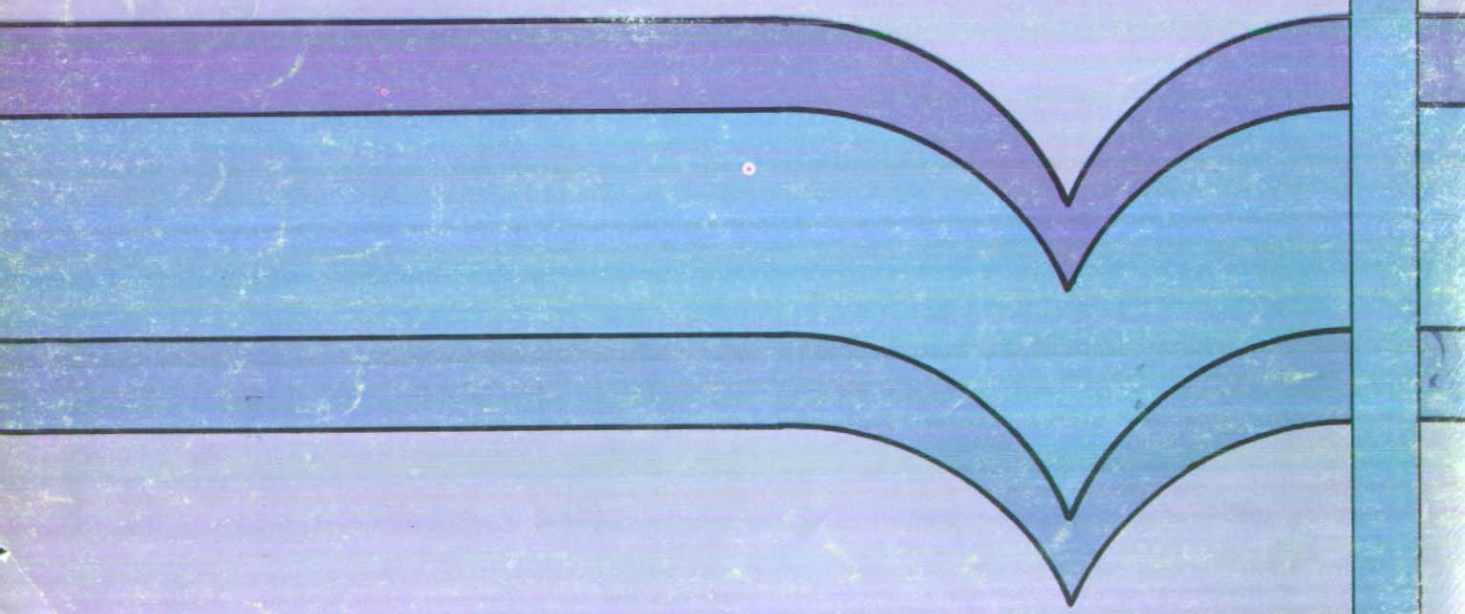


رشد آموزش زبان

سال نهم - زمستان ۶۶، بهار ۷۰ شماره مسلسل ۲۶ و ۲۷ بهار ۲۰۰ ریال

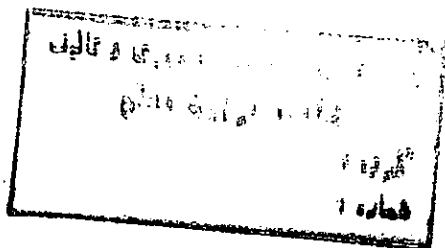
FLT

journal



The background is a complex, abstract composition of overlapping, semi-transparent geometric shapes in various colors including shades of blue, purple, red, orange, yellow, and green. Large, stylized letters are scattered throughout, such as a prominent 'S' in red on the right side and a large 'A' in purple in the upper left. The overall effect is vibrant and dynamic.

FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW HORIZONS
FREMSPRACHEN ÖFFNEN ZU NEUEN HORIZONTEN
LES LANGUES ETRANGRES VOUS OUVRENT DE NOUVEAUX HORIZONS



وزارت آموزش پرورش
سازمان پیش‌دانشگاهی آموزش

رشد آموزش زبان

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

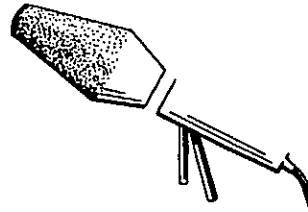
سال ششم - زمستان ۶۹، بهار ۷۰ شماره مسلسل ۲۶ و ۲۷

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

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

فهرست

- ۴ ● نظرخواهی از صاحب‌نظران درباره آموزش زبان خارجی در مدارس ایران
- ۶ ● نگاهی به دیدگاههای تدریس ترجمه در کتابهای روش تدریس / دکتر سید اکبر میرحسینی
- ۱۶ ● فنون تدریس لغت / دکتر قاسم کبیری
- ۲۰ ● تفاوت‌های یادگیری زبان در کودکان و بزرگسالان / نرجس جواندل
- ۲۶ ● اخبار گروه
- ۲۹ ● قواعد بزرگ و کوچک‌نویسی در زبان آلمانی / محمد حسین خواجه‌زاده
- ۳۲ ● هنر طراحی / صدیقه وجدانی
- ۳۶ ● محلّ قرار گرفتن صفت توصیفی / شیرین کمال عراقی
- ۴۰ ● نکاتی چند درباره کتاب جدیدالتألیف انگلیسی سال اول دبیرستان / غلامحسین محمودی
- Translation: How, When and Why / Tommaso Urgese / ۵۳
- In Defense of Teaching Shakespeare / Helen Owliya Niya / ۶۱
- Brash up Your English / Dr. M: Nouruzi / ۶۵



در اولین شماره خود چاپ کرد یا نه، نزدیک به ۹ یا ۱۰ هدف در آن متن مشخص شده بود. در هر حال اگر پاسخ من را در مورد اهداف انتشار مجله رشد آموزش زبان بخواهید این اهداف به طور کلی همانهاست که ما هفت سال پیش تنظیم کرده‌ایم و می‌توانید در همین مصاحبه هم مجدداً آنها را درج کنید.

● نظرخواهی از صاحب‌نظران درباره

آموزش زبان خارجی در مدارس ایران

آیا رندهایی که تاکنون منتشر شده‌اند توانسته‌اند به این اهداف جامه عمل بپوشانند؟

— باید عرض کنم که هیچیک از مجلات رشد تخصصی ما تا کنون نتوانسته‌اند به طور کامل به همه آن اهداف برسند. البته بعضی بیشتر و بهتر عمل کرده‌اند بعضی کمتر، شما خودتان می‌توانید بین شماره‌هایی که تاکنون منتشر شده با آن اهدافی که از روز اول مد نظر ما بوده است یک مقایسه‌ای بکنید. من خودم تا آنجایی که از مطالب رشد زبان اطلاع دارم، می‌توانم بگویم در مجموع ما از رشد آموزش زبان راضی هستیم. اما بعضی نقص‌ها با توجه به آن اهداف به چشم می‌خورد از جمله اینکه مجله رشد زبان ما تاکنون مصاحبه‌ای با دبیران با تجربه نداشته است. به نظر من شما باید با کسانی که سر کلاس تجربه طولانی در تدریس زبان دارند، به عنوان یک معلم و همچنین با بعضی استادان دانشگاه که رشته تخصصی‌شان زبان است مصاحبه کنید. بعضی اشکالات دیگر نیز از این قبیل در رشد زبان وجود دارد.

از آنجایی که هدف اصلی مجله رشد زبان اعتلای دانش و معلومات معلمان و در عین حال بهبود بخشیدن به کیفیت برنامه آموزش زبان خارجی در مدارس کشور است آگاهی از نظرات و دیدگاه‌های صاحب‌نظران و مسئولان، کمک مؤثری به این هدف خواهد کرد. لذا، بر آن شدیم تا با ترتیب دادن مصاحبه‌هایی از نظرات افراد علاقه‌مند مطلع گردیم.

نظر به این که برادر ارجمند آقای دکتر حداد عادل، ریاست محترم سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی نسبت به مسائل آموزشی و برنامه‌ها و کتب درسی اشراف دارند، نخستین مصاحبه با ایشان انجام شده است که سئوالات و پاسخ آنها عیناً در این شماره درج می‌شود.

با توجه به این که دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلف قرار دارند مطالبی که در رشد زبان خارجی چاپ می‌شود باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

— در پاسخ به این سؤال عرض می‌کنم که درس زبان هم در دوره دبیرستان و هم در دوره راهنمایی وجود دارد ما فعلاً برای معلمان زبان دوره راهنمایی مجله رشد جداگانه‌ای نداریم.

هدف یا اهدافی که ما برای انتشار مجله رشد آموزش زبان در نظر گرفته‌ایم همان اهدافی است که برای سایر مجلات رشد تخصصی مد نظر بوده است. چندین سال پیش وقتی قرار بود اولین مجله رشد تخصصی ما منتشر شود یک متنی تنظیم شد که اهداف این مجلات در آن ذکر شده بود. بسیاری از مجلات آن متن را سرمقاله اولین شماره خودشان قرار دادند، نمی‌دانم رشد آموزش زبان هم آن متن را

چه هدف و یا اهدافی را برای انتشار مجله رشد آموزش زبان مترتب می‌دانید؟ — قبل از پاسخ گویی به سئوالات شما، لازم است از زحماتی که سردبیر و اعضای محترم هیئت تحریریه رشد آموزش زبان برای انتشار این مجله متحمل می‌شوند، سپاسگزاری کنم. همچنین لازم می‌دانم که توفیق کامل این همکاران را در نیل به هدفی که در پیش دارند، از خداوند متعال مسئلت نمایم.

بنابراین مطالب رشد آموزش زبان هم برای معلمان زبان دوره راهنمایی باید مفید باشد هم برای دبیرستان و هم برای مراکز تربیت معلم. در نتیجه این منطقی است که شما در هر شماره مقالاتی در سطوح مختلف داشته باشید که هر معلمی به فراخور دانش و نیاز خودش بالاخره مقالاتی در مجله پیدا کند.

نقش رشد آموزش زبان در آموزش ضمن خدمت چیست و چگونه می‌توان با آن دفتر هماهنگی لازم را به بهترین وجه برقرار کرد؟

— به طور کلی مجلات رشد تخصصی و از جمله رشد آموزش زبان از نظر ما یک وسیله یا یک رسانه برای آموزش ضمن خدمت معلمان است؛ اما این آموزش ضمن خدمت جنبه رسمی ندارد و به نظر من به دشواری می‌توان به آن جنبه رسمی داد زیرا تضمینی نیست که همه معلمان کشور این مجله را مشترک بشوند و ما هم بتوانیم مجله را به دست همه آنها برسانیم. بنابراین اگر مراد از آموزش ضمن خدمت اجرای برنامه‌های رسمی در چارچوب ضوابط دفتر آموزش ضمن خدمت باشد که منتهی به یک گواهی شرکت در دوره و موجب امتیاز در ترفیعات باشد نظر من این است که مجلات رشد تخصصی نمی‌توانند این نقش را ایفا کنند، ولی اگر آموزش ضمن خدمت را به معنای دانش افزایی و مهارت افزایی معلمان بدانیم، مجله رشد آموزش زبان و دیگر مجلات دقیقاً این وظیفه را دارند و هر کس دنبال این مقصود باشد می‌تواند از این مجلات هم کمک بگیرد.

زبان خارجی در کارهای جاری و مسائل تخصصی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی چه نقشی دارد؟

— در بسیاری از فعالیتهای سازمان پژوهش نیاز جدی به زبان خارجی احساس می‌شود. مادر همه دفاتر و ادارات کل خودمان

احتیاج داریم که از تجربه جهانی آموزش و پرورش اطلاع حاصل کنیم. در مسائل مربوط به تحقیقات آموزشی، در مسائل مربوط به برنامه‌ریزی، در تألیف کتب درسی و کمک آموزشی و در تهیه فیلمهای آموزشی شدیداً احتیاج به مطالعه منابع خارجی داریم و نظر خود من این است که کارشناسی که در این دفاتر باشد و زبان خارجی نداند عملاً بازده کمی دارد. به همین جهت توصیه ما به همکاران اینست که دانش زبان خارجی خودشان را در حدی بالا ببرند که بتوانند از منابع خارجی استفاده کنند و کلاسهای هم برایشان تشکیل داده‌ایم. گاهی هم از متخصصان غیر ایرانی از کشورهای خارجی دعوت کرده‌ایم تا به زبان خارجی برای همکاران در محل سازمان تدریس یا سخنرانی کنند تا کارشناسان این نیاز را بیشتر احساس کنند. کتابهای خارجی و مجلات خارجی فراوانی هم برای کتابخانه سفارش داده و خریده‌ایم. به نظر می‌رسد همکاران خودمان هم به این ضرورت توجه دارند.

در دوران دبیرستان شما در یادگیری زبان از چه شیوه‌ای استفاده می‌کردید به معنای دیگر چگونه زبان را یاد گرفتید؟

این سؤال البته یک قدری جنبه شخصی پیدا می‌کند ولی چون شما مطرح کردید من عرض می‌کنم. اولاً من مدعی نیستم که زبان خارجی را خوب می‌دانم. اما آن مقدار که می‌دانم در درجه اول در دبیرستان یاد گرفتم. دبیرستانی که من در آن درس می‌خواندم یک دبیرستان مذهبی و کاملاً اسلامی بود که در آن به آموزش زبان انگلیسی فوق‌العاده اهمیت می‌دادند؛ به طوری که مثلاً نزدیک به ۳ سال پیش که ما در سال پنجم دبیرستان درس می‌خواندیم، جلد پنجم کتاب direct method را تقریباً تا آخر خواندیم و این در حالی بود که در برنامه وزارت آموزش و پرورش برای کلاس ششم، جلد چهارم پیش‌بینی شده بود. همین

اهتمامی که دبیرستان ما به آموزش زبان داشت در واقع پایه ما را قوی کرد. بعداً در دانشگاه هم در کلاس زبان دانشگاه به طور جدی شرکت کردم، یعنی درس زبان دانشگاه را جدی می‌گرفتم و جرأت کردم و به سراغ کتابهای خارجی در رشته خودم که در آن موقع رشته فیزیک بود رفتم.

بعد در دانشگاه علاوه بر این یک ترم هم در کلاسهای زبان آموزشگاههای آزاد شرکت کردم و مجموعاً طوری شد که در پایان دوره لیسانس می‌توانستم از کتابهای خارجی استفاده کنم. در دوره فوق لیسانس هم من در دانشگاه شیراز ادامه تحصیل دادم. در آنجا اصولاً کتابها به زبان انگلیسی بود و استادها هم خارجی هم داشتیم. تحصیل در آن دانشگاه هم باعث تقویت زبان من شد، استاد غیر ایرانی بود و ما هم ورقه به زبان انگلیسی می‌نوشتیم و درس را هم به زبان انگلیسی جواب می‌دادیم. خود من در دانشگاه شیراز تدریس هم می‌کردم. یادم هست که به عده‌ای دانشجوی عرب که در آن دانشگاه بورسیه بودند به زبان انگلیسی فیزیک درس می‌دادم. بعداً هم که در رشته دیگری ادامه تحصیل دادم از زبان خارجی خیلی استفاده کردم. در حال حاضر هم در دانشگاه تهران در دوره فوق لیسانس یکی از درسهای که تدریس می‌کنم تفسیر متون فلسفی به زبانهای اروپایی است. و مجدداً در پاسخ به سؤال شما عرض می‌کنم که آن مایه اصلی و اولیه آموزش زبان را من از دوره دبیرستان دارم؛ اما این نکته را اضافه می‌کنم که در کنار همه این علتها، یک علت مهم را نباید ناگفته بگذارم و آن این است که من از همان ابتدا به زبان مادری خودم یعنی زبان فارسی علاقه‌مند بودم و عشق می‌ورزیدم و همین عشق و علاقه و آشنایی با زبان فارسی و ادبیات فارسی زمینه و پشتوانه اصلی یادگیری زبان خارجی برای من بود.

چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در ایران مؤثر است؟

— این سؤال خیلی کلی است و باید بگویم ما به طور کلی مشکلاتی در آموزش همه مواد درسی از جمله زبان داریم. اما در خصوص زبان خارجه من یک نظری دارم که آن را بعداً توضیح می‌دهم. یعنی واقعاً این سؤال را به دلیل کلی بودن آن مناسب نمی‌دانم و به این شکل نمی‌توانم به آن پاسخی بدهم.

همانگونه که مستحضرید نقش زبان در دانشگاه‌ها حائز اهمیت بسیار است لذا برای هماهنگ ساختن آموزش زبان در دوره متوسطه به منظور آماده شدن برای تحصیلات دانشگاهی چه نظری دارید؟

— اگر منظور شما این است که ما زبان را در دوره متوسطه تخصصی بکنیم که مثلاً دانش‌آموزی که بعداً می‌خواهد به رشته پزشکی برود در رشته تجربی در دبیرستان اصطلاحات این رشته را یاد بگیرد من باید بگویم خیلی به چنین چیزی معتقد نیستم و این نوع هماهنگی‌ها را ضروری نمی‌دانم؛ چون در دوره متوسطه برای ما عملاً ممکن نیست که برای هر رشته یک کتاب زبان جداگانه تألیف کنیم. اگر هم چنین کاری بکنیم، امتحان جداگانه در کنکور مشکل می‌شود. علاوه بر این تصور می‌کنم به چنین چیزی خیلی هم نیاز نباشد، دانش‌آموز بیش از آنکه محتاج آموختن اصطلاحات یک رشته خاص باشد محتاج تسلط بر قواعد زبان، دستور زبان و لغات عمومی است.

کسی که هنوز دستور زبان را یاد نگرفته، مثلاً یک جمله شرطی را نمی‌تواند بسازد، حالا چه ضرورتی دارد ما بیاییم اصطلاحات تخصصی را به او یاد بدهیم که تازه معلوم هم نیست در دانشگاه وارد آن رشته بشود. بنابراین بنده شخصاً گرایش به سمت زبان تخصصی را در دوره متوسطه تجویز نمی‌کنم و عقیده دارم که اگر دانش‌آموزان ما زبان را به صورت عمومی

خوب یاد بگیرند بعداً وارد هر رشته‌ای که بشوند آشنایی آنها با اصطلاحات خاص آن رشته به آسانی ممکن است و صرفه‌جویی بیشتری هم به این ترتیب می‌توانند در وقت و انرژی‌اشان بکنند. اما کارهایی هم کرده‌ایم برای این که از نظر آموزش زبان کمکی بکنیم به دانش‌آموزان مستعدی که شانس ادامه تحصیل دانشگاهی دارند. و آن این است که چند سالی است که دست‌اندرکار تألیف یک فرهنگ اصطلاحات علمی دبیرستانی به زبان انگلیسی هستیم و کلیه اصطلاحات علمی را از کتابهای فیزیک، شیمی، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی و ریاضی دبیرستانی استخراج کرده‌ایم به اضافه یک درصدی از اصطلاحات دانشگاهی، و این مجموعه را منظم و مدون کرده‌ایم که من امیدوارم که تا یک سال دیگر از چاپ خارج شود و این فرهنگ را برای دبیرستانهای کشور ارسال کنیم. هم‌چنین به صورت آزاد هم برای فروش به دانش‌آموزانی که علاقه‌مند به مطالعات تخصصی هستند عرضه خواهد شد. در آن حال دانش‌آموزان به راحتی می‌توانند معانی اصطلاحات متون تخصصی خودشان را در این فرهنگ پیدا کنند.

در اکثر کشورهای دنیا حداقل تحصیل معلمان در مقاطع ابتدایی و راهنمایی لیسانس است به نظر شما وزارت آموزش و پرورش در زمینه ارتقاء سطح تحصیلی معلمان چه برنامه‌هایی دارد؟

— ما معتقدیم هرچه سطح تحصیلی معلم بالاتر باشد هم برای دانش‌آموز بهتر است و هم برای خود معلم دلگرم‌کننده‌تر و رغبت‌انگیزتر است، ولی حقیقت این است که با توجه به رشد سریع جمعیت که داریم و با توجه به اینکه هنوز بسیاری از کسانی که باید در مدارس تحصیل کنند امکان دسترسی به آموزش را ندارند، همه ساله به تعداد زیادی معلم احتیاج داریم و فرضاً اگر بیاییم در دوره راهنمایی طول دوره مراکز

تربیت معلم خودمان را از ۲ سال به چهار سال افزایش دهیم عملاً فارغ‌التحصیلان ما نصف خواهد شد. یعنی کیفیت بیشتری برای تعدادی از معلمان تأمین می‌شود اما در مقابل تعداد زیادی دانش‌آموز به کلی از تحصیل محروم می‌مانند. در مجموع در شرایط فعلی یک راه میانه و بهینه انتخاب کرده‌ایم و آن تربیت معلم در حد فوق دیپلم برای دوره راهنمایی است و لیسانس برای دوره دبیرستان حتی در همین سطح هم، هم اکنون در سطح کشور معلم کافی وجود ندارد و بسیاری از معلمان دوره راهنمایی ما دیپلم هستند. البته امکانات زیادی برای ادامه تحصیل معلمان فراهم شده و اقداماتی هم شده است تا معلمان بتوانند با حداقل دوره به صورت کارشناسی ناپیوسته بعد از فوق دیپلم لیسانس بگیرند تا بتوانند بجای دوره راهنمایی در دوره دبیرستان تدریس کنند و حتی سعی داریم را برای ادامه تحصیل لیسانسیه‌ها هم در دوره فوق لیسانس باز کنیم.

با توجه به اینکه محتوای آزمونهای درسی پیشرفته تأثیر شگرف و اثرکار ناپذیری در شکل دادن به شیوه‌های ارائه مطالب و فنون یادگیری دارند برای موفقیت نسبی آموزش زبان چگونه می‌توان در این مورد اقدام کرد؟

— من تصور می‌کنم یکی از وظایف مجله رشد آموزش زبان همین آموزش نحوه صحیح ارزشیابی به معلمان است و در واقع این شماست که باید معلمان را آموزش بدهید که چگونه آزمون درسی به عمل بیاورند، چگونه تست خوب طرح کنند و به چه شیوه‌هایی دانش‌آموزان را امتحان کنند. باید بخش قابل توجهی از رشد آموزش زبان اختصاص به همین ارزشیابی تحصیلی داشته باشد.

نظر به اینکه کتابهای کمک آموزشی در تقویت و یادگیری زبان تأثیر بسزایی دارند

آیا سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برنامه‌ای برای تهیه این کتب دارد یا خیر؟
— پاسخ من این است که سازمان پژوهش آماده است کتابهای کمک آموزشی برای دانش‌آموزان در سطوح مختلف منتشر کند. منتهی اقدام مهم را در این زمینه باید گروه کارشناسی زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی بکند، یعنی باید این گروه یا کتابهایی را تألیف کند یا از مؤلفان برای تألیف کتاب دعوت کند بعضی از کتابهای خارجی را، که تعارضی با فرهنگ ما ندارند، انتخاب کند و پیشنهاد تجدید چاپ آنها را به دفتر کمک آموزشی بدهد بنده اعتقاد دارم یکی از عوامل ناکافی آموزش زبان خارجی در ایران (انگلیسی، فرانسه، آلمانی و عربی) این است که دانش‌آموز بعد از اینکه زبان را در کلاس یاد در بیرون کلاس به‌طور طبیعی وسیله‌ای برای تمرین آن پیدا نمی‌کند و همین جا باید بگویم که آموزش زبان خارجی شاید ۵۰ درصد در کلاس حاصل شود. ۵۰ درصد در محیط و ما هر اندازه هم در کلاس از نظر کتاب و معلم و وسایل آموزشی موفق باشیم اگر دانش‌آموز در محیطی قرار گرفته باشد که تکرار و تمرین به‌طور طبیعی در آن صورت نگیرد و هیچ تمرین طبیعی وجود نداشته باشد آنچه را که یاد گرفته است فراموش می‌کند. مردم حتی زبان مادری خودشان را فراموش می‌کنند تا چه رسد به زبان خارجی و در جامعه ما چون خوشبختانه خارجی‌ها زیاد حضور ندارند— مثل خیلی از کشورهای جهان سوم مثلاً فیلیپین و امثال آن— این‌طور نیست که مردم یا دانش‌آموزان ما از مدرسه که بیرون می‌آیند یک آمریکایی یا یک انگلیسی ببینند و مجبور شوند با او صحبت کنند. ما باید راههای دیگری پیدا کنیم که این تمرین را در محیط به صورت طبیعی ایجاد کنیم. یکی از این راهها این است که دانش‌آموزان کتابهای مورد علاقه‌شان را به زبان خارجی در دسترس داشته باشند مثلاً اگر ما متناسب با لغات دوره راهنمایی کتابهای

قصه‌ای به زبان انگلیسی تنظیم کنیم و در کتابخانه‌های مدارس قرار دهیم یا حتی دانش‌آموزان بتوانند بخزند و در تاسستان مطالعه کنند، یا این گونه کتابها به دانش‌آموزان مستعد جایزه داده‌شود، اینها به طور طبیعی در محیط زبان را تمرین خواهند کرد و بعد هم که ببینند این زبانی که در کلاس خوانده‌اند به آنها این توانایی را داده که بتوانند از کتابهای خارجی استفاده بکنند، به آموزش زبان تشویق می‌شوند و دنبال زبان می‌روند. در نتیجه پاسخ من به سؤال شما این است که ما برای چاپ کتابهای کمک آموزشی زبان آمادگی داریم، اما منتظریم تا گروه در این زمینه اقدام و فعالیت بیشتری بکند.

همانگونه که مستحضرید زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارتهای زبان آموزی «گوش دادن» است. برای دستیابی به این امر چه توصیه‌هایی دارید؟

— رادیو و تلویزیون ما به زبان خارجی اخبار می‌گوید و کم و بیش ممکن است برنامه‌هایی هم داشته باشد. اما ما به هیچ‌وجه مایل نیستیم مثل سالهای قبل از انقلاب در را باز کنیم برای خارجی‌هایی که برای ما فایده‌ای ندارند، بلکه ضرر هم دارند یعنی ما به عنوان یک کشوری که در برابر جنبه‌های منفی فرهنگی غرب ایستاده‌ایم حاضر نیستیم که جامعه‌مان را به صحنه حضور بی‌برنامه توریست‌های غریبی یا انگلیسی زبان یا خارجی زبان مبدل کنیم. البته برای توسعه جهانگردی و توریسم در کشور کشور برنامه‌هایی داریم و شاید در آینده تعداد خارجیها در ایران بیشتر شود، اما بعید می‌دانم ایران مبدل به کشوری شود که هر انگلیسی زبان یا افراد خارجی دیگر با انگیزه‌هایی شبیه انگیزه‌هایی که به کشورهای دیگر سفر می‌کند به ایران بیایند و ایران یک میدان حضور بی‌برنامه‌ای برای آنها باشد. باید به طرق دیگری، از حیث آموزش زبان عدم حضور خارجی‌ها را جبران کنیم گرچه آن وقت هم که

توریست‌ها زیاد به ایران می‌آیند، بچه‌های ما زبان یاد نمی‌گرفتند.

تشکیل گروههای آموزشی یکی از قدمهای موثری است که بعد از انقلاب برداشته شده است. توصیه جنابعالی در مورد فعالتر کردن این گروه و سوق دادن فعالیت آنها در راستای برنامه‌های گروه زبان خارجی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی چیست؟

— نظر من این است که ما می‌توانیم از طریق مجلات رشد به گروههای آموزشی خوراک علمی و آموزشی بدهیم، یکی از مشکلات در مورد گروههای آموزشی این است که آنها بعد از اینکه دور هم جمع شدند شاید ندانند چه کار باید بکنند. اگر رشد آموزش زبان و به طور کلی رشدهای تخصصی دیگر ما با هماهنگی یا معاونت آموزشی خوراک برای جلسات گروههای آموزشی تأمین کنند و به آنها توصیه کنند در جلساتشان مطالبی را که در این مجله نوشته می‌شود، بخوانند شاید بشود بازده گروههای آموزشی را افزایش داد.

با توجه به اینکه یک دبیر زبان باید آمادگی لازم برای آموزش داشته باشد دانشسراهای راهنمایی و تربیت معلم در این زمینه چقدر موفق بوده‌اند؟

— من نمی‌توانم به این سؤال سریعاً پاسخ بدهم. پاسخ به این سؤال محتاج یک تحقیق علمی است، یعنی شما باید یک روشی انتخاب کنید و از فارغ‌التحصیلان این دانشسراها و مراکز تربیت معلم یا دانشگاه تربیت معلم یک نوع آزمونهایی به عمل بیاورید، از دانش‌آموزان اینها هم آزمایش بکنید ببینید آنجایی که دبیر فارغ‌التحصیل از این مراکز و دانشگاهها هست نتیجه چه جور بوده، آنجایی که نیست نتیجه چه جور بوده؟ تا اینکه معلوم شود چقدر موفق بوده‌اند.

چنانچه مواردی را لازم می‌دانید مطرح فرمایید؟

من یک مطلب کلی در باب آموزش زبان در نظر دارم که حالا که این مصاحبه صورت گرفته باید عرض کنم و آن این است که بنده اعتقاد دارم باید ما معلم زبان خوب تربیت بکنیم، کتاب زبان خوب تألیف کنیم، اگر در مدارس مان وسایل آموزشی نداریم، لااقل باید در ادارات مناطق داشته باشیم، کتابهای کمک آموزشی باید چاپ کنیم و راههای مختلفی برای تمرین زبان در محیط ابداع کنیم. اما با همه این حرفها اصولاً در اینکه بتوان در دوره متوسطه در کشوری مثل ایران به گونه‌ای دانش‌آموزان را با زبان خارجی آشنا کرد، که اینها اگر وارد دانشگاه هم نشدند دیگر زبان را فراموش نکنند من شک دارم، یعنی گمان می‌کنم آموزش زبان ما حتی در بهترین وضعیت، در صورتی می‌تواند موفق شود که بعداً در دانشگاه جدی دنبال شود. یعنی دانشجو به زبان خارجی احساس نیاز کند و مجبور به مراجعه به منابع خارجی شود و در دانشگاه هم زبان به صورت جدی به او تعلیم داده شود. دوره متوسطه اصلاً از نظر ظرفیت کافی نیست برای اینکه یک کسی را به درجه‌ای از تسلط در زبان برساند که با دیپلم دیگر بتواند صحبت بکند یا بتواند کتاب بخواند کافی نیست. من عقیده دارم یعنی احتمال می‌دهم (چون تحقیق علمی نکرده‌ام) این مخصوص ایران هم نباشد. شما بعضی از کشورهایی را که (مثل هند و پاکستان) زبان انگلیسی به دلیل وجود استعمار در آنجاها زبان دوم یا حتی اولشان است، بگذارید کنار، کشورهای اروپایی را هم که با همدیگر خیلی ارتباط دارند و زبانهایشان هم با هم شباهت دارد بگذارید کنار، آنوقت ببینید در یک کشوری که خارجها تسلط بالفعل ندارند یا سابقه حضور استعماری آشکار ندارند (مثل کشور ایران) در این کشورها اصولاً دانش‌آموزان در حد دیپلم چقدر زبان می‌دانند.

