاگردان هم درس یاد می‌گیرند. اما این یادگیری در شاگردان همواره قطعیت ندارد، دلیلش آنست که همانطور که هیچکس بجای دیگری نمی‌تواند غذا بخورد معلم هم بجای شاگرد نمی‌تواند درس یاد بگیرد و این خود شاگرد است زیرا که جریان یادگیری وابسته به کار و عمل اوست.»^۷

حال، با استفاده از توضیحات فوق، ارتباط «هنر و تدریس» را در زمینه آموزش عموماً و آموزش زبان انگلیسی خصوصاً بررسی می‌کنیم.

۲ - وجوه اشتراک

«دانش و هنر، همچون ریه و دل، پیوندی نزدیک دارند، آنچنانکه اگر یکی مسخ شود، دیگری نیز از وظیفه مقرر خویش باز می‌ایستد.»^۸

یکی از بارزترین و مهمترین وجوه اشتراک «هنر و تدریس»، بعد خلاقیت و نوآوری است. در هر رشته هنری اعم از نمایش، خط، نقاشی، شعر و غیره، خلاقیت فرد نقش بسزایی دارد. بازیگر در صحنه، با حضور ذهن و استعداد فکری و روانی مناسب، می‌تواند عامل خلاقیتی در القاء پیام نقش، باشد. این بعد بسیار مهم، در امر تدریس نیز بشکلی، ظاهر می‌گردد. یکی از ویژگیهای معلم خوب آنست که خلاقیت و ابتکار را سرلوحه کار خود قرار دهد: ابتکار در تهیه و گردآوری مطالب، استفاده از امکانات، برخورد با موضوع درس، اداره کلاس و...

دو موقعیت را در نظر بگیرید: از طرفی، بازیگری در صحنه و در برابر عده‌ای تماشاچی، به اجرای نقش مشغول است و تمامی تلاش خود را صرف آن می‌کند که با سرقراری ارتباط، تماشاچی را از نزدیکترین راه به پیچیده‌ترین پیامهای نمایش برساند. از سویی دیگر، معلمی (بازیگر) را فرض کنیم که سعی دارد به دانش‌آموز (تماشاچی)

مطلب تازه‌ای (پیام نمایش) را القاء کند. در هر دو موقعیت، خطوط ارتباطی به بسیاری عوامل درونی و برونی از جمله رعایت اصول روانشناسی، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی و... حداقل از سوی معلم (هنرمند) بستگی دارد. از جمله مواردی که در اجرای نمایش و نمایاندن برخی رشته‌های هنری دیگر، بسیار مهم و قابل توجه‌اش می‌دانند، بعد «تعلیق» است. نویسنده‌ای با نگارش داستانی زیبا، خواننده را به حالتی می‌برد که وی را برای مدت زیادی در مسیر موضوع داستان وامی‌دارد و حتی پس از خواندن قصه و نهادن آن در گوشه‌ای باز هر گاه بخواید، شخصیت‌های قصه را حس می‌کند و آنان را مونس تنهایی خود می‌بیند. تعلیق در شعر هم به گونه‌ای نمود پیدا می‌کند بطوریکه خواننده را به تفکر و تجدیدنظر در باب مسایل وامی‌دارد. یک معلم خوب هم به یک معنا با «تعلیق» در ارتباط است:

همین که دانش‌آموزان کلاسی را با مسئله‌ای مواجه نموده و از آنان بخواید درباره‌اش فکر کنند، مشعل تعلیق را روشن کرده است، دانش‌آموز می‌بیند که معلم او را به هر سو می‌کشد، ذهنش را به مفروضات و معلومات سوق می‌دهد، لکن به مجهولات که می‌رسد، عمداً می‌ماند. زیرا این معلم، معتقد است تفکر و تعمق درباره موضوع درس، یکی از راههای برقراری ارتباط منطقی و دائم با آن موضوع خاص است.

برای نمونه، معلمی در یکی از کلاسهای زبان انگلیسی معیاری را مطرح می‌کند با این مضمون که:

What is the end of everything?

این پرسش و سؤال فعالیت‌های مشابه، انگیزه‌های مهمی هستند که در جهت رشد فکری و ذهنی دانش‌آموز نقش دارند، دانش‌آموزی که بنحوی طالب برقراری ارتباط با مطالب درسی است. در واقع ارتباط و پیوستگی واقعیت‌های زندگی با آنچه در صحنه کلاس درس یسار می‌گیرد. بنابراین، از اینگونه فعالیتها، یا هدفهای کوتاه مدت به عنوان دست افزارهای آموزشی، در جهت رشد و شکوفایی استعداد فکری، ذهنی و منطقی دانش‌آموزان (تماشاچیان صحنه درس) استفاده می‌شود. به بیانی دیگر، معلم با اینگونه فنون، در سیر مطالب کلاس ایجاد کنش می‌کند و بطور غیرمستقیم دانش‌آموز را به هر سویی که در نظرش باشد می‌کشاند. بعد گیرایی و کنش کار از جمله مسایل مهم روانی است که اساساً در طرح درسی معلم هم باید نمود داشته باشد، بدین معنی که، بر نامه طرح درسی را به گونه‌ای سازمان دهد که دانش‌آموز نتواند قدم بعدی را حدس بزند. تنها یک معلم آگاه و هنرمند می‌تواند با ابتکار در ارائه درس و ایجاد تعلیق در موضوع دانش‌آموز را با دنیای ناشناخته‌ها آشنا کند.

پانتومیم‌ها، می‌توان از دانش‌آموزان بشکل گروه‌های دونفری و یا سه نفری کمک گرفت. یکی از دانش‌آموزان گروه اول، شیء یا حالتی را با اجرای پانتومیم نشان می‌دهد. گروه دوم می‌بایست در زمانی محدود، به پاسخ برسند. گروهی که امتیاز بیشتر بگیرد برنده است. این‌گونه فعالیت‌ها را می‌توان در ارائه درس جدید و یا در مرور بر درسهای گذشته به نحو مطلوبی به کار گرفت. به مثال زیر توجه نمایند:

1. He is getting up.
2. He's washing his face.
3. He's eating his breakfast.
4. He's putting on his clothes.
5. He's going out.

در موقعیت فوق، معلم قبل از ورود به کلاس، برنامه خود را با دانش‌آموزی هماهنگ می‌کند. به عبارتی، معلم از او می‌خواهد با هر شماره حرکتی را انجام دهد:

با شماره ۱: از خواب بیدار شود،
 با شماره ۲: صورتش را بشوید.
 با شماره ۳: صبحانه‌اش را بخورد.
 با شماره ۴: لباسهایش را بپوشد.
 با شماره ۵: خارج شود.
 با شماره ۶:

به محض ورود، معلم فضای جلوی کلاس را صحنه‌آرایی کرده و از دانش‌آموز می‌خواهد که با اشاره وی، حرکات را انجام دهد.

استفاده از عروسکهای خیمه شب‌بازی، شکل متنوع دیگری از نمایش است که به علت جذابیت خاصی که دارد می‌تواند توجه کلاس را تا حد زیادی به طرف موضوع هدایت کند. معلم با تهیه دو عروسک کوچک و تعیین نامهای ساده و آشنا برای آنان، نمایشهای کوتاهی را به راه می‌اندازد تا بدینوسیله هم کلاس را متوجه درس نموده و هم راه القاء پیام را نزدیکتر کند. اینجاست که خلاقیت هنری در ایجاد فضای سالم آموزشی، معلم را در پیشبرد اهداف تدریس، موفق می‌کند. وقتی معلم با دستان جادویی خود، عروسکها را به بازی وامی‌دارد و با تغییر صدا، در گلوئی آنها می‌دمد، تأثیری همیشگی بر روح و احساسات دانش‌آموز گذاشته و مورد درسی را در قالب تجربه‌ای چشمگیر و بیاد ماندنی در ذهن آنان جا می‌دهد. «کشف میزان تأثیر خیمه‌شب‌بازی در کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی، بسیار عجیب است.»

خصوصاً اینکه عامل تعلق هم نقش و آفری در این روند نمایشی دارد. با طرح ریزی سریال چند قسمتی، می‌توان دانش‌آموزان را هفته‌ها و یا ماهها با اهداف آموزش کلاسی همراه نمود.

با توجه به توضیحات فوق دربارهٔ وجوه اشتراک هنر و تدریس (هنرمند و معلم)، ذکر تأثیر متقابل بین این دو فن، خالی از لطف نیست؛ در واقع، این پیوستگی را در اشکال مختلف هنری می‌توان ردیابی نمود. ذیلاً ردهای چند نمونه از رشته‌های متنوع هنری را در وادی تدریس بطور خلاصه بررسی می‌کنیم.

۳ - الف: نمایش.

علاوه بر معلم به عنوان صحنه‌گردان کلاس درس، دانش‌آموزان نیز در پیشبرد اهداف آموزشی کمک مؤثری هستند. برای نمونه، معلم می‌تواند در تدریس برخی نکات دستوری زبان انگلیسی، در قالب نمایشهای کوتاه، از دانش‌آموزان استفاده نماید. «اجرای نقش، بخشی کوچک ولی بسیار مهم از یک شیوهٔ جامع در تدریس مکالمه است.» مادهٔ اولیه این نمایشهای کوتاه را، همان (dialogue) گفتگوهای ساده و کوتاهی تشکیل می‌دهد که در ابتدای بعضی دروس آمده است. در واقع نمایش بمعنای اجرای گفتگوی صرف نیست، بلکه تزریق حرکت در رگ گفتگوهاست، باید به جملات حیات بخشید، باید آنها را به عمل واداشت. مکالمهٔ سادهٔ زیر را در نظر بگیرید:

Ali: How are you doing?

Amin: Fine, thanks; And you?

Ali: Not bad. What are you doing?

Amin: I'm writing a letter to my brother.

Ali: Remember me to him, please.

Amin: Yes, sure.

Ali: Where is he now?

Amin: He is in Tehran.

Ali: Have you got his full address?

Amin: Not really!

Ali: You don't! How will you send the letter, then?

Amin: In this letter, I am going to ask him to write me his full address!

با جان بخشیدن به پیکر کلمات به شکل ارتباطی، می‌توان مکالمهٔ سادهٔ فوق را به کمک دانش‌آموزان به نمایش نهاد. امکانات موردنیاز عبارتند از، میز، صندلی، دفتر، قلم و پاکت، موادی که غالباً در دسترس معلم و دانش‌آموز است. همین که دانش‌آموز اول (Amin) مشغول نوشتن چیزی باشد و دانش‌آموز دوم (Ali) بر او وارد شود، اولین قدمهای یک نمایش کوتاه برداشته شده است.

شکل دیگر استفاده از نمایش در تدریس، اجرای پانتومیم (لال‌بازی) است. به عبارتی دیگر، معلم، تکه‌ای نمایشی را بصورت پانتومیم اجرا نموده و سپس بر پایهٔ همان اجرای کوتاه، از دانش‌آموزان سوالاتی می‌پرسد. برای ایجاد تنوع در اجرای

القاء هر چه بهتر و سریعتر مواد درسی یاری می‌دهد. نقاشی به هر شکل ممکن (عموماً کامل و خطی) قابل استفاده است. در نوع کامل آن، معلم با به کارگیری گچ یا مداد رنگی بر روی تخته سیاه یا مقوا، به تدریس و انتقال معانی می‌پردازد. نوع دوم نیز، ترسیم و تلفیق خطوط و اشکال هندسی از راه‌های ساده و مفید و مؤثر در جهت برقراری ارتباط با ذهن دانش‌آموزان است. در واقع و در هر دو صورت، استفاده از نقاشیهای ساده، مطلب را برای دانش‌آموزان واقعی‌تر و گیراتر می‌کند.

۳ - د: همسرایی

یکی از عناصر نمایش، آوازهای دسته جمعی است که در مواردی در قالبهای اشعار موزون و آهنگین به معرفی ایده‌ها و شخصیتها می‌پردازد. ارتباط معلم زبان هم با عنصر همسرایی بصورت تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به تکرار دسته جمعی، نمود پیدا می‌کند. البته در این مرحله از یادگیری بر معلم است که بسریایه اصول روانشناسی، اینگونه فعالیتها را با تکرار دسته جمعی شروع و بعد از طی تکرار گروهی به تکرار انفرادی برسد. یکی از نقاط قوت تکرار جمعی (در صورتیکه کنترل شود) آنست که دانش‌آموزی که موردی را یاد نگرفته و یا بدلایلی دچار شرم در حضور جمع شده، به فعالیت اجتماعی و شرکت گروهی ترغیب می‌شود:

Teacher: Class, repeat, please! He's thinking.
Class: He's thinking.
Teacher: Again, please.
Class: He's thinking.
Teacher: Group A.

استفاده از کلام وزن‌دار در تدریس نکته‌ای به خصوص، یکی از مؤثرترین فعالیتهایی است که قلب کلاس را در طپش نگاه می‌دارد. اکتفاء به موارد موجود در کتاب و یا به عبارتی کتابی کار کردن، در معلم و دانش‌آموز و عموماً جو کلاس، ایجاد یکنواختی و خستگی می‌کند. «بهر جهت، مشکل معلم زبان آنست که اکثر کتابهای درسی، از فعالیت‌های تعاملی به مقدار بسیار کم استفاده می‌شود، فعالیتهایی که در آن دانش‌آموزان زبان هدف را در انجام امور تعاونی و ارتباطی بکار گیرند.»^۱ به علت تأثیر مستقیم موسیقی بر روح و روان افراد، می‌توان تا حد وسیعی از آهنگهای ساده در تدریس بخشهای مختلف زبان (روزهای هفته، ماههای سال، اعداد، اعضاء بدن، ...) استفاده نمود:

How many days are there in a week?

Sunday

Monday

Tuesday

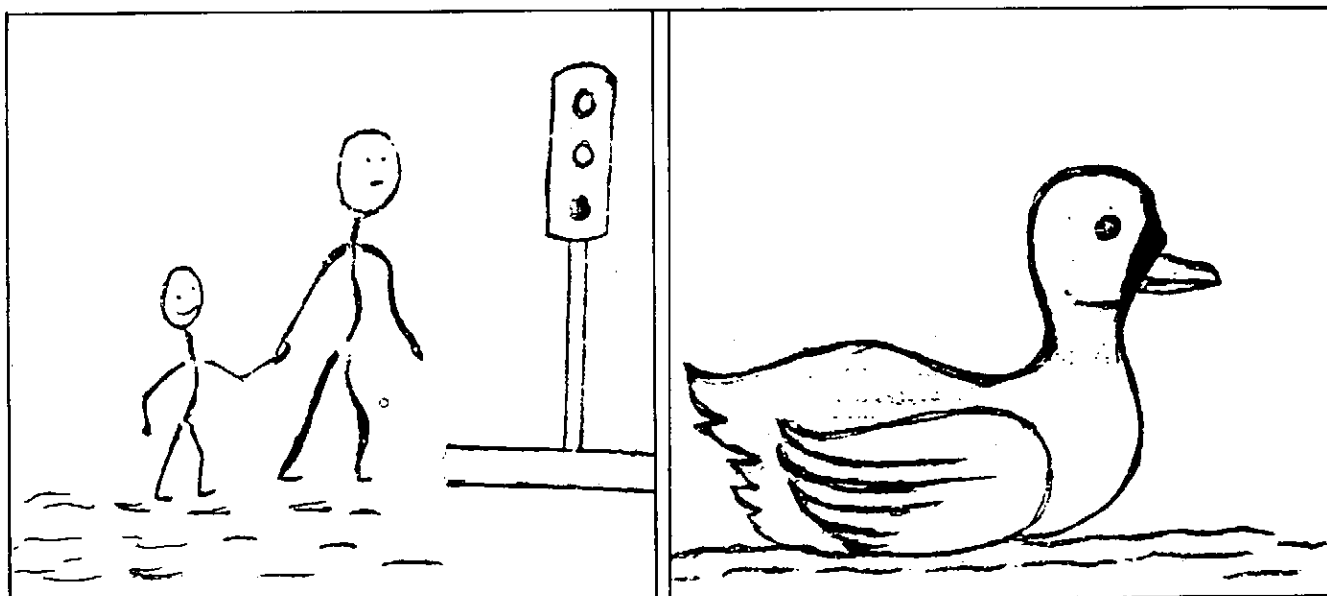
Wednesday Saturday. Seven days in a week.

Thursday

Friday

۳ - ج: نقاشی:

معلم با تهیه تصاویری ساده از برخی مطالب مربوط به درس، موضوع قابل تدریس را واقعی‌تر و ملموس‌تر می‌کند. گاهی این تصاویر در دسترس نیست و یا معلم بدلیل ضرورت آنی، (در همان لحظه تدریس)، ناگزیر به ترسیم اشکالی بر روی تخته سیاه میشود. اینجاست که دستان قوی و هنر بار معلم به فریادش می‌رسد و او را در



یکی از اثرات آنی و مهم تدریس هنری آنست که معلم به کار خود علاقه نشان می‌دهد؛ از سویی دیگر این معلم علاقه‌مند قادر خواهد بود که جسم و ذهن دانش‌آموزان را به سوی مطالب درسی و چه بسا بالاتر، سوق دهد. / پ

Group A: He's thinking.
Teacher: Group B.
Group B: He's thinking.
Teacher: Reza, you please!
Reza: He's thinking.
Teacher: Thanks a lot.

زیرنویسها:

- ۱ — Janson, H. W. & Janson, D.J. **A History of Art: A survey of the Visual Arts from the Dawn of History to the Present Day.**, (London: Thames & Hudson, 1974) P.9
- ۲ — تولستوی، لئون. هنر چیست؟ ترجمه کاوه دهگان: (تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۰) ص. ۵۷
- ۳ — همانجا. ص ۵۷.
- ۴ — بانا، ابراهیم. طرحی برای مطالعه هنر از دیدگاه جامعه‌شناسی (تهران: انتشارات توشه، ۲۵۳۵)
- ۵ — Morrison & McIntyre, **Teachers and Teaching.** (Great Britain: Nicholls & Company Ltd., 1973). P. 13
- ۶ — نیساری، دکتر سلیم. اصول تمرین دبیری و کلیات روش تدریس در دبیرستان (تهران: انتشارات سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی، ۱۳۴۴)
- ۷ — همانجا. ص ۱۵.
- ۸ — تولستوی، هنر چیست. ص ۲۱۳.
- ۹ — Churchill, A. R., **Art for Preadolescents.** (U.S.A: McGraw-Hill co. 1970), P.372
- ۱۰ — Savoval, L. & Donoto, R. **Group activities in the language classroom...**, Forum, V. XXIX, No. 2, April, 1991). P. 12
- ۱۱ — Churchill, A.R. **Art for Preadolescents**; P. 342

فهرست مأخذ به انگلیسی:

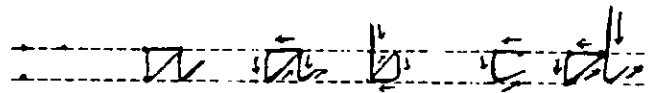
1. Agelasto, M. Role playing helps inactive students. **FORUM, V. XXIX, NO. 2.** April, 1991.
2. Churchill, A. R. **Art for Preadolescents.** U.S.A.: McGraw-Hill Book Company, 1970.
3. Hyland, K. Communication Theory in the Language Class. **Modern English Teacher.** V. 17. No. 3-4. 1991.
4. Janson, H. W. & Janson, D. J. **A History of Art: A Survey of the Visual Arts from the Dawn to the Present Day.** London: Thames and Hudson. 1974.
5. Morrison & McIntyre, C. **Teachers and Teaching.** Great Britain: Nicholls & Company, Ltd. 1973.
6. Savova, L. & Donoto, R. Group activities in the Language Classroom. **Modern English Teacher,** V. 17. No. 3-4. 1991.

