



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

رشد آموزش زبان ۶۵

ISSN 1606-920X مجله علمی - ترویجی

سال شانزدهم / ۱۳۸۱ / بها: ۲۰۰ تومان



FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Journal



HORIZONS

در شماره پیشین شیوه صفحه‌بندی مجله به گونه‌ای کاملاً متفاوت ارائه شد. بدین معنی که مقالات فارسی تا صفحه ۲۱ و مقالات لاتین از ۱ تا ۴۳ از سمت چپ صفحه‌بندی شد که مجموعاً ۶۴ صفحه را تشکیل می‌داد از طرفی با توجه به موازین مطبوعاتی صفحه‌بندی دیگری از ۱ تا ۶۴ پایین صفحات مجله آورده شد. بازخورد این شیوه مثبت بوده است، حال نظر شما چیست؟

FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW
HORIZONS



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

بسم الله الرحمن الرحيم



ISSN 1606-920X

Email: Info @ Roshdmag .org

www.Roshdmag.org

اعضای هیات تحریریه
دکتر پرویز بیرجندی ، دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر پرویز مفتون ، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی ، دانشگاه تربیت معلم
دکتر سید علی میرعمادی ، دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر قاسم کبیری ، دانشگاه گیلان
دکتر ژاله کهنمویی پور ، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شمیری ، دانشگاه تربیت مدرس
سید محمود حدادی ، دانشگاه شهید بهشتی

سال شانزدهم - ۱۳۸۱
- شماره مسلسل ۶۵
مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده
سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: داریوش منجری
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
تیراژ: ۸۵۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۹-۸۸۳۱۱۶۱

FLT

فهرست عنوان ها

- پیشگفتار / سردبیر / ۲
- نظریه های فراگیری زبان دوم / پرویز احمدی دارانی / ۴
- فرم نظر خواهی / ۹
- Appropriate and Inappropriate in Mastering Language Skills / P. Mosallanejad / 36-40
- Issue on Reading Comprehension Part One / A. Mirhassani and Ali Akbar Khosravi / 41-53
- Books & Magazines / Editorial Board / 54 - 55
- Goethes West - östlicher Divan Dialoge mit Persien / Heike Spies / 1-10
- La place des jeux pédagogiques dans la classe de langue / Rouhollah Rahmantian / 11-16
- Using Word Games to Expand Learner's Vocabulary / Mansoor Fahim and Mino Alemi / 17-24
- The Impact of Vocabulary Language Games On Reading Comprehension of EFL Intermediate Learners / H. Vossoughi and Roghieh Sajedi / 25-35