من به عنوان مثال ژاپن را عرض می‌کنم. نظام آموزش ژاپنیا موفق‌ترین نظام آموزشی دنیاست و این قولی است که جملگی برآند. همه قبول دارند که ژاپنیا در آموزش از همه جای دنیا موفق‌تر هستند؛ با این حال شما در ژاپن فراوان می‌بینید لیسانسیه‌هایی در حد مدیرکل و حتی وزارت آموزش مسئولیت دارند ولی نمی‌توانند زبان خارجی صحبت کنند. بنده خودم در سفر به ژاپن تحصیل کرده‌های زیادی را دیدم که در رشته خودشان مسلط بودند، سوژل هم بودند، مدیر کل وزارتخانه هم بودند، ولی زبان خارجی بلد نبودند؛ و با ما که می‌خواستند صحبت کنند یک کسی باید ترجمه می‌کرد. یعنی در جایی مثل ژاپن هم آموزش زبان خارجی خیلی موفق نیست من عقیده دارم یک علت اینکه ما می‌گوئیم دیپلمه‌های ما بلد نیستند صحبت بکنند، این است که توقع ما از ظرفیت این ظرف بیشتر است و معلوم نیست ما بتوانیم به این هدف برسیم که دیپلمه‌های ما عموماً بتوانند صحبت کنند یا کتاب بخوانند. کما اینکه در سایر مواد درسی و نظری هم نمی‌توانیم در حد دیپلم دانش‌آموزانمان را به یک حدی از مهارت برسانیم که بعد از آن احتیاج به آموزش نداشته باشند. زبان هم مثل دیگر چیزهاست، منتهی عیب بزرگی که در نظام ما هست این است که ۷۰ درصد از دیپلمه‌های ما وارد دانشگاه نمی‌شوند در نتیجه زبانی هم که خوانده‌اند مثل بقیه چیزها یادشان می‌رود؛ ولی اگر یک نظام آموزشی منطقی داشته باشیم که آنهایی که وارد متوسطه می‌شوند و زبان خارجی هم می‌خوانند اکثرشان وارد دانشگاه شوند، در آن صورت اکثر کسانی که در متوسطه درس خوانده‌اند این زبان برایشان مفید واقع می‌شود. چون بلافاصله در دانشگاه ادامه می‌دهند و آن را به یک جایی می‌ربانند. خلاصه من غرض این است که همه اشکالی که در آموزش زبان دیده می‌شود، مربوط به معلم و کتاب و شیوه‌ها و

وسایل نیست. یک مقدار مربوط به جاهای دیگر است که من بعضی از آنها را در این صحبت توضیح دادم. در خاتمه برای همه خوانندگان محترم مجله شما و برای همه نویسندگان این مجله آرزوی توفیق دارم.

● نگاهی به دیدگاه‌های تدریس ترجمه

در کتاب‌های روش تدریس

□ دکتر سینا کبر میرحسینی
دانشگاه تربیت مدرس

جنبه‌های مختلف هر الگو کار کرد تا محصلین بر آنها تسلط کامل یابند. ترجمه ادبی بسیار مشکل است و نباید در سطح مدارس انجام گیرد چون نیاز به هنر و خلاقیت و ابتکار خاصی دارد. ترجمه ساده الگوها و مطالبی که محصل بر آنها تسلط پیدا کرده است او را برای استفاده از معلومات و بکارگیری آنها در موقع لزوم کمک می‌نماید. مکان و موقعیت ترجمه در تدریس زبان بشرط آنکه دارای طرح و برنامه‌ای باشد بسیار مفید و با اهمیت است. لدو^۱ میگوید که ترجمه نمیتواند جانشین کاربرد زبان گردد چون لغات معدودی دارای معانی یکسان در دو زبان هستند و محصلین با این تصور که کلمات دو زبان مشابه می‌باشند اشتباهات فاحشی را مرتکب میشوند و کلمه به کلمه ترجمه کردن نیز مفهوم صحیح را انتقال نمیدهد. بدون تبحر در زبان دوم امکان ترجمه خوب وجود ندارد. بنابراین اول باید زبان را تدریس نمود و پس از آن ترجمه را بعنوان یک مهارت مجزا آموزش داد. دلیلی وجود ندارد که از ترجمه برای نشان دادن درک مطلب و یادگیری استفاده شود.

اول با نظر «دکنای»^۲ در این مورد بطور خلاصه آشنا شویم. او میگوید که تمرین ترجمه باید در نوعی از تمرین الگوها انجام گیرد. البته افراد متخصصی که روش مستقیم را بکار می‌برند با ترجمه کاملاً مخالف هستند و دیگران نیز سعی دارند کاربرد آنرا به حداقل ممکن برسانند. معلمین زبان از ترجمه برای آزمایش میزان درک محصل استفاده می‌نمایند و از آنها میخواهند که مطالب خوانده شده را از انگلیسی به زبان مادری یا برعکس ترجمه کنند. در بیشتر موارد محصلین آمادگی لازم برای اینکار را ندارند و این عمل باعث ترجمه کلمه به کلمه و کاهش سرعت خواندن و درک مطلب میگردد. اگر مطالب مورد ترجمه با هم ارتباطی نداشته و بصورت جملات منفرد ارائه گردیده و روی تخته سیاه نوشته شده و توسط معلم توضیحاتی ارائه شود بی‌فایده‌ترین روش تدریس ترجمه و باعث اتلاف وقت و از بین رفتن علاقه شاگردان است.

البته چنین کاری هدف تمرین ترجمه نیست و اگر بصورت صحیح انجام گیرد بسیار مفید است و الگوهای مرتباً و مختلف همراه با معادلهای آنها ارائه میشود و میتوان روی

امروز تدریس ترجمه مانند تدریس هر مهارت یا هنر دیگر دستخوش انتقاد و اظهار نظر میباشد. هر کسی که زبان دومی را تا حدی بفهمد یا بتواند از آن استفاده کند خود را محق اظهار نظر میدارند و از آن مهمتر و خطرناک‌تر دست به ترجمه مقاله یا کتابی میزند و بدون تقاضای خواندن و رفع نواقص توسط همکار یا دوست زبان دانی آنرا به چاپ میرساند. البته گاهی هم ترجمه‌ای پس از خوانده شدن توسط دوستان و اعمال اظهار نظرها و اصلاحات توسط فردی ناآشنا به اصول و قواعد زبان ارزشیابی ورد میگردد که همه این پیامدها نتیجه ناآشنائی به هدف ترجمه و راه و رسم آن میباشد. البته افراد مطلع و آگاه به زبان و راه و رسم ترجمه رسالت علمی خود را همیشه دنبال میکنند، اگر مشهور باشند که مانعی بر سر راه آنها نخواهد بود و اگر نباشند تأمل می‌نمایند تا فرصت مناسبی فراهم آید.

اما هدف من پس از این مقدمه کوتاه بیان خلاصه‌ای از نظریات افراد صاحب نام در امر تدریس زبان بعنوان زبان دوم یا بیگانه و جمع‌بندی آنها بمنظور رسیدن به پاسخی شاید مفید در راه تدریس این مهارت یا هنر است.

بوروکس^۲ معتقد است که ترجمه بازگویی مطلبی به زبان دیگر است و اینکار در سطوح اولیه زبان آموزی جانی ندارد. تا زمانیکه زبان آموز به سطح بالایی کاربرد زبان دست نیابد ترجمه کردن برای او بسیار مشکل و مضر است. هیچ چیزی به اندازه تلاش زودرس برای تطابق یک زبان با دیگری جریان زبان آموزی را محدود و مشکل نمی‌سازد (صفحه ۱۱۰) در یک لحظه به دو زبان فکر و صحبت کردن و تطابق و کنترل آنها با هم زبان آور است. اگر چه مزایای ترجمه و نیاز به آن بسیار زیاد می‌باشد ولی برای جریان یادگیری یک زبان جدید امری لازم و واجب نیست. از آنجا که شاگرد باید از معانی کلمات جدید آگاهی کافی داشته باشد، اشاره به معانی با بکاربردن کلمات و عبارات به زبان مادری می‌تواند مفید واقع گردد. اما برای آنکه اینکار در پیشرفت او اثر مثبتی داشته باشد چنین کاری را می‌توان برای او انجام داد و نباید این عمل را خودش قبل از فراگیری کامل کلمات و عبارات انجام دهد. در آموزش زبان خارجی زبان مادری باید غیرفعال نگهداشته شود تا کنترل و کاربرد زبان خارجی بتدریج حاصل گردد. مراجعه مرتب به زبان مادری باعث کندی و شکست در کنترل و کاربرد زبان خارجی می‌شود. این نکات نباید بمعنی انکار ارزش ترجمه و قدرت تفکر و استفاده راحت و روان از لغات دو زبان تلقی گردد. پس از کسب مهارت‌های لازم زبان خارج باید زبان آموز تشویق به استفاده از ترجمه شود ولی تقاضای انجام اینکار قبل از آنکه تسلط کامل بر زبانی بیگانه داشته باشد غیرمنطقی بنظر می‌آید. (صفحه ۲۵۵).

تا زمانیکه کمترین اثر از زبان اصلی متن در ترجمه‌ای وجود داشته باشد ارزش چنین نامی را نخواهد داشت. کسانی که از محصلین می‌خواهند ترجمه کنند باید یاد داشته باشند که هیچ دانش آموزی زبان مادری خود را به بدی زمانیکه ترجمه می‌کند، بکار نمی‌برد. اکثر اوقات هدف از ترجمه بررسی درک معنی

بعضی لغات یا ساختهای زبان است و این اشتباه باعث سوء تعبیر مفهوم عمل ترجمه می‌شود. اشتباه دیگر وادار نمودن دانش‌آموز به ترجمه قبل از درک جنبه‌های فرهنگی زبان است چون مفهوم کلمات وابستگی کامل به شرایط محیط و طرز کاربرد آنها دارد. البته اینکار گاهی در بعضی ترجمه‌ها با نزدیکترین شرایط زبان مورد نظر تطابق داده می‌شود ولی با تمام این تلاشها نوعی پرسش معنی در ترجمه وجود خواهد داشت. مثلاً، کلمه bon jour فرانسه معادل انگلیسی آمریکائی good day می‌باشد. در شرایطی که یک فرانسوی کلمه bon jour را بکار برد هیچ ترجمه‌ای بدتر از آن نیست که معادل آنرا Hello, how are you? یا «How do you do?» که هر آمریکائی بکار می‌برد و نه «Good day» امروزه کاربرد در زبان انگلیسی ندارد.

البته کاربرد زبان مادری در زبان آموزی گاهی بعنوان یک فن یا تکنیک بکار می‌رود و نباید با ترجمه اشتباه شود. این مورد زمانی بکار می‌رود که محتوای گسترده و کاملی قبلاً در اختیار محصل قرار گرفته و بعنوان محرکی برای یادآوری کلمه، عبارات یا مفهومی بکار می‌رود و گفته می‌شود که از آنجمله هم اکنون می‌دانید این یک مورد خاص و استثنائی که ما در مد نظر داریم، این موضوع با ترجمه متونی که محصل تا بحال ندیده و نخوانده و می‌خواهد به زبان دیگری برگرداند هیچ تشابهی ندارد (ص ۲۵۷).

ریورز^۳ می‌گوید یکی از انواع بسیار متداول سؤال در امتحانات ترجمه است که یکسری جمله را باید از زبان مادری به زبان خارجی یا برعکس برگرداند. نویسنده سعی میکند نکات گرامری و معنائی را در هر جمله بگنجانند و این کار مشکلاتی بوجود می‌آورد و نتیجه آن تعدادی جمله غیر معمول و سطحی است که یک حالت تصنعی بخود می‌گیرد. در اینکار معانی مختلف لغات، زمان و حالات ارزیابی میزان لغت و ساختارهای زبان را

غیرممکن می‌سازد (ص ۳۰ - ۲۹۹). اگر محصل برای نوشتن یا گفتن و ترجمه بطریق صحیحی آموزش ندیده باشد و سبکهای لازم برای انجام اینکار را نداند تلاش او منجر به انتقال ساختهای زبان مادری به زبان خارجی یا برعکس می‌گردد. اما، زمانیکه شاگرد ساختها و معانی لغات را بخوبی فراگرفت و قادر به کنترل آنها در هر دو زبان بود می‌تواند دست به چنین کاری بزند و در غیر اینصورت باعث عقب افتادن یادگیری زبان خارجی و تسلط بر آن می‌گردد.

محصل باید از اولین مراحل زبان آموزی تربیت شود که جملات و عبارات قابل قبولی و معادل با زبان مادری خود را فرا گرفته و بکار برد و در این راستا آموزش ببیند. یعنی پس از یاد گرفتن و بکاربردن زبان بطور کامل و استفاده از جملات و مفاهیم زبان خارجی در گفتار و نوشتار خود شروع به برگردان آنها به زبان مادری نموده و گاه عکس این مورد را نیز انجام دهد (ص ۳۰۱ - ۳۰۳). کلیه موارد فوق احتیاج به تمرین و ممارست و اطمینان از درک و کاربرد صحیح زبان داشته و تنها در سطوح بالای زبان آموزی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

او در قسمت نگارش راجع به ترجمه اظهار نظر میکند و می‌گوید که ترجمه یک مهارت و یک هنر است که در دنیای پیشرفته امروز دارای ارزش عملی و زیباشناسی می‌باشد و باعث دستیابی به میلیونها منابع علمی، ادبی و هنری می‌گردد و به برآوردن نیازهای اجتماعی کشورهای مختلف کمک می‌نماید.

متأسفانه بحث درباره مقام ترجمه در زبان آموزی ضد و نقیض بوده چون نوع و نقش آن در این جریان دقیقاً مشخص نگردیده است و در بحث‌های مختلف موارد زیر قابل توجه می‌باشد:

۱ - ترجمه ممکن است از زبان خارجی به زبان مادری یا برعکس انجام گیرد.

۲ - ترجمه ممکن است شفاهی یا کتبی باشد.

۳ - ترجمه ممکن است بعنوان عامل یا آزمایش یادگیری بعمل آید و گاهی بعنوان یک هنر مشخص یا مهارت عملی ارزش ذاتی و درونی برای فرد دارد.

۴ - ترجمه ممکن است همزمان باشد که مترجم نیاز به دانش کافی داشته و باید با دقت انجام گرفته و در عین حال امکان استفاده از فرهنگ لغت و کتاب گرامر و دیگر منابع کم است.

۵ - ترجمه شفاهی از زبان خارجی به زبان مادری ممکن است بعنوان یک تکنیک در کلاس درس برای روشن نمودن معنی یک لغت یا عبارت نامأنوس بکار رود. میتواند برای درک مطلب و قدرت بیان استفاده گردد و در سطح‌های بالای زبان آموزی نوعی فعالیت علمی و مهم باشد. ترجمه شفاهی از زبان مادری به زبان خارجی برای آزمایش کاربرد گرامر و قدرت انتقال مفاهیم نیز بکار میرود.

۶ - ترجمه کتبی کنه شامل برگردان نمونه‌هایی از جملات و مطالب زبان خارجی به زبان مادری است و برای آزمایش درک مطلب و جزئیات مهم بکار میرود. در این نوع ترجمه قدرت کاربرد گرامر، لغات، اصطلاحات نیز بررسی میگردد.

با توجه به موارد فوق اخذ تصمیمی بر علیه یا به نفع تدریس ترجمه کار آسانی نیست و باید جنبه کاربردی و کمک آن به آموزش زبان در نظر گرفته شود و ضمناً لازم است که منابع ایجاد شده را در جریان درک مطلب و طریقه بیان آن که باعث تأخیر در کاربرد زبان خارجی میشود همیشه در نظر داشت و موارد زیر تعدادی از راههای مختلف تدریس آن است:

۱ - ترجمه از زبان خارجی به زبان مادری
۲ - ترجمه از زبان مادری به زبان خارجی
در هر دو مورد فوق ترجمه می‌تواند برای اهدافی که قبلاً ذکر شده به کار برده شود و در این مورد پیدا کردن معانی مناسب از اهمیت

خاص برخوردار است. معلم باید شاگردان را با جنبه‌های لغات و معانی آنها و مفاهیم زبانشناسی آشنا سازد. با بررسیهای دقیق متون متوجه خواهند شد که برای ترجمه باید از معنی کلمات و عبارات منفرد گذشته و به رابطه آنها در متن و شرایط موجود اندیشید و به نکات زیر توجه نمود:

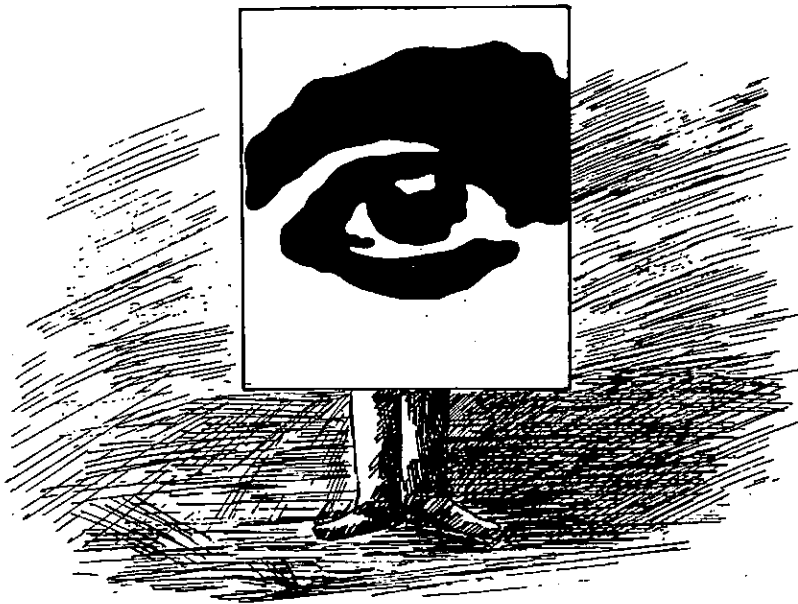
۱ - نوع نوشتار مانند توصیفی، تشریحی و تحلیلی، مقایسه‌ای و جنبه‌های خاص هر سبک.

۲ - معنی کلی متن در رابطه با بقیه مطالب، نوع آن از نظر اصلی یا اقتباسی بودن، روان و بدون اشکال بودن و نحوه نظم و ارائه آن.

۳ - آیا متن انتقادی، خبری، تأییدی یا نوع دیگری است؟

۴ - آیا متن خسته کننده، هیجان‌انگیز، اسرار آمیز و امثال آن است؟

۵ - آیا متن در زبان برگردان شده دقیقاً قابل نقل است؟ یا باید آنرا تغییر داد تا در آن زبان مفهومی داشته باشد؟



۶ - بیان روابط زمانها در زبان موزدنظر چگونه قابل بیان است؟

۷ - کدام کلمات دارای معانی متفاوتی در دو زبان هستند و باید عبارت یا لغتی به آن اضافه نمود تا مطلب بطور کامل و دقیق نقل گردد؟

۸ - آیا کلماتی هستند که در زبان دارای دو معنی متفاوت می‌باشند یا نه؟ ممکن است کلمه یا عبارتی معنی احساسی در یکی و جنبه اشاره‌ای در دیگری داشته باشد مثل false friends.

۹ - آیا جنبه‌های جامعه‌شناسی و عاطفی در زبان بکار رفته است که باید مورد توجه قرار گیرد؟

۱۰ - آیا زمینه‌های فرهنگی قابل انتقال میباشد و در زبان جدید معنی و مفهومی دارد؟

۱۱ - آیا نویسنده سبک خاصی دارد و حفظ آن امکان پذیر است یا نه؟

تمام مراحل ترجمه و آموزش آن باید با مطالب ساده و مفید که هر روزه با آن روبرو

میشوند مانند عنوانها، اصطلاحات، دستورالعملها و کلمات قصار. گاهی ترجمه نامه، اسناد ساده و کوتاه تاریخی، شعرهای کوتاه و قطعه‌های ادبی می‌تواند باعث ایجاد علاقه و ذوق در شاگردان گردد. علاوه بر آن کاربرد فرهنگ لغت و آشنایی با انواع آن، استفاده از کتابهای گرامر و تجزیه و تحلیل نکات مهم دستوری میتواند برای کسب اطلاعات شاگردان و فراگیری آنها مفید واقع گردد.

گرینز^{۱۲} معتقد است که فرد بناید زبان خارجی را بخوبی فراگیرد و تا جاییکه ممکن است از ترجمه خودداری شود چسبون هنگام ترجمه موارد و جنبه‌های مختلف فرهنگی آن از بین می‌رود. معمولاً هر کاربرد زبان مادری در آموزش زبان خارجی که به دور کردن شاگرد از زبان مورد نظر یا غیر فعال نمودن او منجر گردد نادرست است. البته ممکن است بعضی‌ها بگویند که دور کردن شاگرد از تفکر به زبان مادری غیر ممکن و گاهی محال میباشد، چون عادت در بکار بردن آن در مغز و افکارشان آنچنان ریشه دوانده است که هیچ نوع تمرین و روشی نمیتواند توجه آنان را کاملاً به زبان خارجی معطوف دارد. با این وجود، سعی در بکار بردن زبان مادری و دامن زدن به ترجمه کلمه به کلمه و جمله به جمله و توضیح مطالب بسیار مضر و مانع اصلی یادگیری زبان خارجی میگردد. حتی در اوایل کار که توضیحات و راهنماییهای لازم به زبان مادری انجام میگردد باید کم کم از مطالب تکراری و موارد آسان حذف و منحصرأ زبان خارجی بکار گرفته شود. توجه به این حقیقت که زبان خارجی ساختهای کاملاً متفاوتی را برای بیان مفاهیم کلی و جزئی لازم دارد حائز اهمیت است.

در مورد تمرین ترجمه (گریترتر میگوید) بعضی متخصصین احساس میکنند که زبان مادری نباید در هیچ تمرینی بکار برده شود و بعضی بر این عقیده‌اند که برای ایجاد انگیزه و پاسخ به سئوالات خاصی میتواند مورد استفاده

قرار گیرد. یکی از نکات مهم این است که اشارات و استفاده زبان مادری موافقی در کاربرد روان و فصیح زبان خارجی بوجود می‌آورد و تلاش شاگرد را در پیدا کردن شکل مناسب زبان خارجی باشکست روبرو میسازد. علاوه بر آن ساختهای زبان مادری در زبان خارجی تأثیر میگذارد و تنها پس از تمرینهای مداوم، معنی‌دار، و درک و پیدا کردن قدرت بکارگیری زبان خارجی امکان انتقال مفاهیمی به زبان مادری یا برگردان آن میتواند بطور محدود و طبق نظم خاصی انجام پذیرد. بهر حال، ترجمه یک مهارت است و بعضی از دانشگاهها گروهی به این نام تأسیس نموده که تمام وقت و توجه خود را به ترجمه معطوف میکنند. در بعضی کشورها ترجمه یک حرفه است و عده‌ای از آن راه امرار معاش می‌نمایند و در زمینه‌های مختلفی چون ترجمه تجاری، پزشکی، علمی، ادبی، کتبی و شفاهی کار میکنند. با این همه اشتباهات فحاشی در ترجمه‌ها و بخصوص ترجمه‌های سطح بالا و علمی وجود دارد. مثلاً یک بار خروشچف، نخست وزیر روسیه، به آمریکائیان گفته بود که ما بر سرمایه‌داری توفیق می‌یابیم و آنرا به انگلیسی چنین ترجمه کرده بودند:

We will bury you.

و بعضی‌ها آنرا

We will bulldoze you under

تفسیر کردند و باعث تخیلی غلط در مردم شدند. هدف از این مثال بیان این حقیقت است که حتی افراد حرفه‌ای پس از چندین سال کار مرتکب اشتباهاتی میشوند و زبان آموز تازه کار که هنوز تسلطی بر زبان خارجی ندارد در اینکار نه تنها گیج و درمانده میگردد بلکه احتمال اشتباه کردن و عدم درک مطلب توسط او بینهایت زیاد است و نباید به مهارتی کشانده شود که کاملاً فرا نگرفته است. بنابراین اگر بخواهیم کاری در این مورد انجام دهیم باید بعد از یاد گرفتن و تسلط شاگرد در زبان و کسب مهارتهای چهارگانه شنیدن، گفتن، خواندن و

نوشتن انجام پذیرد. هر نوع ترجمه‌ای در ابتدای کار یا در مراحل یادگیری مهارتها، باعث دور کردن شاگرد از رشد و گسترش مهارت ارتباط در او می‌شود و اهداف عالی آموزش زبان را محدود نموده و از رسیدن به آنها جلوگیری می‌نماید (صفحات ۲۴۳، ۲۴۶).

ترجمه عبارتست از فرآیندی برای از رمز درآوردن علائم نوشتاری یک زبان و به رمز درآوردن آن به زبان دیگر با نزدیکترین مفهوم فرهنگی. ترجمه فعالیتی جالب و در عین حال بسیار پیچیده است. بهمین دلیل گاهی پس از کسب چهار مهارت لازم زبان انجام آن بسیار سخت میباشد و نمیتواند بعنوان آزمونی برای بررسی قدرت و توانائی شاگرد بکار آید و برای آزمایش هر مهارتی به سؤال و تست مخصوص به آن احتیاج است (۴۲-۳۴۱).

فیناکیارو^{۱۳} درباره ترجمه اظهار میدارد که چون درباره ارزش و میزان کاربرد ترجمه سردرگمی‌هایی وجود دارد مسئله بسیار قابل توجه و مهم است. در جنانهاییکه معلمی زبان مادری شاگردان را نداند و فرد مطلمی نیز در دسترس نباشد و شاگردان کلاس دارای یک زبان مادری نباشند، ترجمه بندرت بکار میرود و دلایل آنهم روشن است. در شرایطی که معلم زبان مادری شاگرد را بداند با استفاده از چند کلمه معادل گاه معنی یا مفهومی را که به سختی میتوان به زبان آموز آموخت پراحتی انجام میدهد. آنچه باید اجتناب گردد ترجمه نادرست توسط محصلین است. اینکار را ممکن است معلمین ناوارد نیز انجام دهند، ولی اگر محصلین بالغ و بر زبان مادری تسلط داشته باشند توضیحات مختصری درباره تمرینها یا ساختهای زبان خارجی به شاگردان کمک موثری می‌نماید و توجه آنان را به نکات متفاوت جلب نموده و در مقابل امکان درک و تحلیل و بررسی آن مورد نیز توسط معلم بوجود می‌آید. بهر حال، هیچ موردی را نمیتوان کلیت داد ولی علم و دانش محصل و معلم، ارزش ترجمه برای تمام کلاس یا گروهی از

شاگردان و اهداف آموزش زبان میزان کاربرد آنرا مشخص میکند که باید همیشه مدنظر مدرسین عزیز قرار گیرد. (۲-۱۸۱).

بروم فیت و فیناکیارو (۱۹۸۳) هر دو ترجمه را نوعی معادل سازی دانسته و معتقدند که تمرین در ترجمه تا این اواخر دچار نظرات ضد و نقیضی بوده است ولی امروزه اکثر متخصصین تعلیم و تربیت به آن ارجح می نهند و تنها معلمین که زبان مادری شاگردان را میدانند (یا خودشان دو زبانه هستند یا دستیارانی در کلاس درس دارند) باید در این کار مهم درگیر شوند. البته اینکار باید در کلاسی انجام گیرد که همه شاگردان بیک زبان مادری صحبت میکنند.

در ابتدا ترجمه باید با جملات و عبارات روشن، مصطلح و مورد استفاده جامعه شروع گردد و از نظر ساختار بسیار محدود (یک نکته دستوری) بوده و در متن بکار برده شود تا مفهوم آن کاملاً روشن گردد. کار ترجمه میتواند به دو طریق انجام گیرد: اول از زبان خارجی به زبان مادری و بعد از زبان مادری به زبان خارجی (۲۱۳-۱۹۸۳).

مکی (۱۹۷۶) میگوید اکثر روشهایی که از ترجمه استفاده می کنند بر این باورند که در هر صورت در مغز خود مطالب را ترجمه می کنند و بازداشتن او از این امر بیفایده است. روشهایی که از ترجمه اجتناب می ورزند گاهی برای تفهیم معنی لغات یا عبارات خاصی که به هیچ طریق دیگری امکان پذیر نیست از ترجمه کتاب می گیرند. بعضی ها میگویند که اگر ترجمه منجر به اشتباهاتی شود از آن اجتناب کنید ولی اگر چنین نباشد از آن استفاده نمائید. دلیل اجتناب بعضی از روشها عدم وجود معنی دقیق بعضی کلمات در دو زبان است و این موضوع در مورد بعضی از حروف انگلیسی مانند still, the, quite نیز صادق میباشد. زبانها نه تنها از نظر اصطلاحات باهم تفاوت دارند بلکه از نظر زبانشناسی، اجتماعی و فرهنگی نیز متفاوت هستند. در زبان مادری

هیچ کس به تک تک کلمات گوش نمیدهد بلکه جملات و عبارات را یک جا درک می نماید. در ترجمه اول باید کلمات و ساختها را شناخت، سپس به آنها معنی بخشید و سرانجام به عبارات جدید تبدیل کرد. در نتیجه ترجمه فرآیندی پیچیده است و این ویژگی باعث گیجی و بهم ریختگی فکر افرادی میگردد که برای اینکار آماده نیستند (۱-۲۴۰).

او میگوید که روشهای زیاد در گذشته از ترجمه جملات استفاده میکردند و هر درسی شامل تعدادی جمله بود که به زبان دوم برگردان میشد. ترجمه مشکلتر از انشاء است و بنابراین باید به سطح تمرینها توجه خاصی مبذول داشت. از آنجا که مفهوم کلمات در متن روشنتر هستند، باید از ترجمه بعضی جملات منفرد و مبهم خودداری کرد.

بعضی روشها ترجمه را در مراحل اولیه از برنامه تدریس حذف می کنند چون تصور میشود که باعث سردرگمی شاگردان در ابتدای کار میگردد و گاهی ترجمه را بسیار مشکل و زیان آور میدانند مگر آنکه شاگرد به سطح خاصی رسیده و تسلط خوبی بر زبان پیدا کند.

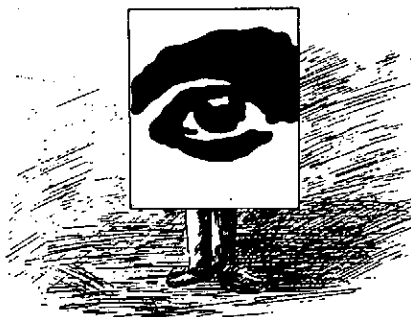
بعضی روشها هم فقط ترجمه از یک زبان به دیگری را توصیه می کنند و چون سرگردان کردن به زبان مادری آسانتر است بیشتر مورد استفاده آنان قرار میگیرد.

مکی معتقد است که ترجمه پاراگراف نوع پیشرفته ای از نگارش است که میتواند به زبان خارجی انجام گیرد و احتیاج به دانش کافی در مورد ساختار، واژگان و فرهنگ زبان دارد. ترجمه یک هنر است و احتیاج به تمرین و مهارت خاص دارد.