فهرست مأخذ به فارسی:

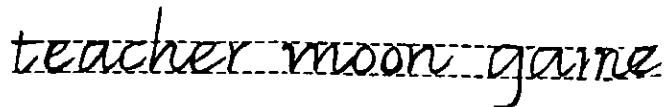
- ۱ — بانا، ابراهیم. طرحی برای مطالعه هنر از دیدگاه جامعه‌شناسی. تهران: انتشارات توشه. ۱۳۵۵
- ۲ — تولستوی، لئون. هنر چیست. ترجمه کاوه دهگان. تهران: انتشارات امیر کبیر، ۱۳۵۰
- ۳ — نیساری، دکتر سلیم. اصول تمرین دبیری و کلیات روش تدریس در دبیرستان. تهران: انتشارات سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی. ۱۳۴۴

۳ - ۵: رسم الخط

توانایی و تسلط معلم زبان در امر تدریس در دو زمان آشکار می‌شود، به هنگام گفتن و به هنگام نوشتن. بنا بر این از جمله مهارت‌هایی که یک معلم موفق زبان باید دارا باشد، همان داشتن خط زیباست. در واقع معلم بدینوسیله انگیزه یادگیری را در دانش‌آموزان دو چندان می‌کند. تدریس و تعلیم اصول رسم الخط بشکل عملی (مستقیم یا غیرمستقیم) از مهمترین فعالیت‌های کلاسی است، دانش‌آموزان از معلمی که در هنگام تدریس یا حل تمرین لغات یا نکاتی را روی تخته سیاه و یا برگه امتحانی و دفاتر تمرین آنان یادداشت می‌کند، بطور غیر مستقیم الگوی رسم الخط می‌گیرند، معلم زبان هم باید بر رسم الخط دانش‌آموزان نظارت دقیق داشته باشد. وی برای تعلیم رسم الخط بطور مستقیم می‌تواند از روش ذیل استفاده نماید:



معلم زبان، با ترسیم دو خط موازی بر روی تخته سیاه و تعیین سه نقطه بر روی خطوط، جهت حرکت دست را هنگام نوشتن حروف مشخص می‌کند، بتدریج که دانش‌آموزان بر نوشتن حروف تسلط می‌یابند از بکارگیری سه نقطه فرضی خودداری می‌کنند و برای نوشتن کلمات آماده می‌شوند:



۴ - خلاصه:

فنی و هنری بودن تدریس امر بسیار حساس و ظریفی است. «اگر معلمان صمیمانه در پی کشف روشهای آموزشی‌اند و اگر بخواهند تجربیاتی را از لحظات خود دانش‌آموزان استفاده نمایند، در صورت به کارگیری اشکال مختلف هنری از قبیل 'رخدادها' موفق خواهند بود.» معلم زبان با استفاده از زمینه‌های مختلف هنری از قبیل خط، نقاشی، شعر، نمایش و غیره، در یادگیری دانش‌آموزان ایجاد انگیزش می‌کند. این فعالیت‌های هنری در القاء پیام در بخشهای مختلف آموزشی (ارائه درس جدید، مرور بر دروس گذشته، انجام تمرینات، برگزاری بازیها و مسابقات گوناگون، تمرین نقش ارتباطی زبان و ...) قابل استفاده است.

بررسی مقایسه‌ای ارتباط تشخیص و کاربرد ساختار متن در هنگام خواندن و تأثیر آن بر میزان درک مطلب

مقاله حاصل از پایان نامه:

نام دانشجو: سعید کتابی

استاد راهنما: دکتر سیدعلی میرعمادی

استاد مشاور: دکتر محمد دبیر مقدم دانشگاه تربیت مدرس

ارائه شده است که عمدتاً بر اساس نظرات و استنباطهای شخصی و نظری بوده است. مقاله حاضر، ماحصل تحقیقی است که با بهره‌گیری از آمار و ارقام سعی بر فراهم آوردن پاسخهای عینی برای پاره‌ای از سؤالات فوق دارد.

سه محور عمده بحث حاضر بشرح زیر است:

۱- آیا تشخیص ساختار متن ارتباطی با میزان درک مطلب دارد؟ به عبارت دیگر آیا یکی از علل تفاوت‌های بین فراگیران قوی و ضعیف در خواندن، می‌تواند به این باشد که فراگیر قوی می‌تواند با ایجاد ارتباط بین اجزای مختلف متن، ساختار کلی متن را تشخیص دهد (حتی اگر کلمات، عبارات و یا جملاتی از متن برای او نامفهوم نباشد و یا حذف شده باشد) و در مقابل فراگیر ضعیف، با اینکه ظاهراً در شناخت کلمات و جملات به طور مجزا و انفرادی مشکلی ندارد، اما چون از عهده ارتباط بین اجزاء مختلف متن بر نمی‌آید، لاجرم کل متن برای او نامفهوم باقی می‌ماند؟

۲- آیا تأثیر کلمات راهنما «signal» (کلماتی که به طور صریح به روابط موجود در متن اشاره دارند، نظیر اول، دوم، برای مثال، برعکس، بعلاوه از طرف دیگر و...) در تشخیص ساختار متن، برای همه فراگیران (قوی، متوسط، ضعیف) یکسان است؟ حذف این کلمات بر کدام گروه تأثیر بیشتری دارد؟ آیا تأثیر این کلمات و عبارات در زبان اول و زبان خارجی برای همه فراگیران یکسان است؟

۳- چه ارتباطی بین توانایی تشخیص ساختار متن در زبان مادری و زبان خارجی وجود دارد؟ آیا فراگیرانی که ساختار کلی متن را در زبان مادری تشخیص می‌دهند و به روابط موجود بین اجزای

با توجه به نقش عمده و اساسی خواندن «reading» و درک مطلب، همواره برای دست اندرکاران امر آموزش زبان انگلیسی این سؤال مطرح بوده است که علت و یا علل موفقیت پاره‌ای از فراگیران در زمینه «درک مطلب» چیست؟ فراگیران از خود می‌پرسند: چرا میزان درک مطلب عده‌ای در سطح بالاتری قرار دارد و اصولاً چگونه می‌توان به حد مطلوب درک مطلب دست یافت و معلمین و استادان بدنبال عواملی هستند که موجب اختلاف میزان درک مطلب در بین فراگیران می‌شود. برآستی، آیا این اختلاف، فقط در زمینه واژگان و میزان تسلط بر دستور زبان می‌باشد؟ آیا تفاوتی در روشها و استراتژی‌های مورد استفاده بوسیله فراگیران قوی در امر خواندن و فراگیری ضعیف وجود دارد؟ اگر اینچنین است، آیا می‌توان این روشها را پیدا نمود و آنها را به فراگیران ضعیف تعلیم داد و یا حداقل آنها را از وجود چنین عواملی آگاه کرد؟ همچنین، انتقال این استراتژی‌ها از زبان مادری به زبان خارجی و یا بالعکس چگونه است؟ آیا این انتقال خودبخود صورت می‌گیرد و یا نیازمند شرایطی خاص است؟... پاسخهای متفاوت، و گاه متضاد، در این زمینه از سوی دست اندرکاران

مختلف متن دست می‌یابند، الزاماً این توانایی را در هنگام خواندن مطالب به زبان خارجی نیز نشان می‌دهد؟ و یا اینکه آستانه‌ای از توانش در زبان خارجی برای انتقال این استراتژی از زبان مادری به زبان خارجی لازم است. در این زمینه، دو دیدگاه کاملاً متفاوت وجود دارد. آلدسون Alderson (۱۹۸۴، صفحه ۴)، این دو نظریه را به این صورت خلاصه می‌کند: «۱ - ضعف خواندن در زبان خارجی به علت استراتژی‌های نادرست برای خواندن در آن زبان می‌باشد. استراتژی‌هایی که با استراتژی‌های به کار گرفته شده در زبان اول تفاوت دارد. ۲ - ضعف خواندن در زبان خارجی، به علت استراتژی‌های خواندن در زبان اول است که به علت ضعف توانش زبان خارجی در هنگام خواندن متون به زبان خارجی به کار گرفته نمی‌شوند. افراد موفق در خواندن متون به زبان مادری، در صورتی در خواندن متون به زبان خارجی موفق می‌شوند که به آستانه‌ای از توانش در آن زبان دست یافته باشند.»

اهمیت «خواندن» و لزوم تحقیقات در این زمینه

به عقیده پالستون Paulston (۱۹۷۶، صفحه ۱۵۷) خواندن «مهمترین مهارت از مهارت‌های چهارگانه زبان برای دانشجویانی است که به فراگیری زبان انگلیسی اشتغال دارند». در این زمینه هچ Hatch (۱۹۷۹، صفحه ۱۲۹) معتقد است که «برای بسیاری از دانشجویان، مهارت خواندن شاید مهمتر از توانایی صحبت کردن به زبانهای خارجی» می‌باشد. دلیل این اهمیت شاید این امر باشد که برای بسیاری از دانشجویان «هیچگاه فرصتی دست نمی‌دهد که با یک شخص خارجی صحبت کنند» (ریورز Rivers، ۱۹۷۱، صفحه ۲۱۴). بنابراین تنها منابع قابل دسترسی برای دانشجویان، کتابها و منابعی است که به زبان خارجی نوشته می‌شوند.

در کشور ما نیز، کمیته طرح و برنامه‌ریزی زبانهای خارجی در سال ۱۳۵۹، هدف عمده آموزش زبان در دانشگاههای ایران را «تقویت مهارت خواندن و درک مطلب جهت دستیابی به یافته‌های علمی دنیا که به زبان خارجی منتشر می‌شوند» تعیین نمود. (کتاب انگلیسی مرحله اول، ۱۳۷۰، پیشگفتار). اما علیرغم اهمیت خواندن و قبول لزوم تاکید بر آن، عملاً مشاهده می‌شود که در این زمینه دانشجویان چه از لحاظ کیفیت و چه از لحاظ کمیت خواندن به حد مطلوب و مورد انتظار دست نمی‌یابند. بسیاری از معلمین نیز، تنها ناظر بر مشکلات فراگیرانی می‌باشند که به گفته Susbielles (۱۹۸۷، صفحه ۲۰۳) «خود را در مقابل انبوهی از کلمات و عبارات گیج‌کننده می‌بینند که از عهده درک آن بر نمی‌آیند.» اما نکته در اینجا است که نه معلمین و نه فراگیران به‌طور دقیق نمی‌دانند که نکات ضعف کجاست تا از عهده رفع آن برآیند. بنا بر این به عنوان یک هدف آموزشی مهم، ضرورت دارد که به فراگیران کمک شود تا مطالب مورد نیاز را به‌طور مؤثرتر بخوانند و همینطور به معلمین اطلاعاتی در زمینه مشکلاتی که دانشجویان در هنگام خواندن با آن مواجه می‌شوند، داده شود.

نگاهی به روند تحقیقات در زمینه «خواندن» در گذشته و حال:

نظر به اهمیت خواندن، تحقیقات وسیعی از جنبه‌های مختلف در این زمینه صورت گرفته است. پاره‌ای از محققین به بررسی ارتباط میزان درک مطلب و دستورزبان پرداخته‌اند. دسته‌ای دیگر، به ارتباط واژگان و درک مطلب توجه نموده‌اند. پاره‌ای نقش عوامل فردی را مورد بررسی قرار داده‌اند و همینطور از جنبه‌های دیگر، خواندن مورد مطالعه قرار گرفته است.

اما تحولات جدید در زبانشناسی و آموزش زبان، روند تحقیقی را به سوی تمرکز بر فرآیندهایی که در هنگام خواندن صورت می‌گیرد،

سوق داده است. همانطور که کارل Carrell (۱۹۸۵، صفحه ۴۶۴) می‌گوید: «افکار و اندیشه‌هایی که در هنگام خواندن از ذهن فراگیران می‌گذرد، تلاشی که برای کسب معنی صورت می‌گیرد، ارتباطاتی که برقرار می‌شود، همه و همه پنهان و درونی است، اما همین تلاش و کوشش ناپیدا است که اساس خواندن را تشکیل می‌دهد». امروزه همچنین تلاش برای پیدا کردن استراتژی‌هایی است که نقش مهم و اساسی در خواندن دارند. اگر بتوان این استراتژی‌ها را مشخص نمود، در آن صورت می‌توان به دنبال راه‌هایی برای احیای تعلیم و یا تسهیل بکارگیری آنها بود.

روش کار:

برای دستیابی به پاسخ‌هایی عینی برای سؤالات تحقیق، پس از مراحل مقدماتی (انتخاب دانشجو، انتخاب متون، فراهم نمودن تست‌ها، انجام تست‌ها در مقیاس کوچک برای تعیین خصوصیات آماری آنها...) تعداد ۱۰۸ دانشجوی دوره کارشناسی زبان انگلیسی بر اساس یک تست معتبر خواندن به سه گروه قوی، متوسط و ضعیف تقسیم شدند. برای بررسی اثرات کلمات راهنما (Signal = کلماتی که روابط موجود در متن را صریحاً نشان می‌دهند)، هر یک از سه گروه فوق مجدداً به دو دسته تقسیم شدند. به یک دسته از دانشجویان، متن انگلیسی همراه با کلمات راهنما و به دسته دیگر همان متن بدون کلمات راهنما داده شد و از آنها خواسته شد تا متون را به دقت بخوانند. پس از پایان وقت مقرر و جمع‌آوری اوراق، دانشجویان آنچه را که از متن فهمیده بودند، به زبان خود بازنویسی کردند. برای رفع این اشکال که ممکن است عده‌ای از دانشجویان متن را فهمیده ولی از عهده نگارش آن برنیایند، یک امتحان نیز به صورت تست از همان مطالب بعد از امتحان نگارش، انجام گردید. برای بررسی ارتباط تشخیص ساختار

متن در زبان مادری و زبان خارجی و همچنین بررسی اثرات کلمات راهنما (Signal) در متون فارسی، مشابه مراحل فوق با استفاده از دو متن فارسی تکرار گردید. نمودار زیر، روش کار را به طور خلاصه نشان می‌دهد:

نتایج تحقیق:

تحقیق حاضر نشان داد که اولاً تشخیص ساختار متن و بکارگیری آن ارتباط مستقیم با میزان توانش دانشجویان دارد. همچنین دانشجویانی که توانسته بودند ساختار متن را تشخیص داده و آنرا بکار گیرند، از لحاظ میزان درک مطلب، برتری خاصی را نشان می‌دادند.

در مورد نقش و اثرات کلمات راهنما (Signal) در تشخیص

ساختار متن، مطالعه حاضر نشان داد در حالیکه برای دانشجویان قوی و متوسط، تأثیر این کلمات در امتحان تست از لحاظ آماری قابل ملاحظه نبود این کلمات برای دانشجویان ضعیف تأثیر قابل ملاحظه داشتند. در مورد امتحان نگارش انگلیسی، وجود این کلمات در متن برای هر سه گروه قابل ملاحظه بود. برعکس، در مورد امتحان نگارش فارسی، وجود و یا عدم وجود این کلمات در متن برای هیچکدام از گروه‌های قوی متوسط، و ضعیف اثر قابل ملاحظه‌ای نداشت.

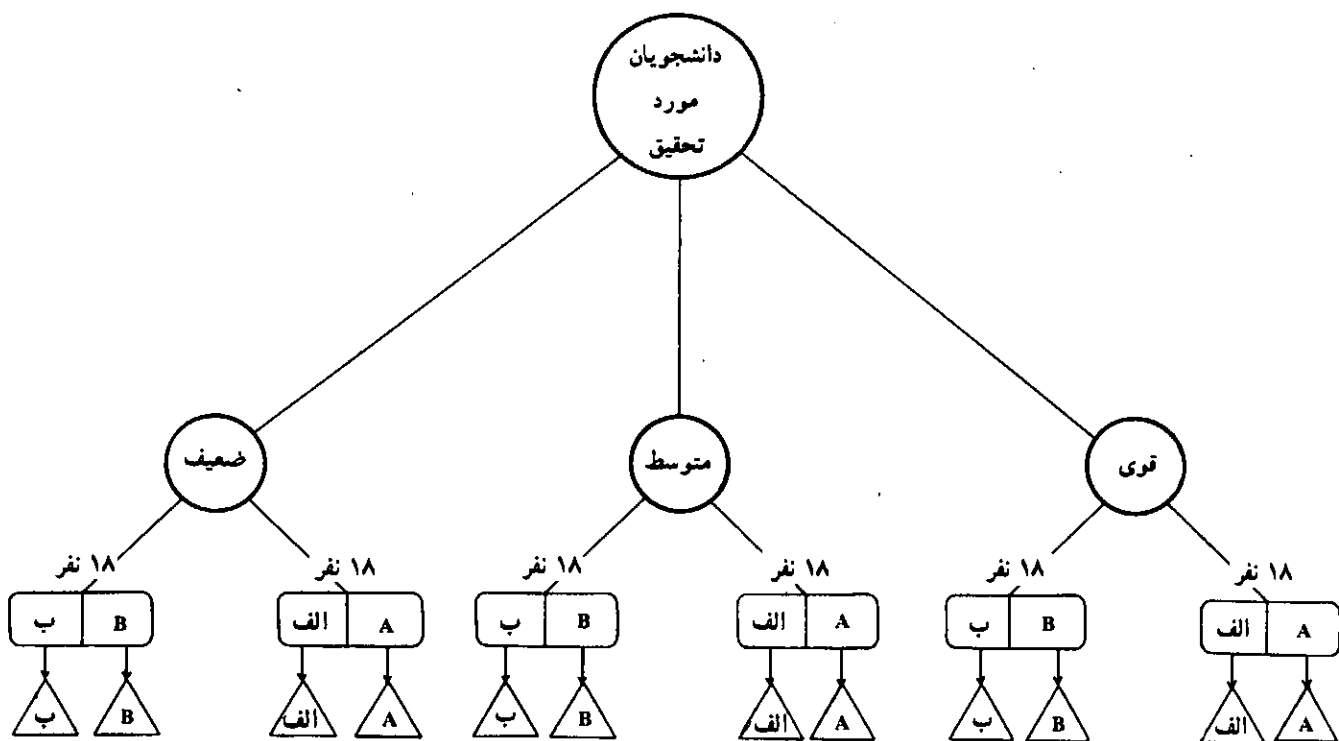
در مورد ارتباط تشخیص ساختار متن در زبان مادری و زبان خارجی، نتایج تحقیق نشان داد که اگرچه اکثر دانشجویان مخصوصاً در زبان مادری از این استراتژی بهره می‌جویند، اما این آشنایی و بکارگیری، الزاماً بمعنای استفاده از آن در زبان خارجی نیست. بنظر می‌رسد لازمه انتقال این استراتژی از زبان مادری به زبان خارجی، آستانه‌ای از توانش در زبان خارجی است.

بررسی همبستگی آزمون‌های مختلف بکار برده شده در مطالعه،

نکات جالبی را نشان می‌دهد:

است. از طرف دیگر، همبستگی بالا بین امتحان نگارش فارسی و امتحان تستی فارسی در مورد همه دانشجویان و مخصوصاً دانشجویان ضعیف، مؤید این مطلب است که دانشجویان در زبان مادری با مشکل نگارش روبرو نیستند و براحتی می‌توانند آنچه را که از متن فهمیده‌اند، بیان کنند.

در حالی که همبستگی بالا در مورد دو امتحان نگارش و تستی گروه قوی به چشم می‌خورد، در مورد گروه ضعیف این همبستگی پایین است. این نکته و همچنین همبستگی بالا بین آزمون خواندن (که بصورت تستی بود) و امتحان تستی در مورد هر سه گروه قوی، متوسط و ضعیف، نشانگر اشکالات عمده دانشجویان ضعیف در امر نگارش



- △ تست انگلیسی همراه با کلمات راهنما
- △ تست انگلیسی بدون کلمات راهنما
- △ الف تست فارسی همراه با کلمات راهنما
- △ ب تست فارسی بدون کلمات راهنما

- △ = متن انگلیسی همراه با کلمات راهنما
- △ = متن انگلیسی بدون کلمات راهنما
- △ = متن فارسی همراه با کلمات راهنما
- △ = متن فارسی بدون کلمات راهنما

و بالاخره، بجز یک مورد همبستگی پایین بین امتحان نگارش و امتحان تست فارسی و انگلیسی در گروه قوی، در مورد دو گروه دیگر، همبستگی معناداری بین امتحان فارسی و انگلیسی مشاهده نشد.

کاربرد نتایج تحقیق حاضر در آموزش زبان:

نتایج تحقیق حاضر هم از بعد نظری و هم از بعد کاربردی قابل ملاحظه است. تحقیق حاضر، نشانگر یکی از استراتژی‌هایی می‌باشد که مورد استفاده دانشجویان موفق در امر خواندن قرار می‌گیرد. اگر بتوان دیگر استراتژی‌ها را نیز جستجو و پیدا کرد، در آن صورت می‌توان بدنبال راه‌هایی برای تدریس آنها به دانشجویان ضعیف بود که این خود بار عمده‌ای از مشکلات این دسته را در مورد خواندن حل می‌کند.

تحقیق حاضر به معلمین کمک می‌کند که با مشکلاتی که دانشجویان در هنگام خواندن روبرو می‌شوند آشنائی پیدا کرده و در صدد پیدا کردن راه‌هایی برای رفع آن باشند. همانطور که نتایج حاصله نشان می‌دهد، تمامی مشکل دانشجویان ضعیف در خواندن، مشکل فهم نیست، بلکه برای این دسته نگارش آنچه فهمیده‌اند، بیشتر ایجاد اشکال می‌کند. اگر اینچنین است، بنابراین معلمین باید از شیوه‌های مختلف برای ارزیابی میزان درک مطلب دانشجویان استفاده کنند، شیوه‌هایی که سطوح مختلف یادگیری را در بر گیرد. همچنین با توجه به اهمیت ساختار متن و نقش کلمات راهنما، معلمین باید در کلاسهای خواندن، بخشی از ساعات را صرف آشنا نمودن دانشجویان با انواع ساختارهای موجود در متون مختلف نمایند و نقش کلمات راهنما را برای دانشجویان روشن سازند.