پالستون^۶ عقیده دارد که در تدریس لغت اگر معلم زبان مادری شاگردان را بداند میتواند معنی آنها را بصورت ترجمه ارائه دهد. البته ممکن است اکثر معلمین و متخصصین این موضوع را قبول نکنند ولی بعضی از دیدگاههای روانشناسی مبتنی بر تجربه، مفید بودن این امر را نشان داده است. او از

ارائه معنی هر کلمه بطور منفرد حمایت می کند اما محصل باید معادل لغات خارجی را به زبان مادری خوب بداند. این کار نباید منجر به بحث و استفاده از زبان مادری محصل گردد بلکه باید برای جلوگیری از اتلاف وقت استفاده شود.

کراشن^۸ معتقد است که ترجمه انگاه محصل را بر زبان مادری افزایش میدهد و مانع ایجاد ارتباط طبیعی می گردد. به همین دلیل روشهای آموزشی که صرفاً از ترجمه استفاده میکنند معتبر نیست و مانع یادگیری مهارت های گفتاری و نوشتاری میشود.



ویدوسون^۱ میگوید که تمرین ترجمه باید برای انتقال مطلب یا موضوعی از زبانی به زبان دیگر، بکار رود تا مکالمات در هر دو زبان بطور یکسان رشد نماید. ضمناً باید توجه محصل را به تفاوت های یک گفتگو در دو زبان جلب کرد. او به فقدان معادلهای یکسان در دو زبان اشاره میکند و میگوید که ترجمه ارزش کاربردی و ارتباطی چندانی ندارد. ولی اگر ترجمه با توجه به ساختارهای زیربنائی تدریس شود، مفاهیم را بهتر منتقل کرده و مورد اعتراض نیز قرار نمی گیرد.

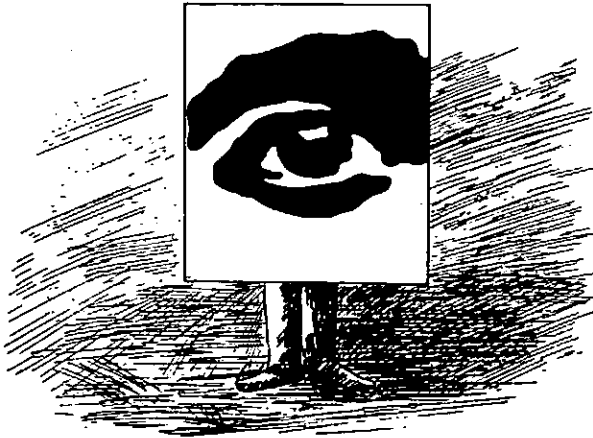
ای. دی. آلن معتقد است که در ذرک مطلب میتوان از زبان مادری استفاده کرد و معلم برآحتی قادر است میزان یادگیری شاگردان را بررسی کند. علاوه بر آن، شاگردان نه تنها مفهوم جمله بلکه رابطه جملات را بهتر درک میکنند، ولی در آموزش

مهارت گوش دادن نباید از زبان مادری استفاده کرد و یا آنرا ترجمه نمود. البته پس از آن که محصلین مطالبی را در انگلیسی خوب یاد گرفتند معلم میتواند جملاتی را به انگلیسی داده از آنها بخواهد جواب آنها بنویسند، یا برعکس جملاتی را به زبان مادری ارائه کرده و آنها معادل انگلیسی آنها بنویسند و سپس جواب صحیح را در اختیار آنان قرار دهد. ولی ترجمه پاراگراف و متنهای طولانی یک کار هنری است و نیاز به آموزشهای تخصصی و تمرین زیاد دارد.

باون و ندسن^{۱۱} میگویند که ترجمه نوعی خلاصه کردن و بازگویی مطالب است و نیاز چندانی به مهارتهای گفتن و نوشتن زبان خارجی ندارد و محصل میتواند درک خود را نسبت به مطالب مطالعه شده نشان دهد. تمرین کافی در ترجمه برای محصلین لازم بنظر میرسد و گاهی به دلایل غیرمنطقی منع یا محدود میگردد. ترجمه محصلین الزامی ندارد که هنرمندانه باشد بلکه فقط می تواند نشان دهنده درک و ایجاد ارتباط بوده و آنچه را فرا گرفته اند منعکس کند. بهرحال، در تدریس زبان ترجمه به هیچ وجه نامناسب نمیباشد، چون هر محصل دیر یا زود در طول تحصیل و زندگی خود مجبور به این کار میشود و به آمادگی مختصری برای این کار نیاز دارد.

نتیجه گیری

اکنون پس از بررسی دیدگاههای مختلف صاحب نظران آموزش زبان می بینیم که ترجمه یا برگردان و تبدیل کردن دارای مفهوم تغییر، انتقال، مخابره، گزارش و نقل نیز میباشد. مهارت یا هنر ترجمه در ردیف دیگر مهارتها و هنرهای ظریفه مانند مجسمه سازی، نقاشی، موسیقی، شعر و امثال آن قرار می گیرد و امکان فعالیت و هنرنمایی را برای هر زبان دان مسلط فراهم می آورد. زبان بعنوان یکی از موثرترین وسایل ارتباطی منتقل کننده افکار و عقاید و فرهنگ یک جامعه است و میزان استفاده از آن بستگی به قدرت و هنر هر فرد دارد.



۵- در زبان آموزی استفاده از زبان مادری برای توضیح بسیار موجب یک مطلب ترجمه محسوب نمی گردد و برای روشن شدن معنی یک لغت یا عبارت نامأنوس و انتزاعی لازم بنظر میرسد.

۶- موضوع تغییر بعضی مطالب یا حذف و اضافه کردن بعضی کلمات در ترجمه ضروری است، در غیر اینصورت ترجمه نامفهوم و کلمه به کلمه انجام می پذیرد.

۷- ترجمه باید همراه با تمرینهای منظمی تدریس گردد و البته اینکار پس از آشنائی و تسلط کامل بر مطالب در زبان دوم یا خارجی انجام گیرد و محدود به ساختارهای روشن و مصطلح یاد گرفته شده و فارغ از گرامرهای مشکل باشد.

۸- از ترجمه کلمه به کلمه خودداری شود، چون این کار مانع درک و یادگیری جملات بطور کامل می گردد.

۹- نباید لغات و اصطلاحات مشکل را در تمرین ترجمه و نهایتاً در امتحان آن گنجانید و از آموزش جملات نامأنوس و غیر متداول باید اجتناب شود.

۱۰- آموزش صحیح و تسلط به دو زبان قبل از شروع ترجمه لازم است و گرنه باعث انتقال ساختهای زبان مادری به خارجی

مترجم با بهره گیری از دانش و تسلط خود بر دو زبان و مهارت تبدیل آنها به یکدیگر انتقال دهنده مطالبی است که برای یک جامعه و افراد آن ناشناخته است. برگردان شاهکارهای ادبی نیاز به هنر و تسلط مترجم و تربیت او نیاز به معلمی دانا و هنرمند دارد. ترجمه میتواند بصورت نثر، نظم، شفاهی یا کتبی انجام گیرد و برای دست یافتن به این مهارت ظریف و هنرمندانه نیاز به تربیت مترجمان ماهر یک ضرورت است، اما از کجا و با چه معیارهایی باید اینکار صورت پذیرد مسئله ایست که باید مورد بررسی دقیق قرار گیرد. در این راستا با توجه به آنچه گذشت میتوان مختصراً اصولی را در باره آموزش ترجمه در کلاسهای دبیرستان و دانشگاه در رشته های غیر از مترجمی بیان نمود که عبارتند از:

۱- در زبان آموزی، تدریس ترجمه بطور کامل منع نشده است ولی مکان تدریس آن باید دقیقاً مورد توجه باشد.

۲- ترجمه یک مهارت است و گاهی بصورت یک حرفه از آن استفاده میشود.

۳- در ترجمه نباید کمترین اثر از زبان اصلی دیده شود.

۴- درک جنبه های فرهنگی زبان خارجی و توجه داشتن به تفاوت و تشابه ها بسیار مهم است.

می‌گردد و از حالت روان و فصیح آن جلوگیری بعمل می‌آورد.

۱۱ - تمرین ترجمه می‌تواند از زبان خارجی به زبان مادر شروع و پس از کسب مهارت لازم در این کار به جنبه عکس آن یعنی ترجمه از زبان مادری به خارجی تدریس شود.

۱۲ - معانی مختلف یک کلمه و جنبه‌های اجتماعی و عاطفی زبان باید در نظر گرفته شده و توجه به مفاهیم و کاربردهای آن حائز اهمیت است.

۱۳ - تحلیل دستوری، استفاده از فرهنگ لغت و خواندن مطالب ترجمه شده نیز می‌تواند مفید باشد.

۱۴ - در ترجمه باید از انواع متون مختلف مطابق با سطح علمی زبان آموز استفاده شود شامل شعر و داستانهای لازم باشد.

۱۵ - تسلط معلم برای آموزش ترجمه یکی از شرطهای ضروری است.

۱۶ - باید توجه شود که معنی دقیق بعضی از کلمات در دو زبان یکی نیست و شیوه برگردان آنها با موارد دیگر تفاوت داشته و زبان آموز از آنها مطلع گردد.

۱۷ - در زبان مادری فرد به جملات و مفاهیم کل توجه دارد ولی در ترجمه باید کلمات و ساختارها را درک کند و سپس به کل جمله برسد که از نظر آموزشی حائز اهمیت است.

۱۸ - ترجمه می‌تواند برای درک بهتر مطلب و همچنین امتحان آن مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین معلم می‌تواند با ترجمه بعضی مطالب به محصل کمک کرده ولی حتی الامکان از اقدام خود محصل جلوگیری کند.

۱۹ - ترجمه هنر است و می‌تواند برای هر فردی ارزشمند باشد و این انگیزه باید در زبان آموزان بوجود آید.

۲۰ - ترجمه می‌تواند بصورت کتبی، شفاهی، همزمان صورت گیرد و نشانگر قدرت انتقال مفاهیم است. همچنین می‌تواند برای آزمایش درک مطلب، گرامر، لغت و

اصطلاحات مفید باشد.

۲۱ - تشخیص نوع متن و قابل برگردان بودن آنها و نیاز به تغییر باید در تمرین‌های مختلف ملحوظ گردد.

۲۲ - ترجمه کسار بسیار مشکلی است و افراد حرفه‌ای نیز اشتباهاتی را مرتکب میشوند و زبان آموز تازه کار باید از این موضوع مطلع بوده و باعث ناامید و انصراف او در این فعالیت نگردد.

۲۳ - هر نوع ترجمه در مراحل یادگیری مهارتها باعث دور شدن محصل از رشد و کسب مهارتهای لازم برای ارتباط است و باید از اقدام به ترجمه جداً خودداری شود.

۲۴ - ترجمه هم جالب و هم پیچیده و سخت است و نمیتواند بعنوان یک آزمون کامل بکار رود ولی می‌تواند گویای بعضی از مطالب باشد، با وجود این استفاده از آن در هر امتحانی الزامی نیست و نباید باشد.

۲۵ - در کلاسهایی که زبان مادری محصلین متفاوت است ترجمه فعالیت مناسبی برای کمک به درک مطلب و یا بعنوان یک تمرین زبان‌آموزی مناسب نیست.

۲۶ - اغلب برای تفهیم مطالب بسیار مشکل یا انتزاعی در صورت عدم وجود مورد فوق (شماره ۲۵) می‌تواند مؤثر باشد.

۲۷ - باید توجه داشت که اکثر زبان‌آموزان مطالب را در مغز خود ترجمه میکنند ولی تاکید بیش از حد بر این فعالیت بساعت‌کنندی یادگیری زبان میشود، در صورتیکه ترجمه باید صرفاً برای جلوگیری از اتلاف وقت در کار درک و فهم زبان مورد استفاده قرار گیرد و هدفش تسریع در یادگیری زبان باشد.

بطور خلاصه نتیجه چنین است که در کلاسهای اول و مسقدماتی باید از ترجمه خودداری شود و فقط برای سرعت بخشیدن به یادگیری و طبق الگوهای خاصی پس از کسب مهارت در بیان و درک مطالبی مورد استفاده قرار گیرد. ترجمه کلمه به کلمه و سطر به سطر مطالب کتابهای درسی مسئله آفرین بوده و

نتیجه خوبی بیار نخواهد آورد. در طول دوره راهنمایی و دبیرستان با رعایت دقیق کلیه موازین علمی مبتنی بر روشهای تدریس زبانهای خارجی استفاده بجا و مفید از ترجمه می‌تواند راه‌گشا باشد ولی هرگاه به انحراف کشیده شود و بخاطر رهائی از به کار بردن نیروی ذهنی و جسمی و صرفاً برای راحتی به آن روی آورده شود زبانهای جبران‌ناپذیری خواهد داشت که شاهد آن بسوده و هستیم. بنابراین دبیران محترم و اساتید معظم دروس عمومی دانشگاهها باید موارد مختلف را مدنظر داشته و از ترجمه بعنوان یک وسیله استراحت و کم‌کاری و حفظ انرژی استفاده نکرده و ب فکر پربار نمودن کلاس درس خویش و بهره‌گیری دانش‌آموزان و دانشجویان عزیز باشند.

1. Dacanay

2. Lado

3. Brooks

4. Rivers

5. Gritner

6 - Finnochiaro

7 - Paulston, 1976. P. 171

8 - Krashen, 1982, p. 110 119

9 - Widdowson, 1986

10 - E. D. Allen, 1977

11 - Bowen & Madsen, 1985



● فنون تدریس لغت

فصل ۷

معانی جدید برای دوره متوسطه

□ ترجمه: دکتر قاسم کیبیری

ویژگی‌های فصل ۵ و ۶ که به آنها توجه شده است از این قرار می‌باشند:

۱ - زبان‌آموزان نیاز دارند که دانش خود را در لغات مربوط به مسائل عمومی مورد توجه خویش (غذا، لباس، پوشاک، وسیله حمل و نقل، بهداشت، ارتباط انسانی) گسترش دهند.

۲ - از آنجا که دانش‌آموزان این دوره تاکنون بسیاری از کلمات پایه را آموخته‌اند، معلم می‌تواند (و باید) برای معرفی واژگان جدید از تعاریف ساده انگلیسی استفاده نماید.

۳ - بعضی از دانش‌آموزان بیشتر از همکلاسی‌های خود انگلیسی آموخته‌اند، بنابراین برای افراد و گروه‌های کوچک باید مرتباً فعالیت‌های گوناگون تدارک دید، (شیوه‌های عملی برای این کار قبلاً گفته شده است).

۴ - بسیاری از دانش‌آموزان در زبان‌آموزی گاهی دچار یأس شده و علاقه‌مندی خود را از دست می‌دهند (برای مقابله با این مشکل راه‌حل‌هایی ارائه گردیده است).

۵ - یکی از دلایل مأیوس شدن دانش‌آموزان دوره متوسطه دشواری فزاینده لغاتی است که باید بیاموزند - بخصوص لغات مربوط به زندگی انگلیسی‌زبانان.

کسانی که از انگلیسی برای تکلم استفاده می‌کنند همیشه زبان مادریشان انگلیسی نیست. مثلاً چه بسا که یک تاجر ژاپنی با یک برزیلی به‌مکالمه بنشینند. مهم‌ها یکی از اهداف عمده بیشتر دانش‌آموزان آن است که انگلیسی را آنگونه که بین اهل زبان معمول است یاد بگیرند. آموزندگان زبان امیدوارند که بتوانند کتاب‌ها و مجلات مخصوص اهل زبان را مطالعه کنند. همچنین آنها می‌خواهند برنامه‌های رادیو و تلویزیون را که اهل زبان به آنها گوش می‌دهند بفهمند.

کسانی که برای کلاس‌های دوره متوسطه کتاب تهیه می‌کنند غالباً این واقعیت را در نظر می‌گیرند.

در تدریس لغت و متون قرائت به‌معرفی واژه‌هایی چون picnic, pool, car, supermarket, sandwich و غیره می‌پردازیم. که نشان دهنده جنبه‌های مهم زندگی در کشورهای انگلیسی زبان است.

اگر رسوم منعکس شده در اینگونه واژه‌های انگلیسی جزئی از زندگی عادی زبان‌آموز نباشد یادگیری چنین واژه‌هایی به‌احتمال دشوار خواهد بود. از طرف دیگر در صورتی که کلمات انگلیسی نشان دهنده تجارب تازه‌ای باشد که به‌تدریج جزئی از زندگی خود آموزنده می‌شود آن وقت برایش جاذبه‌ای خاص خواهد داشت. (در فصل ۲ به‌سهولت آموختن اصطلاحات جدیدی که در زبان محلی آموزنده وجود ندارد و نمایانگر ایده‌های جدید می‌باشد اشاره شده است.) کتاب‌های درسی غالباً به‌آموزش کلمات ویژه جنبه‌های معمول زندگی انگلیسی‌زبانان کمک می‌کنند. کتاب‌های درسی جدید شامل متون خواندنی کوتاه (به‌زبان انگلیسی ساده) می‌باشند که به‌بحث درباره موقعیت‌های عادی زندگی می‌پردازند. داستان‌های کوتاهی که منعکس‌کننده نحوه رفتار، اندیشه و گفتار مردم در موقعیت‌های مختلف از جمله متون مفید می‌باشند. از این رو کار معلم آن است که محصلین را به‌تفکر درباره متون قرائت تشویق نماید. مثلاً، اگر در متنی قرائت اصطلاح babysitter آمده باشد پرسیدن سوالات زیر ضروری است:

“Why did the family need a baby sitter?” “Was the baby sitter really a servant?” “What part of the story shows us the age and economic status of the baby sitter?” “How do we know that baby sitters are treated like guests in some ways?”

محصلین دوره متوسطه علاوه بر یادگیری این لغات جدید به‌یادگیری معانی تازه برای بسیاری از لغات آشنا نیز نیاز دارند. بخصوص لازم است که آنها از معانی خاص این کلمات معمول برای اهل زبان مطلع گردند.

استنباط اهل زبان از کلمات معمول چیست؟

بیایید چند کلمه انگلیسی نظیر kitchen, breakfast, family را که محصلین دوره متوسطه ما هم اکنون می‌دانند مورد توجه قرار دهیم.

وقتی می‌گوئیم محصلین کلمه family را می‌دانند منظور ما آن است که آنها بین این کلمه و کلمه‌ای در زبان مادری خویش که بیشترین نزدیکی را به کلمه انگلیسی family دارد نوعی تجانس یافته‌اند. فرض آنها بر این است که کلمه family برای کسی که به انگلیسی تکلم می‌کند همان معنایی را دارد که کلمه معادل آن برای آموزنده زبان انگلیسی دارد. ولی چه بسا که اینطور نباشد.

استنباط می‌شود، ندارد. مثلاً کدام فرهنگ لغت می‌تواند چنین توضیحاتی را بیاورد که:

● even in a family with three cars, members of the family may spend a great deal of time in their kitchen;

● such a family probably has no servant, so the kitchen work is done by members of the family (including the husband);

● the kitchen is therefore one of the finest rooms in the house, with a stove, refrigerator, dishwasher, and other appliances which are newer and more expensive than the furniture of the living room.

تمامی این حقایق و حتی بیشتر از آن ممکن است در جهت روشن نمودن معنای اجتماعی واژه kitchen کمک نماید.

نحوه کمک به دانش‌آموزان در جهت یادگیری معنای اجتماعی برای دانش‌آموزان یادگیری معنای اجتماعی کلماتی چون family, breakfast, kitchen آسان نیست. چنین چیزی، بخصوص وقتی که آموزش انگلیسی در جایی صورت می‌گیرد که انگلیسی‌زبان یومیه مردم نیست دشواریش چند برابر می‌گردد.

در صورتی که از ابتدا دانش‌آموزان را از وجود معنای اجتماعی آگاه نمائیم به‌فهم آنان کمک خواهیم کرد. این کمک می‌تواند از طریق جلب توجه دانش‌آموزان به معنای خاص واژه‌ها که در داستانها آشکار می‌شوند و در دیگر متون قرائت درباره انگلیسی‌زبانان صورت گیرد.

مثلاً در پاراگرافی که در زیر می‌آید معنای مدرسه توضیح داده شده. در این پاراگراف نشان داده شده است که منظور ما از کلاس درس در کشور انگلیسی‌زبان چیست، این متن همچنین نشان می‌دهد که از معلم چنین کلاسی چه چیزی را باید انتظار داشت و چه چیزی را نباید انتظار داشت، ضمناً با خواندن متن متوجه می‌شویم که اگر اشخاص نحوه اداره این کلاس را اینگونه ببینند تعجب نخواهند کرد. و تمامی این‌ها جزئی از معنایی است که اهل زبان برای واژه school قائل است.

Some eighteen year old students are having a discussion lesson. There is a teacher there but he refuses to say very much. He never interrupts even when a student is saying something rather stupid. Occasionally he asks a few questions; that is all.

فرض کنیم که واژه school در زبان محصلین به‌جائی اتلاق گردد که بحث و گفتگو در آنجا محلی از اعراب نداشته و جزئی از درس به حساب نیاید و از معلم انتظار داشته باشند که از محصلین بیشتر

در بسیاری از زبان‌ها واژه family عموماً به‌چندین عضو فامیل مانند عمو، عمه، پسر عمو یا دختر عمو و پدربزرگ و مادربزرگ همچنین پدر و مادر و بچه‌های آنها اتلاق می‌گردد. اما آنچه که گوینده انگلیسی به‌هنگام ادای جمله

I wish I could spend more time with my family.

در نظر دارد این نیست. منظور او از family همسر و بچه‌هایش می‌باشد و در بسیاری از موارد دیگر افراد فامیل با هم زندگی نمی‌کنند. چه بسا که صدها کیلومتر از همدیگر دور باشند. برای یادگیری واقعی واژه family داشتن این آگاهی لازم است. بدون آن، شخص معنای کاملی از جمله‌ای نظیر:

The American family has many problems today. بدست نمی‌آورد.

کلمه breakfast هم اگر طوری یاد گرفته شود که به‌اولین وعده غذای روز اتلاق گردد کامل آموخته نشده است. اگر منظور آموزش کامل کلمه breakfast باشد باید به‌سوالات زیر پاسخ داده شود:

● What kinds of food and drink are (and are not) commonly found on the breakfast table?

● How early in the day do people generally eat breakfast? How late in the day?

● How common is it to start the day without any breakfast at all?

● In which age group is breakfast most often omitted?

پاسخ به‌چنین سوالاتی را نمی‌توان در کتابهای لغت یافت. با این وجود چنین تعاریفی به‌متکلمین به‌زبان انگلیسی کمک خواهد کرد تا تصویری از معنای کلمه در ذهن خود بوجود آورند.

به‌همین ترتیب می‌توان برای روشن شدن معنای کلمه kitchen به‌گونه‌ای که منظور انگلیسی‌زبان‌هاست سوالاتی را مطرح نمود. منظور از این کار یافتن معناهای اجتماعی است که در کتاب‌های لغت یافت نمی‌شوند. حتی اگر تمامی کتاب‌های لغت خاص آموزندگان زبان دوم را زیر و رو نمائیم قادر به یافتن تمامی معنای یک لغت نخواهیم شد. البته کتاب لغتی چون (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English) در این مورد حقایقی را مطرح کرده است که به‌ندرت در جاهای دیگر می‌توان نظیرش را یافت. در این کتاب لغت علاوه بر آنکه آشپزخانه جایی است که غذا در آن تهیه می‌شود یادآوری می‌نماید که در بسیاری از خانه‌ها آشپزخانه اتاقی است برای مقاصد عمومی مثلاً غذا خوردن خانواده.

ولی هیچ کتاب لغتی گنجایش این همه توضیحات را برای مشخص نمودن معنای واقعی kitchen، به‌گونه‌ای که برای اهل زبان

انگلیسی زبان مطرح نمایند آورده می‌شود:

1. How far is your school from your home? How do you get there?
2. Do students in your school wear uniforms? If not, what do you generally wear to school?
3. How many hours do you spend on homework every day?
4. Do you live in a house or an apartment? In the city or the country or a small town?
5. How many people live in your home? Are they all related to you? Where do your grandparents live?
6. Do teenagers in your family ever disagree with the adults? What do they argue about?
7. Who prepares the meals in your family? Who washes the dishes?
8. What kinds of food do you like best? What kinds don't you like?
9. Who talks most at mealtime? What do members of the family talk about at meals? In which room do you most often eat?
10. If a teenager in the family disobeys the adults, what happens? How were you punished when you were a young child?

این تنها تعداد خیلی کمی از سوالاتی است که می‌تواند به فهم کلمات معمولی چون: school, home, family, food در ارتباط با زندگی انگلیسی زبانان کمک کند. (نمونه‌های دیگری از اینگونه واژه‌ها را هم در Appendix D آورده‌ایم) پاسخ به بعضی از این سوالات را می‌توان در داستانها، دیالوگ‌ها و مطالب خواندنی کتابهای درسی تهیه شده برای محصلین دوره متوسطه یافت، همچنین می‌توان آنها را از طریق مکاتبات و مکالمات با اهل زبان، به شرط آنکه حداکثر استفاده از این موقعیت‌ها بشود، آموخت.

آموختن معانی واژه‌ها، حتی برای اهل زبان کار یک عمر است. انسان از هر تجربه‌ای چیزی تازه می‌آموزد. در صورتی که تجربه مستقیم با متکلمین به زبان ممکن نباشد باز هم می‌توان از تجربه غیر مستقیمی که داستان فراهم می‌آورد سود برد.

ما در مقام معلم می‌توانیم توجه محصلین خود را به نوع معنی‌هایی که متکلمین به زبان انگلیسی از بعضی از واژه‌ها می‌گیرند معطوف سازیم. این یکی از اهداف خاص تدریس لغت در کلاس‌های دوره متوسطه است. دیگر اهداف تدریس لغت عبارتند از: معلوم کردن میزان توانایی دانش‌آموزان در انجام امور بوسیله واژه‌هایی که هم‌اکنون می‌دانند. توانایی بخشیدن به دانش‌آموزان بهتر برای پیشرفت سریع‌تر (از طریق محول نمودن تکالیف مخصوص برای افراد و گروه‌ها).

صحبت کنند و اگر محصلی چیزی احمقانه به زبان آورد مجال سخن گفتن به او ندهند. در آن صورت باید به معنای اجتماعی کلمه انگلیسی school توجه داده شود. برای این کار باید از سوالاتی نظیر آنچه که در زیر می‌آید سود برد:

1. What does this story tell us about discussions among students in English-speaking schools?
2. In those schools, are students expected to talk much?
3. Why doesn't the teacher in this story correct students when they say something stupid?
4. What seems to be the main purpose of such a class? (Is the main purpose to give students information?)

به کمک این قبیل سوالات همه می‌توانیم نظرها را به احساسات، نظریات و رسوم که با هم ترکیب می‌شوند تا جزئی از معنای یک کلمه معمول انگلیسی را تشکیل دهند، جلب نماییم. — که چه بسا بر اساس تجربه شخصی آموزنده معانی متفاوتی خواهند داشت. محصلین عمده به کمک داستان یاد می‌گیرند که مثلاً عبارت خاصی چون in the west و from the south برای متکلمین به زبان انگلیسی در امریکا چه معانی خاصی را متبادر به ذهن می‌کند. (البته زبان‌های دیگر هم کلمات south و north و east و west را دارند، منتها آن اصطلاحات نشانگر ایده‌ها و احساساتی کاملاً متفاوت با معانی اجتماعی مربوط به کلمات انگلیسی امریکائی ذکر شده می‌باشند.)

یادگیری معانی اجتماعی از اهل زبان

داستانها می‌توانند در آموزش معانی اجتماعی کلمات کمک کنند، زیرا آنها نوعی ارتباط غیر مستقیم با متکلمین به آن زبان برقرار می‌نمایند و شکی نیست که ارتباط مستقیم حتی از این نیز سفیدتر است. در جایی که انگلیسی زبان رایج مردم نیست چه بسا که ملاقات با انگلیسی زبانان آسان نباشد، حتی در چنین جاهایی هم گاهیگاه یک تازه وارد انگلیسی زبان می‌تواند چند دقیقه‌ای از وقت خود را در کلاس آموزندگان انگلیسی به عنوان زبان دوم بگذراند. از این گذشته افراد کلاس می‌توانند با پیدا کردن دوستان مکاتبه‌ای به آنها نامه نوشته و از آنان نامه دریافت دارند.

متأسفانه چنین فرصت‌هایی برای برقراری ارتباط غالباً به هدر می‌رود زیرا دانش‌آموزان نحوه استفاده از آن را نمی‌دانند. آنها نه می‌دانند چه نوع اطلاعاتی کسب کنند و نه نحوه عبارت‌پردازی سوالات را برای تحصیل اینگونه اطلاعات می‌دانند.

در اینجا به تعدادی از سوالاتی که اینگونه محصلین می‌توانند در نامه‌های خود به دوستان مکاتبه‌ای و یا در گفت و شنود با جوانان

با برآورده شدن این اهداف دانش‌آموزان برای آموختن انگلیسی در دوره پیشرفته آماده می‌شوند.

فعالیت‌ها

۱ - آنچه که در زیر می‌خوانید گفت و شنودی است که برای محصلین دوره متوسطه تهیه شده است:

SUMMER JOBS

Dan: It's almost vacation time. Have you found a summer job yet?

Joe: I suppose I can work at the boys' camp where I worked last summer. But camp jobs don't pay much.

Dan: I think I can get a job at the Edgewater Hotel. A friend of mine was a waiter there last summer. The pay wasn't good, but he got lots of tips.

Joe: My sister worked there last summer, making beds and cleaning bathrooms. She didn't like it, but she earned quite a lot of money.

Dan: A friend of my sister's did that one summer.

Joe: What I want is a job outside. After sitting in college classes all winter, I'd like a job in the open air.

Dan: The high school kids earn a lot of money every summer cutting grass. My brother is only fourteen but he gets five dollars every time he cuts somebody's grass, and it only takes him an hour. He just rides around on the machine that he bought and the machine does all the work.

Joe: That's pretty good. I used to cut grass when I was in high school. But now I thought I might work for a road-building company, or something like that.

Dan: It would be good experience. You could earn a lot, too.

از این قبیل مکالمه‌ها محصلین می‌توانند بعضی از معانی اجتماعی کلماتی چون vacation را بیاموزند. (مثلاً برای بومی زبانان انگلیسی و برای محصلین طبقه متوسط کلمه vacation یعنی زمان کار در هتل، در اردوهای تابستانی یا اشتغال به کار باغبانی و جاده‌سازی و غیره است).

حالا شما بگوئید که در اینجا برای کلماتی چون student و job و experience و machine و waiter چه نوع معانی اجتماعی می‌دانید؟

۲ - از سه نفر که اهل یک کشور انگلیسی زبان می‌باشند بپرسید که معمولاً برای ناهار چه می‌خورند. آیا نام غذایی را که هر سه نفر آنها نام ببرند به گوش شما می‌رسد؟ برداشتی را که این سه نفر از واژه lunch دارند با برداشتی که محصلین خود شما دارند مقایسه

کنید.