نتایج تحقیق حاضر برای دانشجویان نیز سودمند است. بسیاری از آنها می‌خواهند بدانند چگونه می‌توانند قدرت خواندن خود را تقویت کرده، فاصله خود را با دانشجویان قوی در خواندن کم کنند و در هنگام خواندن با صرف کمترین انرژی و وقت، بالاترین بهره را برند. مطالعه حاضر نشاندهنده یکی از راه‌هایی است که می‌تواند در هنگام خواندن، کمک مؤثری باشد.

برای دست اندرکاران تهیه و تدوین مطالب درسی نیز، نتایج تحقیق حاضر سودمند است. آیا هنوز زمان آن نرسیده است که تحویلی در کتابهایی که برای استفاده در کلاسهای خواندن تدوین شده‌اند، داده شود؟ آنچه از طریق این کتابها تدریس می‌شود چیزی بیش از واژگان و دستور زبان نیست. اما آیا مشکل اساسی دانشجویان در امر خواندن تنها و تنها این دو عامل است و یا باید همراه با این دو عنصر کلیدی و مهم، تکنیکها و ابزار لازم برای خواندن نیز تدریس شوند؟ و همچنین در کنار تدریس، از آنجا که تدریس و ارزشیابی دو قطب یک محور می‌باشند، با توجه به نقش عوامل مختلف در ارزشیابی خواندن، آیا نباید تغییری نیز در ارزشیابی خواندن صورت گیرد؟

منابع

Ackerman, John. M. 1991. Reading, Writing, and Knowing: The Role of Disciplinary Knowledge in Comprehension and Composing. *Research in the Teaching of English*. National Council of Teachers of England. 25: 2.

Alderson, J. Charles and Urquhart A. H. (Eds). 1984. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

Carrel, Patricia L. 1985. Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure. *TESOL Quarterly*. 19: 4.

-----1991. Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*. 12: 2.

Celce - Murcia, M. and McIntosh, L. (Eds.) 1979. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.

Paulston, C. B., and Brude, Mary N. 1976. *Teaching English As a Second Language: Techniques and Procedures*. Cambridge, Mass.: Winthrop.

Rivers, W. M. 1981. *Teaching Foreign - Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Widdowson, H. G. 1984. Reading and Communication. In Alderson J. Charles and Urquhart A. H. (Eds.) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

با الهام از یکی از غزلهای شکسپیر توسط
یکی از دانشجویان رشته زبان انگلیسی
دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی
دانشگاه علامه طباطبائی سروده شده است.

بروانه فرخنده
دانشجوی دانشگاه علامه طباطبائی

SONNET LXXIII

by

William Shakes peare (1564 – 1616)

In me thou see'st the twilight of such day
As after sunset fadeth in the west;
Which by and by black night doth take away,
Death's second self, that seals up all in rest.
In me thou see'st the glowing of such fire,
That on the ashes of his youth doth lie
As the death – bed where on it must expire
Consum'd with that which it was nourishd by.
This thou perceiv'st, which makes the love more strong,
To love that well which thou must leaves ere long.
That time of year thou may'st in me behold
When yellow leaves, or none, or few, do hang
Upon those boughs which shake against the cold,
Bare ruin'd choirs, where late the sweet birds sang.

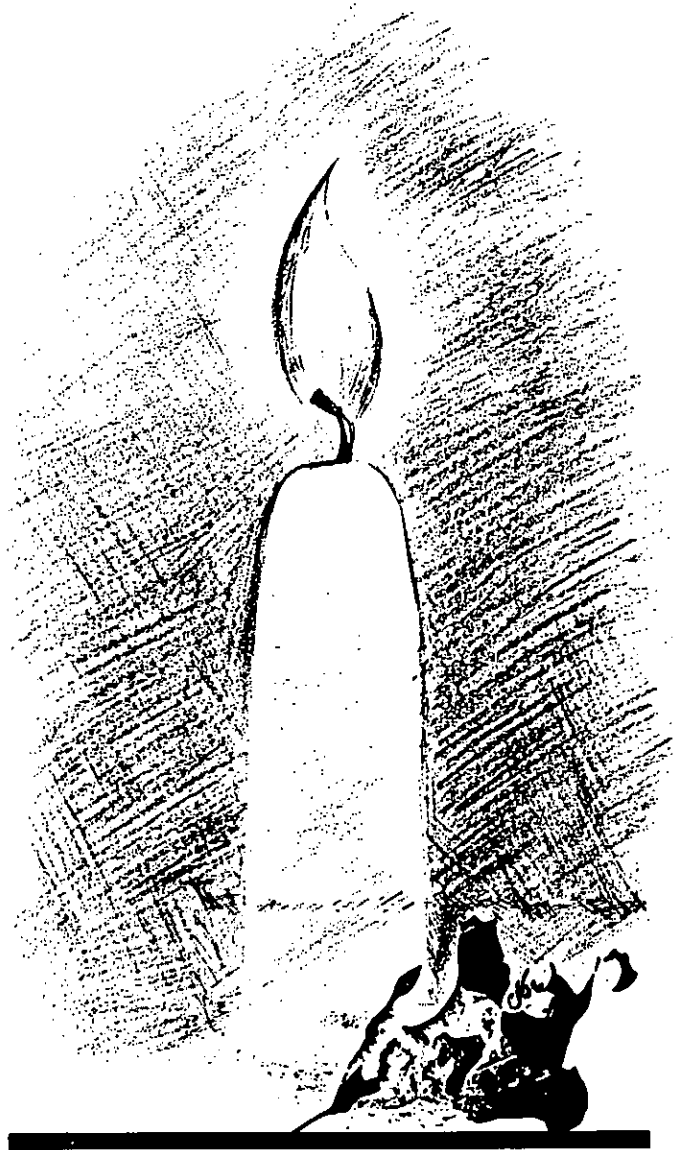
چو در من بنگری اینک حلول سرد پاییزم
تو می بینی که شعر کوچ در دلها برانگیزم
درختی نیمه عریانم که شاخ و برگ زرد او
ز ترس سوز سرمای خزان هر لحظه لرزانست
به یاد سبزه روز خود پریشانست
زمانی کز سرشاداب شاخه های پر برگش
نوا و نغمه مرغان عشق آمد خوشش بر گوش
کنون خیز خزانش می کند خاموش
چو بازم بنگری بینی که روشن روز من سیر سفر پیموده تا پایان
غروب سرخ دم سردش ز چشمان می شود پنهان
دمی قبل از شبانگاهم
که از گام بلند شب دل آگاهم
شفق با من گلاویزست
به دیگر دم هوا از شب چه لبریزست
که آن شد که تاریکی شبهایش کشد در کام
سکون می گسترده همزاده مرگ این زمان بر بوم و هم بر بام
من آن سوسوی آخر از شرار سرخ لرزانم
ز سوز جان خویشست اینکه سوزانم
همانم من که بر خاکستر عهد شبایش پهنود آرام
چنان بستر شود او را به روز واپسین فرجام
فروزان آذرش روزی به نیرویش بداده جان
همان خاکسترش اینک ستاند جان او پنهان
بدین شعرم بسازم عشق تو افزون
چو باشد آگهت از حال من اکنون
تو باید دوست تر داری عزیزی را که ناچار از گسستن هاست
بباید زود آن هنگام کان دل بریدن هاست.



Effort

به انتخاب: دکتر اسماعیل فقیه

*He brought me his report card,
And he wasn't very proud.
He bowed his head in silence
As I read his marks aloud.
He was excellent in reading,
Arithmetic was fair,
But several "unsatisfactorious" were there.
A little bit of credit which was given,
Gave me joy.
He was "excellent" in effort.
And I fairly hugged the boy.
Oh, it doesn't make much difference
What is written on your card,
If I know you're really trying
And trying very hard.
Those "very goods" and "excellents"
Are fine.
I must agree.
But the effort you are making,
Means a whole lot more to me.
The thing that is most important,
When this card is put aside
Is to know, in spite of failure,
That you do your best, you've tried.
Just keep excellent in "effort",
And all the rest will come.
There isn't any problem
When you know, one day, you've won.
My son, when you grow older,
you will come to understand
That by hard and patient toiling
Men have risen to command.
And some day you'll discover
When a greater goal's at stake,
Far better than your brilliance,
It's the effort that you make.
Anonymous*



تفاوت‌های تلفظی انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی آمریکایی*

سؤالات مکرر دانشجویان و دبیران محترم زبان (در دوره‌های آموزش ضمن خدمت) در مورد تفاوت‌های تلفظی انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی و نگرانی عمیق آنها در این مورد، نگارنده را بر آن داشت که در مقاله حاضر به تفاوت‌های مزبور و مشکلات آموزشی‌ای که این تفاوت‌ها برای دانش‌آموزان و معلمان ایجاد می‌کند بپردازد. به این امید که پاسخگوی سؤالات آنها روشنگر ابهامات موجود در این زمینه باشد.

تألیف از: محمد حسین کشاورز
دانشگاه تربیت معلم

می‌توان لهجه تهرانی را بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های درونی آن با لهجه‌های محلی‌ای چون شیرازی، اصفهانی، سمنانی، کرمانی و غیره مقایسه کرد.

در دو کشور اصلی انگلیسی‌زبان، یعنی بریتانیا و آمریکا، نیز گونه‌های مختلفی از زبان انگلیسی تکلم می‌شود.

در این مقاله، هر چند در مواردی به اختلافات تلفظی موجود در مناطق مختلف هر یک از این دو کشور اشاره خواهد شد، ولی هدف اصلی، مقایسه دو گونه معیار انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی است چرا

تفاوت‌های تلفظی میان لهجه‌های مختلف یک زبان پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیر است. علاوه بر لهجه‌های محلی که در اثر پراکندگی جغرافیایی پدید می‌آیند، اختلافات تلفظی حتی در داخل یک محدوده جغرافیایی واحد نیز وجود دارند که ناشی از عواملی چون میزان تحصیلات، موقعیت شغلی و اجتماعی و غیره است. به عنوان مثال، در شهر تهران علاوه بر زبان‌های مختلفی که توسط گروه‌های مختلف زبانی مانند ترکی، کردی، آسوری و غیره تکلم می‌شود تفاوت‌هایی نیز در تلفظ فارسی زبانان اصلی این شهر وجود دارد. در مقیاس وسیعتر

* از همکار فاضل و ارجمندم جناب آقای دکتر کیوانی بخاطر مطالعه نسخه قبل از انتشار مقاله حاضر و ارائه پیشنهادات ارزنده‌ای چند سپاسگزارم.

که در ایران کتب درسی انگلیسی و همچنین نوارها و فیلم‌های آموزشی موجود با استفاده از این دو گونه اصلی انگلیسی تهیه شده است.

۱ - عمده‌ترین تفاوت میان انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی آمریکایی در تلفظ **ɜ** بعد از حروف صدادار (مصوتها) در کلماتی مانند *major, figure, color, her, far, car* و غیره است. در لهجه بریتانیایی، **ɜ** در چنین کلماتی به صدا در نمی‌آید مگر آنکه بدنبال آن کلمه یا هجائی قرار گیرد که با یک حرف صدادار شروع شود، مانند *figure out* و *far away*. بدین لحاظ، انگلیسی بریتانیایی به لهجه فاقد **ɜ** معروف است. لازم به یادآوری است که **ɜ** در مناطق غربی انگلیس و همچنین در لهجه‌های اسکاتلندی، ایرلندی و ویلزی عموماً به تلفظ در می‌آید، البته بجز افرادی که با تلفظ معیار تکلم می‌کنند.

شایان ذکر است که حذف **ɜ** در لهجه بریتانیایی روی کشش مصوتی که قبل از آن قرار می‌گیرد اثر می‌گذارد، بدین معنی که مصوت مورد نظر کشیده‌تر به تلفظ در می‌آید. نشانه این کشش در آواشناسی دو نقطه عمودی است که بعد از مصوت مورد نظر قرار می‌گیرد. لذا *car* به صورت **/kɑː/** آوانویسی می‌شود.

در انگلیسی آمریکایی **ɜ** عموماً تلفظ می‌شود. با این حال، در برخی مناطق ایالات متحده آمریکا **ɜ** به تلفظ در نمی‌آید و از این لحاظ تلفظ اهالی مناطق مزبور شبیه تلفظ بریتانیایی است. این مناطق شامل نیویورک، انگلستان جدید^۲ و مناطقی از سواحل جنوبی آمریکا است.

۲ - دو مین تفاوت عمده میان انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی در تلفظ صداهای **/æ/** و **/ɑː/** است. حرف صدادار کلماتی مانند *can't, path, laugh, dance, pass, half* در انگلیسی بریتانیایی به صورت صدای کشیده **/ɑː/** (شبه «آ» ی فارسی در کلماتی مانند آب و آرد) تلفظ می‌شود در حالی که تلفظ آمریکایی آن **/æ/** (شبه «آ» فارسی در کلماتی مانند اسب و ابر) است.

در این مورد نیز، همانند مورد فوق، تفاوت‌های زیادی در لهجه‌های مختلف هر کدام از دو گونه اصلی انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی وجود دارد. در انگلیسی بریتانیایی، صدای **/ɑː/** عمدتاً در منطقه لندن و در جنوب انگلیس تلفظ می‌شود و در سایر مناطق فقط توسط افراد تحصیلکرده ادا می‌شود. در شمال انگلیس، صدای کوتاه‌تر **/a/** به کار می‌رود و در تلفظ برخی از ساکنین این منطقه صدای **/æ/** شنیده می‌شود. در جنوب غربی انگلیس این صدا آهسته‌تر و کشیده‌تر تلفظ می‌شود.

در آمریکا نیز، در شرق منطقه انگلستان جدید بجای **/æ/** از **/ɑː/** استفاده می‌شود. البته این صدا اندکی کوتاه‌تر از معادل انگلیسی آن است.

نکته جالب توجه در مورد تفاوت **/ɑː/** و **/æ/** این است که حدود ۶۰۰ کلمه متداول انگلیسی وجود دارد که تلفظ حرف صدادار آنها به

تلفظ **/æ/** در زمان شکسپیر برمی‌گردد. اکنون از این ۶۰۰ کلمه فقط در تلفظ حدود ۱۵۰ کلمه (از قبیل لغات فوق الذکر) است که میان انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی به نحوی که گذشت اختلاف وجود دارد. در ۴۵۰ لغات باقیمانده تلفظ **/æ/** در هر دو لهجه متداول است و اختلاف تلفظی وجود ندارد. ۴۵۰ کلمه مزبور شامل کلماتی مانند *sand, sat, had, bad, cap, rat, cat* و غیره است که ممکن است به غلط توسط دانش‌آموزانی که تحت تأثیر تلفظ انگلیسی بریتانیایی قرار دارند به صورت **/ɑː/** تلفظ شوند.

۳ - تفاوت دیگر انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی آمریکایی در تلفظ صدای **ɪ** است. در انگلیسی بریتانیایی این صدا همیشه به صورت صامت انسدادی - لثوی بیواک **/t/** تلفظ می‌شود در حالی که در انگلیسی آمریکایی، هنگامی که این صدا بین دو مصوت قرار گیرد و فشار صدا روی هجای قبل از آن باشد به صورت صدای تکضربی **/d/** (که تقریباً شبیه صدای **/d/** است) تلفظ می‌شود، مثال *city, water, letter, butter, matter*.

همانگونه که ملاحظه می‌شود **ɪ** در کلمات فوق بین دو مصوت یا صدادار قرار دارد و فشار صدا روی هجای قبل از آن است، در غیر اینصورت **ɪ** صدای اصلی خود را حفظ می‌کند. بنابراین قاعده **ɪ** در کلمه‌ای مانند *Italy* که فشار صدا روی هجای قبل از آن است به صورت **/i/** و در کلمه *Italian* که فشار صدا روی هجای بعد از **ɪ** قرار دارد به صورت **/t/** تلفظ می‌شود.

توالی صداهای **-nt-** و **-nt-** نیز در انگلیسی آمریکایی به صورت **/d/** تلفظ می‌شود، مثال:

twenty, thirty, dirty, party, enter, turtle

نکته جالب توجه در این مورد تلفظ خیشومی شده **-nt-** برخی از آمریکائیانها، مخصوصاً در ایالات جنوبی آمریکا، در کلماتی مانند *country, dainty, winter* است. توضیح اینکه در چنین کلماتی **-nt-** به صورت تکضربی خیشومی **/d/** تلفظ می‌شود.

نکته دیگر اینکه جفتهای کمینه‌ای^۷ چون *rider/writer, ladder/latter, conceded/conceited, shudder/shutter, coded/coated* در انگلیسی آمریکایی تقریباً تلفظی یکسان دارند. البته مصوت قبل از تکضربی‌ای که در کلمات فوق بجای **d** تلفظ می‌شود اندکی کشیده‌تر از تکضربی است که جایگزین **ɪ** می‌شود. این تفاوت در مصوت مرکب **/aɪ/** در کلماتی مانند *rider/writer* محسوس‌تر از مصوتهای ساده است.

در بالا اشاره شد که **ɪ** در صورتی تلفظ تکضربی **/d/** را پیدا می‌کند که بین دو مصوت قرار گیرد و فشار صدا روی مصوت قبل از آن باشد. در اینجا باید اضافه کرد که **ɪ** در آخر کلماتی که بخشی از یک عبارت را تشکیل می‌دهند نیز می‌تواند به صورت **/ɪ/** تلفظ شود

حروف ough, augh, oo, oa, ou, o, aw, au, a در رسم الخط انگلیسی معرف صدای /ɔ/ هستند که در جدول زیر برای هر کدام از آنها مثالهایی ذکر شده است.

۷- مصوت مرکب /əʊ/ انگلیسی بریتانیایی در لهجه آمریکایی بسیار خفیف تر بوده و بیشتر به صورت مصوت ساده /o/ تلفظ می شود. معرف این صدا در رسم الخط انگلیسی اغلب حروف ough, ou, oa, ow, oe, o است که در جدول زیر مثال هائی برای آنها ذکر شده است.

حروف eau, oo, ew و owe در کلمات محدودی مانند bureau, brooch, sew و owe نیز بیانگر صدای /əʊ/ هستند. لازم به تذکر است که ough هم در جدول قبل برای صدای /ɔ/ و /əʊ/ هم در این جدول برای صدای /əʊ/ ذکر شده است. تفاوت این دو در این است که ough وقتی معرف صدای /ɔ/ است که قبل از صامت t قرار گیرد در حالی که برای صدای /əʊ/ در آخر کلمه قرار می گیرد، مانند مثال های فوق.

۸- اختلاف دیگر انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی در نحوه تلفظ مصوت های مرکب /ɔ:/, /ɔ:/, /ɔ:/, /ɔ:/ است. جزء آخر این مصوت های مرکب در انگلیسی بریتانیایی /ɔ/ است که جایگزین حذف شده در این لهجه می شود، در حالی که در انگلیسی آمریکایی چون صامت t در همه حالات به تلفظ درمی آید این گونه مصوتها وجود ندارد. مثالهای زیر این اختلاف تلفظی در دو لهجه آمریکایی و انگلیسی را روشن می سازد.

البته در برخی از مناطق جنوبی و شرقی آمریکا این گونه مصوت های مرکب وجود دارد.

مشروط بر اینکه فشار صدا روی مصوت اول کلمه بعدی باشد، مانند forget it, at all, It is

۴- یکی دیگر از تفاوت های موجود میان انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی در تلفظ u بعد از صداهای z, s, n, d, t و l است، مثال: tune, duty, nuclear, ensue, resume, enthusiasm, revolution

در انگلیسی بریتانیایی u در چنین کلماتی به صورت /ju:/ تلفظ می شود در حالی که تلفظ آمریکایی آن معمولاً /u:/ است.

۵- تلفظ صامت t در دو لهجه آمریکایی و انگلیسی متفاوت است. بدین معنی که در لهجه آمریکایی t تقریباً همیشه تاریک^۱ است در حالی که در لهجه انگلیسی معمولاً وقتی همراه با مصوت های خلفی (مانند: u, ɔ) و یا در آخر کلمات قرار گیرد تاریک است و در غیر این صورت روشن^۲ است.

حتی در این حالات نیز t در لهجه آمریکایی تاریکتر از معادل انگلیسی آن است. توضیح اینکه در تلفظ t روشن قسمت قدامی زبان برخاسته است در حالی که در تلفظ تاریک قسمت خلفی زبان این حالت را پیدا می کند. در آوانگاری t تاریک به صورت [t̪] و t روشن به صورت [t] مشخص می شود. بنابراین تعریف t در کلماتی چون jelly, believe, pillow در انگلیسی بریتانیایی روشن و در انگلیسی آمریکایی تاریک است.

۶- یکی دیگر از تفاوت های انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی در میزان کشش صدای /ɔ:/ است. در لهجه آمریکایی این صدا کوتاهتر از معادل انگلیسی آن است. لذا تلفظ آمریکایی این صدا به صورت /ɔ/ و تلفظ انگلیسی آن با علامت /ɔ:/ مشخص می شود.

جدول شماره ۱

نمایش خطی صدای /ɔ/

1. a	—————>	call, fall, talk, all, wall, ball, salt, walk, warm
2. au	—————>	cause, sauce, August, autumn, author, because, authorise
3. aw	—————>	law, jaw, saw, paw, dawn, lawyer, lawn, prawn
4. o	—————>	fork, pork, port, born, thorn, tore, torch, core, corn
5. ou	—————>	four, course, source, mourn, pour, mourning
6. oa	—————>	roar, board, coarse, hoard, hoarse, soar, oar, boar,
7. oo	—————>	floor, door
8. augh	—————>	daughter, taught, caught, haughty, naughty
9. ough	—————>	bought, fought, thought, sought, ought

جدول شماره ۲

نمایش خطی صدای /əʊ/

1. o	—————>	no, go, so, home, broke, cold, old, fold, told, sold, rope
2. oe	—————>	toe, roe, woe, doe
3. ow	—————>	know, throw, slow, bow, row, own, bowl
4. oa	—————>	boat, coat, road, goat, soap
5. ou	—————>	soul, mould, poultry, shoulder, boulder
6. ough	—————>	dough, though, although

جدول شماره ۳

تفاوت انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی در تلفظ برخی از مصوت‌های مرکب

انگلیسی بریتانیایی	انگلیسی آمریکایی	مثال
ʊə	ʊr	poor, tour, your, sure, assure
juə	jur	cure, pure, secure, procure, obscure
ɛə	ɛr	air, fair, pair, hair, square

گروه 'الف' از علامت /a:/ و برای مصوت گروه 'ب' از /ə/ استفاده می‌شود، در حالی که برای تلفظ آمریکایی هر دو گروه اغلب علامت /a/ به کار می‌رود.

۱۰ - خوشه wh در ابتدای کلماتی چون white, where و when در انگلیسی بریتانیایی به صورت /w/ و در انگلیسی آمریکایی به صورت /hw/ تلفظ می‌شود.

۱۱ - در کلماتی که به پسوندهای -ary و -ory ختم می‌شوند در لهجه آمریکایی علاوه بر تکیه اصلی یا نخستین^{۱۱} که روی هجای اول قرار می‌گیرد، تکیه سومین^{۱۱} نیز روی هجای ماقبل آخر قرار می‌گیرد، در حالی که در تلفظ انگلیسی بریتانیایی این قبیل کلمات چنین تکیه‌ای روی هجای مورد نظر قرار نمی‌گیرد. در جدول شماره ۵ اختلاف بین دو لهجه آمریکایی و انگلیسی در این مورد نشان داده می‌شود.

غیر از تفاوت‌های ذکر شده فوق تفاوت‌های ظریف دیگری نیز میان دو گونه اصلی انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی وجود دارد که به

برخی از آواشناسان معتقدند که در کلماتی مانند hear, near here نیز میان دو گونه انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی اختلاف هست، بدین معنی که در انگلیسی آمریکایی مجموعه مصوت و صامت ʃ همیشه به صورت /tʃ/ تلفظ می‌شود در حالی که در انگلیسی بریتانیایی به صورت مصوت دوتایی /ɪə/ ادا می‌شود. ولی در مورد انگلیسی آمریکایی مشاهدات نگارنده نشان می‌دهد که هم تلفظ /tʃ/ وجود دارد و هم تلفظ /ɪə/، لیکن اختلاف دو لهجه در این است که در لهجه آمریکایی ʃ پایانی نیز (به صورت /tʃr/) به تلفظ درمی‌آید. در حالی که در لهجه انگلیسی ʃ حذف می‌شود و آنچه باقی می‌ماند مصوت دوتایی /ɪə/ است.

۹ - در انگلیسی بریتانیایی، مصوت کلمات گروه 'الف' در جدول زیر کشیده بوده و شبیه 'آی' فارسی در کلمات آب و آرد تلفظ می‌شود و مصوت کلمات گروه 'ب' کوتاه‌تر است، ولی در انگلیسی آمریکایی تفاوت میان دو گروه کلمات مزبور محسوس نیست و تقریباً به صورت یکسان تلفظ می‌شوند. در انگلیسی بریتانیایی برای مصوت

جدول شماره ۴

تفاوت انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی در صداهای /ɒ/ و /ɑ:/

تلفظ کلمات گروه 'ب'			تلفظ کلمات گروه 'الف'		
لغات	انگلیسی بریتانیایی	انگلیسی آمریکایی	لغات	انگلیسی بریتانیایی	انگلیسی آمریکایی
hot	hɒt	hæt	car	ka:	kɑr
cot	kɒt	kæt	cart	ka:t	kɑrt
not	nɒt	næt	calm	ka:m	kɑm
got	gɒt	gæt	harm	ha:m	hɑrm
pot	pɒt	pæt	farm	fa:m	fɑrm
knot	nɒt	næt	father	fa:ðə	fɑðər
sock	sɒk	sæk	palm	pa:m	pɑm

جدول شماره ۵

اختلاف انگلیسی بریتانیایی و آمریکایی در تلفظ کلماتی که به پسوندهای -ary و -ory ختم می‌شوند

مثال	تلفظ بریتانیایی	تلفظ آمریکایی
secondary	sɛkəndrɪ	sɛkəndɛrɪ
secretary	sɛkrətɪ	sɛkrətɛrɪ
territory	tɛrɪtrɪ	tɛrɪtɔrɪ
momentary	məʊməntɪ	məʊməntɛrɪ
dormitory	dɔ:mɪtrɪ	dɔrmətɔrɪ
ceremony	sɛrɪməni	sɛrɪməʊnɪ
necessary	nɛsəsərɪ	nɛsəsɛrɪ

باید توجه داشت که در این جدول ۲ علامت تکیه نخستین و ۳ علامت تکیه سومین است.

چند نکته آموزشی در رابطه با موضوع مورد بحث این سؤال معمولاً مطرح می‌شود که از دو لهجه آمریکایی و انگلیسی کدامیک بهتر است. قبل از پاسخ به این سؤال تذکر این نکته کلی ضروری به نظر می‌رسد که از دیدگاه زیانشناسی هیچ لهجه‌ای

علت اینکه از اهمیت آموزشی زیادی برخوردار نیستند از بحث آنها در اینجا خودداری می‌شود. تفاوت‌های عمده‌ای که در این مقاله به شرح آنها پرداخته شد به طور خلاصه و با ذکر مثال در جدول شماره ۶ درج می‌گردند.

تفاوت‌های عمده تلفظی میان انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی آمریکایی

انگلیسی بریتانیایی	انگلیسی آمریکایی	مثال
a:	æ	bath, path, half, laugh
مصوت کشیده	+r مصوت کوتاه	car, far, farm, harm
t	D	water, letter, latter, butter, city
ju:	u:	tune, news, duty, revolution
		believe, pillow, jelly
ɔ:	ɒ	fall, cause, daughter, bought
əʊ	o	go, know, goat, old, toe, row
ʊə	ur	poor, toor, sure
juə	jur	pure, cure, secure, procure
ɛə	ɜr	pair, air, hair, square, fair
a:	a	calm, palm, fatter, cart
o	a	pot, hot, got, cot, stop, top, shop
w	hw	when, where, white, while, whale
ˈ	ˈ	secretary, momentary, ceremony

آمریکا از لحاظ حذف /r/ موقعیتی شبیه انگلستان را دارد. ثانیاً کتب درسی و به‌ویژه نوارها و فیلم‌های آموزشی یا با استفاده از لهجه آمریکائی تهیه شده است یا لهجه انگلیسی و تاکنون در ایران از هر دوی اینها استفاده شده است و اعمال محدودیت در این مورد نه عملی به نظر می‌رسد و نه ضروری. ممکن است سؤال شود پس راه حل چیست؟ نکاتی چند در این رابطه ذیلاً درج می‌شود.

الف - به نظر نگارنده آشنائی با هر دو لهجه آمریکائی و انگلیسی مزیتی بزرگ است و برعکس صرف آشنائی با یکی از این دو لهجه ممکن است مشکلاتی در ایجاد ارتباط و محاوره با اهل زبان برای خود به‌وجود آورد. به عنوان مثال، دو تلفظ متفاوت کلمه clerk در لهجه‌های امریکائی و انگلیسی را در نظر بگیریم. اگر فردی صرفاً با تلفظ امریکائی این کلمه یعنی /klɜ:k/ آشنا باشد وقتی که تلفظ بریتانیائی آنرا (یعنی /kla:k/) بشنود ممکن است آنرا با کلمه clock عوضی گرفته و بدین ترتیب دچار سردرگمی بشود. همچنین حذف r پایانی در انگلیسی بریتانیائی می‌تواند مشکلاتی در رابطه با درک شفاهی مطلب برای فردی که با این ویژگی آشنائی ندارد به‌وجود آورد. قدر مسلم آشنائی معلم با تفاوت‌های تلفظی دو لهجه انگلیسی بریتانیائی و امریکائی وی را در توضیح چنین تفاوت‌هایی برای دانش‌آموزان و رفع مشکلات آنها در این رابطه یاری خواهد داد.

نسبت به لهجه دیگر و حتی هیچ‌زبانی به زبان دیگر رجحان و برتری ندارد. آنچه که به زبان یا لهجه‌ای اعتبار و اهمیت می‌بخشد عوامل غیرزبانی از جمله موقعیت اجتماعی، سیاسی و اقتصادی سخنگویان آن زبان و اهمیت و کاربرد آن است که آن زبان در عرصه علم و تکنولوژی و دانش بشری دارد. و اما در مورد دو لهجه آمریکائی و انگلیسی غیر از عوامل فوق‌مسانی در ارتباط با آموزش زبان انگلیسی را نیز باید در نظر گرفت. چنین به نظر می‌رسد که موقعیت مطلوب و ایده‌آل از دیدگاه بسیاری از دانش‌آموزان و معلمان زبان این باشد که یکی از دو لهجه آمریکائی و انگلیسی انتخاب و به‌طور یکنواخت در سطوح مختلف آموزش داده بشود. ولی واقعیت این است که تحقق چنین آرزویی به دلایل زیر غیرممکن به نظر می‌رسد. اولاً لازمه این امر این است که همه معلمان و اساتید زبان در کشور پهناوری مثل ایران که انگلیسی در آن به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود فقط به یکی از دو لهجه آمریکائی یا انگلیسی آشنائی و بسا تسلط داشته باشند، در حالی که واقعیت این است که با توجه به سوابق متفاوت تحصیلی معلمان و اساتید زبان هیچگونه یکنواختی در این مورد وجود ندارد. یکنواختی لهجه‌ای حتی در کشورهای اصلی انگلیسی زبان نیز وجود ندارد. به گونه‌ای که در فوق‌اشارت رفت، بسیاری از بریتانیائیها از صدای /æ/ آمریکایی به جای /a:/ انگلیسی در کلماتی مانند laugh و half استفاده می‌کنند. همچنین برخی از مناطق

نقش دستور در تدریس زبان

ترجمه: اردشیر جهانی

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان

مقدمه:

تدریس دستور زبان در مدارس ما از وضعیت خوبی برخوردار نیست. بعضی از دبیران زبان متأسفانه تمام ساعات درسی زبان را صرف دادن توضیحات مفصل و فرمولهای عجیب و غریب می‌کنند و دانش‌آموز را از قرار گرفتن در موقعیتهایی که بتواند مهارت‌های چهارگانه زبان را تجربه کند، محروم می‌کنند. از طرف دیگر دبیرانی هم هستند که با دادن توضیحات گرامری کلاً مخالفند مقاله حاضر بخشی از مقاله «دستور آموزشی» (Grammar Pedagogic) نوشته آن می‌باشد که چگونگی برخورد با دستور زبان در کلاسهای مختلف را نشان می‌دهد.

در این مقاله مختصر نقش دستور در تدریس زبان دوم و حدی که انتظار می‌رود دانش‌آموزان هوشیارانه قواعد دستور به دانش‌آموزان در تلاش خود جهت کسب تسلط عملی بر زبان کمک کنند، نشان داده می‌شود.

بر طبق نظر چامسکی و بیروان وی نظریه ساختار عادت‌ی ساده^۱ زبان به عنوان تنها پایه تئوری رفتار زبانی انسان نه کافی است و نه می‌تواند به عنوان مرکزی برای چنین تئوری پذیرفته شود، چرا که این نظریه نتوانسته آن خصوصیات که زبان انسان را منحصر بفرد کرده توضیح دهد — بویژه توانائی گوینده زبان در تولید و فهم جملاتی که قبلاً هرگز ندیده یا نشنیده است. اما رد نظریه ساختار عادت‌ی زبان و حرکت در جهتی که زبان را رفتاری تابع قانون^۲ قلمداد می‌کند به این مفهوم نیست که معلمان در هر مرحله از برنامه، روش یادگیری آگاهانه قواعد دستوری را دنبال کنند. دلیلی وجود ندارد که چرا نباید به تئوری تشکیل عادت^۳ برای توضیح بعضی مشخصه‌های زبان استناد نکنیم، و همچنین دلیل و الزامی وجود ندارد که کل رفتار زبانی انسان را مبتنی بر عملکرد قواعد سطح — عمق^۴ بدانیم. مثلاً همچنان که ریورس^۵ (۱۹۶۸) به آن اشاره می‌کند و کاملاً هم صحیح است تداعی‌های خود به خودی و عادت‌ی در بعضی عرصه‌های دستور که همیشه نیاز به تحلیل عقلانی ندارد صورت می‌گیرند (مانند تطابق فعل و فاعل — شکل‌های ثابت منفی و سئوالی، مشخصه‌های صوری زمانها). اما در موارد دیگر احتمالاً بدون فهم هوشیارانه قواعد مربوطه چنین چیزی امکان‌پذیر

ب — به معلمین زبان توصیه می‌شود که ضمن تلاش برای آشنائی با هر دو لهجه سعی کنند در تلفظ خود از نوعی یکنواختی و ثبات پیروی کنند بدین معنی که اگر، به عنوان مثال، تلفظ /æ/ را به /a:/ در کلماتی چون pass و pth ترجیح می‌دهند همیشه مصوت این قبیل کلمات را با صدای /æ/ تلفظ کنند، نه اینکه روزی از /æ/ روز دیگر از /a:/ استفاده کنند که این خود مشکلات زیادی برای دانش‌آموزان به وجود خواهد آورد.

ج — توصیه دیگر نگارنده به معلمین محترم زبان این است که روی هیچیک از دو لهجه آمریکائی و انگلیسی تعصب نشان ندهند. متأسفانه دیده یا شنیده شده است که برخی از معلمین اگر فی‌المثل خود به لهجه آمریکائی آشنائی یا تسلط دارند تلفظ انگلیسی شاگردان خود را غلط دانسته و سعی در تصحیح آن دارند. البته این امر ممکن است ناشی از عدم آشنائی معلم به لهجه دیگر باشد که امید است مقاله حاضر در رفع این نقیصه کمکی کرده باشد.

زیرنویسها:

- ۱ — r-less dialect
- ۲ — New England
- ۳ — Voiceless alveolar stop
- ۴ — tap
- ۵ — nasalized
- ۶ — nasalized flap
- ۷ — minimal paris
- ۸ — dark 'l'
- ۹ — clear 'l'
- ۱۰ — primary stress
- ۱۱ — Tertiary stress

منابع زیر جهت تدریس تلفظ به معلمین محترم زبان توصیه می‌شود.

- Decker, D. *Mastering the International Phonetic Alphabet*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- Gimson, A.C. (1974) *A Practical Course of English Pronunciation*. London: Edward Arnold
- Gimson, (1980) *Introduction to the Pronunciation of English*. London: Edward Arnold
- Heliel, M. and McArthur, T. (1974). *Learnig Rhythm and stress*. London: Collins
- Lada, R. and Fries, C.C. (1975) *English Pronunciation: Exercises in Sound Segments, Intonation and Rhythm*. Ann Arbor: The University of Michigan
- Nilsen, D.L.F. and Nilsen, A.P. (1973) *Pronunciation Contrasts in English*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- Trager, E.C. and Henderson, S.C. (1975) *Pronunciation Drills For Learners of English*, Oregon: English Language Services.

نیست. بنابراین دانش آموز می تواند تمریناتی را از یک طرف بر اساس جملات الگوی:

I've lived here for six months.

I've lived here for two year's.

و از طرف دیگر بر اساس جملات الگوی:

I've lived here since last Christmas.

I've lived here since 1965.

انجام دهد اما باز ساختارهای نادرستی مانند:

I've lived here since two years.

I've lived here for 1965.

را تولید کند چرا که او آن قاعده زیربنایی را که در انگلیسی 'since' برای اشاره به وقت و 'for' برای شمارش وقت بکار می رود درک نکرده است. کارول^۶ معتقد است که «روشهای گفتاری - شنیداری^۷ در صورتی با توفیق بیشتر همراه خواهند بود که معلم بجای ارائه درس ثابت و از قبل تعیین شده نوعی موقعیت مشکل گشایی^۸ که در آن دانش آموز بتواند پاسخ کلامی مناسب برای حل مشکل را پیدا کند فراهم نماید. در نتیجه دانش آموز با استفاده از روند آزمایش و خطا^۹ و نه فقط ادای الگوهای گفتاری ذکر شده در طرح درس، به یادگیری و ایجاد ارتباط و انگیزه خواهد شد. رورس (۱۹۶۸) می پذیرد که زبان رفتاری تابع قاعده است و اینکه یکی از وظایف تدریس زبان یافتن راههایی جهت کمک به درونی کردن قواعد زبان است. اما چگونه باید دستور زبان را تدریس کرد؟ بنا بر نظر رورس کاربرد زبان مستلزم فراگیری هم مهارتهای سطح پائین تر^{۱۰} (به کارگیری عناصر در روابطی ثابت در نظامهایی تعریف شده و مشخص) و هم مهارتهای سطح بالاتر^{۱۱} یعنی سطح بیان مقاصد شخصی است. روش تمرین الگویی^{۱۲} در سطحی که دانش آموز مهارتهای سطح پائین تر را در خود ایجاد می کند، مناسب است. اما در سطحی که دانش آموز سعی در بالا بردن توانایی خود در کاربرد زبان خارجی به عنوان وسیله ای برای ابراز مقاصد شخصی دارد روش تمرین الگویی کافی نیست. احیاناً روش آموزش دستور به شیوه سنتی برای سطوح بالاتر مناسب است، بویژه اگر دانش آموزان علاقه خود را به قواعد انتزاعی^{۱۳} نشان دهند. اما عاقلانه نیست که یادگیری قواعد آگاهانه را به سمت پائین به کلاس مبتدیان (یعنی جاییکه تاکید به برقراری تداعی های عاداتی قوی میان عناصر در یک دسته الگوهای پایه می باشد) بسط داد. برای تطبیق روالهای مناسب برای هر دو مهارتهای سطح پائین و بالا رورس یک استراتژی دو سویه بین دو نوع یادگیری زبان پیشنهاد می کند: در کلاس یادگیری بایستی عمل دو سویه ثباتی بسوسيله قیاس^{۱۴} و بسوسيله تحلیل^{۱۵}، با فرایندهای استقرایی^{۱۶} و قیاسی^{۱۷} بر حسب طبیعت عملی که دانش آموز یاد می گیرد وجود داشته باشد. آشکار است که انتخابهای

سطح بالاتر اگر آمادگی در تولید عناصر سطح پائین تر وابسته به آنها رشد نیافته باشد به سهولت عملی نیست و بنا بر این یادگیری استقرایی، تمرین و قیاس معمول ترین مشخصه مراحل اولیه یادگیری است اما آزادی حقیقی در کاربرد زبان تنها زمانی رشد می باشد که دانش آموز ورای تسلط بر الگوهای زبان بطور مجزا، بر سیستم زبان بطور کامل کنترل حاصل نماید. رورس معتقد است که جریان تمرین خود به خودی، یادگیری استقرایی و تعمیم بسوسيله قیاس در جایی که دانش آموز درگیر با مشکلات معنی بافتی^{۱۸} است، نقض می شود. وقتی که دانش آموز باید تصمیم بگیرد چه می خواهد بگوید و چگونه می خواهد آن را بگوید، با انتخابی آغازین و پیچیده تر مواجه می شود و نیاز به دانستن چیزهایی راجع به قابلیت های سیستم زبان بطور کل دارد. در این مرحله روابط بینایی در درون سیستم زبان نیاز به پالایش بسوسيله ارائه دستوری سیستماتیک دارد و تمرین همراه با فهم در موقعیت های ارتباطی واقعی بر تمرینات خود به خودی تقدم دارد. بنا بر این بطور خلاصه می توان گفت که دانش آموزان پیشرفته^{۱۹} نیاز به دسترسی توصیفات دستوری و اصطلاحاتی دارند که آنها را در به دست آوردن بصیرت صوری^{۲۰} چندی در ساختار زبان قادر سازد. در حالی که در مرحله اولیه برای دانش آموزان مناسب تر خواهد بود که دانش دستوری خود را از طریق جریان استقرایی مبتنی بر تمرین الگویی و ملاحظه زبان در کاربرد، حاصل نمایند.