۳ - برای آنکه نشان دهید احیاناً چه نوع معانی اجتماعی به واژه‌های معمولی چون cat استاد داده می‌شود یا دادن سؤالاتی مانند آنچه که در زیر می‌آید به دانش‌آموزان خود کمک کنید تا از نحوه جواب متکلمین به زبان انگلیسی به این سؤالات اطلاع حاصل کنند:

1. Does a cat usually live outside, or inside someone's house?
2. Does a cat ever sleep on its owner's bed?
3. What do cats eat? (Do their owners ever buy special food for them?)
4. Do some people buy toys for their cats?
5. If a cat becomes sick, does its owner ever take it to a doctor?

۴ - پاسخ‌های سؤال مربوط به cat را با هم مقایسه کنید. ببینید جواب‌ها از چه طریق می‌توانند به محصلین شما در فهم منظوری که اهل زبان از گفتن جملاتی نظیر «I have three cats» دارند کمک کنند. راستی معانی اجتماعی چنین واژه‌هایی چون cat با واژه‌های مشابه آن در زبان فارسی چه تفاوت‌هایی دارند؟

۵ - محصلینی که انگلیسی مقدماتی را به عنوان زبان دوم تمام کرده‌اند باید کلمات و عبارات زیر را بدانند. این کلمات و عبارات به چیزهای بسیار معمول در میان مردم آمریکا اشاره دارند. کدامیک از آنها به این علت که تجارب شخصی دانش‌آموزان کمکی در یاد دادن این عبارات به آنها ننموده است، نیاز به توضیح دارند؟

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 1. Halloween costumes | 6. a three-story house |
| 2. Jack-o'-lanterns | 7. floor wax |
| 3. trick or treat | 8. a laundromat |
| 4. a front lawn | 9. a rare steak |
| 5. a shingled roof | 10. a Thanksgiving turkey |

۶ - کتاب‌های کلاسی زبان انگلیسی خود را مطالعه کنید. کدامیک از کلمات و عبارات آن کتاب‌ها با تجارب خاص و شخصی محصلین شما ناآشنا است؟

1 - A Reading Sampler, Book 3, Progressive Reading Series (Washington, D. C.: U. S. Information Agency, 1975), p. 54.

تفاوت‌های یادگیری زبان در کودکان و بزرگسالان

□ از: نرجس جواندل

مقدمه

نرسیده باشد. معمولاً هر پژوهشی تعدادی از سؤاها را بسلا جواب می‌گذارد و تحقیقات معمولاً در رابطه با هم تکمیل می‌شوند. بر پایه همین تفکر، ما نیز بهتر دیدیم بجای این‌که یک نظر را رد کرده و دیگری را بپذیریم، نتیجه‌گیری را تا زمانیکه صحت و سقم مطلب بوسیله تحقیقات عملی روشنتر شود به تعویق بیندازیم. بدینوسیله خواننده این مقاله با بدست آوردن اطلاعات نسبی، خود شخصاً به داوری پرداخته و مجاز خواهد بود نظر مناسبی را اتخاذ نماید. محتوای این مقاله در ارتباط با حوزه‌های مقایسه و تقابل است که شامل حوزه جسمانی، حوزه شناختی، حوزه انفعالی، و حوزه زبانی می‌باشد. در عین حالیکه مطالعه هر یک از این حوزه‌ها در خور تدقیق و تحقیق شایسته می‌باشد، فرضیه «دوران حساس» به عنوان یکی از مسائل مهم در زبان‌آموزی را که در حوزه جسمانی بررسی خواهد شد، مرکز توجه این مقاله قرار داده‌ایم.

عنوان مقاله حاضر «تفاوت‌های یادگیری زبان دوم (خارجی) در کودکان و بزرگسالان» است. موضوع مذکور یکی از پرچنگال‌ترین و بحث‌انگیزترین مطالب در حوزه یادگیری زبان دوم بوده و کسراً توسط دانشمندان مورد مطالعه قرار گرفته است. در همین رابطه همواره این سؤال مطرح است که آیا کودکان فراگیران بهتری هستند یا بزرگسالان؟ در پاسخ به این سؤال، دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد و تحقیقات نتیجه واحدی را نشان نمی‌دهد و بعضاً در تقابل و تعارض با یکدیگر هستند. نکته اساسی این است که هر یک از نتایج اعلام شده به تنهایی نمی‌تواند پایه داوریهایی کلی قرار گیرد. بررسیها پیرامون «انسان» صورت می‌گیرد، موجودی که هنوز پس از گذشت سالها و قرن‌ها مطالعه همچنان به عنوان یک موضوع بکر می‌تواند مورد مطالعه قرار گیرد. بنابراین طبیعی است که تحقیقات به نتیجه مطلوب

حوزه‌های مقایسه و تقابل

برای ورود به موضوع نخست باید موارد مقایسه و تقابل را در فراگیری زبان بشناسیم. به اعتقاد «براون»^۲ امکان سه نوع مقایسه وجود دارد:

مقایسه نوع اول: فراگیری زبان اول و دوم در کودکان (ک ۱ - ک ۲)، اینجا سن ثابت نگه‌داشته میشود.

مقایسه نوع دوم: فراگیری زبان دوم در کودکان و بزرگسالان (ک ۲ ب ۲)، زبان دوم ثابت نگه‌داشته میشود.

مقایسه نوع سوم: فراگیری زبان اول در کودکان و فراگیری زبان دوم در بزرگسالان (ک ۱ - ب ۲)

در این مقاله نوع دوم مقایسه - بدون اینکه زبان خاصی به عنوان زبان دوم در نظر گرفته شود - مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

الف: حوزه جسمانی

در حوزه جسمانی فراگیری زبان با مغز و اندامهای گفتار ربط پیدا میکند. سؤالی که دانشمندان در صدد پاسخگویی به آن هستند اینست که آیا رشد مغز با یادگیری زبان رابطه‌ای دارد؟ در این زمینه آنها به مسئله‌ای به نام «یکسویه شدن»^۳ پرداخته‌اند. سؤالاتی چند راجع به یکسویه شدن مطرح میشود. اساساً اینکه مفهوم این واژه چیست و چه ارتباطی با یادگیری زبان دارد ذیلاً شرح داده میشود.^۴

«لنبرگ»^۵ یکسویه شدن را فرآیند کندی می‌داند «که در حدود دو سالگی آغاز و حدود سن بلوغ کامل می‌شود. در این مدت، کودک اندک اندک از نظر عصبی نقشهایی به این طرف یا آن طرف مغز تخصیص می‌دهد، البته جزو این نقشها یکی هم زبان است»^۶

تحقیقات عصب‌شناسی پیرامون یکسویه شدن مغز پیرو این نظر است که اختلافات ناشی از وجود تفاوت‌های عصبی در مغز کودکان و بزرگسالان مستقیماً منتج به اختلاف در امر زبان آموزی در این دو گروه میشود. لنبرگ (۱۹۶۷)^۷ شواهدی ارائه کرده است مبنی بر اینکه یکسویه شدگی یا تفوق مغزی^۸ با اختلافات موجود نزد کودکان و بزرگسالان در فراگیری زبان ارتباط دارد. پیش از وی نیز «پن فیلد»^۹ «رابرتس»^{۱۰} (۱۹۵۹) این عقیده را ارائه کرده بودند.

سکاوول^{۱۱} (۱۹۶۹)، دانشمند دیگری است که رابطه یکسویه شدگی و فراگیری زبان دوم را مطرح کرده است. به اعتقاد وی «احتمالاً تکمیل همین امر یکسویه شدن است که نمی‌گذارد شخص بار

دیگر به آسانی بر زبانی دیگر تسلط کامل یابد...»^{۱۲}

۱ - فرضیه دوران حساس^{۱۳}

در بررسی فراگیری زبان مفهوم «دوره حساس» بسیار حائز اهمیت است. این نظریه اولین بار در سال ۱۹۶۷ توسط «لنبرگ» مطرح شد. وی یکی از زیست‌شناسان دانشکده پزشکی دانشگاه «هاروارد» است، و کتاب مهمی تحت عنوان «بایه‌های زیست‌شناختی زبان»^{۱۴} منتشر ساخت. وی اظهار میدارد:

«بین دو و سه سالگی، زبان در نتیجه تأثیرات متقابل رشد درونی و یادگیری خود - ساخته^{۱۵} ظاهر می‌گردد.

بین سه سالگی و اوایل نوجوانی امکان فراگیری عمده زبان بخوبی ادامه می‌یابد، چرا که بنظر می‌رسد فرد در برابر محرک‌های این دوره حداکثر حساسیت را داشته باشد و برای تنظیم اعمال مغزی به منظور ایجاد یک هماهنگی پیچیده در اعمال فرعی که برای رشد آرام و یکساخت زبان و حرف زدن ضروری هستند از خود نوعی انعطاف - پذیری ذاتی نشان می‌دهد. پس از بلوغ، توانایی خود - تنظیمی^{۱۶} و سازگاری با مقتضیات فیزیولوژیکی رفتار زبانی بسرعت کاهش می‌یابد. از این پس، مغز طوری عمل می‌کند که گویی شکل ثابتی بخود گرفته است و مهارت‌های اصلی و عمده‌ای که تا این زمان فرا گرفته نشده‌اند معمولاً تا آخر عمر همچنان ناقص باقی خواهد ماند»^{۱۷}

شواهد پزشکی و بالینی برای چنین نظریه‌ای از مطالعات زیست‌شناختی بدست آمده است. «پن فیلد» و «رابرتس» (۱۹۵۹) طی تحقیقاتشان به این نتیجه رسیدند که اگر صدمه‌ای در محل گفتار به نیمکره چپ کودکان - نه بزرگسالان - وارد شود، محل سخن گفتن از نیمکره چپ به راست منتقل شده و بدینوسیله کودکان قادر خواهند بود دوباره حرف بزنند. انتقال محل گفتار که در کودکان - نه بزرگسالان - رخ میدهد، قویاً قالب‌پذیری مغز در کودکان را تثبیت می‌کند. شاهد پژوهشی دیگر این امر، آزمایشاتی است که توسط «لنبرگ» بر روی «زبان پریش»^{۱۸} ها بعمل آمده است. تحقیقات وی نیز شاهدهی است برای تثبیت این عقیده که محدودیت سنی خاصی برای فراگیری زبان وجود دارد. بر طبق بررسی‌های وی مشخص شد که اگر زبان پریش‌ها زیر ده سال باشند، می‌توانند بدون اینکه اثری از کلام معیوب در گفتارشان وجود داشته باشد دوباره زبان را بیاموزند. ولی اگر سن ایشان بین ده تا بلوغ باشد، آثاری از کلام معیوب در گفتارشان وجود خواهد داشت. بعد از هیجده سالگی علیرغم تعلیم دیدن نخواهند

توانست بر مشکلات زبانی فائق آید.^{۲۰} بنابراین اینطور بنظر میرسد که به اعتقاد وی انتقال نقش گفتاری زبان از نیمکره چپ به نیمکره راست فقط بین دو تا سیزده سالگی امکان دارد.

۲ - دلایل ردّ نظریه دوران حسّاس

این فرضیه از سوی شمار زیادی از دانشمندان حمایت شد.^{۲۱} و تا مدتها به عنوان توجیهی در علت ناکامیهای فراگیران زبان عنوان می‌شد. ولی بنظر میرسد این علت در توجیه ناکامیها قانع کننده نیست. مخالفان این نظریه اعلام می‌کنند:^{۲۲} افسرد بسیار زیادی که در بزرگسالی زبان دوم را در حدّیک گویشور بومی فرامی‌گیرند، خود شاهدهی براین مدّعاست که بزرگسالان بر راحتی قادرند زبان دوم را بیاموزند. آنها اعلام می‌کنند، کلیه افراد چندزبانه در سنین بالا به فراگیری زبان دوم و سوم پرداخته‌اند.

برای مثال «ژان آموس کومنسکی»^{۲۳} معلّمی از اهالی چکسلواکی به پانزده زبان آشنایی کامل داشت. «کورسی سوماسندور»^{۲۴} مجارستانی به هیجده زبان صحبت می‌کرد. در سال ۱۸۳۹، شخصی بنام «کاردینال مزوفاتی»^{۲۵} اعلام کرد که به پنجاه زبان به اضافه زبان مادری آشنایی دارد. هفت سال پس از این تاریخ وی تقریباً به هفتاد و هشت زبان و چندین لهجه صحبت می‌کرد.

پژوهشگران دیگری نیز تحقیقاتی مبنی بر ردّ نظریه دوران حسّاس بعمل آورده‌اند. یکی از آنها «سورنسون»^{۲۶} (۱۹۷۶) مردم‌شناس آمریکایی است که روی قبائل «توکانو»^{۲۷} در آمریکای جنوبی مطالعه کرده و گزارشی را در رابطه با فراگیری زبان دوم نزد بزرگسالان تهیه کرده است. وی اظهار می‌دارد: «دست کم بیست و چهار زبان در بین این مردم صحبت می‌شود و هر قبیله، که هویتش به واسطه زبان مورد استفاده او مشخص می‌شود، یک واحد بیرون - همسر^{۲۸} است. یعنی مردمی که باید با افراد بیرون از گروه خود ازدواج کنند، و بدین دلیل تقریباً همیشه با کسی که به زبانی دیگر صحبت می‌کند پیوند زناشویی می‌بندند...»^{۲۹}

زبان‌شناسان دیگری همچون «گریندر»^{۳۰}، «اتومو»^{۳۱} و «تویوتا»^{۳۲} (۱۸۶۱) گزارش داده‌اند: صحت تلفظ در کودکان زبانی با رشد سنی‌شان مطابقت دارد.^{۳۳}

قبلاً گفته شد که «لنبرگ» مدعی بود، اگر زبان مادری تا هنگام بلوغ فرا گرفته نشود، دیگر امکان فراگیری آن نخواهد بود. دانشمندان، فراگیری زبان را در کودکان «گرگ پرورد»^{۳۴} شاهدهی بر

ردّ این نظریه می‌گیرند. «کرشن»^{۳۵} و دیگران در بررسیهای خود بر روی «جینی» دختر سیزده ساله‌ای که بنا به عللی هنوز زبان مادری خود را فرا نگرفته بود، اعلام نمودند: «نه تنها امکان فراگیری زبان مادری پس از بلوغ وجود دارد بلکه این ادّعا که بزرگسالان به سبب رشد و تکامل نیمکره‌های مغز تا دوران بلوغ در یادگیری زبان دوم موفقیت حاصل نمی‌کنند چندان معتبر نیست»^{۳۶}

فرضیه دوران حسّاس از جانب عصب‌شناسان نیز مورد انتقاد قرار گرفته است. ظاهراً مهمترین دلیل در حمایت از فرضیه دوران حسّاس توسط خود «لنبرگ» (۱۹۶۷) در مطرح کردن فرضیه یکسویه شدن مغز عنوان شده است. همچنانکه قبلاً مطرح گردید، وی معتقد بود کودکان مبتلا به زبان پریشی قادرند مرکز گفتار خود را تغییر داده و همین تغییر موجب «بازگشت زبان»^{۳۷} در آنها خواهد شد. «فلگ» در همین زمینه گزارش می‌دهد: طی تحقیقاتی که «اسنو»^{۳۸} (۱۹۸۶) از زبان پریشی‌ها بعمل آورده است، نمونه‌های بسیاری از کودکان که سن و سال را برمی‌شمرد که بازگشت کامل زبان در آنها صورت نگرفته است.^{۳۹}

عصب‌شناسان دیگری همچون «والش»^{۴۰} و «دیلر»^{۴۱} (۱۹۸۱) برعکس نظر «پن فیلد» (۱۹۵۷) که ادعا کرده بود ظرفیت ذهن انسان برای یادگیری محدود بوده و با افزایش سن کاهش می‌یابد، تصریح کرده‌اند که: عملکردهای مغزی و آرایش نورونها و تارهای عصبی و مغزی دائماً در حال رشد بوده و این رشد بعد از سن بلوغ نیز ادامه می‌یابد.^{۴۲}

مطالعات و تحقیقات پیرامون حوزه جسمانی خصوصاً در ناحیه مغز و اعصاب روز بروز دامنه وسیعتری می‌یابد هنوز بسیاری از رموز بر انسان مکشوف نشده است. بدیهی است که فقط پژوهشهای بعدی می‌تواند پایه‌ای روشنگر در شناخت این اسرار باشد.

ب: حوزه شناختی^{۴۳}

زبان به عنوان پدیده‌ای نافذ در همه وجوه رفتار انسانی با شناخت نیز رابطه تنگاتنگ داشته، و این عامل می‌تواند به عنوان متغیّری در فراگیری زبان دوم موثر واقع شود. روانشناسان اعتقاد دارند، قدرت شناخت انسان با افزایش سن رشد می‌یابد. از نظر «ژان پیازه» سن متوسط هفت سال که مصادف با آغاز مدرسه رفتن در معنای مطلق آنست نقطه عطف قاطعی در رشد ذهنی کودک است^{۴۴} مسئله اساسی از نظر وی اینست که کودک در این سال توانایی اندیشیدن را



زبان کودکان از مکانیزم‌های فراگیری استفاده می‌کنند در حالیکه بزرگسالان از مکانیزم‌های یادگیری بهره می‌گیرند.

در ادامه بحث به مسأله اختلاف کودکان و بزرگسالان در ارتباط با یادگیری آگاهانه و غیر آگاهانه می‌پردازیم. آراء و نظریات ارائه شده در مورد برتری کودکان و یا بزرگسالان متعارض است. عده‌ای توانایی بزرگسالان را در تجرید و تفکرات صوری بهترین دلیل تفوق آنان بر کودکان می‌دانند. آنها به همین منظور از منطقی کمک گرفته می‌گویند: منطقاً باید ذکاوت و توانایی عالی ذهن فعالیتهای ذهنی را تسهیل کرد. بزرگسالانی که در فراگیری زبان موفق بوده‌اند به روند یادگیری به حدی استشعار داشته‌اند که خود نیز برای تسهیل در امر یادگیری به ساختن الگوهای صرفی پرداخته‌اند.^{۵۳}

در نقطه مقابل کسانی که قائل به تفوق کودکان بر بزرگسالان می‌باشند اظهار داشته‌اند: عدم همین وقوف نمی‌تواند مانعی برای یادگیری زبان باشد. آنها کودکانی را شاهد می‌آورند که توانسته‌اند - علیرغم نداشتن توانایی در امر تجرید و تفکر صوری - به نحو قابل ملاحظه‌ای زبان دوم و سوم را بیاموزند.^{۵۴}

در حالیکه خود اذعان داریم مسائلی عدیده‌ای در این باب ناگفته مانده است بحث را درحوزه‌ای دیگر دنبال می‌کنیم.

آغاز کرده و قبل از اینکه به انجام عملی بپردازد پیرامونش فکر می‌کند. از حدود دوازده سالگی به بعد «تفکر صوری»^{۵۵} یا «مجرد»^{۵۶} در کودک شکل می‌گیرد.^{۵۷} عده‌ای از دانشمندان با استناد به عقاید «پیازه» حساسترین مرحله از لحاظ بررسی فراگیری زبان اول و دوم را در سن بلوغ ذکر کرده‌اند.

ستی که شخص قادر به تجرید و تفکر صوری می‌شود. مرحله‌ای که کودک مجردات را جایگزین محسوسات می‌کند. بنابراین تا رسیدن به مرحله تجرید، فراگیری‌ها از جمله قرائی‌های کلامی در حالت غیر آگاهانه صورت می‌گیرد. در این رابطه همواره این سؤاها مطرح می‌شود که آیا بکارگیری افکار آگاهانه در یادگیری به روند طبیعی آن کمک می‌کند یا بعکس سدی بر سر راه آنست؟ آیا این استشعار و وقوف به یادگیری در کودکان و بزرگسالان به چه میزان است؟ قبل از اینکه به مسائل فوق بپردازیم، بی‌مناسبت نخواهد بود دو واژه «یادگیری آگاهانه» و «یادگیری ناآگاهانه» را توضیح دهیم.

مطالعات معاصر واژه «learning» را برای یادگیری آگاهانه و «acquisition» را برای صورت ناآگاهانه آن منظور کرده است.^{۵۸} حدود شصت سال پیش «پالمر»^{۵۹} (۱۹۲۲)، درباره اینکه از هر دو جنبه خودبخودی و براساس مطالعه در امر زبان آموزی استفاده شود تذکراتی داده است.^{۶۰}

«کرتین»^{۶۱} ادعا کرده است که محصل بزرگسالی که زبان دومی را می‌آموزد، دو وسیله برای «درونی کردن»^{۶۲} قواعد دارد.

اولاً «فراگیری» که روندی ناآگاهانه و غیر صریح است، این روند شبیه همان سیستمی است که کودکان در کسب و فراگیری زبان مادری بکار می‌گیرند. ثانیاً «یادگیری» که روندی آگاهانه و صریح است. بنابراین از اظهارات او می‌توان نتیجه گرفت که در یادگیری

ادامه دارد

- ۱ - Critical period
 ۲ - H. Douglas Brown
- ۳ - اچ داگلاس براون، اصول یادگیری و تدریس زبان، ترجمه مجدالدین کیوانی (تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۳)، ص ۶۱.
- ۴ - Physical domain
 ۵ - Lateralization
 ۶ - Eric H. Lenneberg
- ۷ - همان، صفحه ۶۳
- ۸ - Stephen D. Krashen, "Accounting for child - Adult Differences in Second language Rate and Attainment", child - Adult differences in second language Acquisition: Series on Issues in Second Language Research. (New burg House publishers, Inc. 1982), P. 203.
- ۹ - Cerebral domain
 ۱۰ - penfield
 ۱۱ - Roberts
 ۱۲ - Thomas Scovel
- ۱۳ - براون، ص ۶۳
- ۱۴ - Critical periodshypothesis
 ۱۵ - The biological Foundation of language.
- ۱۶ - جین اچسون، روانشناسی زبان، ترجمه عبدالخلیل حاجتی (تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۴، ص ۱۷۴)
- ۱۷ - Self - programmed learning
 ۱۸ - Self - organization
- ۱۹ - aphasia، حالت خاصی که در آن قوه ناطقه و کلام بطور کامل یا ناقص از میان می‌رود. علل بارز ایجادکننده این پدیده عبارتند از: (۱) اختلالات حرکتی ناشی از ضایعات و تپاهی بخش حرکتی مغز که مسئول برقراری ضبط ماهیچه‌ای

- آذری نجف‌آباد، الله وردی، یادگیری زبان و رشد واژگان کودک. تهران: جهاد دانشگاهی مرکز، ۱۳۶۴.
- اچسون، جین. روانشناسی زبان. ترجمه: عبدالخلیل حاجتی. تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۴. باطنی، محمدرضا. «زیان‌شناسی و تدریس زبانهای خارجی». زبان و تفکر: مجموعه مقالات زیان‌شناسی چاپ سوّم تهران: کتاب زمان، ۱۳۶۳، ص ص ۱۲۸ - ۱۳۲.
- براون، اچ. داگلاس. اصول یادگیری و تدریس زبان. ترجمه مجدالدین کیوانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۳.
- بلوم، بنجامین. ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشگاهی. ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی: ۱۳۶۴.
- پیاژه، ژان. پنج گفتار روانشناسی. ترجمه نیکبهره محسنی، تهران: رشد، ۱۳۶۰. کونوالوف، ولادیمیر. «چرا یادگیری زبان خارجی در کودکی آسانتر است؟» مترجم علی‌اکبر راستکار محمودزاده، آدینه شماره ۲۸، مهر ۱۳۶۷، ص ص ۶۱ - ۶۰.
- نیلی‌پور، رضا. «شرایط مطلوب دوزبانه شدن» رشد آموزش زبان، شماره ۲ و ۳، زمستان ۶۴ و بهار ۶۵، ص ص ۱۶ - ۱۲.
- واین رایش، اوریل. برخورد زبانها. ترجمه حمید سرهنگیان و ناصر بقایی. تبریز: دانشگاه تبریز، ۱۳۵۷.
- ویگوتسکی، لوسیمنوویچ، تفکر و زبان. ترجمه بهروز غربدفتری تبریز: نیما، ۱۳۶۷.

- ۳۸ - snow
- ۳۹ - James Emil Flege, "A critical period for learning to pronounce foreign languages?" *Journal of applied linguistics*, summer. P. 166.
- ۴۰ - Walsh
- ۴۱ - Diller
- Walsh & Diller - ۴۲
- ۴۳ - cognitive domain
- ۴۴ - زان پیاژه، پنج گفتار روانشناسی، ترجمه نیکبهره محسنی (تهران: رشد، ۱۳۶۰)، ص ۸۳.
- ۴۵ - Formal thinking
- ۴۶ - abstraction
- ۴۷ - همان، ص ۱۲۳.
- ۴۸ - آنچه تا کنون در این مقاله از واژه‌های «یادگیری» و «فراگیری» استفاده شده، بدون در نظر گرفتن این تخصیص معنایی بوده است. از این پس نیز ما آنها را در ارتباط کلی و به مفهوم عادی بکار خواهیم برد مگر اینکه تصریح به یکی از معانی خاص شود.
- ۴۹ - Horold palmer
- ۵۰ - William T. Little wood, *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implication for the classroom* (Cambridge university press, third printing, 1986), P. 66.
- ۵۱ - Stephen Krashen, «Aptitude and Attitude in Relation to Second language Acquisition and learning,» *Individual Differences universal in language learning Aptitude* (Newbury House publishers, Inc, 1981), P. 155.
- ۵۲ - Internalize
- ۵۳ - براون، ص ۶۸
- ۵۴ - براون، ص ۶۷

در تکلم است و (۲) اختلال در تکلم که در اثر آسیب دیدن ناحیه تکلم در مغز بوجود می‌آید.

- ۲۰ - Linda L. alson & s. Jay samuels, "the relationship between a geand accuracy of foreign language pronunciation, "child-Adult differences in second language acquisition: Series on issues in second language research (U. S. A. Newburg House publishers, Inc. 1982), PP. 68 - 69.

۲۱ - فت‌من (Fathman, ۱۹۷۵) گزارش کرده است که در آزمایشی نمونه‌های ۱۰ - ۶ ساله وی نسبت به نمونه‌های ۱۵ - ۱۱ ساله برتر بوده‌اند.

۲۲ - ولادیمیر کونو الوف، «چرا یادگیری زبان خارجی در کودکی آسانتر است؟» ترجمه علی اکبر راستکار محمودزاده، آدپته، تهران، شماره ۲۸ (مهر ۱۳۶۷)، ص ۶۱

- ۲۳ - Jun Amos komenski
- ۲۴ - Korosi Scoma Sandor
- ۲۵ - Cardinal Mezzofanti
- ۲۶ - Sorenson, American Anthropologist
- ۲۷ - Tukano
- ۲۸ - exogamous

۲۹ - رضائیلی پور، «شرایط مطلوب دوزبانه شدن»، رشد آموزش زبان، شماره ۲ و ۳ (زمستان ۶۴ و بهار ۶۵)، ص ۱۵.

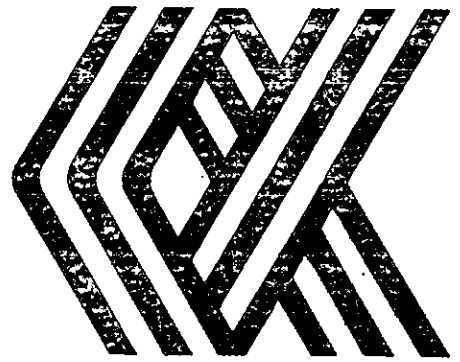
- ۳۰ - Grinder
- ۳۱ - otomo
- ۳۲ - toyota

۳۳ - همان، ص ۷۰.

- ۳۴ - wolf children
- ۳۵ - Krashen

۳۷ - «بازگشت زبان» در برابر اصطلاح «Language Recovery» بکاررفته است و منظور چگونگی و کیفیت به یاد آمدن تدریجی زبان در بیماران ضربه مغزی است که در نتیجه ضایعه مغزی تمام یا بخشی از مهارت‌های زبانی خود را فراموش می‌کنند.

اخبار گروه



اخبار گروه انگلیسی

دوره راهنمایی

● نوار کتابهای زبان انگلیسی دوره راهنمایی در دست تهیه است و به محض آماده شدن به سراسر کشور ارسال خواهد شد. چگونگی طرح سؤالات امتحانی و بارم‌بندی آن که برای اجرا در سال ۶۹-۶۸ تهیه شده بود نیاز به اصلاحاتی دارد که پس از انجام اصلاحات برای اجرا در سالهای بعد به سراسر کشور ارسال خواهد شد. در مورد چگونگی تدریس قسمت‌های مختلف دروس کتب زبان انگلیسی دوره راهنمایی مطالبی در دست تهیه است که پس از اتمام در اختیار دبیران محترم قرار خواهد گرفت. همان گونه که همکاران عزیز مطلع هستند تدریس کتابهای دوره راهنمایی باید (حتی الامکان) به زبان انگلیسی صورت گرفته و از ترجمه (متن‌ها) به فارسی خودداری شود. فعلاً برای دوره راهنمایی کتابهای معلم وجود ندارد. کتابهای روش تدریس (کتاب معلم) قبلی مربوط به این دوره با توجه به تغییرات اساسی کتاب در سال گذشته، باید مورد تجدید نظر قرار گیرند

دوره متوسطه

● مطالبی در مورد اهداف، کلیات تدریس قسمت‌های مختلف هر درس و چگونگی طرح سؤالات امتحانی و بارم‌بندی آن (که در همین شماره مجله نیز به چاپ رسیده است) مربوط به کتاب جدید التالیف زبان انگلیسی سال اول متوسطه از طرف دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی جهت اجرا به سراسر کشور ارسال شده است. مطالب کامل‌تری نیز در دست تهیه است که به اطلاع همکاران محترم خواهد رسید. در این کتاب تعدادی غلط‌های چاپی وجود دارد که همراه با اصلاحات مورد لزوم و نظریات و پیشنهادات رسیده در چاپ بعدی کتاب مورد توجه قرار خواهد گرفت.

● کتاب جدید زبان انگلیسی سال دوم متوسطه در دست تهیه می‌باشد و از سال تحصیلی آینده مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

● کتابهای زبان انگلیسی سال‌های سوم و چهارم متوسطه بدون تغییر برای چاپ و توزیع در سال تحصیلی آینده ارسال شده است.

● بارم‌بندی سؤالات امتحان نهایی زبان انگلیسی سال چهارم در سال تحصیلی جاری بدون تغییر و مانند سال قبل خواهد بود.

● کمیته برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم در رشته زبان انگلیسی بیش از سه ماه پیش تشکیل گردید و کار برنامه‌ریزی دوره کاردانی ادامه دارد.

● کارشناسان گروه انگلیسی دفتر، گاه در معیت اساتید ارجمندی که در برنامه‌ریزی و تألیف کتب جدید شرکت دارند، در جلسات توجیهی که در بعضی مناطق آموزش و پرورش تهران تشکیل گردیده حضور یافته و ضمن بحث و تبادل نظر با دبیران محترم، توضیحات لازم در زمینه‌های مختلف را خدمت همکاران عزیز ارائه داده‌اند.

● استان‌هایی که برگزاری سخنرانی، سمینار یا کلاس‌های توجیهی کوتاه مدت دبیران زبان و حضور اساتید و کارشناسان دفتر زادر محل ضروری تشخیص می‌دهند با دفتر به آدرس: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - پلاک ۲۷۴ - سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی - تلفن‌های ۴ - ۸۲۵۹۶۴ داخلی ۴۰ و ۴۱ و یا ۸۲۵۹۶۴ تماس برقرار نمایند تا ضمن ایجاد هماهنگی و در صورت امکان اقدامات لازم صورت گیرد.

اخبار گروه آلمانی

دوره راهنمایی

● کتابهای جدید سال دوم و سوم راهنمایی چاپ ۶۹ آماده گردیده و در مهرماه ۶۹ در اختیار دانش آموزان زبان آلمانی و دبیران محترم قرار گرفت. این کتابها بعد از تغییر مدت تدریس زبان در دوره راهنمایی از سه سال به دو سال اولین چاپ می باشد. یادآور می شویم که در دوره راهنمایی قسمت عمده تدریس باید به صورت شفاهی انجام گیرد و در غیر اینصورت اهدافی که مورد نظر تهیه کنندگان کتاب بوده حاصل نخواهد شد. مقداری از مطالب روش تدریس کتابهای جدید دوره راهنمایی آماده شده و فعلاً جواب تمرینات آن به صورت جزوه در اختیار دبیران زبان آلمانی قرار گرفته است.

● طی بخشنامه شماره ۹۱۰/۶۴۸۱/۳۱ دفتر ۶۹/۸/۱۴

برنامه ریزی و تألیف کتب درسی دستورالعملی در خصوص نحوه استفاده از کتابهای جدید تألیف آلمانی در دوره راهنمایی در سال تحصیلی ۷۰-۶۹ جهت اجراء به کلیه واحدهای آموزشی که زبان آلمانی در آن تدریس می گردد ابلاغ گردید.

دوره دبیرستان و هنرستان

● کتاب دوم دبیرستان و هنرستان زبان آلمانی چاپ ۶۹ آماده گردید و در مهرماه ۶۹ در اختیار دانش آموزان و دبیران محترم قرار گرفت. این کتاب به گونه ای تدوین شده است که آموزش زبان بیشتر بر انتقال ساختارهای جمله تأکید دارد تا آموزش مطالب دستوری محض. علاوه بر این با گنجانیدن تمرینهای کافی، امکان انتخاب نوع تمرین برای دبیران

محترم فراهم آمده است.

ضمناً یاد آور می شود که بخش C و D درس ها جزء برنامه امتحانی نمی باشد.

● کتاب سوم دبیرستان و هنرستان در مرحله لی آت و آماده سازی می باشد و انشاء الله برای سال تحصیلی ۷۱-۷۰ چاپ می گردد و در سال تحصیلی ۷۰-۶۹ از همان جزوه سال ۶۸، ولی با ۵ درس تدریس می گردد.

● کتاب چهارم دبیرستان و هنرستان که برای سال تحصیلی ۷۰-۶۹ تهیه و تألیف گردیده فعلاً به صورت جزوه آزمایشی تکثیر گردیده تا بعد از بررسی ها و نظرخواهی های لازم از دبیران محترم زبان آلمانی به چاپ نهایی برسد. بخش اول این کتاب شامل دوره دستوری از سه سال گذشته دبیرستان می باشد و ۳ درس جدید که هر درس از ۲ بخش B و A، تمرینات، مسائل دستوری، بخش دوم تمرینات و در قسمت مکالمه تکراری از کلمات و ترکیبات می باشد و در آخر هر درس Test آمده که دانش آموزان باید با توجه به مطالبی که طی درس فرا گرفته اند جاهای خالی را در متن پر کنند. و در انتهای کتاب فهرست لغات با معانی آورده شده است.

● گروه زبان آلمانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی با توجه به درخواستهای مکرر دبیران زبان آلمانی اقدام به تهیه تستهای چهارجوابی برای دوره دبیرستان و هنرستان نموده که طی جلساتی در اختیار دبیران تهران قرار گرفت و برای شهرستانهایی که در آن زبان آلمانی تدریس می گردد نیز فرستاد شد.

لازم به تذکر است که این تستها بعد از تکمیل به صورت کتاب جداگانه ای در کنار کتاب چهارم دبیرستان و هنرستان چاپ و تدریس می گردد.

● طی بخشنامه های شماره ۹۱۰/۶۵۰۱/۳۱ دفتر ۶۹/۸/۱۴

برنامه ریزی و تألیف کتب درسی و شماره ۳۲۱/۱۰۶۱۹ دفتر آموزش متوسطه دستورالعمل ۶۹/۸/۱۹

در خصوص نحوه استفاده از کتابهای جدید التألیف دوره دبیرستان و هنرستان زبان آلمانی در سال تحصیلی ۷۰-۶۹ جهت اجراء به کلیه واحدهای آموزشی که زبان آلمانی در آن تدریس می گردد ابلاغ گردید. قابل توجه دبیران محترم زبان آلمانی تهران و شهرستانها:

نوارهای درسی سال اول دبیرستان و هنرستان آلمانی تهیه و تکثیر گردید.

معلمین و مدرسین محترم می توانند جهت دریافت نوارهای پر شده سال اول با در دست داشتن سه عدد نوارخام سونی ۶۰ دقیقه ای به گروه زبان آلمانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی مراجعه نمایند.

اخبار گروه فرانسه

● تشکیل شوراها و نشست های مختلف با دبیران مناطق تهران، تقسیم بندی و زمان بندی کتابهای درسی زبان فرانسه نسبت به دوره های امتحانات سالیانه تحصیلی و امتحانات نهائی به بحث و شور گذاشته شد و جدول بندی آن تنظیم گردید تا طی بخشنامه ای به تمام مناطق و استانها فرستاده شود.

● جهت آشنائی هر چه بیشتر دبیران محترم زبان فرانسه مناطق تهران و شهرستانها، با آخرین روشهای آموزشی و تدوین، برنامه مربوط به دوره کار آموزی و بازآموزی تنظیم و پیشنهاد شد که تشکیل این دوره برای دبیران زبان فرانسه در ایام تعطیلات تابستان اجرا شود تا تعداد بیشتری از دبیران بتوانند در کلاسهای این دوره شرکت نمایند.

● جهت رفع نارسائیهای پاره‌ای از کتابهای درسی زبان فرانسه، کتابهای مزبور بررسی و تصحیح شد و پیشگفتاری نیز بر آنها نوشته شد که در چاپ بعدی مورد نظر قرار گیرد.

● یکی دیگر از موارد رفع نارسائی کتابها، آماده ساختن جزوه تمرینهای ساختاری برای کتابهای زبان فرانسه دوره راهنمایی است که توسط چند تن از دبیران تهیه گردیده است که به کلیه مناطق و شهرستانها فرستاده می‌شود.

● از آنجا که تحول و پیشرفت در امر آموزش بدیهی و الزامی است لذا کتابهای درسی در همگامی با این تحولات، بایستی هر چند سال یکبار تغییر نموده و با رعایت سیاستهای نظام آموزش کشور و پیروی از آخرین روشهای پیشرفته آموزشی تدوین و در مقاطع مختلف تحصیلی در اختیار همگان قرار گیرد.

بنابراین گروه زبان فرانسه به مانند سایر گروهها، جلسات برنامه‌ریزی خود را زیر نظر شورایی متشکل از افراد صاحب نظر، استادان و دبیران کارآموده زبان فرانسه تشکیل می‌دهد تا یک برنامه‌ریزی منسجم و متوالی برای کلیه سالهای تحصیلی اعم از دوره راهنمایی و متوسطه انجام دهد. سپس برنامه تفضیلی براساس برنامه‌ریزی مزبور، توسط همان گروه تهیه می‌گردد تا کتابهای هر یک از سالهای تحصیلی این واحد درسی، از میان افراد گروه مزبور یا توسط سایر مؤلفین علاقمند و با تجربه تألیف گردد.

● هر چند که تألیف کتابها، بر یک پایه اصولی و متوالی و منسجم، بسیاری از مشکلات یادگیری و آموزش را حل می‌کند لیکن لازمه آشنایی و تسلط کامل به روشها و هدفهای آموزشی اعمال شده در کتابها، تدوین کتابهای روش تدریس می‌باشد که همزمان با تألیف هر یک از کتابهای درسی زبان فرانسه توسط مؤلفین آنها نوشته می‌شود.

● از آنجا که تشکیل وجودی هر گروه،

محدود به عده معدودی است، ولیکن گروه زبان فرانسه با اعتقاد به اینکه تعداد افراد صاحب نظر و علاقمند به پیشرفت این واحد درسی در سطح کشور بسی شمار است لذا از کلیه صاحب نظران، در هر شغل و مقامی که هستند تقاضا می‌نماید که بر ما منت نهاده هر گونه پیشنهاد و اظهار نظری را که نسبت به مراحل مختلف آموزش این واحد درسی دارند آنرا توسط نامه به گروه زبان فرانسه ارسال نمایند تا ضمن تقدیر و سپاس از آنها، پیشنهادهای ارزنده آنان را در تدوین و تهیه برنامه‌ها و تألیف کتابهای این واحد درسی به کار بندیم.

● در ضمن بسیار به جا خواهد بود که دبیران محترم زبان فرانسه در نقاط مختلف کشور نیز همکاری صمیمانه خود را در بعد وسیعتری با ما ادامه دهند و ضمن ارائه هر گونه پیشنهاد، مشکلات و نارسائیهای این واحد درسی را با ما در میان بگذارند و با ما مکاتبه نمایند.

جای بسی خوشوقتی خواهد بود که همکارانی که تحصیلات خود را اعم از فوق دیپلم، لیسانس یا بالاتر از لیسانس، در رشته زبان فرانسه انجام داده‌اند، لیکن به علت عدم وجود کلاسهای زبان فرانسه، در حال حاضر در رشته‌های دیگری تدریس می‌نمایند، توسط نامه خود را معرفی نمایند تا در آینده از وجود آنها (در صورت تمایلشان) برای فعالیتهای مختلف این واحد درسی استفاده شود.

● یکی دیگر از کارهای این گروه تنظیم پرسشنامه‌ای است مبتنی بر کسب اطلاعات و آمار دقیق از دبیران سراسر کشور که دارای تحصیلات فوق دیپلم و بالاتر از آن در رشته‌های زبان فرانسه یا آلمانی می‌باشند.

اطلاع از سوابق آموزشی آنها چه در رشته تحصیلی خودشان (فرانسه یا آلمانی) چه در سایر رشته‌هاست نیز تعداد شاگردان آنها در هر کلاس، در رشته زبان فرانسه یا آلمانی در سال تحصیلی جاری (۷۰-۶۹) می‌باشد. نیز

اطلاع از نظریات آنها در مورد آموزش این دو واحد درسی است.

● اخیراً از طرف دانشگاه شهید بهشتی، جهت شرکت در سمینار ترجمه و ادبیات زبان فرانسه دعوت به عمل آمده بود لذا طی بخشنامه‌ای از دبیران زبان فرانسه مناطق تهران خواسته شد که در صورت تمایل، در این سمینار شرکت نمایند. این سمینار به مدت پنج روز با حضور عده‌ای از استادان دانشگاه پاریس و دانشگاههای تهران و شهرستانها و جمعی از صاحب نظران، نیز عده زیادی از دانشجویان رشته زبان فرانسه برگزار گردید.

هدف عمده سخنرانیها، نقد و بررسی ترجمه‌های فرانسه به فارسی و برعکس و پاره‌ای از اعمال نظرهای مربوط به این دو زبان در ترجمه و درک موضوع می‌شد.

● قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی

(قسمت هشتم)

آخرین مبحث مورد نظر ما در بحث بزرگ و کوچک نویسی، اسم‌های خاص و شیوه نگارش آنها در حالت‌های مختلف است. با توجه به تعریفی که از اسم خاص در همین قسمت داده خواهد شد، بزرگ نوشته شدن همه اسم‌های خاص بدیهی می‌نماید، اما در مواردی مشابه، همان کلمات و ترکیبات باید کوچک نوشته شوند، که در این قسمت به معرفی و بررسی آن موارد می‌پردازیم.

□ محمد حسین خواجه‌زاده

ث) اسم‌های خاص

با اسم‌های خاص معمولاً اشیاء و جانداران منفردی را نامگذاری می‌کنند که با شکل و هیأت و ویژگی‌هایی که دارند، دارای موجودیتی خاص و یکباره می‌باشند. بنابراین می‌توان اسم‌های خاص را به چیزهای مختلف نسبت داد، از قبیل: اشخاص، مناطق جغرافیایی (خیابانها)، ساختمانها، مؤسسات، مجلات و روزنامه‌ها، اجرام سماوی، کشتی‌ها، هواپیماها و غیره.

۲۷ - اسم‌های خاص بزرگ نوشته می‌شوند.

از آنجا که اسم‌های خاص یک قسمتی و نیز هسته اسم‌های خاص چند قسمتی، همگی از نظر دستوری اسم هستند و بزرگ نوشته

می‌شوند، طبق قواعد موجود، این بزرگ‌نویسی شامل اسم‌های خاص چند قسمتی نیز می‌شود.

● صفت‌ها (همچنین صفت‌های شمارشی)، اسم مفعول‌ها و اسم فاعل‌ها در صورتی که به یک اسم خاص چند قسمتی تعلق داشته باشند، بزرگ نوشته می‌شوند:

Friedrich der Große,
die Breite Straße,
das Schwarze Meer,
Gasthaus "Zum Armen Ritter",
der Schiefe Turm (von Pisa)
der Fliegende Holländer,
Heinrich der Achte,
die Sieben Schwaben,
Wirkendes Wort

صفت‌هایی که در ابتدای یک اسم خاص قرار نگرفته‌اند، گاهی کوچک نوشته می‌شوند:

Institut für deutsche Sprache
aber:
Verein Deutscher Ingenieure

۲۸ - مفاهیم و ترکیبات ثابت
مشخصه‌های انواع حیوانات و گیاهان مثل:

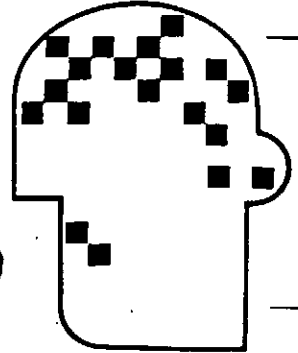
der deutsche Schäferhund,
schwarze Johannisbeeren

و همچنین مفاهیم ثابت و ترکیباتی مثل:
italienischer Salat,
angewandte Physik

F

W...T

E P B Ü L
 N Ö G C H A
 X R Z Q P S



chirurgische Universitätsklinik
 Heidelberg,
 aber:

Jede Universität hat eine chirurgische Universitätsklinik;
 Englischer Garten in Berlin,
 aber:

Nur wenige Städte haben einen englischen Garten.

technischer/ Technischer Zeichner

دیگر مورد شک در این خصوص هنگامی پیش می‌آید که یک مشخصه کلی مثل technischer Zeichner همچنین به عنوان تیر و در ارتباط با اسم خاص اشخاص مطرح می‌شود.

به مثال‌های زیر توجه کنید:

Er will technischer Zeichner werden.

در مثال فوق technischer Zeichner اسم خاص نیست، بلکه مشخص کننده شغل مورد نظر گوینده است، به همین دلیل technischer کوچک نوشته می‌شود.

اما مشخصه technischer Zeichner می‌تواند به عنوان تیر و در ارتباط با یک اسم خاص روی سربرگ نامه، کارت ویزیت و نظایر آنها ظاهر شود، که در این صورت باید بزرگ نوشته شود:

جزئی از یک اسم خاص هستند و یا جزئی از یک مشخصه کلی. در مورد اول باید صفت‌ها بزرگ و در مورد دوم کوچک نوشته شوند.

höhere/ Höhere Schule

یکی از موارد شک هنگامی پیش می‌آید که مشخصه‌ای کلی مثل höhere Schule همچنین در اسامی خاص مدارس، موسسات، دانشگاهها و نظایر آنها دیده می‌شود.

به مثال‌های زیر توجه کنید:

Ich besuche eine höhere Schule.

در مثال فوق مشخصه höhere Schule یک اسم خاص نیست، به همین دلیل höhere کوچک نوشته می‌شود.

اما مشخصه höhere Schule می‌تواند در یک اسم خاص مربوط به یک مدرسه آورده شود، که در این صورت باید بزرگ نوشته شود:

die Höhere Handelsschule II
 Mannheim

مثال‌های مشابه دیگر:

Institut für Angewandte Physik,
 aber:
 die Institute für angewandte
 Physik;

از اسم‌های خاص متمایز می‌شوند. در این موارد صفت‌ها، اسم مفعول‌ها و اسم فاعل‌ها کوچک نوشته می‌شوند.

● در متون تخصصی، به خصوص در رشته‌های گیاه‌شناسی و جانورشناسی، مشخصه‌های آلمانی ویژه‌ای برای گیاهان و جانوران تعیین شده است که همگی بزرگ نوشته می‌شوند، تا بتوان آنها را به عنوان نژادها و گروه‌های خاص و طبقه‌بندی شده مورد تأکید قرار داد. به هر حال این نوع بزرگ‌نویسی باید به متون و زبان تخصصی محدود شود:

متون عادی:

Das ist ein roter Milan.
 (ein Milan mit roter Farbe)

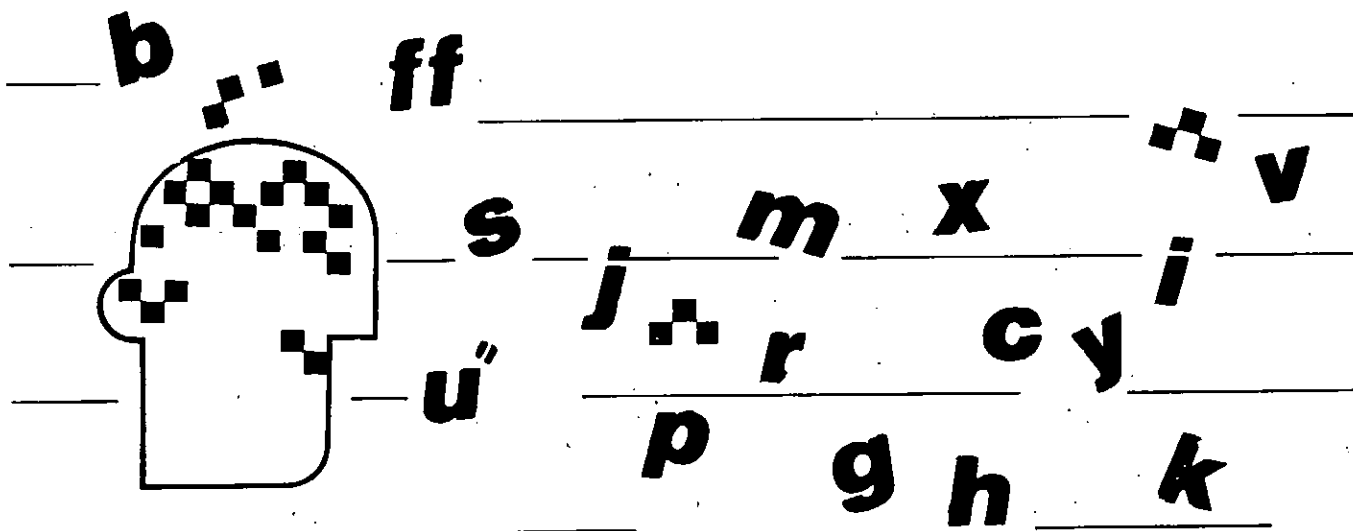
Das ist ein Roter Milan.
 (ein Vertreter der Gattung Milvus milvus)

همچنین:

die Weiße Lilie

۳۹ - اسم یا مشخصه‌ای کلی

در مواردی معین، باید نویسنده به این نکته توجه داشته باشد که آیا صفت‌ها و نظایر آن



در اینجا بحث بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی را به پایان می‌بریم، با ذکر این مطلب که در این خصوص تا به حال در کشورهای آلمانی زبان کتابهای متعددی تألیف و منتشر شده است و این نشانگر اهمیت این بخش از قواعد صحیح نویسی در زبان آلمانی است. به جرأت می‌توان گفت که بزرگ و کوچک نویسی کلمات، یکی از خصایص عمده و وجوه تمایز زبان آلمانی نسبت به دیگر زبانهای اروپایی است، که به زبان نوشتاری آلمانی قابلیت‌های خاصی در بیان مطالب می‌دهد. آنچه که در این هشت قسمت به خوانندگان عزیز تقدیم گردید، مهمترین قواعد این مبحث بود که به تفصیل مطرح شد. امیدوارم که این مطالب مورد توجه علاقه‌مندان و دست‌اندرکاران زبان آلمانی در ایران قرار گرفته و توانسته باشد به بخشی از سوالات دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان و شاید اساتید محترم این زبان پاسخ داده باشد. با تشکر فراوان از کلیه مسئولین محترم مجله رشد زبان.

Am Warmen Damm,
An den Drei Kastanien (koisk),
In der Mittleren Holdergasse,
Zur Alten Post

● اگر حرف تعریفی که در ابتدای یک اسم خاص قرار گرفته به دلیل صرف شدن تغییر شکل یابد، حرف تعریف مذکور در این حالت کوچک نوشته می‌شود:

Ich habe in dem Spiegel gelesen,
daß...

aber:
Der Umfang des Magazins "Der Spiegel" ...
In der Welt stand...

aber:
In der Zeitung "Die Welt" stand...
کلمات، de, van, von, در اسم خاص، حتی در ابتدای اسم کوچک نوشته می‌شوند:

von Gruber,
de Gaulle,
ten Hamburg

Hans Meier, Technischer Zeichner

مثال‌های دیگر:

Fritz Schulz, Erster Bürgermeister,
aber:

Er wurde zum ersten Bürgermeister gewählt;

Brandt, Regierender Bürgermeister,

aber:

Der damals regierende Bürgermeister hieß Brandt.

۴۰ - حرف تعریف، حرف اضافه، حرف ربط

حروف تعریف، حروف اضافه و حروف ربط در داخل اسم‌های خاص چند قسمتی، کوچک نوشته می‌شوند. اگر همین کلمات در آغاز اسم‌های خاص واقع شوند، بزرگ نوشته می‌شوند:

داخل اسم خاص:

Friedrich der Große,
Holbein der Jüngere,
Gasthaus zum Löwen,
Frankfurt am Main,
Freie und Hansestadt Hamburg

ابتدای اسم خاص:

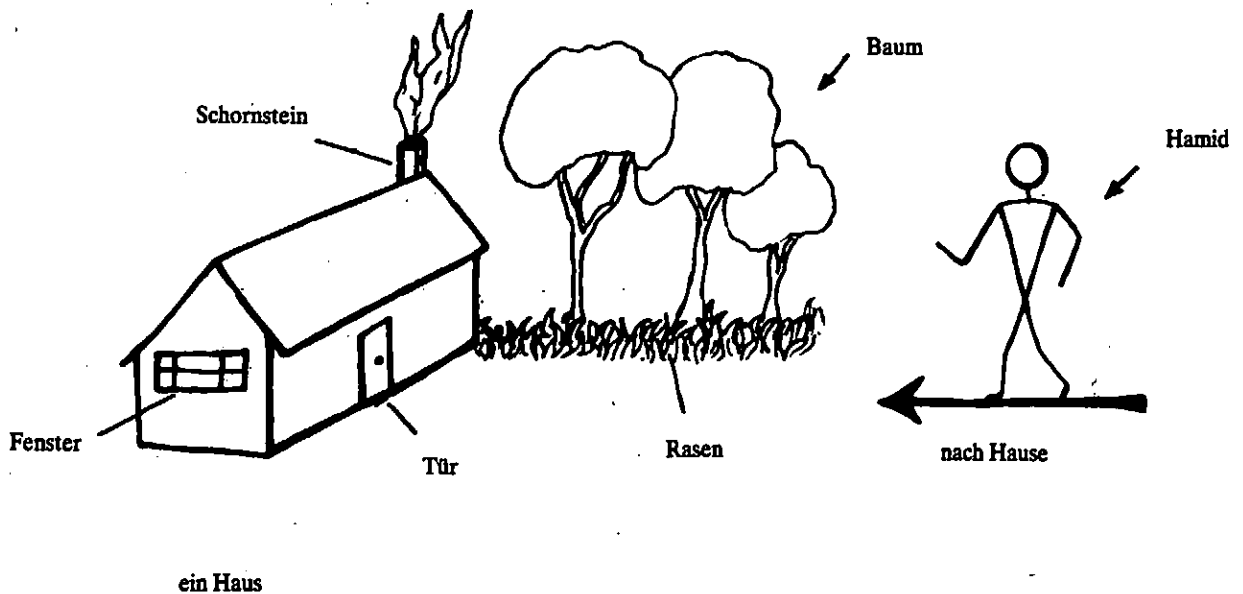
Der Gewerkschafter (Zeitschrift),

● Unterrichtsgegenstände und Hilfen zur Förderung der Sprache Zeichnungen:

هنر طراحی

خیلی ساده می‌توانیم روی تخته سیاه طراحی کنیم و بدین ترتیب به کار تدریس مان روح و حالت بدهیم. وقتی دانش‌آموزان می‌بینند که معلمشان روی تخته سیاه چیزی را برای آنها نقاشی می‌کند بسیار لذت می‌برند. اگر طرح‌های معلم ساده باشد، دانش‌آموزان نیز با لذت فراوان سعی می‌کنند که کار معلم را تقلید کنند. با اندکی حوصله و تمرین می‌توانیم هرگونه موضوعی را که به درس مربوط می‌شود، به صورت طرح ساده روی تخته سیاه نقاشی کنیم. جزئیات طرح، ساده‌ترین قسمت طرح به شمار می‌آید. ابتدا به چند نمونه از آن می‌پردازیم و آنگاه اصول و قواعد مربوط به طرح را با دقت مطالعه می‌کنیم.

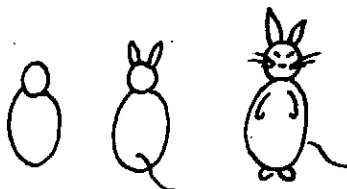
Strich - Zeichnung



Hamid geht nach Hause.

Sein Haus hat Türen, Fenster und einen Schornstein.

Auf dem Rasen sehen wir Bäume.



Das Zeichnen von einem Vogel.

Auf seinem Haus sehen wir viele Vögel.

Das Zeichnen von einer Katze.

Die Zeichnungen sollen so einfach wie möglich sein und nicht mit Einzelheiten gefüllt werden.



Er spielt Fußball.



Was Macht er?



Das ist ein Junge.

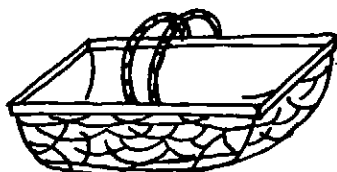


Das ist eine Frau.

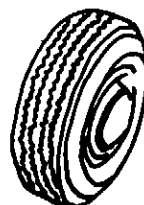


Das ist Frau Maleki.

Sie hat einen Einkaufskorb in der Hand.



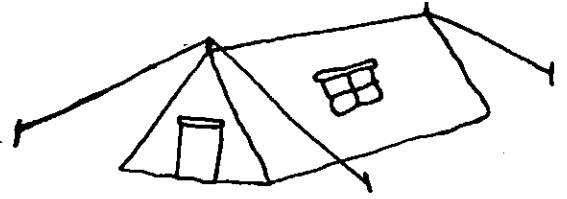
Der Einkaufskorb



Ein Reifen.



Eine Reihe von Männern.



Ein Zelt.



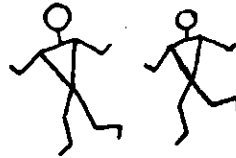
Schnelles Laufen.



Langsames Laufen.



Leise kriechend.



Sie laufen schnell.

Einfache Zeichnungen können das Gesagte viel leichter und deutlicher darstellen. Auch wenn der unbegabteste Schüler das Wort, den Satz oder die Grammatik nicht versteht, kann er es aus den Zeichnungen ersehen.

Zum Beispiel:

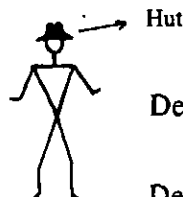


Das ist ein Mann.

Die Klasse wiederholt den Satz.

Die Klasse wiederholt:

Der Lehrer setzt dem Mann einen Hut auf.



Der Mann hat einen Hut auf.

Der Hut gehört dem Mann.

Der Lehrer zeichnet den Mann mit einem Stock.

Die Klasse wiederholt:

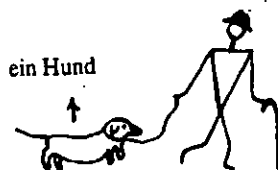
Der Mann hat einen Stock in der Hand.

Der Stock gehört dem Mann.



Der Mann führt einen Hund spazieren.

Der Hund gehört dem Mann.



Der Lehrer kann den Schülern nach weiteren Vorschlägen fragen.

Z. B. Auto, Haus, Buch usw.

Andere Zeichnungen kann man so erläutern:

Beispiel:

Das ist die Zeichnung eines Mannes. (der Mann)

Was macht der Mann? (Frage vom Lehrer)

Der Mann raucht eine Pfeife. (ein Mann mit einer Pfeife im Mund)

Das ist die Zeichnung einer Frau. (die Frau)

Was macht die Frau?

Die Frau kauft Obst. (eine Frau, die Obst einkauft)

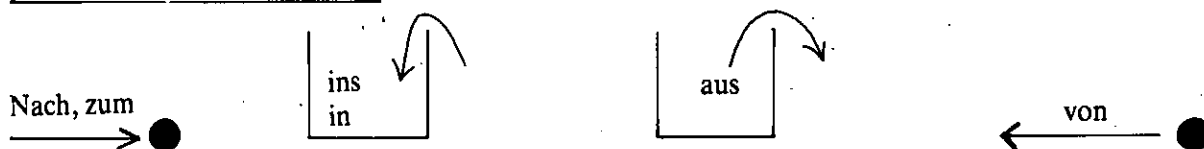
Das ist ein Junge. (Zeichnung eines Jungen)

Was macht der Junge?

Der Junge spielt Fußball. (Junge beim Fußballspielen)

usw.

Das Lernen von Präpositionen:



Frau Hamidi geht nach Hause.

Herr Pirasteh geht zum Bäcker.

Der Junge geht in die Küche.

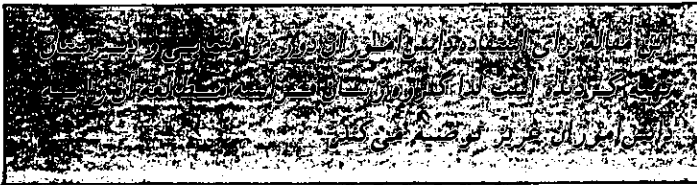
Das Mädchen geht in das (= ins) Haus herein.

Majid kommt aus dem Büro.

Mahin Kommt von der Schule zurück.

● محل قرار گرفتن صفت توصیفی

PLACE DE L'ADJECTIF EPITHETE



معمولاً قبل از اسم قرار می‌گیرند، مانند:

Il a un *gros* nez.

J'ai une *petite* voiture.

اما همین صفات اگر بعد از عباراتی چون:

très, trop, plutôt, assez

و تمام سری کلماتی که به «ment» ختم می‌شوند مانند:

relativement, exceptionnellement, sacrément, passablement, terriblement, etc.