زیر نویسها:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| ۱ - Simple habit structure view | ۱۱ - Higher - order skills |
| ۲ - Rule - governed | ۱۲ - Pattern practice approach |
| ۳ - Habit - formation theory | ۱۳ - Abstract rules |
| ۴ - Deep - level | ۱۴ - Analogy |
| ۵ - Rivers | ۱۵ - Analysis |
| ۶ - Carroll | ۱۶ - Inductive |
| ۷ - Aural - oral methods | ۱۷ - Deductive |
| ۸ - Problem - solving situation | ۱۸ - Contextual meaning |
| ۹ - Trial - and - error process | ۱۹ - Advanced students |
| ۱۰ - Lower - order skills | ۲۰ - Formal insight |

منابع:

- Allen/J. P. B and corder, S. Pit. Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. VoL3.
Rivers, Wilga M. Teaching Foreign - Language skills. Chicago: The University of Chicago Press, 1968

مروری گذرا بر سی سال تدریس زبان انگلیسی در دبیرستانهای ایران

مقاله حاضر توسط آقای حبیب‌الله کشمیری یکی از دبیران محترم استان خراسان تهیه و ارسال شده است. ایشان ضمن معرفی خود و بیان تجربیاتشان در تدریس زبان به بررسی کتابهای جدیدالتألیف زبان انگلیسی و تفاوتی که از لحاظ ساختار و موضوع با کتابهای قبلی دارند، می‌پردازد. به نظر ایشان ساختار و محتوای کتب جدید به نحوی است که استفاده از روشهای سنتی را در تدریس زبان منتفی می‌سازد. بر اساس تجربیات ایشان استفاده از روشهای جدید که هماهنگ با اهداف کتب جدیدالتألیف می‌باشند، اثرات قابل توجهی بر یادگیری دارند و بازدهی آنها با روشهای سنتی قابل مقایسه نیست.

حبیب‌الله کشمیری

خوشحال، اما من بجد سر افکنده. زیرا آگاه بودم که کارم همه چیز هست جز تدریس زبان. بنظرم زجرآورترین اعمال آنهاهی هستند که انسان مجبور باشد علی‌رغم میل باطنی خویش انجام دهد. این کار بیست و سه سال طول کشید. بلی بیست و سه سال!

در مهر ۱۳۶۹ کتاب جدیدالتالیف سال اول دبیرستان و سال بعد کتاب دوم پا به عرصه وجود نهاد. سبک نگارش کتب جدیدالتالیف به گونه‌ایست که پلهای تدریس گرامر انتزاعی و ترجمه کلمه به کلمه را پشت سر ما دبیران نابود کرده، و چه هنرمندانه از عهده این امر بر آمده‌اند. در مهر ۶۹ با اینکه در کلاس اول پلها را شکسته یافتم از غیرت بدور دیدم که روش آباء و اجدادی و جا افتاده‌ای را که از زمان یونان و رم قدیم بر جای مانده و بیست و سه سال به آن خو گرفته بکنار نهم! خوشبختانه دون کیشوت وار مرکب گرامر و ترجمه را هر چه که بیشتر تاختم بیشتر باختم، «وعسی ان تکره...» با همکارانم مشورت کردم، آنها نیز به همین مصیبت دچار بودند.

در تابستان سال ۷۰ در کلاس بازآموزی دبیران زبان سراسر کشور در تهران شرکت جستیم. مدرن‌ترین متدها و تکنیک‌های تدریس زبان بیان گشت، اما عمل بدانها اندک بود. چاره‌ای نبود زمان اندک بود. بهره آن کلاس برای من آن بود که با تولد کتب جدیدالتالیف مصمم گشتم روش آباء اجدادی تدریس را به خاک بسپرم.

در اولین روزهای مهر ماه ۷۰ که هنوز کتاب آماده نبود و با دانش‌آموزان کلاس دوم درس داشتم روز قبل وسایل زیر را مهیا نمودم: یک کیک کوچک، ۲۰ تومان یک پازل تصویری از پی‌نوکیو، ۲۷ تومان یک دانه موز، ۳۰ تومان تصویر قفس (نقاشی یکی از محصلین)، جدول کلمات متقاطع (ببریده از کیهان) سه عدد شکلات و یک کارد تمام اشیا در کیفم قرار داشتند و Warmup با این جمله آغاز گشت "What is there in my bag" جوابها متنوع بودند و

در سال ۱۳۳۹ از دانشسرای مقدماتی فسارغ التحصیل شدم، اصول روش تدریس را که در آن زمان فوق‌العاده اندک و محدود بود فرا گرفتم و در طی این سی سال همواره گره‌گشای کار من بود. در تابستان ۱۳۴۱، موسسه فولبرایت روش تدریس زبان انگلیسی را به من و تعدادی همکاران که مدرک دیپلم داشتیم آموخت. روش تدریس در آن زمان دایرکت متد بود. بعد از آن که به تدریس انگلیسی پرداختم، در کارم نسبتاً موفق بودم. صاحب‌نظران، محصلین و اولیاء از کارم رضایت داشتند. و سالها بعد از شاگردان من کسانی که مدارج تحصیلی دانشگاه را پشت سر نهاده بودند اذعان داشتند که پایه و اساس یادگیری زبانشانرا مدیون منند. زیرا که متد مناسب بود و کتب نیز مناسب‌تر در سال ۱۳۴۷ جهت ادامه تحصیل در رشته زبان و ادبیات انگلیسی به مشهد منتقل شدم. علاوه بر تحصیل مجبور به تدریس نیز بودم. چند جلسه‌ای با همان روش که عرض شد بتدریس پرداختم، اما سر و صدای محصلین بلند شد و سر به اعتراض برداشتند. حق هم داشتند. در آن روزگار بر اثر کمبود دبیر هر کس که مدعی تدریس زبان بود راهی کلاس می‌گشت و اکثراً بجای تدریس به ترجمه کلمه به کلمه جملات می‌پرداختند و همواره بیان قواعد دستوری بصورت مجرد جزو برنامه بود و در این مسیر چه دیدنیها که ندیدیم.

فسارغ التحصیلان دانشگاه هم بجز عده‌ای معدود که از خود ابتکار عمل داشتند، باقی حتی با الفبای روش تدریس بیگانه بودند. زیرا هدف دانشگاه در آن رشته آشنایی فراگیر با ادبیات انگلیس و آمریکا و مقداری دستور بود. بناچار هر رنگ جماعت شدم و منم به مثل اکثریت بجای تدریس انگلیسی به بیان جزوه گرامر و ترجمه کلمه به کلمه پرداختم.

از آن لحظه به حق از کارم ناراضی بودم. گرچه محصلین

اخبار گروه‌های زبان خارجه



گروه زبان انگلیسی

- دوره راهنمایی - گروه زبان انگلیسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب در نظر دارد در کوتاهترین زمان ممکن، روش تدریس کتابهای راهنمایی را تهیه نماید. بدین منظور برنامه‌ریزی‌های لازم در دست انجام است و امید می‌رود تا پایان سال ۱۳۷۱ این کار عملی شود. همچنین قرار است مجله‌ای از سلسله مجلات رشد، ویژه دوره راهنمایی تحت عنوان «رشد راهنمایی» در مهرماه ۱۳۷۱ انتشار یابد که طبعاً بخشی از مطالب آن به آموزش زبان اختصاص خواهد یافت. از این رو انتظار می‌رود که دبیران محترم زبان فرصت را غنیمت شمرده و برای پربارتر کردن محتوای این مجله مقاله و مطلب ارسال دارند.
- نوار درسی - دبیرانی که علاقه‌مند به استفاده از نوار درسی کتابهای انگلیسی سال دوم و سوم راهنمایی هستند می‌توانند از امکانات فراهم آمده در مرکز زیر استفاده کنند.
- تهران - خیابان بهار - کوچه سمنان دفتر تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- دوره متوسطه - پس از انجام بررسی‌های لازم و اعمال نظرات و پیشنهادات دبیران اصلاحات ضروری در کتابهای سال اول و دوم

حدس و گمانها مربوط به اشیایی چون کتاب و قلم درست بودند، اما هیچیک از محصلین گمان نمی‌بردند که موز و ساعت و پازل از کیف من سر در آرند. معلم زبان را با چنین اشیایی در کلاس چه کار؟! نور شادی در چشمان این عزیزان موج می‌زد. احساس سالهای قبل از سال ۴۷ در دلم زنده گشت و همان احساس جوانی آن سالها در دلم دمیده شد. براحتی حروف اضافه *under-on-in* را که اصلاً جزو برنامه آن درس نیست فرا گرفتند. در آن روز پی بردم که اشیاء حقیقی در تفهیم لغات و جملات نقشی بس اساسی دارند. حتی تصاویر یکدم اشیاء حقیقی کارساز نیستند. هنگامیکه محصل شیئی را لمس می‌کند قدرت خلاقیت او در بیان فوق‌العاده افزایش می‌یابد.

روزی که قصد داشتم درس سوم کتاب اول را تدریس کنم، گاز پیک‌نیک آزمایشگاه را با کتری و قابلمه آبدارخانه مدرسه و یک عدد تخم‌مرغ به کلاس بردم. در حضور شاگردانم آب جوش آمد و تخم‌مرغ آب‌پز گردید. کلمه *Steam* در همانجا تدریس شد. چه ساده فرق بین *boiling* و *boiled* را فرا گرفتند. خدا می‌داند که در گذشته چه تلاشی بخرج می‌دادم تا فراگیر بفهمد که «اسم مفعول» چیست و کی بکار می‌رود و چگونه ساخته می‌شود، و تازه اگر می‌فهمیدند در کاربرد آن اشکال داشتند.

اینک آسایشی را که بهنگام تدریس کتب جدید لمس می‌کنم مدیون کسانی هستم که با آشنایی کامل بروحیات جوان ایرانی و زمان محدود تدریس و فرهنگ اصیل اسلامی دست به تألیف این کتب بردند. خداوند یار و یاورشان باد.

زیرنویسها:

۱ - به منظور حفظ حرمت «ترجمه» من عبارت «ترجمه کلمه به کلمه» را بکار بردم. زیرا آنچه را که ما ترجمه می‌نمایم، ترجمه نیست. ترجمه را خود فونتی است که اگر مختصری از آن فنون در دبیرستان، مخصوصاً سالهای اول و دوم و سوم، اعمال گردد، فراگیر ایداً قادر به فهم معادل‌های فارسی و بالعکس نخواهد بود. مثلاً عنوان درس پنجم کتاب دوم «The little old Man...» که اغلب همکاران کلمه «Little» را کوتوله یا «کوچک» ترجمه می‌کنند، این کلمه در اینجا تنها مفهومی که ندارد «کوتوله» یا «کوچک» است بلکه ممکن است خیلی هم بلندقامت باشد. حال آنکه نویسنده قصد داشته است که با بیان این واژه احساس همدردی خویش را نسبت به ضعف (بیسوادی) مرد پیر اعلام دارد. در مواردی کلمه «Poor» نیز همین مفهوم را داراست.

۳ - کلمه «Steam» جزو لغات جدید درس ششم است. هیچ مانع و رادعی نیست که ما یک واژه را قبل از موعد مقرر تدریس کنیم. (در صورتیکه موقعیت مناسب باشد) منجمله اگر ما از ابتدای سال بفکر تدریس کلمه «Little» (با مفهوم فوق‌الذکر) نباشیم، در لحظه تدریس درس پنجم ممکن است با اشکال مواجه شویم. مثلاً یا با دست بچه‌ای شکسته یا سه مصیبتی دچار شده کلمه «Little» را همانجا بکار ببریم و لو آنکه هنوز درس یک را پایان نبرده باشند.

دبیرستان انجام شده و برای چاپ آماده گردید.

تمرینات که قبلاً بطور جداگانه تهیه شده بود در ابتدای کتاب چهارم گنجانده شده است.

همچنین برای این کتاب جدید کلید تمرینات آن نیز تهیه شده که فقط در اختیار دبیران زبان آلمانی قرار می‌گیرد.

شایان ذکر است که همواره نظرات و پیشنهادات دبیران محترم راهگشای بسیاری از مشکلات آموزش زبان بوده است، لذا انتظار می‌رود که نظرات و پیشنهادات اصلاحی خود را بطور مشخص و با ذکر موارد، برای گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف ارسال دارند.

با بهره‌گیری از تجارب گذشته، پیش‌نویس بخشی از کتاب انگلیسی سال سوم متوسطه آماده و به سراسر کشور ارسال گردید و پس از دریافت نظرات دبیران محترم، اصلاحات لازم در مطالب کتاب مزبور انجام شد و بچاپ رسید. این کتاب به مدت یکسال بطور آزمایشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

● با توجه به نیاز میرم به کتاب معلم در نظر است کتاب معلم انگلیسی سال اول و دوم دبیرستان تألیف گردد. از این رو مقدمات لازم جهت تألیف کتاب مزبور فراهم آمده است که امید می‌رود تا پایان سال جاری این کار انجام پذیرد.

● آموزش ضمن خدمت - گروه زبان انگلیسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف طی نامه شماره ۹۱۰/۲۰۷۰ مورخ ۷۱/۳/۲۳ برنامه کلاسهای توجیهی کتاب سوم دبیرستان را تهیه کرده است و از طریق اداره کل آموزش‌های ضمن خدمت اقدامات لازم بعمل خواهد آمد.

قابل توجه دبیران زبان آلمانی

خواهشمند است به اطلاع دانش‌آموزان دوره راهنمایی و دبیرستان برسانید که می‌توانند با در دست داشتن معرفی‌نامه از مدرسه مربوطه با ارائه نوار خالی کاست، نوار پسر شده دوره راهنمایی و دبیرستان را از طریق گروه آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش تهیه نمایند.

گروه زبان فرانسه

۱ - تشکیل کلاسهای توجیهی:

برای آشنایی دبیران زبان فرانسه دوره راهنمایی، بیاروش تدریس و چگونگی اعمال هدفهای آموزشی کتاب جدیدالتألیف سال اول آموزش زبان فرانسه (دوم راهنمایی) کلاسهای توجیهی در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برگزار شد.

تدریس کلاسهای مزبور را مؤلفین اصلی کتاب نامبرده: خانم ژیلبرت قاطمی استاد دانشگاه الزهرا و خانم دکتر قویمی استاد و رئیس بخش زبان فرانسه دانشگاه شهید بهشتی برعهده داشتند.

اکثر دبیران زبان فرانسه مناطق آموزشی تهران، اعم از دوره راهنمایی و متوسطه در این کلاسها حضور یافتند و بعد از پایان وقت کلاسها، سئوالهای مورد نظر خود را مطرح نمودند که به وسیله دو استاد مزبور جواب داده شد. در ضمن جزوه‌ای هم از کلاسهای درسی مزبور به زبان فرانسه تهیه شده بود که بین شرکت کنندگان توزیع گردید.

گروه زبان فرانسه به ویژه برای آگاهی دبیران زبان فرانسه شهرستانها، یک نسخه از جزوه مزبور را به اداره کل آموزش و پرورش هریک از شهرستانهایی که در مدارس آنها زبان فرانسه تدریس می‌شود می‌فرستد تا مورد استفاده دبیران محترم قرار گیرد. در ضمن از دبیران، صاحب نظران، علاقمندان زبان فرانسه خواهشمند است اظهار نظرها و پیشنهادهای اصلاحی خود را در مورد کتاب مزبور، هر چه زودتر به گروه زبان فرانسه ارسال دارند تا قبل از چاپ نهایی کتاب، کاستی‌های آن بر طرف گردد.

گروه زبان آلمانی

کتاب دوم راهنمایی زبان آلمانی جهت چاپ مجدد برای سال تحصیلی ۷۲ - ۷۱ به دفتر چاپ و توزیع فرستاده شد.

با توجه به بخشنامه شماره $\frac{۹۱۰/۲۱۳۹}{۷۱/۳/۱۳}$ پاسخ پرسشنامه‌های نظر خواهی معلمان صاحب نظر و باتجربه در مورد کتب درسی، گروه زبان آلمانی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف بخشی از نظرات و پیشنهادات مفید دبیران مربوطه را در جلسات شورای برنامه‌ریزی درسی دوره راهنمایی مطرح نموده و مورد بحث و تبادل نظر قرار داده است. در ضمن به کتاب سوم راهنمایی یک درس مربوط به مبحث Dativ که خواست اکثر دبیران زبان آلمان بوده است، اضافه گردید. بنابراین کتاب سوم راهنمایی که قبلاً شامل ۱۰ درس بوده است، برای سال تحصیلی ۷۲ - ۷۱ با ۱۱ درس به چاپ خواهد رسید.

دوره دبیرستان

کتاب جدیدالتألیف سال چهارم دبیرستان و هنرستان که دو سال بطور آزمایشی تدریس می‌گردید در اسفندماه ۷۰ به دفتر چاپ و توزیع ارسال گردید، و برای سال تحصیلی ۷۲ - ۷۱ در اختیار دانش‌آموزان و دبیران محترم آلمانی قرار خواهد گرفت، و جزوه

گروه زبان فرانسه در نظر دارد به سه نفر از اظهار نظر کنندگان که مفیدترین پیشنهادهای اصلاحی را در مورد کتاب نامبرده ارائه نمایند علاوه بر معرفی آنان در مجله رشد آموزش زبان، امتیازات دیگری را نیز برای آنان منظور نماید.

۲ - فعالیت در جهت گسترش زبان فرانسه:

بنا به سیاستهای آموزشی کشورمان و تأمین امکانات بیشتر به دانش‌آموزان علاقمند به آموزش زبان فرانسه همچنین جوایگویی به نیازمندیهای بخشهای زبان فرانسه اکثر دانشگاههای کشور برای آموزش و تربیت نیروی متخصص در رشته زبان فرانسه، در نظر است که در سال تحصیلی ۷۲ - ۱۳۷۱ در هریک از مناطق آموزشی تهران و مراکز استانها یک مدرسه راهنمایی و یک دبیرستان به آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی اختصاص داده شود.

بدین منظور گروه زبان فرانسه از همهٔ لیسانسیه‌های زبان فرانسه که علاقمند به آموزش این زبان در مدارس کشور می‌باشند خواهشمند است مشخصات خود را هر چه زودتر به صورت کتبی به این گروه ارسال دارند تا ترتیب شرکت آنها در آزمونهای کتبی و شفاهی و عملی داده شود و دبیران کارآمد کافی برای آموزش این رشته فراهم گردد.

البته بعد از مرحلهٔ آزمون، گروه زبان فرانسه کلاسهای توجیهی درازمدت برای آشنا ساختن دبیران با روشهای آموزشی زبان فرانسه و روشهای علوم تربیتی برگزار خواهد نمود.

۳ - انتشار نتایج سمینار گروه زبان فرانسه:

گروه زبان فرانسه به مناسبت ورود آقای مارک آرگو متخصص روش‌شناسی از کشور فرانسه، طی یک برنامه‌ریزی منظم و منسجم، به مدت یک هفته، سمینار آموزشی در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برگزار نمود که در آن از آخرین روشهای آموزش زبان فرانسه صحبت شد. در این سمینار دبیران، استادان زبان فرانسه دانشگاههای تهران، اعضاء کمیته برنامه‌ریزی گروه زبان فرانسه، نیز صاحب نظران، مترجمین، دانشجویان زبان فرانسه شرکت داشتند. گزارش این سمینار به مسئولین بلندبایهٔ سازمان ارائه گردیده است و به زودی به صورت جزوه به دبیران زبان فرانسه مناطق آموزشی تهران و شهرستانها فرستاده خواهد شد.

۴ - فعالیت کمیته برنامه‌ریزی برای تدوین کتابهای درسی زبان فرانسه:

کمیته برنامه‌ریزی گروه زبان فرانسه، برای سال تحصیلی ۷۲ - ۱۳۷۱، کتاب فرانسه سال سوم راهنمایی را ارائه خواهد نمود.

این کتاب به مدت یک الی دو سال به صورت آزمایشی و زیراکس تدریس خواهد شد لذا از هم اکنون به ویژه دبیران زبان فرانسه شهرستانها موظف هستند نیازهای خود را برای دریافت کتاب مزبور بنا به تعداد تقریبی دانش‌آموزان فرانسه‌خوان از طریق اداره یا منطقه آموزشی مربوط، به گروه زبان فرانسه اطلاع دهند تا ترتیب فرستادن تعداد کتابهای درخواستی آنان فراهم گردد.

کمیته برنامه‌ریزی تا پایان دورهٔ آزمایشی کتابهای فرانسه جدید التالیف مقطع راهنمایی کتابهای راهنمای دبیران، نوارها و پوسته‌های درسی کتابهای نامبرده را نیز آماده خواهد نمود تا همزمان با چاپ نهائی کتابها، منتشر و در دسترس دبیران و دانش‌آموزان قرار گیرد.

۵ - همکاری با کتابخانهٔ سازمان:

گروه زبان فرانسه موفق شد با رعایت اصول کتابداری، برای هریک از کتابهای فرانسه موجود در آرشیو گروه و در کتابخانه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی کارت کتابخانه تهیه نماید. کتابهای فرانسه بر اساس موضوع طبقه‌بندی شده و برای هر موضوع یک کد قراردادی تعیین گردیده است تا بعداً به وسیله مسئولین کتابخانه، کد اصلی آن در تطابق با کدهای کتابخانه ملی تعیین و شماره‌گذاری شود.

موضوع کتابهای طبقه‌بندی شده همراه با نام تازه‌ترین کتابها و لغت‌نامه‌های زبان فرانسه در بخش دیگری از مجله به نام: «معرفی کتاب» به اطلاع علاقمندان خواهد رسید.

گروه زبان فرانسه مسئولیت بزرگتری را نیز برای همکاری با کتابخانهٔ سازمان برعهده دارد و آن مطالعه کلیهٔ آثار موجود به زبان فرانسه در سازمان می‌باشد که برای هریک از آثار اعم از کتاب، بروشور، کاتالوگ مجله و غیره شناسنامه‌ای به زبان فارسی تهیه کند بعد آنها را در یک کتابچه طبقه‌بندی نموده و عرضه نماید.

البته اینکار امری پرتداوم بوده و نیاز به نیروی کارآمد دارد لذا از علاقمندان به کار ترجمه به ویژه دانشجویانی که کارآئی لازم در این امر را دارند دعوت می‌شود که با گروه زبان فرانسه همکاری نمایند و مسلماً اجر مادی و معنوی آنان در نظر گرفته خواهد شد.

معرفی

بررسی زبان

مؤلف: جورج یول

مترجمان: دکتر اسماعیل جاویدان، دکتر حسین وثوقی

یادداشت مترجمان

کارکرد زبان و نقش شگفت‌انگیز آن در کلیه شئونات و رویدادهای زندگی معنوی و تکنولوژی امروزی بشر است که به نوعی عالمانه، فنی و عاری از هرگونه جانبداری یا موضع‌گیری فردی، آنچه را که بر زبان گذشته و بر آن می‌گذرد برای علاقه‌مندان به این علم نوین و تحسین برانگیز مطرح و توصیف می‌کند.

دلیل سوم از ترجمه این کتاب اینست که برای رشته‌هایی که از درس زبانشناسی محروم مانده‌اند، مثل رشته ادبیات فارسی که درس زبانشناسی طبیعتاً می‌توانست بیش از سایر رشته‌ها برای آن سودمند باشد، همچنین برای دانشجویان رشته‌هایی که به زبان انگلیسی تسلط ندارند، مانند رشته‌های آلمانی، فرانسه و نظایر آن بتواند مورد استفاده قرار گیرد.

و بالاخره دلیل دیگر از ترجمه کتاب حاضر اینست که کلاً بصورت یک متن آموزشی معتبر تهیه و تنظیم گردیده‌است و در انتهای هر فصل یک‌سری پرسشهای مستقیم از آن فصل را مطرح می‌سازد، آنگاه موضوعاتی را برای تفکر و بحث در معرض کنکاش و تفحص دانشجو قرار می‌دهد و سرانجام مجموعه‌ای از منابع بیشتر را برای تحقیق در اختیار علاقه‌مندان می‌گذارد که بویژه برای دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد می‌تواند بسیار سودمند باشد.

ناگفته نماند که چون بسیاری از مفاهیم کلیدی این کتاب تازه و بدیع هستند و برای نخستین بار به زبان فارسی برگردانده می‌شوند، مترجمان ناگزیر به وضع برابره‌های فارسی برای آنها بوده‌اند که ممکن است برخی از آنها برای همیشه در زبان فارسی ماندگار شوند و برخی دیگر از تعبیرات بهتری در آینده برخوردار گردند که باید جایگزین آنها شوند. از این‌رو مترجمان از دریافت هرگونه نظرات اصلاحی و پیشنهادهای سودمند خوانندگان و متخصصان عزیز متواضعانه حسن استقبال می‌نمایند و سعی می‌کنند در جهت بهبود ترجمه کتاب در چاپ بعدی از نظرات آنها بهره‌گیری شایسته بعمل آورند.

گرچه دانش زبان ریشه در عصار و قرون کهن دارد، اما بررسی آن همواره در خدمت رشته‌ها و علوم دیگری چون ادبیات، فلسفه، منطق، مذهب، مردم‌شناسی و غیره بوده‌است. تنها از اوایل قرن نوزدهم بود که زبان خود رفته‌رفته به صورت موضوعی مستقل و مجزا مورد بررسی و تحقیق قرار گرفت و تا اواسط قرن نوزدهم به صورت یک رشته خاص از علوم انسانی و مبتنی بر موازین نوین علمی جایگاه خود را در بین سایر علوم باز یافت و استوار نمود. از آغاز قرن بیستم دانش زبانشناسی از چنان پیشرفت سریع و گسترش چشمگیری برخوردار گردیده‌است که دامنه توسعه آن تا مرز بسیاری از علوم دیگر کشانده شده و علوم جدیدی نظیر روانشناسی زبان، جامعه‌شناسی زبان، فلسفه زبان، زبانشناسی ریاضی، زبانشناسی آمار و نظایر آن بوجود آمده‌است.

پیشرفت زبانشناسی بخصوص از نیمه دوم قرن حاضر چنان شتاب گرفت و نظرات دانشمندان و محققین عصر را بخود جلب نمود که همواره از آن به عنوان انقلاب زبانشناسی یاد شده‌است. به دنبال این تکاپو و حرکت عظیم، دهه ۱۹۶۰ را دهه روانشناسی زبان، دهه ۱۹۷۰ را دهه جامعه‌شناسی زبان و دهه ۱۹۸۰ را عصر زبانشناسی ماشینی، تجزیه و تحلیل کلام یا عصر منظورشناسی نام نهاده‌اند.

کتاب حاضر که بوسیله مترجمان، برگزیده و ترجمه شده، به چند دلیل مهم بوده‌است. یکی اینکه این کتاب نه تنها بررسی‌های زبان را که طی اعصار و قرون متمادی بوسیله نخبگان علوم انسانی انجام گرفته بطور جامع مرور می‌نماید، بلکه ما را در جریان آخرین دستاوردهای این دانش عظیم بشری بخصوص در قرن بیستم و بالاخص در نیمه دوم این قرن و بویژه در دهه ۱۹۸۰ عملی و انجام شده‌است مطرح می‌سازد.

دلیل بارز دیگر اینست که کتاب بررسی زبان کتابی است جامع در زمینه‌های مختلف مطالعات زبان و به معنای اخص زبانشناسی همگانی که حاوی بیست فصل پیرامون ساخت زبان،

کتاب

۱ - آلمانی با تصویر
مؤلفین: محمد حسین خواجهزاده، نسترن مبصر، نیلوفر مبصر

پیشگفتار

به کمک کتاب حاضر می‌توانید با روشی ساده و سریع بطور کامل با مقدمات زبان آلمانی آشنایی پیدا کنید. مهمترین لغاتی که در زندگی روزمره مورد استفاده قرار می‌گیرند در این کتاب با کمک تصاویری ساده و در قالب الگوهای ترکیبی آورده شده‌اند، تا یادگیری زبان آلمانی را در سطوح پیشرفته و عالی میسر سازند.

هدف از تألیف این کتاب کمک بیشتر به علاقمندان یادگیری زبان آلمانی و نیز برداشتن موانع دست و پاگیری است که کمابیش کار آموختن این زبان را دشوار می‌سازند.

روش بکار گرفته شده در این کتاب از موفق‌ترین طرق آموزش زبانهای بیگانه می‌باشد، بطوریکه خواننده می‌تواند بدون گرفتار شدن در قید و بند های خشک دستوری، یادگیری زبان را به کمک تصاویر شروع کند. بدیهی است که با دنبال کردن صحیح روش کتاب و تکرار مطالب آن، درک نکات دستوری نیز برای خواننده آسان خواهد شد، به همین منظور توضیحاتی چند در مورد مهمترین مباحث دستور زبان آلمانی در صفحات بعد آورده شده است که خواننده می‌تواند نه در بدو امر بلکه هنگام برخورد با یک یک این نکات در طول کتاب، به این صفحات مراجعه کند. و بالاخره این کتاب پاسخی است که در جستجوی مناسبترین کتاب برای شروع یادگیری زبان آلمانی و ادامه آن هستند.

چونچ یول
بوردسی زبان

بیتنی دور و تلمنتنی سنگلی

بیتنی دور و تلمنتنی سنگلی

DEUTSCH

BILDER

آلمانی
با
تصویر

محمد حسین خواجهزاده
نسترن مبصر
نیلوفر مبصر

ارزشیابی

بخش ۳

صدیقه وجدانی

گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

می‌دانیم که اغلب معلمان از دانش‌آموزان خود می‌خواهند که پاره‌ای از لغات داده شده را در جملات مناسب بکار ببرند. نمونه زیر یکی از روشهایی است که بسیار متداول است:

Anweisungen: Die folgende Wörter sollen im Satz verwendet werden: "klug, faul, ähnlich, schön"

Folgenden Sätze entstehen:

Schüler A: Hassan ist ein kluger Junge.

Schüler B: Ali ist der Vorsitzender unserer Abteilung; er hat kulge Iden.

Schüler C: Ich habe einen kluge Bruder.

اکنون ارزشیابی و نظرات سه نفر از معلمان را مورد بحث قرار می‌دهیم. فرض می‌کنیم هر سه نفر آنها توافق کرده‌اند که برای هر جمله کاملاً درست (۳) امتیاز بدهند.

معلم شماره ۱:

به جمله دانش‌آموز A (۳ امتیاز) می‌دهد، به دانش‌آموز B (۲ امتیاز)، یک امتیاز به علت املاء نادرست کلمه Ideen کسر می‌کند و برای دانش‌آموز C نیز با توجه به گرامر نادرست klugen (۲ امتیاز) قائل می‌شود. جمع کل نمرات داده شده برای ۳ نفر از دانش‌آموزان (در یک مورد سؤال) برابر ۷ می‌گردد.

معلم شماره ۲:

برای هر نفر دانش‌آموز، ۳ امتیاز کامل می‌دهد. به عقیده وی هر یک از دانش‌آموزان موارد استعمال صحیح لغات را می‌دانند و از ساختمان جمله آگاهی دارند. این معلم معتقد است که در این نوع تست ویژه، املاء کلمه مورد نظر نبوده و لذا می‌توان از klugen و Ideen

مقدمه

به دنبال بحث ارزشیابی در دو شماره گذشته، در آخرین قسمت این مبحث به منظور مقایسه انواع مختلف تست به دو نوع روش ارزشیابی لغات می‌پردازیم.

جهت تکمیل صحیح جملات بالا:

دانش آموزان باید معانی تمام لغات داده شده را بدانند. در مرحله سؤال هر یک از چهار لغت داده شده می تواند جایگزین محل خالی گردد. در جمله اول کلمه wohl مفهوم درست می دهد زیرا من دیروز خوب خوابیدم و بنابراین امروز سر حال هستیم.

در جمله دوم: اکبر دیروز شنا رفته بود و چون آب سرد بود، سرما خورد. این نوع تستها Objektiv می باشند. به این معنی که هر فرد، با نظر موافق، تنها یکی از لغات داده شده را مناسب تر از سایر لغات دانسته و آن را مکمل جمله مورد نظر قرار می دهد.

در تهیه تست های هر یک از مهارت های زبان می بایست سه نکته زیر را در نظر داشته باشیم.

- 1) Der Stoff, der in der Klasse unterrichtet wird.
- 2) Der Stundenplan, der den eigentlichen Fortschritt zeigt und die Schwierigkeiten, die die Schüler in der Klasse hatten.
- 3) Notiz von den immer wieder kehrenden Fehlern der Schüler.

می دانیم که اغلب اشتباهات دانش آموزان از طریق اشکالات مکرر زبان مادری بوجود می آید و این مسأله باید تحت عنوان نکته سوم (ذکر شده در بالا) مورد نظر طراح سؤال قرار بگیرد.

برای روشن شدن موضوع به مثال های زیر توجه نمایید:
Herr Müller geht nach dem Hause.
یک دانش آموز ایرانی می گوید:

Meine Schwester schwimmt gern.
دانش آموز دیگری می گوید:

Sie kann Schwimmen gut.
یک معلم با تجربه به هنگام تهیه طرح درس همه این نکات را در نظر می گیرد و مسائلی از این قبیل را طوری با دانش آموزان خود تمرین می کند تا آنها بطور اتوماتیک بتوانند بازگو کنند.

Herr Müller geht nach Hause.
Meine Schwester schwimmt gern. Sie kann gut schwimmen.

باید توجه داشت که اشتباهات مورد نظر می تواند در بدست آوردن منابع تستی مورد استفاده قرار بگیرد.

چشم پوشی کرد. جمع کل نمرات نامبرده برای سه نفر دانش آموز برابر ۹ است.

معلم شماره ۳:

برای جمله دانش آموز A، ۱/۵ امتیاز می دهد، زیرا به عقیده وی جمله دانش آموز نشان نمی دهد که آیا واقعاً معنی کلمه klug را بلد است یا نه.

همین معلم برای جمله دانش آموز B فقط یک امتیاز قائل می شود. به نظر این معلم دانش آموز مورد بحث نه تنها املاء Ideen را غلط نوشته، بلکه همانند دانش آموز A نتوانسته است نشان بدهد که واقعاً معنی این لغت را می داند یا نه. و بالاخره در مورد دانش آموز C نیز به گونه دانش آموز B ارزشیابی می کند و جمع کل نمرات معلم شماره ۳ برای سه دانش آموز یاد شده، ۳/۵ در نظر گرفته می شود. مثال بالا به وضوح نشان می دهد که چرا این قبیل تست ها را Subjektiv می نامند.

Vokabel Test (Objektiv)

Die meistgebrauchte Methode zum Testen ist die Vervollständigung eines Satzes durch das richtige Wort anhand von drei oder mehr Wörtern oder Phrasen.

Zum Beispiel:

1) Ich habe gestern gut geschlafen, deshalb fühle ich mich auch.....

a) krank b) ängstlich c) wohl d) hübsch

2) Akbar ist gestern zum Schwimmen gegangen.

Das Wasser war kalt und er hat sich.....

a) gesund gemacht

b) erkältet

c) freudig

d) schuldig

بررسی کتاب

نقدی بر فرهنگ آلمانی - فارسی کاسل

سید سعید فیروزآبادی

یکی از مشکلاتی که سالهاست گریبانگیر علاقمندان به زبان آلمانی می‌باشد عدم وجود یک واژه‌نامه صحیح و جامع آلمانی به فارسی است. در طی چند سال گذشته فرهنگ‌های مختلفی انتشار یافته‌اند که اغلب آنها رعایت اصول فرهنگ‌نویسی را ننموده و بیشتر حالت ترجمه از زبان سوم به فارسی ژا داشته‌اند. البته در این میان به هر حال گامی مثبت برداشته شده است که بی‌شک هیچ کس نمی‌تواند نتایج آن را انکار نماید. فرهنگ آلمانی به فارسی کاسل نیز از قاعده فوق مستثنی نیست. این فرهنگ اگر به مسایل فرهنگ‌نویسی - که امروزه دیگر شاخه‌ای از علم شده است - توجه می‌نمود، مسلماً بسیار پربارتر از آنچه که هست، می‌بود. در کل تعدادی نکات که بهتر است آنها را رعایت نمود در ادامه توضیح داده می‌شود.

نخست آنکه اصولاً فرهنگ‌نویسی نمی‌تواند تنها بر پایه ترجمه واژه‌ای از یک زبان به زبان دیگر و یا توضیح آن واژه به همان زبان - در مورد فرهنگ‌های یک زبانه - صورت پذیرد. کتاب حاضر نیز ترجمه‌ای از فرهنگ آلمانی - انگلیسی است. در این گونه فرهنگ‌ها به دلیل وسعت معنایی هر واژه و یا ابعاد معنایی مختلف همان واژه ممکن است توضیحاتی بی‌مورد نیز بر معانی این واژه تحمیل شود. یعنی اینکه بر فرض گردآورنده نخست یکی از معانی واژه‌ای را مترادف واژه اصلی بباید و آن را ذکر نماید، در این حالت مترجم دوم به صورتی اجتناب‌ناپذیر درگیر با معانی گوناگون و وسیع هر واژه می‌شود و در نتیجه معنی صحیح و دقیقی به دست نمی‌دهد.

در مقدمه این فرهنگ بهتر بود، برگرداننده زحمت می‌کشید و از اختصارات زبان انگلیسی برای واژه‌نامه‌ای آلمانی به فارسی بهره نمی‌جست.

چند نمونه: صفحه ۶

متن کتاب صحیح

neuter — neutral

no. pl . — Kein Pl .

number — Nummer

irregular — unregelmäßig

insep — untrennbar

نام کتاب: فرهنگ آلمانی به فارسی کاسل

تألیف: ا.ج. سی. ساسه (کاسل)

برگردان از: حسین کاظم‌زاده

ناشر: انتشارات کمانگیر

تاریخ انتشار: زمستان ۱۳۶۹

معنی کتاب: مختلف، همه چیز او شبیه من است.

gleichgültig (adj)

(es ist mir —)

معنی حقیقی:

۱. بی تفاوت، بی علاقه (در کاری شرکت کردن)

۲. بی اهمیت: برایم بی اهمیت است.

gleichgültig (Adj)

(es ist mir —)

*

معنی کتاب: سُر سُرِه

Gleitflug (m., -es, pl. — e)

معنی حقیقی: پرواز هواپیما بدون استفاده از موتور؛ حرکت پرنده‌گان به سمت پایین با بالهای باز و بدون بال زدن.

Gleitflug (m., -es, Pl. — e)

معنی کتاب: برج، ناقوس

Glockenstuhl (m., -s, pl. — e)

معنی حقیقی: چارچوب ناقوس

Glockenstuhl (m., -(e) s, Pl. — e)

نکته دیگری نیز که در بسیاری از صفحات به چشم می‌خورد، فراموش نمودن او ملاوت که با دو نقطه در بالای حروف u و o, a مشخص می‌شود، است:

متن کتاب صحیح

glanzend — glänzend

glaubig — gläubig

gonnen — gönnen

در پایان این فرهنگ با کمال تعجب واژه نامه دومی را می‌یابیم. برای مراجعه کنندگان به فرهنگ این مشکل پیش می‌آید، که آیا برای یافتن یک واژه باید هر دو واژه نامه موجود در این کتاب را بررسی نمود؟ برگرداننده محترم حداقل می‌توانست با تلفیق هر دوی اینها که کاری صرفاً تریبی است - خواننده را از این سردرگمی‌های بختند. در کل، اگر اصول صحیح و دقیق فرهنگ نویسی رعایت نشود، نه تنها باری از دوش زبان آموزان کاسته نمی‌گردد بلکه مانعی نیز بر سر راهشان نهاده می‌گردد، چه بدآموزی خود می‌تواند یکی از موجبات دلسردی و بی‌علاقگی به زبان در نوآموزان باشد.

همان صفحه در بخش افعال نوشته شده است:

الف - افعال متعدی با حروف «v.a.» مشخص می‌شوند.

ب - افعال لازم با حروف «v.n.» متمایز شده‌اند.

ج - افعال انعکاسی را هم حروف «v.r.» مشخص می‌کنند.

گذشته از اشتباه مکرر در استفاده از اختصارات، تقسیم‌بندی و

مقایسه افعال آلمانی با فارسی کاری بس اشتباه بوده است و باعث تردید در شناسایی نقش و حالت مفعول در جمله می‌گردد.

یکی دیگر از مسائلی که تقریباً در بیشتر صفحات این کتاب به

چشم می‌خورد، عدم رعایت اصول واژه‌نگاری آلمانی است. مختصر

اینکه در آلمانی ابتدای کلیه اسامی با حروف بزرگ و بقیه کلمات به

شرط آنکه در ابتدای جمله نباشند، با حروف کوچک نوشته می‌شوند.