می‌توانند بعد از موصوف قرار بگیرند.

Il a un nez *très gros*.

J'ai une voiture *trop petite*.

C'est une fille *plutôt jolie*.

Je voudrais une voiture *assez grosse*.

C'est une maison *relativement grande*.

این همچنین برای صفاتی که با *hyper, super* همراه می‌شوند، امکان‌پذیر خواهد بود.

Il a un nez *hyper-gros*.

C'est une fille *super-jolie*.

همراه با *plus... que, moins... que, le plus..., le moins...*

تعریف: صفت کلمه‌ای است که به همراه اسم می‌آید تا آن را توصیف نماید. در زبان فرانسه می‌توان صفات را به چهار دسته تقسیم کرد.

۱ - صفتهایی که مقدم بر اسم هستند (صفت‌های پیشین).

۲ - صفتهایی که بعد از اسم می‌آیند (صفت‌های پسین).

۳ - صفتهایی که می‌توانند قبل یا بعد از اسم قرار بگیرند،

ولی با جایجایی آنها معنی آنها نیز تغییر می‌کند.

۴ - صفتهایی که بدون تغییر معنی می‌توانند قبل یا بعد از

موضوع قرار بگیرند.

- معمولاً بیشتر صفات بعد از موصوف می‌آیند.

۱ - صفتهایی که مقدم بر اسم هستند (صفت‌های پیشین)

صفتهایی که در زبان فرانسه آنها را به نام «*courants*»

می‌نامند:

petit, grand, gros, beau, joli, vilain, bon, mauvais, vieux.

همراه باشند، برای نشان دادن ارتباطات فامیلی به کار برده می‌شوند. به عنوان مثال وقتی که می‌گوییم *mon grand-père* این بدان معنی نیست که پدر من بزرگ است بلکه به معنی «پدر بزرگ من» می‌باشد. و یا وقتی می‌گوییم *ma belle-soeur* نمی‌خواهیم بگوییم خواهر من زیباست بلکه به معنی «خواهر شوهر یا خواهر زن» می‌باشد. صفات عددی مانند *premier, deuxième, dernier* نیز قبل از موصوف قرار می‌گیرند.

La première fois que je l'ai vue.
La quatrième dimension.
Tu as vu son dernier film.

تغییر جا (قرار دادن بعد از موصوف) برای این است که از صفات امکان‌پذیر نخواهد بود جز در مورد *dernier* که در این صورت به معنی «قبل یا گذشته» به کار می‌رود.

Le mois dernier
La semaine dernière
L'année dernière

اگر *dernier* قبل از موصوف قرار بگیرد به معنی «آخرین» خواهد بود.

C'est la dernière fois que je viens.
J'ai pris le dernier train.
j'ai lu son dernier roman.

۲ - صفت‌هایی که بعد از اسم آورده می‌شوند (صفت‌های بسین)

صفاتی که معمولاً قبل از اسم قرار می‌گیرند، می‌توانند همچنین بعد از آن نیز قرار بگیرند.

Il habite la maison la plus grande du village.
Il a la plus grosse voiture du quartier.
Il a une voiture plus grosse que la mienne.
Il a un plus petit appartement que moi.

به غیر از این موارد، برای این دسته از صفات، تغییر جا امکان نخواهد داشت مگر آنکه آنها را همراه با موصوف‌هایی بیاوریم که نشان‌دهنده شخص می‌باشند، در این صورت معنی آنها نیز تغییر می‌کند.

۱ - یک پسر بچه

1 - *Un petit garçon (un enfant)*

۲ - یک پسر کوچک (کوتاه قد)

2 - *Un garçon petit (de petit taille)*

۱ - مرد بزرگ

1 - *Un grand homme (un homme célèbre)*

۲ - مرد بلند

2 - *Un homme grand (de grand taille)*

به غیر از صفاتی چون *grand, petit* صفاتی نیز وجود دارند که اگر در کنار برخی از موصوفها قرار بگیرند، معنای اولیه خود را از دست می‌دهند، به عنوان مثال می‌توانیم *bonne, bon* را نام ببریم. «*une bonne femme*», «*un bonhomme*» اصطلاح فامیلی است که به معنی «مردی» یا «زنی» می‌باشد.

Il y a une bonne femme qui a téléphoné, je n'ai pas compris ce qu'elle voulait.
Qui est ce bon homme.

در این صورت اگر ما بخواهیم *bon, bonne* را با معنای متداول آنها مورد استفاده قرار بدهیم، آنها را بعد از موصوف می‌آوریم.

C'est un homme bon (généreux, plein de bonté)

صفاتی چون *grand, petit, beau, belle* اگر با کلماتی

چون:

père, mère, fils, filles, enfants, frère, soeur, cousin, cousine, oncle

صفت‌های زیر که جزو مهمترین دسته هستند بعد از اسم آورده می‌شوند:

صفت‌هایی که نمایانگر رنگها هستند.	Il a les yeux bleus. Elle a les cheveux bruns.
صفت‌هایی که نمایانگر شکلهای هستند.	Un visage allongé. Une porte étroite. Une table ronde.
صفت‌هایی که نمایانگر ملیت هستند.	Le drapeau iranien. Un étudiant allemand. Une jeune fille française.
صفت‌هایی که نمایانگر مذهب هستند.	Une fête musulmane.
صفت‌هایی که نمایانگر یک سیستم هستند.	Un pays démocratique.
صفت‌های بلند چند هجایی	Une plage magnifique.
اسم مفعولی که به جای صفت به کار گرفته شود.	Une maison habitée. Un choix voulu. La fenêtre ouverte.

۱- من یک آپارتمان قدیمی خریداری کرده‌ام.

J'ai acheté un appartement ancien.

در اینجا ancien معنایی مخالف با جدید و مدرن دارد.

۲ - این آپارتمان پیشین من است.

Voici mon ancien appartement.

در اینجا ancien صفتی است که توصیف کننده آپارتمانی است که در

قبل من در آن سکونت داشته‌ام.

بسیار کم اتفاق می‌افتد که این دسته از صفات قبل از موصوف آورده شوند، مگر در نوشته‌های ادبی و یا در شعرها:

La blanche colombe.

Il venait d'accomplir son noir dessein.

۳ - صفت‌هایی که با تغییر معنی می‌توانند قبل یا بعد از موصوف قرار بگیرند.

برخی از صفت‌ها، بنا بر جای قرار گرفتن آنها و یا اسمی که آنها را همراهی می‌کند، معنی آنها نیز تغییر می‌کند. بطور کلی هرگاه صفتی دارای دو معنی باشد، معنای اولیه آن هنگامی ظهور پیدا می‌کند که آن صفت بعد از اسم قرار بگیرد.

در زیر لیست عمده ترین صفت‌هایی که همراه با تغییر معنی می‌توانند قبل یا بعد از موصوف قرار بگیرند، آمده است.

affreux	éternel	honnête	parfait	
ancien	étroit	intime	particulier	tendre
apparent	extrême	jeune	pauvre	unique
âpre	faible	joyeux	précieux	vague
authentique	fameux	juste	proche	vain
bas	faux	lâche	profonde	véritable
brave	fier	léger	pur	vif
bref	flagrant	légitime	rare	
brillant	formidable	libre	riche	
brusque	fort	lointain	rude	
brutal	fou	long	sacré	
certain	fragile	lourd	sale	
cher	franc	magistral	sérieux	
chic	furieux	maigre	seul	
classique	futur	malheureux	sévère	
complet	générue	malin	simple	
court	grave	méchant	sinistre	
curieux	gros	mince	solide	
différent	grossier	mûr	sombre	
dur	haut	net	strict	
		nouveau	subtil	
entier	heureux	pâle		

در ترکیب زیر:

Le + adjectif + nom + adjectif toujours placé après le nom

Le terrible accident ferroviaire

terrible یک صفت «mobile» است.

اگر شئی یا شخصی که ما از آن صحبت می‌کنیم، به وسیله یک گروه از کلمات توصیف شده باشد:

L'accident ferroviaire de lundi

L'accident de la route

La fille du milliardaire américain

۴ - صفت‌هایی که بدون تغییر معنی می‌توانند قبل یا بعد از موصوف قرار بگیرند.

برخی دیگر از صفت‌ها، که ما آنها را در زبان فرانسه «moblies» می‌نامیم، می‌توانند بدون اینکه معنی آنها تغییر کند قبل یا بعد از موصوف آورده شوند. البته ما می‌توانیم آنها را، بدون اینکه مرتکب اشتباهی شده باشیم، همیشه بعد از اسم بیاوریم و بیشتر در نوشته‌های ادبی و شعرها و سخنرانی‌های رسمی است که آنها را قبل از موصوف می‌آوریم.

Le terrible accident ferroviaire de lundi a provoqué une vive émotion.



نکاتی چند درباره کتاب جدیدالتألیف انگلیسی سال اول دبیرستان و چگونگی طرح سؤالات امتحانی و بارم‌بندی آن

□ غلامحسین محمودی

کارشناس زبان انگلیسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

نظر به این که برنامه‌ریزی درسی فرایندی است منسجم که محتوا (کتب درسی)، روش تدریس و قالب و محتوای سؤالات امتحانی می‌بایست به صورتی هماهنگ در راستای تحقق اهداف مورد نظر توسط مؤلفین تهیه و مشخص شوند، در ذیل اهداف، کلیات تدریس قسمت‌های مختلف دروس کتاب جدیدالتألیف زبان انگلیسی سال اول متوسطه (چاپ ۱۳۶۹) و نیز قالب و محتوای سؤالات امتحانی و بارم‌بندی آنها که قبلاً از طرف دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی جهت اجرا به دبیران محترم و سایر مسئولین ذیربط به سراسر کشور ارسال شده است از نظر خوانندگان محترم می‌گذرد. شرح و توضیحات مفصل‌تر و کامل‌تر این موارد و نکات و نیز نمونه سؤالات امتحانی در دست تهیه است که انشاء... به زودی در اختیار همکاران عزیز قرار خواهد گرفت.

لازم به تذکر است که مطالبی که توسط افراد، گروه‌های آموزشی و غیره تهیه و در اختیار دبیران محترم قرار می‌گیرد تا به تأیید کمیته برنامه‌ریزی و تألیف دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی نرسیده باشد صرفاً جنبه پیشنهادی داشته و لازم‌الاجرا نمی‌باشد. بار دیگر از کلیه دبیران محترم، صاحب‌نظران و علاقه‌مندان به امر آموزش صحیح زبان انگلیسی در مدارس کشور تقاضا می‌شود نظریات، پیشنهادات و انتقادات مفید و سازنده خود را کتباً به آدرس تهران خیابان ایرانشهر شمالی پلاک ۲۷۴ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی طبقه پنجم گروه زبان انگلیسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف ارسال دارند (تلفن ۸۲۵۹۶۴ و ۴ - ۸۳۹۲۶۱) داخلی ۴۰ باشد تا امر تحول اساسی در آموزش زبان انگلیسی در مدارس کشور هرچه پربرتر و کامل‌تر جامه عمل پوشد.

بخش A (New Words):

هدف از ارائه این بخش آشنا ساختن دانش‌آموزان با لغات جدید Reading است. مهم این است که این کار حتی الامکان بدون

صفت‌هایی که با این گروه از کلمات آورده می‌شود، بشرطی که این صفات جزو صفت‌های «moblies» باشند، قبل از اسم آورده می‌شوند.

La sympathique fille du milliardaire américain

در مقابل می‌توانیم بگوییم:

La fille adoptive du milliardaire américain

زیرا صفت adoptive, adoptif همیشه بعد از اسم آورده می‌شود. همراه با فعلهایی چون juger, estimer, trouver همیشه صفتها باید بعد از اسم آورده شوند.

Je trouve ce travail intéressant.

برای تهیه این مقاله از منابع زیر استفاده شده است:

1. A. Hamon, Grammaire Française, Classique Hachette.
2. H. Canac et B. Jughon, Ma quatrième Grammaire, Librairie Armand Colin.
3. Evelyne Bérard - Christian Lavenne, Grammaire Utile du Français, Hatier.
4. M. Grevisse, Précise de Grammaire Française, Edition J. Duculot S. A., Gembloux
5. R. Galizot, J. P. Dumas, Grammaire Fonctionnelle de la Langue Française, Fernand Nathan.

استفاده از زبان فارسی صورت گیرد. معلم با استفاده از تکنیک‌های مختلف آموزش لغات (نشان دادن شی، استفاده از حرکات برای نشان دادن افعال....)، نشان دادن تصویر، ارائه تعریف‌های ساده، دادن مترادف، متضاد و غیره، معنی کلمات را به دانش‌آموزان می‌آموزد و با استفاده از جملات داده شده در این قسمت، فرصت و امکان استفاده از زبان انگلیسی را به صورت گفت‌وگو، سؤال و جواب... نحوه کاربرد کلمات را در جملات فراهم می‌سازد. بدیهی است معلم می‌تواند با توجه به عوامل مختلف و در صورت لزوم، جملات دیگری را نیز مورد استفاده قرار دهد.

بخش B (Reading):

هدف خواندن متن و درک آن است. متن درس نباید به هیچ وجه برای دانش‌آموزان ترجمه شود. هدف آموزش «ترجمه» نیست منظور این است که دانش‌آموزان متنی را به زبان انگلیسی بخوانند و سعی کنند معنی جملات آن را حتی الامکان بدون توسل به زبان مادری درک کنند. معلم نباید همه نکات مختلف دستوری را که احیاناً در جملات متن و سایر بخشها آمده است برای دانش‌آموزان توضیح دهد. توضیحات دستوری تنها در محدوده نکاتی است که در *E* و *D* مطرح شده. البته چون مطالبی که قبلاً تدریس شده در قالب جملات قسمتهای مختلف درس مرتباً به کار رفته و مرور می‌شوند، دانستن آنها برای دانش‌آموزان ضروری نیست.

چگونگی تدریس *Reading* و مراحل مختلف آن در دست تهیه است که به محض آماده شدن در اختیار همکاران عزیز قرار خواهد گرفت. (دبیران محترم می‌توانند برای آگاهی بیشتر تکنیک‌های مختلف مربوط به تدریس دستور زبان، خواندن، لغت و غیره به کتابهای مفید از جمله:

The Foreign Language Learner (by Mary Finocciaro)
Techniques and Procedures in second Language Acquisition

Teaching Foreign Language Skills (Wilga M. Rivers)
و مجلات رشد زبان مراجعه نمایند. مطالعه مجلات رشد زبان را مؤکداً توصیه می‌نماید.)

بخش E, D (Speak Out, Write It Down):

در این قسمتها، نکات دستوری درس مطرح شده است، متأسفانه تدریس دستور زبان در کشور ما از وضعیت بسیار نامطلوبی برخوردار است. دادن توضیحات مفصل و فرمولهای عجیب نمی‌تواند روش صحیح تدریس نکات دستوری باشد. این امر منجر به حفظ کردن طوطی‌وار این نکات شده و در عمل دانش‌آموز استفاده از این

قواعد را به صورت مهارت‌های چهارگانه زبان یعنی صحبت کردن، خواندن، شنیدن، نوشتن و تمرین تجربه نمی‌کند. باید این قواعد دستوری را به صورتی که مناسب «تدریس» باشد درآورده و برای دانش‌آموزان مطرح نمود. هرچند در این کتاب تمرین‌های *repetition*، *substitution* و *transformation* مانند کتابهای زبان انگلیسی دوره راهنمایی (مطالعه کتابهای زبان دوره راهنمایی قویاً توصیه می‌شود). آورده نشده، ولی معلم می‌تواند، از چنین تمرین‌هایی نیز استفاده نماید. باید توجه داشت که دستور زبان به خودی خود «هدف» نبوده بلکه وسیله‌ای است جهت درست نوشتن، درست خواندن و درست صحبت کردن. همکاران محترم توجه داشته باشند که توضیحات دستوری مطرح شده در کتاب خطاب به «معلم» (*To the teacher*) می‌باشد و نباید انتظار داشت دانش‌آموزان این توضیحات را «حفظ» کنند و به هیچ وجه خارج از محدوده مطالبی که در کتاب مطرح شده است. نکاتی را به دانش‌آموز یاد ندهند.

بخش F (Language Functions):

اجزاء جملات این قسمت نباید برای دانش‌آموزان از لحاظ دستوری مورد بحث قرار گرفته و تشریح شوند. در بعضی جملات نکاتی وجود دارد که دانش‌آموزان هنوز نیاموخته‌اند. نباید از دانش‌آموزان خواست عین جملات کتاب را طوطی‌وار حفظ کنند. بلکه موقعیت‌های مطرح شده را باید به صورت طبیعی با دانش‌آموز و ضمن ایفای نقش تمرین نمود. در نهایت باید خود دانش‌آموزان بتوانند بر اساس جملات این قسمت در نقش‌های مختلف با یکدیگر صحبت کنند.

بخش G (Pronunciation Practice):

هدف آشنا ساختن دانش‌آموزان با تلفظ صحیح حروف، کلمات و جملات است. مسلماً تدریس باید به صورت تکرار و تمرین و احیاناً بازیهای جالب انجام شود. دانستن معنی کلماتی که قبلاً تدریس شده ضروری نیست.

بخش I (Vocabulary):

در این بخش لغات جدید درس لیست شده و معانی آنها نیز به صورت نسبتاً ساده‌ای برای معلمین آورده شده است. مسلماً منظور حفظ کردن این معانی توسط دانش‌آموزان نیست. هرچند در مواردی می‌توان از تعاریف یا معادلهای داده شده برای تدریس (لغات مطرح شده در بخش A) سود جست.



چگونگی طرح سؤالات امتحانی و بارم‌بندی قسمت‌های
مختلف آن مربوط به کتاب جدید التالیف زبان انگلیسی سال اول
متوسطه به صورت آزمایشی در سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹

۱ - امتحان شفاهی (۲۰ نمره)

الف: لغت و کاربرد آن (۵ نمره)

تنها حفظ کردن معنی لغت کافی نیست و باید کاربرد آن را نیز
مورد توجه قرار داد. برای آزمودن تمام این دو می‌توان از طریق سؤال
و جواب و با نشان دادن شیء یا تصویر، تعریف کلمه، دادن مترادف یا
متضاد و غیره عمل نمود. (معنی کلمه به فارسی در صورتی پرسیده
می‌شود که راه سریع دیگری برای پرسش معنی لغت و جمله نداشته
باشد). مثلاً برای پرسیدن معنی کلمه *Germany*:

Is Germany a school for little children?

یا: با نشان دادن نقشه کشورها و اشاره به کشور آلمان.

What is the name of this country?

برای پرسیدن معنی و کاربرد کلمه *climb*:

— با نشان دادن عکس گربه در حال بالا رفتن از درخت.

What is the cat doing?

Is the cat playing on the tree?

وقتی دانش‌آموز جواب (کامل) منفی داد، معلم سؤال بعد را می‌پرسد:

What is it doing?

در ضمن این سؤالات، می‌توان چند سؤالی نیز راجع به خود
دانش‌آموز یا مدرسه... پرسید:

(Can you climb a tree?)

برای پرسیدن معنی فعل *meet*:

Can you give a synonym for meet?

Which one is a synonym for meet, visit or love?

و یا به صورت‌های دیگر.

استفاده از سؤال و جواب به طور ضمنی، آشنایی دانش‌آموز با
معنی کلمه و همچنین کاربرد آن را مورد سنجش قرار می‌دهد ولی
همانگونه که در بالا نیز اشاره شد می‌توان سؤالات مختلفی نیز راجع به
خود دانش‌آموز، مدرسه و محیط اطراف مطرح کرد (با توجه به کلمات
مورد نظر) و یا از وی خواست تا با کلمه مورد نظر جمله بسازد (معلم
می‌تواند قسمت اول جمله را خود شروع کند).

مقدمه

امروزه *Testing* به صورت علم دقیقی در آمده باید برای طرح
و نوشتن سؤالات امتحانی طبق اصول و ضوابط این علم عمل نمود.
عدم توجه به این اصول منجر به تهیه سؤالاتی خواهد شد که از جهات
مختلف اشتباه، ناقص و مسئله‌ساز خواهد بود.

تعیین قالب و محتوای سؤالات امتحانی بخشی از فرایند کلی
برنامه‌ریزی درسی است که همراه با کتاب و روش تدریس معلم
مجموعه‌ای جا تشکیل می‌دهند که بایست هماهنگ و منسجم در راه
رسیدن به اهداف مشخص برنامه‌ریزی شوند.

با تغییر اساسی کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه و تغییر
روش تدریس زبان، لازم است در سؤالات امتحانی نیز که متأسفانه
تاکنون به آن اهمیت چندانی داده نشده و دارای نواقص و معایب بسیار
بوده و یکی از علل مهم افت تحصیلی در این درس می‌باشد؛ تجدیدنظر
اساسی صورت گیرد در غیر این صورت شاهد افت تحصیلی باز هم
بیشتری در این درس خواهیم بود (مطالب مفیدی در این زمینه در دست
تهیه است که بزودی در اختیار همکاران محترم قرار خواهد گرفت).
متذکر می‌شود که کتاب جدید شامل ۱۰ درس می‌باشد که

آن (۴ درس) در ثلث اول و بعدی (درس ۵ تا آخر درس ۸) در ثلث
دوم و در ثلث آخر — بقیه کتاب (درسهای ۹ و ۱۰) تدریس می‌شود.

از آنجا که قسمت‌های چندی در هر درس باید به طور شفاهی به
انگلیسی تدریس شود، انجام امتحان شفاهی و بها دادن به آن ضروری
است.

همان حال می پرسد:

Can I move this chair?

دانش آموز جواب مثبت می دهد. آنگاه معلم سعی می کند نیمکتی را که چند دانش آموز روی آن نشسته اند حرکت دهد ولی قادر به این کار نیست.

Can I move this bench?

No, you can't move it.

مثال ۳: با دادن راهنمایی: (کاربرد *had to* در گذشته)

My first class begins at 8. I must leave home at 7:30.

My first class began at 8 last year, too.

و دانش آموز باید جمله دوم را به زمان گذشته بیان کند:

You had to leave home at 7:30.

مثال ۴: با دادن مثال: (کاربرد صفات تفصیلی)

معلم تصویر دو مرد را نشان می دهد که یکی از دیگری چاق تر است، می گوید:

This man is fatter than that man.

سپس تصویر دو مرد را نشان می دهد که یکی از دیگری بلند قدتر است و دانش آموز باید بتواند بگوید:

This man is taller than that man.

یا تصویر دو اتومبیل را نشان می دهد که یکی گران قیمت و دیگری ارزان تر است و دانش آموز باید بتواند بگوید:

This car is more expensive than that car.

ج: خواندن صحیح و درک معنی (۶ نمره)

معلم از دانش تلاموز می خواهد قسمت هایی از یک یا چند متن را خوانده، سپس به سؤالات وی به انگلیسی پاسخ دهد. متن ها را می توان با استفاده از متون کتاب ولی با تغییراتی در آنها تهیه کرد و یا از متن های خارج از کتاب استفاده نمود. متون خارج از کتاب از لحاظ لغت و ساختارهای دستوری نباید مشکل تر از متن های کتاب باشد (معلم باید خود جرح و تعدیل های لازم را در آنها اعمال کند).

سؤالات به سه صورت می تواند پرسیده شود:

Yes / no questions, wh questions, alternative questions:

..... or.....?

به تلفظ صحیح دانش آموزان (که بخشی از آن مربوط به قسمت G است) نیز نمره تعلق می گیرد.

برای صرفه جویی در وقت، معلم می تواند از چند دانش آموز یکجا امتحان به عمل آورد. در صورتی که دانش آموزی قادر به دادن جواب صحیح نباشد، پس از مکث کوتاهی، از دانش آموز بعدی خواسته شود تا جواب همان سؤال را بدهد.

ب: دستور زبان و کاربرد آن (۵ نمره)

باید این اصل اساسی مورد توجه قرار گیرد که منظور از آموختن دستور زبان، آن گونه که تاکنون معمول بوده است، حفظ کردن تعدادی فرمول و قواعد دستوری نیست، بلکه دستور زبان به منظور بیان یا ساختن جملات صحیح و نیز مطالعه و درک معنی جملات آموزش داده می شود. به عبارت دیگر آموزش دستور زبان «وسیله ای» است برای ایجاد مهارت های زبانی (درک از راه گوش، صحبت کردن، نوشتن، خواندن).

منظور از انجام امتحان شفاهی دستور زبان این است که مشخص شود آیا دانش آموزان نکات دستوری مطرح شده در قسمت (شفاهی) مربوطه را فرا گرفته و قادرند در چهارچوب جملات داده شده آنها را به کار ببرند یا خیر. در واقع باید جملاتی که در مثال ها و تمرین ها *speaking* داده شده مدنظر قرار گرفته و با استفاده از تکنیک های مناسب در یابیم آیا دانش آموزان می توانند جملاتی در همان سطح و محدوده را به کار ببرند یا خیر (باید جمله محور کار قرار گیرد). البته در جملاتی که برای آموزش و تمرین نکات جدید دستوری به کار رفته اند، نکات دستوری (سالم های) قبل نیز وجود دارد و نمی توان آنها را مورد توجه قرار نداد. با استفاده از تصاویر، ایجاد موقعیت مناسب، دادن راهنما یا نمونه و سؤال و جواب می توان تسلط دانش آموزان بر کاربرد نکات دستوری مورد نظر را مورد سنجش قرار داد.

مثال ۱: برای کاربرد *can't* با استفاده از تصویر گربه ای که در حال بالا رفتن از درختی است، معلم سؤال می کند:

can the cat climb the tree?

دانش آموز باید جواب (کامل) مثبت بدهد. سپس معلم تصویر سگی را نشان می دهد که قادر به بالا رفتن از درخت نیست و چنین می پرسد:

can the dog climb the tree?

و دانش آموز باید بتواند جواب صحیح را با استفاده از *can't* بیان کند.
No, the dog can't climb the tree.

مثال ۲: با ایجاد موقعیت مناسب نیز می توان این کنار را انجام

داد:

مثلاً معلم میز یا صندلی خود را حرکت داده جابه جا می کند و در

۴) (Language functions) (نمره ۴)

معلم در نقش یکی از دو طرف گفتگو، مکالمه یا سؤال و جواب را (در محدوده مضامین مطرح شده در این قسمت) شروع کرده و دانش‌آموز باید بتواند در جواب، کلمه، عبارت یا جمله مناسب و قابل قبولی را بیان نماید. توجه شود که لازم نیست دانش‌آموز عین جملات کتاب را طوطی‌وار حفظ کرده باشد.

باید مترادف یا متضاد آنرا از خود یا از بین گزینه‌های داده شده بنویسد:
Friedrich liked the flowers and plants in the garden.

۴ - دادن لیستی از چند لغت جدید و جملاتی (از متن درس‌ها) که جای خالی هر یک با یکی از لغات داده شده می‌تواند پر شود. این کار را می‌شود برای هر جمله جداگانه بصورت گزینه‌ای نیز مطرح نمود.

۵ - با استفاده از گفتگو یا سؤال و جواب کوتاه:

- *Do you like to have that book?*

- *Yes, I do. But I don't have any money to ——— for it.*

a. pay b. die c. grow d. find

تذکر: به‌منظور به‌دادن به‌فعالیت کلاسی، نمراتی که دانش‌آموزان ضمن سال از تمرینات و فعالیت‌های شفاهی گرفته‌اند، با نمره نلت آنها جمع می‌شود.

۲ - امتحان کتبی (بر مبنای ۴۰ نمره)

ب: خواندن متن و درک معنی آن (۱۰ نمره)
شامل ۲ متن که باید به‌سئوالات مربوطه پاسخ داده شود. یک متن جرح و تعدیلی است از (یکی از) متون کتاب با انجام حذف، اضافات و تغییرات دیگری بطوریکه این تغییرات مطلب را مشکل‌تر از مستون اصلی نکند. سئوالات مربوطه نیز نباید عین سئوالات کتاب باشد. متن دوم از خارج انتخاب (در صورت لزوم تغییراتی در آن داده می‌شود) یا توسط طراح سئوال نوشته می‌شود. در اینجا تأکید می‌شود که متن تهیه شده از لحاظ لغات و ساختار نباید مشکل‌تر از متون کتاب باشد. سئوالات می‌تواند به‌صورت‌های زیر تهیه شود (برای هر متن ۵ سئوال):
(الف)

yes / no questions

wh questions

..... or ?

جواب سئوال‌ها باید به‌صورت کامل (نه کوتاه) داده شود.

true / false (ب)

(ج) گزینه‌ای (چهار جوابی)

سئوالات عمدتاً در مورد سنجش درک معنی است گرچه می‌توان لغات (و نکات دستوری) را نیز در این قسمت مورد توجه قرار داد. در طرح سئوالات باید بسیار دقت نمود بطوری که دانش‌آموز نتواند عین جواب را به‌سادگی از متن کپی کند. همچنین توجه شود که هدف، سنجش محفوظات دانش‌آموزان نیست. بهتر است سئوالات مطرح شده در کتاب نمونه قرار گیرد.

ج: دستور زبان و کاربرد آن (۱۰ نمره)

بطور کلی می‌توان از انواع سئوالاتی که در دوره راهنمایی مطرح شده است استفاده نمود (انتخاب و) قرار دادن کلمه مناسب در جای خالی جمله، افزودن کلمه یا کلماتی به‌جمله، ساختن جمله یا دادن پاسخ

الف - لغت و کاربرد آن (۱۰ نمره)

با استفاده از انواع تمرین مربوط به لغت که در قسمت‌های:

New Words

Practice Your New Words و *Vocabulary Review*

آمده است می‌توان سئوالات مختلفی را مطرح کرد:

۱ - دادن معنی از طریق تعریف و پیدا کردن خود کلمه و یا

برعکس:

a school for little children

1 - plant 2 - world 3 - kindergarten 4 - fun

۲ - استفاده از تصویر (برای فعل، اسم، صفت، قید، حرف

اضافه):

(تصویر پسری در حال چیدن گل - فعل)

The boy is ——— a flower.

1 - growing 2 - remembering 3 - picking 4 - dropping

یا:

- *What is the boy doing?*

- *He is ——— a flower.*

- *Is the boy looking at the flower?*

- *No, he is ——— the flower.*

۳ - استفاده از مترادف یا متضاد:

(الف) *meet*

1 - pay 2 - love 3 - forget 4 - visit

(ب) جملاتی از متن درسها داده شود که به‌جای لغت جدیدی،

مترادف آن که برای دانش‌آموز شناخته شده است نوشته شده و وی

خواست به سوالاتی که در مورد آن مطرح گردیده است پاسخ کامل داده یا (از خود) جملاتی مربوط به آن بنویسد. در این قسمت جمعاً ۴ سؤال مطرح می‌شود که بهر کدام یک نمره تعلق می‌گیرد.

ه: دیکته (Spelling) (۶ نمره)

برای امتحان دیکته از روشی که در دوره راهنمایی بکار برده می‌شود استفاده خواهد شد که شامل متنی است با ۱۲ کلمه ناقص که از هر کلمه یک، دو یا سه حرف حذف شده و بجای هر حرف حذف شده یک خط تیره گذاشته شده و دانش‌آموز باید با حروف مناسب، کلمات را کامل کند. انتخاب این کلمات و حذف حروف آنها باید طبق قواعد و روال خاصی صورت گیرد.