این قاعده در بسیاری از صفحات کتاب رعایت نشده است. برای مثال

به صفحات ۳۰۳ تا ۳۲۱ - از ابتدا تا انتهای حرف L - مراجعه کنید،

تمامی واژه‌ها با حروف بزرگ آغاز شده‌اند.

در مورد معانی نیز بر اساس مسئله‌ای که چند سطر بالاتر ذکر

شد لغزشهایی به چشم می‌خورد. چند مورد زیر از سه صفحه این کتاب

- صفحات ۲۰۵ الی ۲۰۸ - به طور کاملاً تصادفی مورد مقایسه قرار

گرفته‌اند.

کتاب: شاخ و برگ، مجموعه شاخ و برگ

Geweih(n. - s, pl. - e)

معنی حقیقی: شاخ گوزن و آهو

Ge|weih(n., -(e)s, Pl. - e)

*

معنی کتاب: تیری در ورزش که از قسمت بالای آن طنابهایی آویزان

بوده و می‌توان با آنها چرخ خورد.

Gigant (m., -en, pl. -en)

Gi|gant(m., - en, Pl. -en)

معنی حقیقی:

۱. غول

۲. (مجازی) در کاری و یارشته‌ای ورزشی

مهارت بسیار داشتن (غول فوتبال)

*

نکات بنیادی در آموزش زبان فرانسه

ترجمه و تألیف: دکتر شهیدی
گروه زبان فرانسه

با مطالعه شماره‌های مجله رشد زبان، از ابتدای انتشار تاکنون، به نظر می‌رسد که گروه زبان فرانسه، در همگامی با فعالیتهای این مجله، سهم کمتری را به خود اختصاص داده است. مقاله‌های سودمندی برای استفاده علاقه‌مندان به این زبان منتشر شده است ولی برای اشاعه و گسترش این زبان در سطوح مختلف آموزشی کافی به نظر نمی‌رسد. لذا در عین حال که معتقدیم انتشار این سلسله مقاله‌ها، که بیشتر آنها از طرف اساتید محترم دانشگاهها نوشته می‌شوند، باید ادامه یابند تا انتظارات بسیاری از آشنایان و مشتاقان به این زبان را برآورده سازد، در ضمن این راهم می‌دانیم که گروه زبان فرانسه باید با ارائه چنین خدماتی بیش از پیش فعال باشد. و به همین علت است که این گروه به یک برنامه‌ریزی مشخص دست زده است تا موضوعهای مورد نظر را به طور متوالی و مستمر مطرح نموده و به دستداران این زبان تقدیم نماید. امید است خوانندگان گرامی با ارسال اظهار نظرها و پیشنهادهای خود، این گروه را در کاری که در پیش دارد، یاری نمایند. مسائل مورد نظر ما عبارتند از:

الف) یادآوری پاره‌ای از نکات بنیادی و ضروری برای آموزش زبان فرانسه. برای بیان این نکات دستوری از منابع گوناگونی که در این زمینه تاکنون به طبع رسیده‌اند استفاده خواهیم کرد و برای آموزش آنها به طرح آخرین شیوه‌های آموزش دستور زبان فرانسه خواهیم پرداخت. البته این بدان معنا نیست که ارائه‌ی این مطالب با زبان ساده و قابل تعمیم صورت نگیرد.

همانطور که می‌دانید فراگیری یک زبان باید در قالب فرهنگی آن زبان صورت گیرد ولی برای بهبود بخشیدن و تسلط هرچه بیشتر به آن، جهت درک مفاهیم علمی و ادبی یک زبان، باید اختلافهای میان ساختار و قواعد دستوری زبان مادری آموزنده زبان و زبان خارجی برای فراگیرنده مشخص شود تا بتواند نفوذ کلام خود را در قالب یک زبان دیگر به کار گیرد.

ب: تهیه سلسله مقاله‌هایی درباره روشهای مختلف آموزش زبان فرانسه که از طرف متخصصین و زبان شناسان فرانسوی، جهت آموزش زبان فرانسه، برای غیر فرانسویان نوشته شده است.

هرچند که اکثر این روشها، با توجه به نکات مختلف زبان‌آموزی و آخرین مطالعات جامعه‌شناسی و روانشناسی یادگیری تدوین شده‌اند اما ویژگیهای فرهنگی کشورمان و ساختار آوایی و نحوه اشتقاق کلمات فارسی، ما را بر آن می‌دارد که با مطالعه و مقایسه روشهای مزبور و یاری گرفتن از صاحبان تخصص و اساتید محترم

دانشگاهها در جستجوی آن باشیم که روش ویژه‌ای را برای یادگیری زبان فرانسه جهت فارسی‌زبانان پیدا کنیم، تا بدین وسیله آموزش این زبان را که یکی از زبانهای عمده بین‌المللی است ساده‌تر کرده و بتوانیم به کمک آن در ایجاد ارتباط فرهنگی، علمی، صنعتی و هنری سهمی داشته باشیم.

ج: اخبار گروه زبان فرانسه همچنین فعالیتهای آموزشی زبان فرانسه در دیگر نقاط جهان،

به طور کلی نقش کلیدی زبان دوم و سوم (خارجی) در زندگی روزمره و در پیشرفتهای فرهنگی، علمی، صنعتی دنیای امروز که موارد اخیر از مجلات آموزشی فرانسه ترجمه شده، عرضه خواهد شد.

* * * *

منابع مورد استفاده برای نگارش نکات دستور زبان فرانسه به قرار زیر است:

- 1 - Grammaire française:
A. Mauffrey, I. Cohen, A. Marie Lilti.
Nouvelle édition, Hachette. - Paris
- 2 - Grammaire française des lycées et Collèges:
H. Bonnard.
Edition: S.U.D.E.L. - Paris.
- 3 - Grammaire Larousse du français contemporain:
J. C. Chevalier
M. Arrive
J. Peytard
Librairie Larousse - Paris.
- 4 - Larousse de l'orthographe:
Librairie Larousse - Paris.
- 5 - L'art d'écrire:
M. Courant
Librairie Hachette - Paris.
- 6 - Précis de grammaire française:
M. Grevisse
Edition Duculat - Paris.
- 7 - Cours de langue et de civilisation française:
M. Mauger - J. Lamaison.
Librairie Hachette - Paris.
- 8 - Le bon usage, grammaire française:
M. Grevisse, préface de P. Robert.
Edition Duculat - Paris.
- 9 - L'art de conjuguer:
Librairie Hatier - Paris

آموزش نکات بنیادی زبان فرانسه:

امروزه آموزش زبان، اعم از زبان مادری یا زبان خارجی، به روش سمعی و بصری و از راه مکالمه و تمرین آوایی صورت می‌گیرد و چهار مورد اصلی بر آن فرض است:

درست شنیدن و گوش کردن - درست ادا و تلفظ کردن اصوات و درست خواندن و نوشتن - بالاخره درک منفاهیم جمله بر اساس ساختار قواعد دستوری آن.

لذا از چهار مورد اصلی، دو مورد آن یعنی درست خواندن و درست نوشتن جمله‌ها، می‌تواند در تمرین کتبی بگنجد. بنابراین سخن ما با مبحث جمله آغاز می‌شود که شامل نکات زیر است: ساختار جمله - اجزاء تشکیل دهنده جمله - نقش هر یک از اجزاء جمله - انواع جمله - چگونگی ترکیب آنها به صورت عبارت و غیره.

در دو مورد اولی یعنی درست شنیدن و گوش دادن و درست تلفظ کردن و درست ادا نمودن کلمات که مربوط به تمرینهای شفاهی است و در رابطه با حروف (مصوت) (صامت)، اعم از حروف صدادار مجزا و ترکیبی و بخش کلمات و املاء کلمات نیز در این رابطه نقش اساسی دارد.

یادآوری: برای استحضار خوانندگان عزیز، لازم به تذکر است که فراگیری یک زبان در سه مرحله صورت می‌گیرد به قرار زیر: مرحله نخست: زبان آموز، برای بیان مطالب خود، جمله‌های مورد نظر را با دقت از روی قواعد دستوری منظم کرده و بر زبان می‌آورد. مرحله دوم: زبان آموز، در بیان مطالب خود کمی روان شده و جمله‌های مورد نظر را با توجه کمتری به قواعد دستوری، بر زبان می‌آورد.

مرحله سوم: زبان آموز، تسلط کسافی بر بیان مطالب خود پیدا کرده است و قالبهای دستور زبان به خوبی در ذهن او جای گرفته است و به مانند زبان مادری، به محض اراده بر بیان یک موضوع، مطالب به آسانی بر زبان او جاری می‌شود. در این مرحله است که زبان آموز، موفق شده است تا یک زبان خارجی را فراگیرد و به وسیله تحصیل از ابعاد مختلف آن زبان، چه در بعد فرهنگی، اجتماعی و چه در بعد علمی، صنعتی، چه در بعد سیاسی، اقتصادی بهره گیرد.

به شرط اینکه از مطالعه، تمرین و مکالمه دست برندارد تا از این راه هرچه بیشتر بر معلومات خود بیفزاید و از لغات، واژه‌ها و اصطلاحات تازه تری آگاهی یابد.

جمله - La Proposition

کلمات مجزا مانند:

Je, Pomme, une, mange.

به تنهایی هیچ فکر و عمل کاملی را نشان نمی‌دهد. ولی اگر بگوئیم:

Je mange une pomme.

تشکیل جمله‌ای را داده‌ایم که بیانگر یک فکر و عمل کاملی است و از مجموعه کلماتی تشکیل شده است که بر پایه اصول و قاعده دستوری به طور مستقیم و یا گاهی غیرمستقیم وابسته به یک فعل است بدین ترتیب ساختار اصولی و منطقی جمله عبارتست از: فاعل + فعل + مفعول یا متمم‌های دیگر.

ولی این قاعده همیشه پابرجا نیست و با نیازهای ما در اندیشه و عمل، در بیان و گفتار ساختار جمله، حالت‌های گوناگون به خود می‌گیرد که بزرگترین آن در قالب جمله و کوچکترین صورت آن در قالب یک کلمه شکل می‌گیرد.

عبارت — La phrase

چند جمله تشکیل یک جمله مرکب یا عبارت را می‌دهد و تعداد جمله‌ها، همانطور که در بالا گفته شد بستگی به تعداد افعال در هر یک از جمله‌ها دارد:

Le chat poursuit la souris, elle disparaît sous une porte.

جمله مرکب بالا دارای دو جمله ساده است که به وسیله دو فعل مشخص شده است.

انواع جمله:

۱ — جمله ساده — La phrase simple

جمله ساده فقط دارای یک جمله است و جمله مزبور برای بیان موقعیت‌های زیر بکار می‌رود.
یک حالت (état):

Elle est souriante.

یک کار و عمل (action):

Il marche sous la pluie.

یک رأی و نظر (un jugement):

Tout est fini pour moi.

(Lafontaine)

یک احساس (un sentiment):

J'aime les soirs sereins et beaux.

(V. Hugo)

یک قصد و اراده (une volonté):

Il travaille toute la journée.

در یک جمله ساده، معنی آن می‌تواند صورتهای مختلف به خود گیرد:
صورت مثبت (forme affirmative):

La raison du plus fort est toujours la meilleure.

(La fontaine)

صورت منفی (forme négative):

Il ne va pas à l'école.

صورت استفهامی (forme interrogative):

Est-t il à la maison?

صورت شگفتی و تعجب (forme d'exclamation):

Que vous me semblez beau!

(La fontaine)

به طور کلی می‌توان گفت که جمله شامل یک فکر و اندیشه کامل است و اجزاء آن یعنی کلمات، فکر و اندیشه جزئی را دربر دارند.

۲ — جمله مرکب (La phrase composée)

جمله مرکب بیش از یک جمله ساده دارد و همانطور که قبلاً گفته شد هر جمله دارای یک فعل است و در مرکز اصلی هر جمله یک فعل قرار دارد. برای یادآوری مثال قبلی را تکرار می‌کنیم:

Le chat poursuit la souris, elle disparaît sous une porte.

مانند: **il pleut) pleuvoir** (به کار می‌آیند در زبان عامیانه، قاعده و دستور صرف اینگونه افعال کنار گذاشته شده جمله فقط به یک جزء تبدیل می‌شود مانند:

Pleuvra, Pleuvra pas?

به جای اینکه گفته شود:

Il pleuvra. Il ne pleuvra pas?

* گاهی اوقات به جمله‌هایی برخورد می‌کنیم که به جای فعل، یک کلمه در مرکز جمله قرار می‌گیرد که نقشی از نظر ساختار جمله ندارد و کاربرد آن به مانند یک حرف نداست:

Pauvre de moi! Fou que je suis!

* حتی گاهی جمله ساده از مثال بالا نیز فراتر رفته و تنها در یک کلمه ظاهر می‌شود و در حالت‌های زیر به کار می‌رود:
(حالت دستوری و هشدار):

1 – dans un ordre:

Attention! dehors! Ici!

(حالت استیضاح و تحقیر):

2 – dans une interpellation:

Sot! Stupide!

(حالت شگفتی و تعجب):

3 – dans une exclamation:

Curieux! Bizarre!

(در مورد یک جواب یا یک سؤال):

4 – Dans une réponse ou une question

Qui? Moi?

C'est absurde?

- Complètement.

Venez – vous?

- Non.

با امید به اینکه این‌گونه مقاله‌ها بتواند برای خوانندگان عزیز مفید واقع شود، بحث آینده‌ما درباره‌ی انواع عبارتهای مرکب خواهد بود.
ادامه دارد

در مثال بالا دو جمله ساده (قضیه) وجود دارد که به وسیله دو فعل: **disparaît** و **poursuit** مشخص شده است.

۳ – جمله مستقل (**La proposition indépendante**):

جمله مستقل از یک جمله ساده تشکیل می‌شود و معنی آن کامل است و برای تکمیل معنی و مقصود، احتیاج به جمله متمم یا فرعی دیگری نیست:

J'aime mes parents.

۴ – جمله‌های ساده و جمله‌های مستقل، حداقل دارای یک فعل و یک فاعل می‌باشند:
La rumeur approche. (V. Hugo)

توجه – حال می‌توان گفت که اجزای اصلی جمله مستقل فعل و فاعل است و معنی جمله به وسیله آن دو کامل می‌شود.

مثال زیر، با داشتن مفعولهای متعدد باز هم نظریه‌ی بالا را ثابت می‌کند بدین قرار:

Non loin, quelques boeufs blancs, couchés parmi les herbes.

Bavent avec lenteur sur leurs fanons épais.

اگر چنانچه مفعولهای جمله شعر بالا را حذف کنیم، یعنی تنها فعل و فاعل آن جمله باقی بماند باز معنی آن کامل است.

Quelques boeufs bavent.

ولی اگر چنانچه فعل و فاعل این دو شعر را حذف کنیم، دیگر جمله مزبور دارای معنی نخواهد بود.

Non loin, blancs, couches parmi les herbes, avec lenteur, sur leurs fanons épais.

۵ – گاهی جمله‌های مستقل فقط دارای یک فعل هستند:

Va, cours, Vole et nous venge. (Corneille)

در مثال بالا، چهار جمله وجود دارد که تنها از یک فعل تشکیل شده است که در وجه امری (**impératif**) آمده است.

* گاهی اوقات چنین جمله‌هایی به صورت مصدر می‌آیند:

Que faire! Avoir vingt ans!

* گاهی اوقات نیز در استعمال افعال غیرشخصی (**impersonnel**)

man wählt, hängt vom Gegenstand des Gesprächs und von den Partnern ab, mit denen man das Gespräch führt.

Geschriebene Sprache

In der geschriebenen Sprache liegen die Dinge ein wenig anders. Zunächst schreibt man in der Regel nicht so, wie man sprechen würde. Wohl kann man einen privaten Brief so abfassen, als ob man mit dem Partner in der Umgangssprache plauderte; man kann auch die Sprachform des Dialektes schriftlich wiedergeben, es gibt sogar eine recht umfangreiche gedruckte Mundartliteratur – aber all das ist für die geschriebene und gedruckte Sprache nicht charakteristisch; vielmehr sind bestimmte Eigengesetzlichkeiten der schriftlichen Verständigung wirksam geworden, die dazu geführt haben, daß sich die geschriebene Sprache von der gesprochenen deutlich unterscheidet:

– Geschriebene Sprache kann immer wieder nachgelesen und überprüft werden, während gesprochene Sprache im allgemeinen nicht abrufbar ist. Dadurch, daß visuelle Wahrnehmung viel intensiver ist als akustische, fallen Fehler oder Ungenauigkeiten im geschriebenen Text stärker auf als im gesprochenen. Die Anforderungen an das Schreiben sind daher schon aus diesen Gründen höher als an das Sprechen.

– Der Verfasser einer schriftlichen Mitteilung ist in der Regel nicht anwesend, wenn sie gelesen wird. Der Leser kann also nicht rückfragen, wenn er etwas nicht richtig versteht. Deshalb muß der schriftliche Text so eindeutig abgefaßt werden, daß Mißverständnisse von vornherein ausgeschlossen sind. Der Schreiber muß mögliche Reaktionen seines Lesers mitdenken und sie beim Schreiben in Rechnung stellen.

– Der Verfasser eines schriftlichen Textes ist bei der Wiedergabe seiner Gedanken allein auf die Möglichkeiten angewiesen, die der Wortschatz und die

Grammatik zum eindeutigen Ausdruck bieten. Dies zwingt ihn zu klaren und eindeutigen Formulierungen. Der Sprecher, der im allgemeinen in direktem Kontakt zum Hörer steht, kann dagegen die zusätzlichen Möglichkeiten der Betonung, der Modulation der Stimme, des Einschlebens von Sprechpausen, der Veränderung des Sprechtempo, der Wiederholung u. ä. wahrnehmen.

– Schreiben und Lesen sind anstrengender und aufwendiger als Sprechen und Hören. Der Verfasser eines schriftlichen Textes wird daher in der Regel bestrebt sein, sich so knapp wie möglich auszudrücken. Das geschieht oft dadurch, daß er das, was er beim Sprechen in mehreren Sätzen zum Ausdruck bringen würde, in einem Satz zusammenfaßt. Dadurch entstehen vielfach Sätze, die innerhalb einer mündlichen Mitteilung schwer faßlich wären, während sie im geschriebenen Text mühelos erfaßt werden können. Dieses letztere hängt sowohl mit dem schnelleren und intensiveren visuellen Aufnehmen als auch mit der im allgemeinen gegebenen höheren Konzentration beim Lesen zusammen.

Infolge der unterschiedlichen Bedingungen beim Schreiben/ Lesen und beim Sprechen/ Hören unterscheidet sich also die geschriebene Sprache in mehrfacher Hinsicht von der gesprochenen. Der Tendenz zu kürzeren, leicht verständlichen Sätzen in der gesprochenen Sprache steht das Streben nach Gedrängtheit in der geschriebenen Sprache gegenüber, das vielfach zum Bau längerer Sätze führt.

In bezug auf Wortwahl und die Wortverwendung ist noch zu ergänzen, daß sich eine große Zahl von Wörtern und Wendungen herausgebildet hat, die sich nur für den schriftlichen Sprachgebrauch eignen.

(Ende)

Quellen:

- Kurze deutsche Grammatik, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1982, 1. Auflage
- Geschichte der deutschen Sprache, Peter von Polenz, Sammlung Götschen Band 4015, Berlin/ New York/ 1972, 8. Auflage

Die Sprache - Mittel der Verständigung und der Erkenntnis

(Folge 3)

M. Hossein Khadjehzadeh

6. In welchen Erscheinungsformen uns die Sprache begegnet

Wir wissen, daß man Sprache mündlich und schriftlich gebrauchen kann, daß es also eine gesprochene und eine geschriebene (bzw. gedruckte) Erscheinungsform der Sprache gibt.

Gesprochene Sprache

Die mündliche Sprache, wie sie gesprochen wird, wenn man sich vor einem (größeren) Zuhörerkreis äußert, bezeichnet man als die mündliche Form der *Literatursprache* oder *Hochsprache*. Diese Sprachform wird von allen Menschen eines Sprachgebietes gut verstanden und dient als Vorbild bei der Erziehung der heranwachsenden Generation zu gutem und korrektem Sprechen. Landläufig nennt man sie *Hochdeutsch**.

Hochdeutsch klingt in der Regel bei Sprechern aus dem südlichen Teil des deutschen Sprachgebietes anders als bei Sprechern aus dem nördlichen Teil; die Unterschiede sind aber nicht so groß, daß die Verständigung beeinträchtigt wird. Weitgehende Übereinstimmung besteht in der Verwendung des Wortschatzes und in der Grammatik.