با استفاده از قواعد دیکته، قواعد دستور زبان و قواعد تلفظ می‌توان برای این امر نظم و قواعد مشخصی را در نظر گرفت. البته بهترین راه امتحان دیکته، قرائت متن‌های کوتاه یا جملاتی از طرف معلم و نوشتن دانش‌آموزان است (به دلیل وجود ارتباط نزدیک بین قواعد تلفظ و نوشتن دیکته)، و یا می‌توان همراه کلمات ناقص، تصویر داد یا از جدول استفاده نمود، ولی به علت وجود بعضی مسائل، استفاده از چنین روش‌هایی مشکلاتی را بوجود خواهد آورد.

نوشتن تعداد زیادی از کلمات انگلیسی تابع قاعده خاصی نبوده و باید حفظ شوند. به همین دلیل باید محدودیتی در رابطه با این کلمات در نظر گرفته شود و کلاً همکاران در هر درس بین ۱۰ تا ۱۵ کلمه را برای دیکته مدنظر خود قرار دهند. از کلمات بسی قاعده، آنهایی که متداول و متعارف بوده (دانش‌آموزان با آنها سروکار دارند) یا دسته‌هایی که کلمات مشابه متعددی را شامل می‌شوند (... right, night, fight, might, light) مدنظر قرار گیرند.

تذکرات:

۱ - لغات قسمت G صرفاً برای آموزش تلفظ آورده شده و لازم نیست دانش‌آموزان معنی همه لغات (به جز آنهایی که قبلاً تدریس شده است) را بدانند.

۲ - قسمت I فهرست لغات هر درس است (منظور، تدریس آنها نیست، برای تدریس لغات معمم باید از روش‌های مناسب استفاده کند). در صورتی که از بعضی از مترادف‌های داده شده استفاده شود، می‌توان از آنها در سؤالات امتحان نیز استفاده کرد.

۳ - توضیحات دستوری (داخل کادر) برای تدریس به دانش‌آموز در نظر گرفته نشده است (خطاب به معلم است).

۴ - لازم نیست لغاتی که در سر فصل‌های دروس، توضیحات دستوری و دستورالعمل انجام تمرین‌ها مشاهده می‌شوند توسط دانش‌آموزان آموخته شوند.

(با استفاده از تصویر یا کلمات داده شده)، ساختن جملات صحیح از کلمات بهم ریخته، سؤالات گزینه‌ای (چهار جوابی)]]

سؤالات امتحانی را باید در محدوده مطالب دستوری ارائه شده در دروسها [و احیاناً اندکی از نکات مهمی که از سالهای قبل (در جملات و تمرین‌ها) آورده شده] مطرح نمود. چنانچه احیاناً در جملات متن‌ها یا سایر قسمت‌ها، نکته دستوری دیگری خارج از محدوده فوق‌الذکر آمده باشد، نباید راجع به آن موارد سؤال طرح نمود. همانگونه که قبلاً نیز تذکر داده شده است، سؤالات نباید حالت کلیشه‌ای پیدا کرده و محفوظات دانش‌آموزان «در باره زبان» را (از طریق بعضی علائم، نشانه‌ها و فرمول‌ها) مورد سنجش قرار دهد، بلکه باید عمدتاً «کاربرد» نکات دستوری مدنظر قرار داشته باشد. برای این کار و تنوع بخشیدن به سؤالات می‌توان از تصویر، دادن راهنما یا نمونه، سؤال و جواب، مکالمه یا متن کوتاه استفاده نمود (به توضیحاتی که در قسمت دستور زبان امتحان شفاهی نیز داده شده توجه نمایید). بطور کلی، می‌توان سؤالات امتحانی را بر اساس تمرین‌های مربوط به دستور زبان طرح نمود ولی در دستورالعمل‌ها باید حتی الامکان از کلمات و عبارات دستوری از قبیل نمونه‌های ذیل اجتناب شود:

Change the sentence into past necessity.

Use the past tense of must in this sentence.

Use the comparative form of the adjective.....

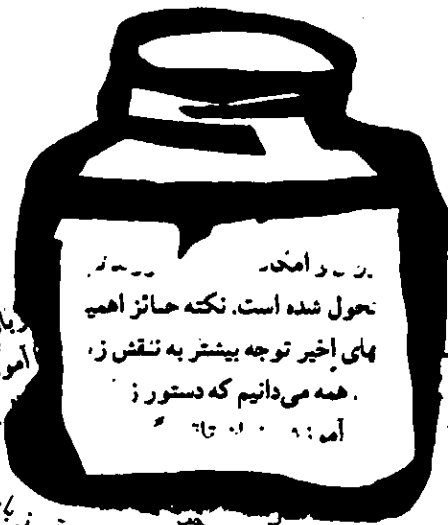
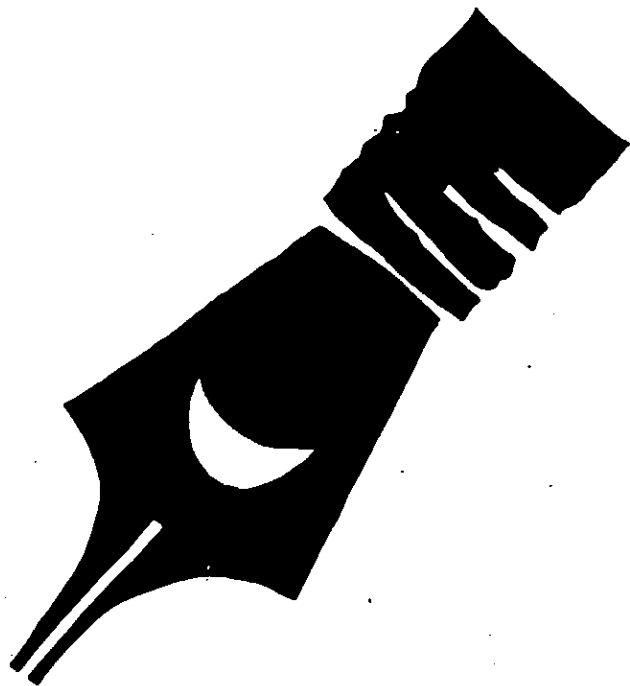
توجه:

- ۱ - نکته گرامری مطرح شده در یک قسمت از سؤالات، در قسمت‌های دیگر سؤالات دستوری مورد پرسش قرار نگیرد.
- ۲ - بجای نکات دستوری ریز و استثنائی، حتی الامکان به نکاتی توجه شود که از اهمیت و کاربرد کافی برخوردار می‌باشند.

د: تولید (Production) (۴ نمره)

منظور از این قسمت این است که دانش‌آموز بتواند جملات کاملی را با توجه به نکات آموخته شده (راجع به خود و محیط اطرافش) بنویسد. برای این کار می‌توان به طرق زیر عمل کرد:

- ۱ - سؤال و جواب
- ۲ - کامل کردن جمله‌ای که کلمه یا قسمتی از اول آن توسط معلم نوشته شده.
- ۳ - نوشتن جمله یا کلمه یا کلماتی (حد اکثر ۳ کلمه) که معلم مشخص کرده است (می‌توان حداقلی برای تعداد کلمات جمله معین نمود).
- ۴ - تصویری داده می‌شود و از دانش‌آموز خواسته می‌شود. تعداد معینی جمله (یا سؤال و جواب) راجع به آن بنویسد. می‌توان بجای تصویر، وضعیتی را به طور خیلی خلاصه شرح داد و از دانش‌آموز



اخبار

لمر قرار دارد. با سوچه بد
سدریس نکات دستوری
می برخوردار است
از طریق توجه
بال از

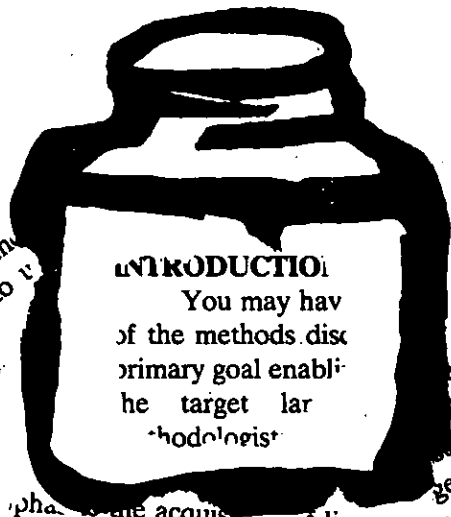
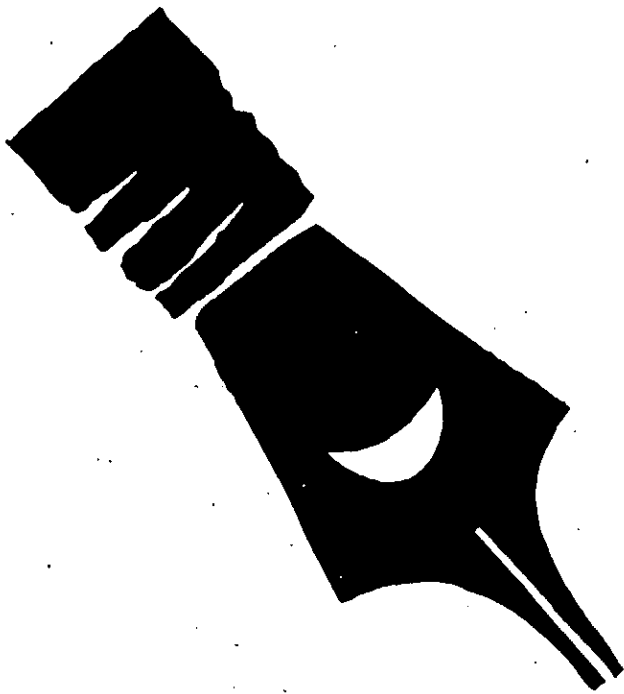
ارائه
سیاحت مس
تعداد مس

سأهراً اهداف
توجه در اغلب ا
ریان است. البته
آموزش واز؟
است.

بر و امتداد
تحول شده است. نکته حائز اهمیت
های اخیر توجه بیشتر به نقش ز
همه می دانیم که دستور ز
آموزش واز؟

مکان در اراد
بده نشود. تمرین های
دورت کتبی است و در
از این مرحله کار
قالب متن:

ز منزل
برد عملی نکات
با مکالمه مطرح می شود تا
عملاً استفاده از نکته های
ته شده را تمرین و تجربه کنند.
اده است که پای بندی به یک
ن چندانی زاد در آموزش
حذف تمرین (خاص)
در هر حال زبان آموز باید متوجه
بسیار ضعیف خواهد بود
ت فرمول های



INTRODUCTION
You may have
of the methods disc
primary goal enabl
he target lar
hologists

...res s em...
...gua...
...they
...be inad...
...know the...
...unable to...
...use...
...we communicate, we use...
...some function, such...
...promising. Many...
...within

...ed that or
...in this book...
...students to commun...
...Many of these
...e notice
...used
...ign...

...struc.
...mmunicau...
...s chapter,
...abulary are
...on fo

...ph...are acq... of linguis...
...or vocabulary. Adherents of the
...ve Approach, which we will consider in
...acknowledge that structures and
...rtant. However, ... feel that
...unication will ... equate

CAT

Dorothy Baruch

My cat
Is quiet.
She moves without a sound.
Sometimes she stretches herself curving
On tiptoe.
Sometimes she crouches low
And creeping.



Sometimes she rubs herself against a chair, And
there
With a *miew* and a *miew*
And a purrrrr purrrrr purrrrr
She curls up
And goes to sleep.

My cat
Lives through a black hole
Under the house.
So one day I
Crawled in after her.
And it was drak
And I sat
And didn't know
Where to go.
And then —



Two yellow - white
Round little lights
Came moving ... moving ... toward me.
And there
With a *miew* and *miew*
And a purrrrr purrrrr purrrrr
My cat
Rubbed, soft, against me.

And I knew
The lights
Were MY CAT'S EYES
In the dark.

For Your Students:

A Proverb

THE CROW AND THE PITCHER

A thirsty Crow found a Pitcher with some water in it, but so little was there that, try as she might, she could not reach it with her beak, and it seemed as though she would die of thirst within sight of the remedy. At last she hit upon a clever plan. She began dropping pebbles into the pitcher, and with each pebble the water rose a little higher until at last it reached the brim. and the knowing bird was enabled to quench her thirst.

"Necessity is the mother of invention."



RHYMING RIDDLES

Mary Austin

I come more softly than a bird,
And lovely as a flower;
I sometimes last from year to year
And sometimes but an hour.

I stop the swiftest railroad train
Or break the stoutest tree.
And yet I am afraid of fire
And children play with me.

(*Snow*)

Runs all day and never walks,
Often murmurs, never talks.
It has a bed but never sleeps,
It has a mouth, but never eats.

(*A River*)

CHOOSING

Eleanor Farjeon

Which will you have, a ball or a cake?
A cake is so soft, I think I'll take that.

Which will you have, a cat or a rose?
A rose is so sweet, I'll have that, I suppose.

Which will you have, a rose or a book?
A book full of pictures? — oh, do let me book!

Which will you have, a book or a ball?
Oh, a ball! No, a book! No, a —
There! have them all!

Kate Greenaway

School is over,
Oh, what fun!
Lessons finished,
Play begun.
Who'll run fastest,
You or I?
Who'll laugh loudest?
Let us try.

the context.

- If things do not work, choose among the different translations you find in the dictionary.

Too many written exercises can be done without the pupils understanding them. Clever pupils can correctly answer questions and complete sentences without understanding their meaning. To bridge this gap it is advisable to check comprehension first, because they must get used to trying to always understand. Therefore, have them translate the questions and the sentences they are required to answer, to complete, to transform, or to correct.

4. *Translation from L₁ to L₂*. A common activity among 11 - 14 - year - old pupils is writing letters to pen pals. We should encourage this effective way of using L₂, because it motivates our pupils to learn. But this is not a controlled activity, and even if I invite them to write only when they can use at least 1,000 - 1,500 words and use the main functions and structures of the new language, what they know is generally enough only to write the first two or three letters. Soon after that they need to use new words; if they cannot use a dictionary and translate, communication will fail.

5. *Contrastive Analysis*, Today we believe that it is necessary to think about how the new code works, so contrastive analysis is an accepted activity, but translation is refused as a good tool that can help

students to understand. Focusing their attention on a certain set of sentences in order to deduce a grammar rule is not enough. Many pupils are able to note similarities and differences, but they do not retain the rules they have discovered, and when they formulate a new sentence they do it wrongly. They need to compare the new rule with its counterpart in their own language many times, and translating short contextualized dialogues can help a great deal. I generally use translation to focus students' attention on (a) the need to always express the subject (which is often unexpressed in Italian), (B) the structure of negative and interrogative sentences, (c) word order (which is more fixed in English than in Italian).

Conclusions

What then is the role of translation? Subsidiary?† Unnecessary? Important? Dangerous?

We have seen that translation is not a single exercise but a complex reality, and I have tried to show that it can be one exercise out of many; it can be the last resort and sometimes the only technique that works really well. I know that we cannot pretend to teach L₂ by always using L₁. I know what happens when pupils believe that they can translate word by word. But I am firmly convinced that translation has an important (even if not predominant) role in teaching and learning a foreign language.

It "works" too often not to explore its use.

▷ BIBLIOGRAPHY

- Bondi, M., S. Cigada, G. Minardi, G. Porcelli, and R. Titone. 1987. A proposito di traduzione. *Debate. Scuola e Didattica*, 3 and 5.
- Newmark, P. 1981, *Approacher to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Rivers, W. and M. Temperley. 1978. *A practical guide to the teaching of English*. New York: Oxford University Press.

Since we cannot eliminate this proclivity, † we should try to train our pupils to overcome the difficulty. Our pupils are used to thinking in L_1 , to organizing reality in a certain way. They must get used to thinking in L_2 and to organizing reality in a different way. We can use many exercises to attain this goal, and the translation of selected sentences, far from being an obstacle, can be a help.

4. Translation is too analytic † an exercise to give to 11 - 14 - year - old pupils.

Many think that in a beginners' course we should give preference to global intuitive exercises. This assertion is true only for children under 11. Those younger pupils learn in a global way, and we cannot give them a task too difficult for their age. But after 11 they enter the analytic phase, so that analytic exercises can and must be used regardless of whether they are at a beginning or an advanced level. We must respect their mental development; if we do not use analytic exercises, we encourage them to be superficial, and this cannot facilitate the learning of a foreign language. Translation is only one of many analytic exercises we can use, but it is surely a good one.

5. Translation is not consistent with the communicative approach.

A technique can be used within different methods; it is the method that characterizes the technique, not the other way around.

Translation: An effective technique

The value of translation depends on how we use it. I will show how it can be an effective technique in learning to understand and communicate oral and written texts.

1. *Presentation of New Lexical Items.* When we present a new word, it is essential that pupils understand exactly its contextualized meaning. What we generally use today (realia, mime, explanations) must remain our basic techniques, but unfortunately we do not always achieve our goal. Not all pupils have the same ability to understand, and many lexical items are difficult to comprehend accurately. It seems reasonable to use translation in these to make the most effective use of our time.

2. *Translation from an Oral L_2 Text to L_1 .* Translation from an oral L_2 text to L_1 is a good way to teach and test comprehension. It helps pupils to understand the oral text because they know exactly what it is they are not able to translate, and they can focus their attention on these items. Having them make a written translation of an oral text is a good way of verifying comprehension because it shows with certainty what the pupils have understood — it measures only listening and not a different skill (as happens when pupils are required to write summaries, answer questions, etc.).

3. *Translation from a Written L_2 Text to L_1 .* Is it necessary to

translate a written L_2 text in order to understand it?

We know many techniques today that use only L_2 to teach and test the comprehension of a text, but those techniques do not generally lead to full comprehension of it; they help to improve the comprehension skills but do not completely solve the problem of comprehension. The use of bilingual dictionaries is discouraged, and the ability to infer the meaning of unknown lexicon from context is emphasized. Unfortunately, not all the words can be inferred correctly; at least, that is what I observe in my classes. Often, when pupils believe they understand, they have only invented a meaning using the words they know and ignoring what they do not know. That reading strategy can sometimes work when they read for pleasure, but when an accurate understanding of a text is necessary it is essential to use a dictionary and translate. Of course, translation should be integrated with other reading techniques if we want it to work well. This is what I suggest doing when you need to translate:

- Look at the unknown word as a part of the whole text.
- Make a grammatical analysis of the word, using word order and morphology as clues. (Is it a noun, an adjective, a verb, an adverb, a preposition, an article?)
- Hypothesize a meaning.
- Go on reading and check whether your hypothesis fits

a foreign language. I will examine the beliefs that have kept translation away from L₂ classes, in an attempt to determine whether or not such dogmas^f are correct.

The dogmas,

1. *Interlingual translation should not be a goal in a basic course.*

Translation is not considered a basic ability, and it is said that beginners do not need this skill, as knowing a language means to speak, listen, read, and write but not translate. Unfortunately, that is not always true. Needs analysis shows us that even beginners in Italy have little opportunity to speak to an English-language user, but they will probably need to understand a written text or write to a pen pal. The written texts they will encounter will not necessarily be carefully graded, nor will the students always be competent to express what they need to. They will need to use a dictionary in order to translate. They will need to know a bit of the science of translation (for example, that a word can be translated in different ways when combined with different word groups), and we should teach at least how to use a dictionary and translate contextualized items.

2. *It is not possible to translate below certain levels of linguistic competence.*

It is asserted that translation concerns only specialized courses for advanced students, because if you do not know both the native language and the target language very well, it is impossible to

translate. That sounds strange to me. Why could I not translate if I do not know L₂ very well? It is impossible only if the text is too difficult as compared with my linguistic competence, but usually if I do not know some words or I do not understand a structure, I can still translate. It will take me a longer time, but it will be a good reason for exploring and developing my lexical, grammatical, and cultural knowledge of L₂.

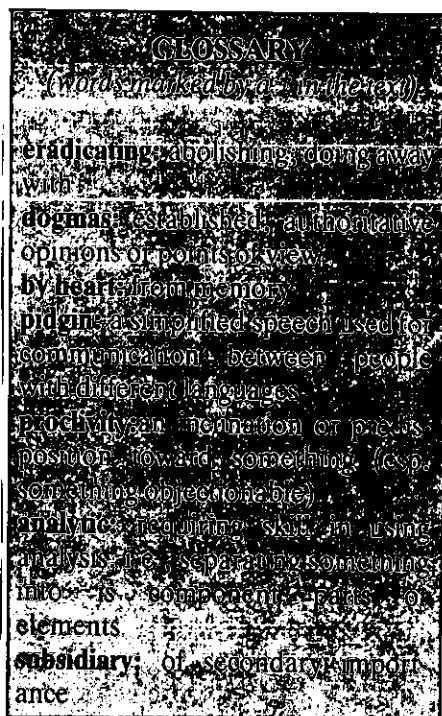
3. *Translation causes students to organize reality according to their own first language.*

It is asserted that when students formulate their ideas in their native language and then translate into the target language, enormous problems arise because some words cannot be translated and some language items do not have structural equivalents in the two languages: translation stops the development of the ability to think directly in L₂ because it causes students to organize reality according to their own mother tongue; therefore, there should be no translation in the first stages, as pupils must learn the organization that L₂ imposes on reality.

But is it possible to ignore our way of thinking, our way of seeing the world? Is it possible that pupils who speak their first language nearly all the time will be miraculously able to think in L₂ for three hours each week? They can learn a certain number of sentences by heart,^f but they cannot learn at once to think in another way if we do not help them to. A few hours of training are not enough to

internalize the complex new code, and so when they speak freely, they speak pidgin,^f using L₂ words and L₁ structures. (That is what generally happens in my classes.)

Today we know that language and thinking develop in parallel, so if a pupil already knows a language at a certain level, he thinks in a certain way and he will always try to impose his way of thinking on every new reality. This explains interference when he speaks L₂.



● Translation: How When and Why

مقاله حاضر از مجله English Teaching Forum شماره ۳ - جولای - ۱۹۸۹، انتخاب گردیده است. هیئت تحریریه مطالعه این مقاله را به همه دبیران و علاقه‌مندان توصیه می‌نماید.

□ Tommaso Urgese
Scuola Media "Materdona",
Mesagne

Not so long ago translation was banned in foreign-language classes - whether you were in a country where L_2 is spoken or in one where it is only a subject in a national curriculum; whether you were teaching interested learners for 10 hours a week or a mixed-ability class for only three hours; whether you were teaching pupils who need to listen and speak or those who only need to write and understand written texts.

Those days are over and translation is no longer a sin. Today we know that learning a foreign language is not simply a matter of acquiring right responses to given stimuli, and theorists talk about translation more often than they did some years ago. But many teachers still feel uneasy about translation. So much has been said against it, so much time has been spent in eradicating^f this technique, that they still regard it with suspicion and are reluctant to talk about it.

What is translation?

At the outset we should define translation. For many, translation is a fifth skill, which you can acquire only if you know both languages very well. Therefore, they say, we can use this activity only at advanced levels and not in a beginners' class. Translation, in this sense, has to do only with full texts, and not single sentences or words.

For me, translation is any transfer, for any reason, of any text from one language code to another language code - the expression by means of one language of any thought expressed by means of another language. I believe that a text is not only a paper, a poem, or a story, but can be a single exchange of greetings or single sentences inserted in a clear non-verbal context (Picture captions, for example). Besides, full mastery of L_2 is not necessary in order to use a bilingual dictionary and translate a single word in a known context on the contrary, this

procedure is useful for understanding a text and is a tool for mastering L_2 .

We should not think of translation as a single type of exercise. There are many kinds of translation that can contribute in different ways to learning a foreign language. We can distinguish (a) written, oral, and mental translation; (b) conscious and unconscious translation; (c) translation from L_1 to L_2 from L_2 to L_1 ; (d) simultaneous translation that requires attention only to the main ideas, and detailed and carefully edited translation; and (e) translation that is an exercise or a test, and translation that is a tool or a goal.

The need for clarification

In order to help provide a clearer idea of the role of translation in learning and teaching a foreign language. I will discuss its role in a monolingual class of 11-14-year-old pupils in a basic three-year course in a county where L_2 is

imagine the play on the stage performed through actors, on stage and before an audience. Obviously, the teacher has an important role in provoking students by asking them many questions concerning the dramatic effect on the audience. This method may train the student's imaginations which is the first requirement in appreciation of a literary work; this is the function of literature that Frye puts it this way: "It is clear that the end of literary teaching is not simply the admiration of literature; it's something more like the transfer of imaginative energy from literature to the students⁴." Stanley Wells also with particular references to Shakespeare's plays, comments on the significance of imagination:

The play can only really work on us, only really stretch our imagination, if we make an attempt to take it in, whole and entire. We need to try to take account of all the evidence, to understand all the works, to allow all the images, to play against each, because if we fail to do so, we shall be creating the play in our image rather than submitting ourselves to it⁵.

After a thorough study of a Shakespearean play, it may be rewarding for a literature teacher to find students asking questions which convey their critical and perceptual view. For instance, they start to examine the plausibility of some of the scenes like the scene in which Edgar is pretending that he has taken his father Gloucester to the top of a cliff whereas they are walking on a flat plain, or the absurdity of Gloucester's falling on the flat plain and making him believe that he had fallen but is saved, or the probability of the scene where Edmund is driving his father toward suspicion against Edgar. Such inquiries show that students come to understand tragedy and its principles. Then, since the play is a manifestation of life for them, they put themselves in the place of the characters and ask what they would do if they were in the place of Gloucester or Lear. The same question which is asked from any reader who tends to condemn Othello. This fact is another evidence supporting my primary argument that Shakespeare's plays due to its classical orientation represent life to the students. Therefore, students gradually make an effort to perceive things more critically.

In conclusion, although there are many more evidences, I have to suffice to these few examples to show that despite the seemingly complicated style of Shakespeare's tragedies, they can serve students first

because of their content which deals with some general and universal issues that highly appeal to the students' human and moral standards; second because of the same very subtlety which ironically leads students to scrutinize many fictional, poetic and dramatic elements and terms. They find the opportunity to experience these terms and elements within their proper contexts. In other words, in literature Shakespeare's plays can function as laboratories in which students can objectively observe, feel, examine and think about their discoveries concerning the very same subjective principles whose combination makes such a vast, unlimited enchanting world which, although imaginary, connects us to our own real life.

▷ Notes

1 Monica Vincent, "Simple Text and Reading Text," In *Literature and Language Teaching*, ed. C.J. Brumfit and R.A. Carter (England: Oxford University press), P. 208.

2 Ibid. P. 192.

3 Stanley Wells, *Literature and Drama*, (London: Routledge and Kegan Paul), P. 100.

4 Sandra McKay, "Literature in the ESL Classroom," in *Literature and Language Teaching*, ed. C.J. Brumfit and R.A. Carter (England: Oxford University Press), P. 193.

5 *Literature and Drama*, P. 110.

In *Julius Caesar*, Brutus and Caesar are

also put in parallel scenes. The first and second acts are deliberately devoted to each of these characters. But I believe, we are simultaneously invited to see the contrast between these two characters, the weak points and their strong points; we are given the chance to evaluate them through a broader perspective. Thus, characterization through language, imagery and action of the play becomes more tangible for the students since Shakespeare artistically breathes life into his characters and makes them rise from the cold and lifeless printed pages and act before our very eyes.

Another tremendously significant but simultaneously subtle literary element is irony of situation – which dominates many of Shakespeare's tragedies. Students find an opportunity to examine this element thoroughly. Many modern critics conceive irony as the essence of poetry which contains the meaning. Therefore, its study becomes vital for better comprehension of a literary work. Irony is defined as a discrepancy between expectation and fulfilment. This expectation is either provided by real life or by the literary work itself. Students have difficulty in perceiving a situation as ironic. They trace the events of the story looking for an irony in each phrase or sentence. My experience shows that they can more easily grasp verbal irony and even dramatic irony, but they get in trouble trying to grasp the situational ironies. I dare say that each of Shakespeare's tragedies provide students with a world of ironies that enrich the meaning and lead the students to asking why's instead of what's.

The richest play in this respect is again *King Lear*. Irony in *King Lear* plays an interweaving and linking role bringing all other elements of the play together. The play starts and ends with irony. The fact that apparently mature *King Lear* also so childishly and asks her daughters to express their love for him; that faithful and loving Cordelia is banished because she refuses to be a flatterer like her sisters; that loyal Kent is also banished since he means to open Lear's eyes to the reality; that Lear does not know her own children properly; that he generously gives everything and is denied a kind and natural treatment from his daughters' part; that the same *King Lear* who so easily deprives Cordelia from his own parental care

asks his other two evil daughters to remain loyal to their blood and natural relationship to him; that knowledge and wisdom come to Lear with madness; that the fool becomes the voice of reason; that the banished Cordelia becomes the savior and the redeemer of her faulty father and that Cordelia the very angel figure is sacrificed for the crime of her father at the end are only a few realities of the play which contradict our very common and ordinary expectations. The analysis of each situation can very well depict the complex concept of irony for the students.

The Gloucester – plot or subplot, besides many other thematic similarities – ties, is linked to the main Lear – plot through irony. The fact that Gloucester's illegitimate son becomes his legitimate heir and his loyal and innocent son Edgar is forced into exile by the father; that the well-sighted Gloucester, like Lear, is not able to perceive his own children's nature; that truth and knowledge come to Gloucester with blindness; that Gloucester, the host, is blinded by Lear's evil daughters in his own house through Edmund's treason are again a few examples of irony which reveal to us the very deep and subtle themes of the play. These ironies reflect the perversity of the world of the play where wisdom and madness, naturalness and unnaturalness, sight and blindness, legitimacy and illegitimacy, foolishness and maturity, innocence and hypocrisy change places and build up the very ironic world of *King Lear* described in many comments of the fool in the play. Again this perverted world can give its balance when the guilty characters are punished, when the disguised ones uncover their counterfeits, when the good Cordelia, or Christ-figure of the play, is executed so that the process of her father's redemption and purgation could be completed. In other words, Lear falls in order to rise; self-knowledge comes with death. All together, the play depicts man on the stage of life and some of the bitter truths which the major characters with the audience discover are not the ironies of the play, but the truths of life. Lear and his tragedy become man and his tragedy. The same very universal and general truth about man and his experience with which every student with any nationality can best identify.