* In der Sprachwissenschaft werden unter dem Begriff "Hochdeutsch" die mitteldeutschen und oberdeutschen Dialekte im Unterschied zu den niederdeutschen Dialekten zusammengefaßt.

Im spontanen mündlichen Gedankenaustausch begegnet man meist der sogenannten *Umgangssprache*. Sie enthält auch Wörter und Wendungen, die in der Hochsprache nicht üblich sind; auch in der Grammatik entspricht sie nicht immer den hochsprachlichen Normen. Die dialektale Klangfärbung tritt in der Umgangssprache verstärkt in Erscheinung.

Als eine weitere Erscheinungsform der gesprochenen Sprache kennen wir die *Mundart* oder den Dialekt. Mundarten oder Dialekte sind regional gebundene Sprachformen, die bestimmte, in anderen Gegenden ungebrauchliche Wörter, Wortformen oder Ausdrücke enthalten und die noch stärker als die Umgangssprache von den Normen der Hochsprache abweichen. Besonders markante Dialekte sind das Plattdeutsche, die Oberlausitzer Mundart sowie die Mundarten in Österreich und Bayern. Mundart und Umgangssprache gehen oft ineinander über.

Hochsprache, Umgangssprache und Dialekt existieren gleichberechtigt nebeneinander, lassen sich aber nicht willkürlich gegeneinander austauschen. So ist zum Beispiel ein Vortrag über einen wissenschaftlichen Gegenstand im Dialekt oder in der Umgangssprache undenkbar. Andererseits besteht kein Anlaß, im vertrauten Gespräch den heimischen Dialekt oder die gewohnte Umgangssprache durch die Hochsprache zu ersetzen. Welche Sprachform

Many (24) have the idea that if they (25) memorize long lists of vocabulary words, (26) will be learning the language. (27) language is much more than that. (28) the early stages of studying a (29), we must learn more important things, (30) as grammatical structure. After the student (31) use the grammatical structure, he can (32) begin to increase his vocabulary.

Another (33) thing to remember is that it (34) not necessary to begin with a (35) of reading and writing in the (36) language. Reading and writing present very (37) problems which may complicate learning for (38) beginning student.

The most important thing of all in learning a language is to have patience. If you keep working steadily, day after day, constantly practicing the language and using it at every opportunity, you will learn to speak a language well.

24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____

REFERENCES

- Alderson, Charles J. 1979. The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly*. Vol. 13, No. 2: 219 - 227.
- Bachman, Lyle F. 1982. The Trait Structure of Cloze Test Scores. *TESOL Quarterly*. Vol. 16, No. 1: 61 - 67.
- Briere, Eugene J., and F. B. Hinofotis. 1977. Cloze Tests and Cutoff Points for Placing Students in ESL Classes. In: E. J. Briere and F. B. Hinofotis, (Ed.), *Concepts in Language Testing*, PP. 12 - 20.
- Hanzeli, Victor E. 1977. Cloze Tests in French as a Foreign Language; Error Analysis. In: E. J. Briere and F. B. Hinofotis, (Ed.), *Concepts in Language Testing*. PP. 3 - 11.
- Oller, John W. Jr. 1972. Scoring Methods and Difficulty Levels of Cloze Tests of Proficiency in English as a Second Language. *Modern Language Journal*. Vol. 56: 151 - 158.
- _____. 1979. Varieties of Cloze Procedure. In: *Language Tests at School*. London: Longman Group Ltd.
- Porter, D. 1976. Modified Cloze Procedure: A More Valid Reading Comprehension Test, *ELT Journal*. Vol. XXX, No. 2: 151 - 155.
- _____. 1978. Cloze Procedure and Equivalence. *Language Learning*. Vol. 28, No. 2: 333 - 341.
- Stansfield, Charles and Hansen Jacqueline. 1983. Field Dependence - independence as a Variable in Second Language Cloze Test performance. *TESOL Quarterly*. Vol. 17: 29 - 38.
- Taylor, Wilson L. 1953. Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*. 30: 415 - 438.

SAMPLE CLOZE TEST

DIRECTION:

1. Read the passages quickly to get the general meaning.
2. Write only one word in each blank on the righth.

Contractions ("don't") and possessives ("John's" book) are one word.

3. Spelling will not count against you.
4. Check your answers when you are finished.

EXAMPLE: The boy walked up the street. He stepped on a piece of ice.

He fell (EX.) but he didn't hurt himeself.

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The most difficult thing for a person to accept when he begins learn a forgein language is so very different from his own. Of course,he expects to find (1) differences, but it may sometimes seem (2) him that some of the differences (3) completely unnecessary.

A person's native language (4) a powerful influence on him. After (5) he has been speaking his language (6) before he can remember. His family, (7) friends, even complete strangers - everyone around (8) uses that language. Under such circumstances, (9) is only natural that a person (10) have the feeling that his language (11) the most beautiful, the most perfect, (12) most logical of all languages.

Therefore, (13) first thing that one must learn (14) he begins to study a foreign (15) is that each language is the (16) possible language for the people who (17) it. After this fact has been (18) and accepted, many of the problems (19) language learning disappear.

There are other (20) which you will have to develop (21) order to learn a language successfully. (22) most important of these is that (23) a language requires constant practice.

EX. down

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____

In order to provide adequate context for the testees, usually the first and the last two sentences of the passage are left intact. The length of the passage is determined by the number and the rate of deletions. The number of deletions could range from 25 to 65. Considering the rate of deletion, sticking to random deletion (every nth word) is not a "must" in applying "cloze". Depending on his or her purpose and taste, the tester has the freedom of using either random deletion (standard cloze) or alternative deletion (alternative cloze). In alternative cloze, one is free to delete any word he or she thinks as crucial and appropriate to be deleted. However, like in standard cloze only one word is deleted for each blank. Moreover, the intervals at which the items are deleted should not be less than every 5 words since such tests will be too difficult to complete, even for native speakers. (Oller, 1979). It must also be considered that standard cloze tests seem to gauge language proficiency much more precisely than alternative cloze tests. For, in alternative "cloze" tests, the tester picks up certain words depending on his testing purposes i.e. testing grammar, vocabulary, definition etc. On the other hand, in standard "cloze" tests all words and parts of speech seem to enjoy an equal chance to be deleted.

The time for completing a "cloze" passage ranges from 30 to 40 seconds for each blank. Thus for a fifty-item "cloze" test the examinees should be given about 25 to 35 minutes depending on their level.

The directions for the constructed test should be clear, brief and simple, precisely stating what is expected of the examinees to perform. Providing an example of the test is of great importance in clarifying the task. The directions of the test are to be read aloud to the students while the students are following them in their own copies².

Scoring Methods:

There are various ways by which a "cloze" test can be scored. However, reviewing them all is out of the scope of this article. Thus, only two scoring methods which are the most popular and famous will be discussed here. The first one is called Exact – Word method of scoring. According to this method of scoring, the replaced words that are exactly the

ones used in the original text are scored as correct responses. The second one, Acceptable-Word method of scoring has been reported to have a very high correlation with the exact-word method. (Alderson 1979, Porter 1978, Hanzele 1977 and many others). According to this scoring procedure, any contextually appropriate word restored by the testee worths one point. These contextually correct words must be determined by a committee of experts. However, research has shown that there exists a high correlation between EX method and AC method. By the same taken, the application of any of these scoring methods has not proved much violation in the test results. So, EX method is often preferred specially where finding a group of experts and getting them together is a problem.

Application of «Cloze» Procedure:

Since its invention over 35 years ago, «cloze» procedure has been applied for a multitude of teaching and testing purposes. But for saving of space and time only a few are mentioned.

Taylor (1953) stated that "cloze" scores were good indices of reading comprehension. This comment was confirmed by many scholars, EFL teachers, and testers during the succeeding years. (Porter 1976, Oller 1972).

Many other scholars conducted different correlational studies and based on statistical and factual evidences reported "cloze" tests as valid and reliable measures of language proficiency, listening comprehension speaking ability, grammar, reading comprehension and vocabulary (Briere and Hinofotis 1977, Stanfield and Hansen 1983, and Bachman 1982).

Conclusion: Ease of construction and scoring, high validity, reliability and practicality, possibility of application for a wide variety of purposes, all introduce "cloze" as an outstanding useable and all – purpose kind of test; a paradoxical handy phenomenon; looking complicated but applicable at the same time. Just pick up the book on your desk and make your "cloze".

1. For example Edward Fry's readability formula 1968.

2. For more clarification see a sample of a standard cloze test at the end of this article.

A Close Look at "CLOZE"

Zibadokht Zohrevandi

Allameh Tabatabaie University

Teaching and testing are two interrelated processes in any kind of human education. Foreign second language teaching as a member of this family is no exception. The end of a course is not only the harvesting time for the students participating in that course, but also the time of evaluating his or her teaching effectiveness for the teacher. This is when the teacher finds out whether he or she has been able to fulfil the objectives of the course or not.

Valid, reliable and practical tests seem to be the only means to this end. Constructing such tests is not at all an easy task. This is what may cause a teacher to experience difficulty and sometimes even very unfavorable situations. One solution to this problem is finding easy-to-construct types of tests which carry with them validity and reliability as sort of inherent characteristics. "Cloze" is one of such tests. It is a kind of test which unfortunately has not been recognized and appreciated as it merits in Iran. Tests are usually either easy to construct (e.g. essay type questions) or easy to score (e.g. multiple choice type questions). However, "cloze" is a kind of test which is both easy to construct and easy to score. Thus the teacher who determines to use it, enjoys the best of both worlds. In order to be able to appreciate its benefits, one had better know about "cloze" in more detail.

The word "cloze" was coined by Wilson Taylor in 1953. He developed this new testing procedure for measuring the readability of prose passages, but very soon it gained fame and importance as a testing device employed for various purposes.

The original version of "cloze" procedure which is still the most common, consists of a prose passage in which every *n*th word, (usually 5th, 6th, or 7th) is deleted and replaced by blanks of standard length. This process is believed to prevent the examinees to guess the missing words from the length of the blanks.

Construction and Administration:

One of the merits of "cloze" battery as a testing device is its simplicity of construction. Although it seems that any text will do the job, it is better to determine the testing passages according to the purpose of the test and level of students. Usually unseen passages of general interest to the majority of the testees will make the best cloze tests. Of course this could be modified depending on the kind of test and the specific purpose a "cloze" is serving. For example if "cloze" is used as a test of achievement measuring what the students have been learning during a course, then the passage could be picked up from among the materials the students have already gone through, the difficulty level of the passage is best estimated by applying readability formulas.¹

spectator withdrawn unto himself.”⁶ “Tagore held that Man and Nature are manifestation or reflection of God. Mutual attraction between Man and Nature is due to their union with God. These are completely attached because they are one”.⁷

Tagore’s originality of approach made itself felt in the political field, too. He was as genuine and as passionate a patriot as any. He, too, shared as fully as any other Indian’s longings and aspirations. He had an intense love for his country and was deeply aware of all misery and humiliation involved in Indians’ subjections to foreign rulers. He was as vehement as any in his denunciation of Imperialist aggression and exploitation. He looked to the day when India would achieve her liberation from foreign yoke and come to occupy her legitimate place in the World.

Tagore’s works as a social reformer bore ample fruit in the shape of an increase awareness and recognition on the part of the public and its duties and obligations to the poorer and less fortunate sections of the community. He was never tired of pleading the cause of ‘the poorest, the lowliest and the lost’, for whose uplift he worked ceaselessly and with all his might.

Tagore could not register his most emphatic protest against the general attitude of indifference to the hardship and privation of the rustics and peasants who paradoxically enough, toiled the most and enjoyed the least. Through his graphic and touching portrayal of characters, in his short stories like; *Subana*, *Once there was a King*, *The Son of Rashmani*, *Cabuliwalla* and several others, he touched the plight of the Indian widows, the orphans and other acknowledged victims of social tyranny and injustice. Tagore, did much to rouse the public conscience against the continuance of the evils and paved the way for their ultimate eradication.

There is no doubt that Tagore’s genius was pre-eminently poetical, but the most astonishing thing about Tagore was that he attempted all forms of literature and in every one of them, he was acclaimed a master. The publication of the handful of *Song-offerings* under the title of “*Gitanjali*”, which was nothing more than the experimental translations of some of his latest Bengali compositions, had a success

even beyond the wildest expectation of the poet. The West was taken by storm; the literary grace and beauty of his writing and the loft idealism of his thought, swept off the Western literary advocates to their feet. The award of the Nobel prize for literature in 1913, was at once, the outcome of the unstinted homage which West was ready to pay to this poet of the East.

The frankness and the earnestness with which the West had appreciated his writings, and to understand the implication of his message gave the lie directly to Kipling’s mischievous and malevolent epigram - “The East is East and The West is West; never the twin shall meet” - and established once for all, that “there is neither East nor West in the realm of spirit”.⁸

The main criterion that weighs more with Tagore, is his rebellious spirit, asserting itself not merely in the literary field but in all spheres of his activity. He tried to abolish the substratum of social indifference and injustice. In most of his writings, this point of view is affirmed and touched upon either through the dialogues or through reflections of a hero or a heroine at the cross-roads of his or her life.

REFERENCES

1. Rabindranath Tagore, *The Art of Tagore*, by Andrew Robinson, London, 1988.
2. Tagore, *Broken Ties and Other Stories*, Macmillan and Co. Ltd., London, 1962.
3. Tagore, *Collected Poems and Plays*, Macmillan and Co. Ltd., London, 1977.
4. Rabindranath Tagore, *Creative Unity*, Macmillan and Co. Ltd., London, 1925.
5. Rabindranath Tagore, *The Gardener*; tr. by the author from the original Bengali, Macmillan and Co. Ltd., Calcutta, 1919.
6. Rabindranath Tagore, *Gitanjali; Song-offerings*, (A collection of prose translations made by the author from original Bengali), Macmillan and Co. Ltd., Calcutta, 1945.
7. Rabindranath Tagore, *Gitanjali; Song-offerings*, Macmillan and Co. Ltd., London, 1932.
8. Tagore, *The King of Dark Chamber*; tr. into English by the author., Macmillan and Co. Ltd., London, 1955.

"Indian Empire of no Indian Empire; we cannot do without our Shakespeare. Indian Empire, will go at any rate some day; but this Shakespeare does not go, he lasts for ever with us: We cannot give up our Shakespeare! The Indian Empire is happily gone; it has become a thing of past; but Shakespeare still remains the proudest possession of the English-man. To Indians, Tagore is venerable, a figure as Shakespeare is to English speaking world."¹

There was a time when Tagore, acclaimed to be as the National poet of India, was not "Personagrata"² with many of his countrymen, who saw in him a rebel of a very dangerous kind, out to destroy the best traditions of Indian poetry and art. The poet had to fight his way through clouds of prejudice, suspicion and mistrust into renown and celebrity. He had to wage relentless war against a whole host of obscurantists and traditionalists, before he could effectively establish himself as a poet.

Irony, sarcasm and ridicule were the weapons with which he fought and used them in such a masterly way that they could not but prove an effective antidote to the individual propaganda that was being carried on against him by his adversaries.

Tagore was an essentially original genius. Whatever he achieved, invariably bore the stamp of originality, but the world is slow to recognise and appreciate anything original. A free and earnest soul such as that of Tagore, had visions of beauty and endeavored firmly to express them in ways and forms of his own choice without caring in the least whether they were in conformity with traditional methods.

A deliberate campaign of vilification was launched against him. The poet had to contend with a multitude of culminators and detractors. A man of lesser calibre would have completely broken down under the strain; but, without losing heart, Tagore resisted heroically and persistently and ultimately triumphed over his opponents. His innovations brought about a revolution in poetic taste and feeling.

Gitanjali, considered to be a work of supreme culture, full of lyricism and inartificiality, lifted the poets like: W.B. Yeats and Ezra Pound into their own world of dream. Ezra Pound was greatly

impressed by the advent of this great poet, went on to say "generally I have marked this threefold stream of Sadhana in *Gitanjali*."

1. Suffering has a special purpose in life. It is God's messenger, a news from Beloved, a rude awakening from the stupor of life. Without this gift of suffering man's worship of him is incomplete.
2. Pride makes our soul, "Out of tune", within the universe. In selfishness, the stream of universe does not flow evenly, joy is restricted, love is circumscribed, we cannot have peace until we give up all our pride.
3. God is the friend of lowliest, lonliest and lost.³

Tagore, with superb metaphor of homely language in "The Expectation of Rain after Severe Heat", had made a trenchant observation of content to discover the soul and surrender himself to its spontaneity:

Let the clouds of grace bent low from,
Above like tearful look of the mother,
On the day of the father's wrath.⁴

Tagore looked upon death as a companion of life or its fulfilment;

Even so, in death, the same unknown,
Will appear as even known to me.
And because I love this life, I know
I shall love death as well.⁵

Tagore, is nearest to Wordsworth as a poet of Nature. Wordsworth, believed that there was a philosophic background of the theory, in that both, Nature and Man, being manifestations of God, are capable of finding themselves in a union of joy. Shelley held a similar view. His emphasis was not on the beauty of Nature, but on love as the law of universe. Coleridge took nature to be a sort of picture. It has no life unless we breathe life into it. But, Tagore, as mentioned above, was not influenced by any of these Nature-poets. He went to ancient Indian attitude on Man and Nature. According to Upanishadic philosophy of Hinduism, "the highest destiny of man is realised when man is a

Tagore: A Revolutionary Writer

Mohammad Reza Anoosheh

Bamhae University

Abstract:

The present study illustrates Tagore's rebellious feature in his writings. Tagore was not contented with imperialist's exploitation and aggression in India. As a social reformer he tried at zenith to awaken the people of India by pleading the cause of "the poorest, the lowliest and the lost" and touched the plight of Indian widows, orphans and other social acknowledged victims of tyranny and injustice. Tagore was a revolutionary not only in his personality point of view but also in his works that he tried in all forms of literature. Among many of his stories. I chose, Subhana, Once there was a king, The son of Rashmani, Cabuliwalla and poems like the song - offerings in the form of Gitani, to illustrate my argument about Tagore's genius and rebellious feature which got expressed in his works and led to share the liberation of India from the subjection of foreign yoke.

Rabindranath Tagore, was born in Calcutta on 7 May, 1861. He grew up in the high noon of the British Empire, when British influence - political, economical and cultural was at its zenith. The impact of English literature on Indians of that time, was tremendous. Under such a political, cultural and economic amorphousness, Tagore was able to establish himself firmly. He, virtually re-invented his native language, Bengali, is therefore, a matter of extraordinary interest.

Tagore, today is, the household name in India and the literary legacy which he left behind is the delight of a whole people who look upon it as a priceless national treasure. Thomas Carlyle expressed the sentiments of the entire English speaking world where he wrote:

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiyat Modarres University

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

Executive Director

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

Advisory Panel

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

Editorial Board

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

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

Contribution to Roshd FLTJ:

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

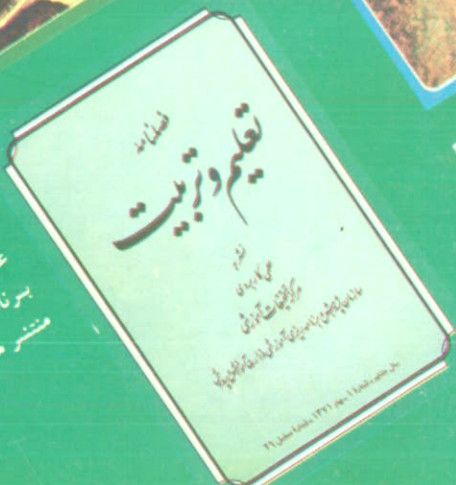
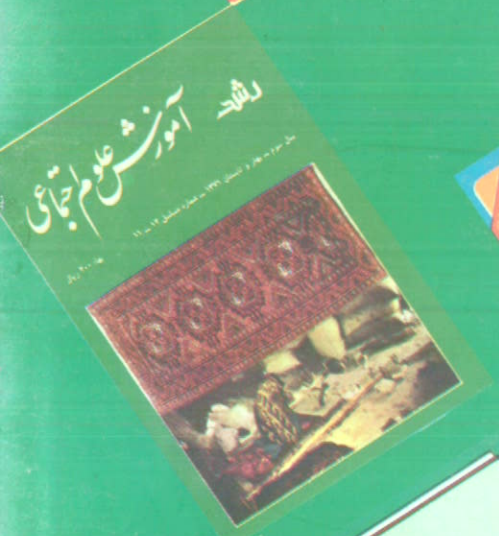
Manuscripts:

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

**P. O. Box 15874
English Language
Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4**

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

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



مجلات رشد تخصصی هر سه ماه یکبار، برای استفاده دبیران و دانشجویان رشته‌های مختلف و دانش‌آموزان علاقمند دبیرستانها از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و تربیت منتشر می‌شود.

آیا شما مجلات رشد مخصوص دبیران را می‌خوانید؟