However, students should be constantly reminded of the fact that the underlying meaning discovered through an elegant language, imagery, characterization and irony is even more appreciated if they

Of course, these imageries most of the time transcend the domain of characterization and become dominant motifs and themes which embrace the actions of the plays too. The emergence, reiterations, and accumulation of these images become symbolic. For instance, in *Hamlet*, disease imagery starts with the motif of poisoning and then it develops through numerous references to poison, pestilence, infection, ulcer and ends up with three more instances of poisoning which weaves imagery into the actions of the play: Hamlet is killed with Laert's poisonous sword, his mother and uncle are also killed with poison. In the world of *Hamlet* the image of poison and disease grow to be a motif. Not only are the individuals physically or morally poisoned but the whole state of Denmark and the whole world, from Hamlet's view, is poisoned. The poisonous atmosphere is reflected in the mysterious, foggy, and misty setting of the play. To give only one example of many instances in the play, I think the richest passage concerning disease imagery is the scene in which Hamlet is trying to persuade his mother to quit her incestuous marriage and relationship with Claudius -- Hamlet's uncle and the murderer of his father. The mother likes to believe that Hamlet is out of his wits - Hamlet also uses madness as a disguise to shield himself against probable hazards - , but Hamlet in order to make her believe him and stop her sinful relations insists on his entreaties:

*...it is not madness
Would gambol from. Mother, for love of grace,
lay not that flattering unction to your soul,
That not your trespass, but my madness speaks,
It will but skin and film the ulcerous place,
Whiles rank corruption, mining all within,
Infects unseen. Confess yourself to heaven;
Repent what's past, avoid what is to come;
And do not spread the compost on the weeds
To make them ranker. Forgive me this my virtue;
For in the fatness of these pury times
virtue itself of vice must pardon beg.*
(III. iv. 11. 141 - 154)

Having banished the kindest daughter and having cherished the malicious ones, Lear also sees his villain daughters as an infection in his own blood since he gradually comes to perceive his own fault of not knowing the nature of his own children.

*But yet thou art my flesh, my blood, my daughter,
Or rather a disease that's in my flesh.
Which I must need call mine: thou art a boil,
A plague - sore, or embossed carbuncle,
In my corrupted blood. But I'll not chide thee.*
(II. iv. 11. 224 - 28)

In the same way the images of sight and blindness in *King Lear*, light and darkness in *Othello*, complete the thematic and ironic patterns of the plays. Lear in the midst of well - sightedness is not able to see the truth about his daughters and Gloucester's eyes deceive him to taking the villain son for the innocent one and vice versa. Ironically, he learns about the truth when his eyes have been plucked out by Lear's daughters.

In *Othello*, likewise, the image of darkness becomes a motif. The action of the play takes place at night, Othello is a moor - a black man - Iago becomes the devil of the play darkening Othello's world and view. Finally, Othello's actions turn as black as his skin when he is gradually wrought by Iago's conspiracies driving him to weaning jealousy. All this darkness stands against the light of truth and the whiteness of Desdemona associated with both the color of her skin and with her innocence.

Therefore, you see that by teaching a couple of Shakespeare's tragedies in a couple consecutive semesters, the students come to have a very wide view toward human character. Hamlet does not become necessarily a coward hesitating to take revenge, because he is posed in different situations and these are quite a few characters in the play who have his motivations but act differently because they act upon their feelings thoughtlessly. Fortinbras, Laertes and Ophelia all suffer from the loss of murdered fathers and all feel the injustice of the murder the same way that Hamlet does. Laertes falls into Claudius' trap and takes revenge. Fortinbras does the same thing and Ophelia commits suicide. But Hamlet neither commits suicide - even if he considers it in his famous soliloquy "to be or not to be" - nor takes revenge the way they do since both of these actions are against Christian doctrine. Seeing Hamlet in similar situations but following his different and mature reactions, the students come to see the dimensions of Hamlet's character and the attitude of Shakespeare toward his own characters and subject matter clearly.

Similarly king Lear's passionate nature is manifested in the language he uses to curse Cordelia. He uses a similarly appropriate language when, heart - broken, he is denied all the comfort and care he expected from Goneril, his ungrateful daughter. Apostrophizing nature, he curses Goneril so that she would be either childless or the mother of a thankless child:

*Hear, nature, hear; dear goddess, hear
Suspend thy purpose, if thou didst intend
To make this creature fruitful:
Into her womb convey sterility*

*Dry up in her the organs of increase;
And from her derogate body never spring
A babe to honour her. If she must teem,
Create her child of spleen; that it may live
And be a thwart disnatur'd torment to her.
Let it stamp wrinkles in her brow of youth;
With cadent tears fret channels in her cheeks;
Turn all her mother's pains and benefits
To laughter and contempt; that she may feel
How sharper than a serpent's tooth it is
To have a thankless child.*

(I. iv. 11. 281 - 295.)

Who could more appropriately and poetically depict the wounded feelings and the wrath of a rejected father who generously gave all to his children and now has to beg at his daughters' doors?

Also the very fitting language of Othello at the senate, when he is most unjustly bombarded by Brabantio's accusations of Othello's enchanting his daughter, very aptly depicts Othello's initial grandeur, patience, selfcontrol and humility. His very humility and beautiful language, despite his own self-denial, pierces both the hearts of the senators and audience. The contrast between Othello's language and Brabantio's outrageous brawl against him also doubly reveals Brabantio's impertinence and rudeness:

*Most potent, grave and revered seniors,
My very noble and approv'd good masters,
That I have ta'en away this old man's daughter,
It is most true, true, I have marride her:
The very head and front of my offending
Hath this extent, no more. Rude am I in my speech,
And little bless'd with the soft phrase of peace,
For since these arms of mine had seven years, pith,
Till now some nine moons wasted, they have us'd*

*Their dearest action in the tenced field,
And little of this great world can I speak,
More than pertains to feats of broil and battle,
And therefore little shall I grace my cause
In speaking for myself. yet, by your gracious patience
I will a round unvarnish'd tale deliver of my whole course
of love What drugs, what charms ... I won this daughter
(I. iii. 11. 76 - 91)*

The "charms" turn out to be his courage, pains, and stories of his romantic but poignant adventures which finally win Desdemona's love.

These are only samples of numerous examples that one has to resist the temptation against quoting them all. The appropriate languages which reflect Lady Macbeth's sensuality, Hamlet's melancholy and contemplativeness, Brutus' idealism and sense of honor, Iago's devilish incurable evil, Coriolanus' weaning pride and a thousand other examples. I dare say that most of the students with eager eyes follow every line since these lines mirror dimensions of human nature with they identify; their interest in the subject make them devour and assimilate the passages they read.

Closely related to the problem of characterization through language is imagery which ordinarily is a difficult concept for the students to understand. Students become acquainted with imagery as sense impression and they can hardly go beyond hearing, sight, smell, touch and taste imagery. However, Shakespeare's plays can provide the opportunity for them to move into a broader of imagery like food imagery, disease imagery, animal imagery. clothing imagery and etc. For example, food imagery in *Antony and Cleopatra* is associated with gluttony and sensuality which are characteristics of Cleopatra's court. similarly in *King Lear* numerous references to appetite, gluttony, gorging, digestion, assimilation represent the sensuality of Lear's evil daughters and Gloucester's son Edmund whose thirst for sin, authority and are unsatiated. Animal imagery parallel to food imagery works to enhance the characters' bestial nature. In *Othello*, animal imagery, frequently used by Iago, is also representative of Iago's beastly inclinations: anti-christian and antirenaissance values.

audience.

This definition can best indeed be traced in the poetic language of Shakespeare which is itself a key to his complex characters. One of the most controversial topics of discussion in many Shakespeare's critics has been the significance of imagery and its co - relationship with theme, characterization, and the actions of the play, This language constantly reminds one of the fact that one is reading Shakespeare the poet - writer. As Stanley Wells also maintains,

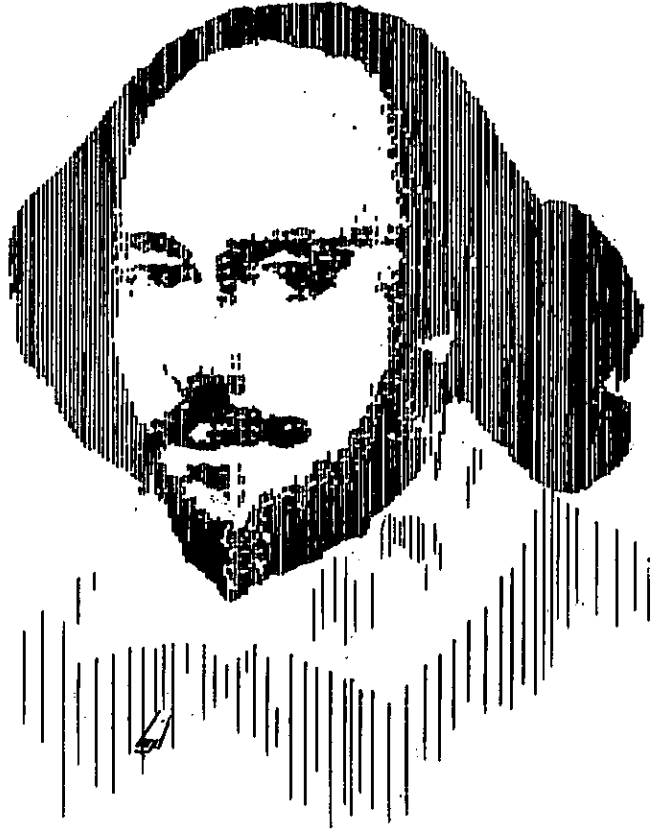
... the best critics of Shakespeare are those who speak of Shakespeare the poet as well as Shakespeare the play wright, just as the producers of Shakespeare are those who give full weight to Shakespeare the poet - Shakespeare the dramatic poet, of course - who was so important an aspect of Shakespeare the play wright?

Thus Shakespeare's genius lies in his character presentation through the appropriate and elegant language which Aristotle required from every able dramatist. Drama is known as a "literature which walks." It is written to be performed and thus the interactions of the characters and their dialogues are to be appealing and plausible to make the audience believe the characters in the play. In other words, the playwright is to breathe life into his characters and this is not attainable except through a language pregnant with meaning

Moreover, the playwright has to bear in mind the audience's patience; he has to say as much as possible in as few words as possible. That's why he appeals to language of poetry which is compact and multi - dimensional. So far, Shakespeare has been known as the master of such a language: a language which is elegant and appropriate to the characters, Students usually respond to this aspect of Shakespeare's tragedies with their satisfactory smiles reflecting their appreciation.

One of the most charming women characters in Shakespeare's tragedies is Cordelia who has not spoken more than a hundred lines in the play *King Lear*. The very beauty and depth of her character is reflected in her very short but ponderous speech responding her father, king Lear, who asks her to explain how much she loves him. Compelled to

compete with her sisters who use all their efforts to flatter the father and win a higher portion of his property and wealth, Cordelia honestly expresses her feelings and establishes herself as the most ideal female character in the eyes of the audience:



Good my lord

*You have begot me, bred me, lov'd me: I
Return those duties back as are right fit,
Obey you, love you, and most honor you,
Why have my sisters husbands, if they say
They love you all? Haply, when I shall wed,
That lord whose hand must take my plight shall carry
Half my love with him, half my care and duty:
Sure, I shall never marry like my sisters,
To love my father all.*

This speech leaves no room for further investigation into the profundity of Cordelia's character, because it not only presents Cordelia's mature and realistic view - although vehemently resented by the father - but also foreshadows the later events: Cordelia indeed remains the most faithful wife and daughter, whereas the sisters prove to be treacherous not only to their father but to their husbands as well.

these complex characters, the students may gain the possibility to discover all social, psychological, moral concerns of man as well as an insight into Renaissance social milieu and temper. The reason why students feel at home with these characters is that Shakespeare is a master at mirroring the nature, as classicists believe, and that he is a timeless writer who provokes admiration and appreciation in all types of audience no matter what race and nationality they have.

One may pose the question as why not teach contemporary plays instead of Shakespearean ones. What do the latter ones furnish that the former don't. Ironically modern plays such as Garcia Lorca's *Blood Wedding*, Arthur Miller's *Death of a Salesman*, Eugene O'Neil's *The Iceman Cometh* with all their simplicity of style and language are highly culture bound and students have difficulty in assimilating their issues.

In *Blood Wedding*, despite its very similar traditional and local customs to Iranian conventions, the principles of tragedy are diffused. For one thing, there is no special protagonist or tragic hero; there are at least three possibilities and it seems the writer holds society and social conventions responsible for the tragic end especially that most of the characters do not have any particular names; they are called Bride, Bridegroom and Mother. Therefore, the emphasis is on the society rather than on the individual. Furthermore, the play is pregnant with folkloric songs and symbolism which require some kind of background and familiarity with Spanish culture.

The *Iceman Cometh* by Eugene O'Neil and *Death of a Salesman* by Arthur Miller represent the typical theme of American dream which has turned into an American nightmare. The world of the *Iceman Cometh* is marked by its title, the iceman, the symbol of death. The play is a tragedy but again not a tragedy of an individual tragic hero due to his own fault, but the tragedy of the death of the American dream of the first frontiers and settlers of the U.S.A. Again there are many characters in this story who are all given to drunkenness, prostitution, treason, political frustration, impotency to love, nihilism and baseless dreams which eventually like bubbles prick at the end of the play. The play ironically starts with Harry's birthday and at an inn called Harry's Hope. But this is exactly the place where everybody's hope is lost and Hickey, the owner of the place, becomes the iceman who forces all his friends out of their

dreams without which they can not survive. He is himself a man who kills his wife because his love for her turns to fetters enslaving him. Thus, in the world of the *Iceman Cometh* love turns to hate and the only love which exists is fulfilled through prostitution: Parritt's mother is a morally loose woman and Parritt can not bear sharing her love with others and betrays his own mother. Death motif also dominates the play: Parritt commits suicide, Larry is reconciled to death, Hickey practically is a death bringer and finally turns to a moving dead man. Therefore, all of the characters can live as long as they cherish dreams.

This mood and atmosphere is not very comprehensible for the students who are culturally in a sharp contrast with American society. One has to have a historical background to know about American dream and to perceive O'Neil's brooding over all the promising "American dream."

And two for that matter a play like *Death of a Salesman* which is based on two major themes – modernism and deterioration of American family life has many cultural overtones which may not be understood by the students. They are usually very much confused by Willy's imaginative world associated with Ben's world and its conflict with Charley's world – the world of reality. His relations with a woman in Boston despite his loving relationship with his angel-like wife Linda is very much confusing. The clash between the gigantic phase of business, commerce and capitalism, on the one hand, and the old stable traditional life of the past from which Willy can not free himself is not a subject with which Iranian students could feel much at home although Arthur Miller could not write in a plainer style and language.

To sum up the first part of my thesis, I should assert that the simple language of the plays does not necessarily solve the other cultural difficulties of the plays whereas Shakespeare's plays thanks to their classical approach to man's life can contribute to the development of the students' general perspective.

Besides general perspective, studying Shakespeare endows the students with deeper insight into particular and technical literary devices and augments their literary education. The genre – tragedy has itself many dimensions; it combines fiction, poetry and drama. Aristotle, for example, defines language of tragedy as an appropriate, elegant and metaphoric language which gives pleasure to the

On the contrary, contemporary tragedies may well jeopardize students' understanding of the genre for two reasons. First, modern tragedies, despite their seemingly simple style, thanks to modern literary tendencies and the conditions of modern life have modified many of the traditional principles of tragedy defined by Aristotle. Second, they are very much culture-bound and require a relatively sound background of the culture (I will elaborate on this subject in more details later). Thus the puzzled student has to search for both the genre and the culture.

Nevertheless, my personal experiences have proved to me that a Shakespearean tragedy may doubly lessen this confusion. First, Shakespeare's humanistic and classical approach provides the ideal familiarity for the students; his approach breaks the cultural boundaries and deals with human actions and characters in a much wider scope. His universal and general approach makes them see not the particular individual character, but the general species of which they are a part. They can imagine themselves in the place of Hamlet, Lear, Othello, Coriolanus or even Macbeth and feel that they would or might have had the same flaws and problems. This sense of identification and familiarity makes students better pursue the details and events of the play and surpass the textual or lingual subtleties of the play which itself enriches the play. Monica Vincent in an article called "Simple Text and Reading Text" suggests,

Simplicity, except of the most skilfully contrived kind, is hardly a characteristic of literary text. Works of literature are verbal works of art, distinguished by their sophistication, subtlety, and complexity. For a true appreciation of these 'verbal artefacts' the reader must bring to the text linguistic, conceptual, and cultural understanding of a high order¹.

Also Sandre Mckey in another article "Literature in E.S.L. classroom" maintains,

Johnson (1981), in examining the effects of the linguistic comprehension of Iranian E.S.L. students, found that the relationship between these variables is complex; in some instances familiarity with the text made it easier for students to deal with complex syntactic structures²...

Consequently, in this unlimited field of human activities, the students get one step closer to a more mature perspective and are armed against a more complicated technical approach to the text.

Moreover, the universal scene of Shakespeare's tragedies fulfills all the mature and native expectations of the students. We know that one of the outstanding characteristics of beginning readers of literature is their tendency to see everything as black or white and good or evil. Shakespeare's characters like Cordelia, Desdemona, Cassio, Kent and Horatio, on the one hand, and characters like Iago, Edmund, Goneril, Regan and Claudius, on the other, do present to them the concepts of good and evil.

I remember the students' difficulty in apprehending Oedipus' flaw in *Oedipus Rex* by Sophocles, also a classical play. Although *Oedipus Rex* is one of the greatest plays ever written, it is a play to be taught after the students have experienced a more theory bound play, *The sinister fate* is so strong in the play which overshadows Oedipus' "hamartia" or "error of judgement" in a few scenes of the play. Oedipus' weakness seems too trivial and natural to be considered a flaw. Therefore, the students finish reading the play with an unfulfilled catharsis (or release from tension) feeling that Oedipus is unjustly punished not for his flaw but for his greatness: good intention, quest for truth and lost. The Greek philosophical view toward gods' justice is something which gains a historical and cultural dimension unfamiliar to the students. That was why I decided to save this play for the time when they are more experienced.

However, the students ought to learn since life is not all black and white and there are most of the time grey shades dominating our aspects of life, literature naturally reflects this fusion of good and evil. Characters like Hamlet, Lear, Othello, Coriolanus, Brutus and many other major characters of Shakespeare's plays represent this amalgamation of greatness and weakness; characters who are grand but not all-too-perfect: Hamlet's thoughtfulness and inaction; Lear's greatness and initial good intention against his pride and blindness; Othello's honor and humility opposed to his baseless jealousy; Coriolanus' valor against his arrogance and contemptuous views toward his people; Brutus' ideals for a free and honorable Rome against his gullibility and destructive idealism. Along with the discovery of

● **In Defense of Teaching Shakespeare**

by: Helen owliyai – niya-Isfahan university

One of the recent controversial issues in teaching literature to non – native students has been as to what text are more appropriate to be taught: simplified or original ones. The answer to this question depends on to what level student are to be taught and what and what the objectives are. Sometimes simplified or abridged versions may be more desirable for students because the objective is to encourage the students to read for details and to increase their reading speed. But the students who are the subject of my observations are senior students who have taken literature courses and courses and are already exposed to courses involving fiction and poetry. For this level students, simplified texts are stripped out of their literary merit and the objective of provoking literary appreciation will be certainly overshadowed.

Now if I, as a literature teacher, am to choose from the so-called “classics”, I favor teaching Shakespeare. I admit that it may sound an ambitious choice and that students often come up with such responses as “Vow! Shakespeare with his subtle and complex style and language?” How-ever, a literature teacher familiar with the taste and perception of his/her students can conceive the virtues of teaching Shakespeare. I am convinced that specially in drama courses Shakespeare is a proper choice because studying his works, students can gain in two areas: general perspective as well as particular literary education and training.

One has to bear in mind that our students, eventhough seniors are seniors are not majoring in literature and they have been just exposed to the alphabets and primary principles of literary genres. Therefore, they are still beginners who have entered the vast and thorough domain of literature but are not yet settled. Thus, if one feeds them with literary critical theories before they have experienced pure and genuine literature, they will be repelled rather than attracted by the teaching materials.

on the other hand, due to their limited literary experiences, whether we like it or not, students usually, if not for formulas, for theories. They like to have a criterion to assure them that they are on the right track when they study. This of course is a legitimate demand as Laurence perrine in his marvellously designed book *Literature: Structure, Sense and Sound* written for undergraduate level, starts with simple and comprehensive definitions of genres and then presents the students with objective examples and of genuine literature.

I went through all this premise to harbor at this conclusion that when teaching literature, and especially drama, the teacher may be safer to move deductively, from general to particular, and within the given and defined frameworks. In other words, when we teach students tragedy, the example we choose has to fit into Aristotle’s definition of tragedy and its elements so as to endow the students with something familiar with which they can identify.

Grammar:

Each sentence has four words or phrases underlined. The four underlined parts of the sentence are marked (a), (b), (c), (d). You are to identify the one underlined word or phrase that should be corrected or rewritten.

1. At first the old woman seemed unwilling to accept anything that was offered her by my friends and I.
a b
c d
2. Any drug that produces sleep or stupor and also relieving pain can be considered a narcotic.
a b
c d
3. The president announced that he himself would act upon the evidence as presented to himself by the congressional committee.
a
b c d
4. The purpose of the instructions is for making it easy for newcomers to find their way around the city.
a b
c d
5. Every river has the power to cleanse itself, but only if they are not overloaded with pollutants.
a
b c d
6. Whereas each Athenian freeman was considered a citizen of the city-state, but no woman as regarded as a citizen.
a b c
d
7. The announcement describing the new job was too confusing that it was practically impossible to determine where applications should be sent.
a b
c d
8. Immanuel Kant was so regular in his habits that until the day he died people have been able to set their watches by his actions.
a
b c
d
9. Economists observe that even though the economy is slowing down, the decline has done only little to relieve inflation.
a
b
c d
10. Approaching closer, it was evident that the archaeological site had been abandoned only a few days ago.
a b
c d

Key to "Brush up your English".

vocabulary A. 1 (g), 2 (d), 3 (j), 4 (a), 5 (f) 6 (l), 7 (b), 8 (e), q (k), 10 (h) 11 (c), 12 (i)
B. 1 (e), 2 (j), 3 (a), 4 (g), 5 (b), 6 (c) 7 (l), 8 (h), a (d), 10 (k), 11 (f), 12 (i)

idioms 1. put up with 2. put down 3. takes pain
4. put off 5. take steps 6. take the floor
7. put up 8. take my hat off 9. put across
10. take him under his wing

Proverbs

1 (v), 2 (d), 3 (i), 4 (e), 5 (r) 6 (s), 7 (r), 8 (r), 9 (i), 10 (e)

Reading Comprehension

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

Grammar

1 (d), 2 (c), 3 (d), 4 (b), 5 (c), 6 (b), 7 (b), 8 (c), 9 (c), 10 (a)

Reading Comprehension :

The pleasures which a movie film offers to our eyes have been paid for with the loss of sight of a man whose name is hardly known outside the annals of science-Joseph Plateau, a Belgian professor, born in Brussels in 1801.

He studied the mechanism of sight, beginning a series of most dangerous experiments at the age of 28 by staring into the sun for 25 seconds to see what the effect on his eyes would be. He was blind for nearly a month. But he went on experimenting, increasing the length of time during which he looked into the sun, knowing that in the end this would cost him his sight.

1. The name of Joseph Plateau is _____.

- A. honored by the motion picture industry.
- B. unknown even to scientists.
- C. well known by most people.
- D. hardly known outside the field of science.

2. Plateau's experiments were the first steps leading to the invention of _____.

- A. eyeglasses
- B. motion pictures.
- C. telescopes
- D. bifocals

3. The result of Plateau's first experiment was that _____.

- A. he went permanently blind
- B. he went blind for a month
- C. he stopped staring into the sun
- D. he found what he was looking for

4. Plateau sacrificed his sight _____.

- A. knowingly
- B. unknowingly
- C. willingly
- D. both A and C

5. After he went totally blind Plateau _____.

- A. died
- B. quit working
- C. worked for 40 more years
- D. was unable to work

At the age of 42 he was completely and incurably blind; the sun had destroyed the retina of his eyes. But he continued to work as well as he could until he died at the age of 82.

Science profited enormously from his research. He studied the so-called inertia of the eye, which makes a picture remain on the retina for about one-sixth of a second after it has disappeared from our vision. This means that, if we see a succession of individual pictures each of which appears only for a fraction of a second, they "overlap" one another in our brain; and if they show consecutive phases of movement, that movement will appear to us continuous.

6. That which causes a picture to remain on the retina is called _____.

- A. the brain
- B. inertia
- C. overlap
- D. continuity

7. A picture remains on the retina for _____.

- A. 6 seconds
- B. 1/6 of a second
- C. 1 second
- D. 16 seconds

8. The images that we see are recorded in _____.

- A. the brain
- B. the eye
- C. the retina of the eye
- D. the pupil

9. Motion pictures.

- A. cause inertia of the eye
- B. show a succession of unrelated movements
- C. show consecutive phases of movement which appear continuous _____.
- D. show each phase of movement for one-half of a second

10. Scientific advancements are often the result of _____.

- A. individual sacrifice
- B. experimentation
- C. foolishness
- D. both A and B

Idioms:

From the following group of idioms, select the one that fits each sentence below.

1. put off
2. take my hat off
3. take him under his wing
4. put across
5. put down

6. take steps
7. take the floor
8. takes pain
9. put up with
10. put up

1. He will have to _____ this situation until conditions change.
2. The rebellion was _____ after reinforcements arrived.
3. She is an excellent teacher and always _____ to explain things clearly.
4. perhaps you can _____ that job until tomorrow.
5. The government has decided to _____ to prevent a further leak of nuclear waste from the ower station.

6. The chairman invited the Defense Secretary to _____.
7. He is looking for backers to _____ the money for his project.
8. I _____ to the excellent team of nurses at the hospital. They do difficult work for long hours and are paid very little money.
9. He used examples to _____ his ideas.
10. When our new worker arrives, I'll let Jack _____ for a few days to show him what to do.

proverbs:

Match the English proverbs in column A with their Farsi equivalents in column B.

A.

1. God helps those who help themselves. ()
2. There is no smoke without fire. ()
3. Think twice before you speak. ()
4. When in Rome do as the Romans do. ()
5. The game is not worth the candle. ()
6. Fair faces need no paint. ()
7. Great promise, small performance. ()
8. April and May the keys of the year. ()
9. Every sprat nowadays calls itself a herring. ()
10. Walls have ears. ()

B.

- ۱- اول اندیشه وانگهی گفتار.
- ۲- سنگ بزرگ برداشتن علامت نزدن است.
- ۳- آفتابه خرج لحیم است.
- ۴- سالی که نکوست از بهارش پیداست.
- ۵- تا نباشد چیزی کی مردم نگویند چیزها.
- ۶- خسواهی نشوی رسوا هم رنگ جماعت شو.
- ۷- از تو حرکت از خدا برکت.
- ۸- حاجت مشاطه نیست روی دل آرام را.
- ۹- دیوار موش دارد موش گوش دارد.
- ۱۰- چغندر هم خود را جزو میوه جات حساب می کند

●Brush up Your English

با کمک به دبیران زبان جهت خودآزمایی و یادگیری بیشتر تصمیم به درج گونه‌ای از سؤالات تستی در رشد زبان نمودیم. این تست‌ها طوری تهیه شده است که همکاران محترم با صرف چند دقیقه وقت بتواند به آنها جواب داده و با استفاده از کلید تست که در صفحه دیگری درج می‌شود توان خود را در قسمت‌های مختلف ارزیابی نمایند. نظیر این تست‌ها در شماره‌های بعد مجله نیز درج خواهد شد. امیدواریم که مورد استفاده و استقبال همکاران قرار گیرد.

Vocabulary:

Match the words in column I with their meanings in column II.

● A. I

1. snack ()
2. trip ()
3. green ()
4. chilly ()
5. crippled ()
6. cosy ()
7. fake ()
8. halt ()
9. disgraceful ()
10. fare ()
11. nasty ()
12. furious ()

● B. I

1. demolish ()
2. establish ()
3. parade ()
4. violate ()
5. vivid ()
6. mutiny ()
7. transformation ()
8. versus
9. depose
10. uphold ()

11. contradict ()
12. humbleness ()

II

- a. rather cold
- b. false
- c. not pleasant
- d. stumble
- e. stop
- f. lame
- g. small meal
- h. money for a ride
- i. angry
- j. not ripe
- k. shameful
- l. comfortable

II

- a. march
- b. very bright
- c. revolt
- d. put out of office
- e. destroy
- f. disagree with

- g. break a law
- h. against
- k. modesty
- j. set up
- k. support
- l. complete change

درباره نشریات رشد آموزش تخصصی

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

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| ۱ - آموزش ریاضی ۲۸ | ۶ - آموزش زبان ۲۷ |
| ۲ - آموزش شیمی ۲۶ | ۷ - آموزش زمین شناسی ۲۵ |
| ۳ - آموزش جغرافیای ۲۴ | ۸ - آموزش فیزیک ۲۳ |
| ۴ - آموزش ادب فارسی ۲۳ | ۹ - آموزش معارف اسلامی ۱۲ |
| ۵ - آموزش زیست شناسی ۲۲ | ۱۰ - آموزش علوم اجتماعی ۷ |

دیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت چهار مجله در سال مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب ۹۰۰۵۷ نزد بانک ملی شعبه خردمند جنوبی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبعلی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کدپستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۷۵۱۱۰ - ارسال دارند. ضمناً: معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران و سایر علاقمندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۸۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

مجلات رشد تخصصی در مراکز استان در کتابفروشیهای زیر و سایر شهرستانها در فروشگاههای معتبر مطبوعات بصورت فروش آزاد عرضه می شود

تهران:	انتشارات مدرسه - اول خیابان ایرانشهر شمالی	رشت:	کتابفروشی فرهنگستان خیابان نامجو جنب دانشگاه
اهواز:	کتابفروشی ایرانپور زیتون کنارمندی خیابان کیمیل بین زاویه و زهره پلاک ۲۰	زنجان:	کتابفروشی شهید بهشتی خیابان آبتاب... طالقانی
اصفهان:	کتابفروشی مهرگان چهارباغ ابتدای سید علی خان	سنندج:	کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی
ارومیه:	کتابفروشی زینالبور نمایندگی و خیرنگاری روزنامه	ساری:	شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی اداره برق داخل کوچه
اراک:	کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیرکبیر	شیراز:	پیام قرآن میدان شهدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی
بندرعباس:	کتابفروشی مالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی	کرمان:	فرهنگ سرای زمین پارک مطهری
باختران:	کتابفروشی دانشمند خیابان مدرس مقابل پارکینگ شهرداری	مشهد:	انتشارات آستان قدس رضوی خیابان امام خمینی روبروی باغ ملی
خرم آباد:	کتابفروشی آسیا خیابان شهدا شرقی	یاسوج:	کتابفروشی فرهنگ جنب سینما دانا خیابان شهید هرمزبور.

* دانشجویان مرکز تربیت معلم می توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی خود از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

اینجانب با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هشتم
نشانی دقیق متقاضی: استان
شهرستان
خیابان
پلاک
کدپستی
تلفن
کوچه

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.
Allam-e-Tabatabai University

Executive Director

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

Advisory Panel

Dr. A. Soheili, linguist, Teacher Training University

Dr. H. Vossoughi, TEFL, Teacher Training University

Dr. A. Rezai, English Literature, Tabriz University

*Dr. A. Miremadi, Linguist, Alam-e-Tabatabai
University*

Editorial Board

1. Parviz Birjandi, Ph. D.
Allam-e-Tabatabai University
2. Ghassem Kabiri, Ph. D.

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.

ROSHD

**Foreign Language Teaching
Journal**

Vol. 6 . NO . 26 . 1991

FLT

journal