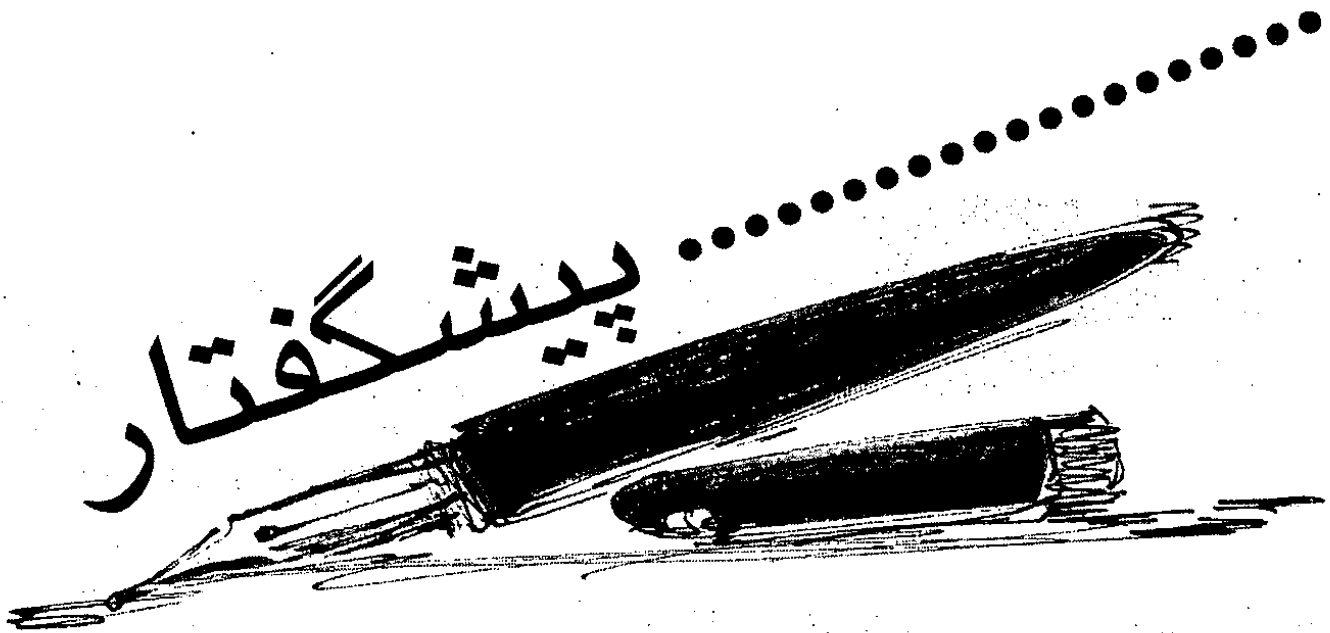
○ ○ ○ ○ ○ ○

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بریژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تاپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متنهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

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

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ، آموزش تربیت بدنی آموزش قرآن، آموزش علوم اجتماعی، مدیریت مدرسه (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)



در شماره قبل، در بحث مزبوط به فلسفه تعلیم و تربیت، به مباحثی چون آموزش و پرورش در روم باستان که دربرگیرنده نکاتی در مورد محتوای تعلیم و تربیت، ویژگی‌های معلم، نظام مدارس و غیره بود، اشاره شد. در این شماره شما با دیدگاه‌های تعدادی از فلاسفه قرون وسطی آشنا خواهید شد.

قرون وسطی نظریه پردازان مشهوری داشت که فعالیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دادند. مهم‌ترین آن‌ها در بین اروپائیان، قدیس آگوستین و توماس اکوئیناس مقدس و در بین ایرانیان غزالی، ابن خلدون بودند.

قدیس آگوستین محافظه کارانه، ولی توماس اکوئیناس آزادیخواهانه نظرات خود را بیان می‌کردند اولی تحت تأثیر دیدگاه‌های مادی‌گرایی و ارفلاطون، و دیگری متأثر از ارسطو و ابن رشد بودند. ولی هر دو نفر به درک مستقیم اعتقاد داشتند؛ یعنی شهودگرا بودند. آگوستین به تحقیق بی‌طرفانه در ماهیت انسان و محیط آموزشی او توجه داشت و جهان بینی او به توحید یا خداشناسی می‌پرداخت. برای او، دانش به معنی آگاهی ذاتی حقایق بود که ازلی و ثابت هستند. دانش از طریق روشنی و آگاهی از دنیای اطراف حاصل می‌شد. به این ترتیب تسلط روحی انسان بر اشیای خارجی، هدف اصلی آموزش و پرورش و هفت هنر آزاد بود که عبارتند از: گرامر، معانی بیان، منطق، ریاضی، نجوم، هندسه و موسیقی.

نظرات آگوستین به عرفان مسیحیت منجر شد که روح، لازمه اصلی هرگونه تجربه با احساس تصور می‌شد.

توماس اکوئیناس، دیدگاه‌های آموزشی را بر اساس فلسفه ارسطو و با توجه به نفوذ دانشمندان مسلمان مانند ابن سینا، غزالی، ابن رشد بنیان نهاد. آموزش و پرورش متکی بر قدرت تفکر، ارائه مطالب به طور جدی و روشن و با استدلال بود. در این صورت، منطق با ایمان و دانش ترکیب و تلفیق می‌شد. او از ترجمه آثار عربی به لاتین استفاده کرد و در دیدگاه‌های آموزشی خود از آن‌ها بهره زیادی برد. اکوئیناس معتقد بود: «عقل وسیله‌ای برای آموزش و پرورش روح است و بالاترین تعالی انسان، رسیدن به سعادت جاودانی و بینش الهی است. بنابراین، تفکر بهترین و مناسب‌ترین عمل انسان است که منجر به سعادت نهایی می‌شود.» برای او، ذهن با اندیشه و تفکر زنده می‌ماند و محتوای این اندیشه، همان دانش و شناخت است. دیدگاه‌های این دانشمند

منجر به معرفی علوم نوین مسلمانان و کاربرد آن‌ها در آموزش و پرورش و در نهایت، استفاده از تحصیلات عالی شد که به گسترش و تأسیس دانشگاه‌ها کمک کرد. روش تحقیق و بخصوص شیوه مباحثه در آموزش و پرورش، اگرچه در مقایسه با آموزش و پرورش توین ضعیف‌ارائه می‌شد، ولی یکی از ابداعات آن دوران و مرحله‌ای برای انتقال اندیشه‌ها تلقی می‌شد. به هر حال معرفی پژوهش و کنکاش در زمینه‌های تفکر، باعث رضایت خاطر متفکران شد و در برنامه‌های درسی از آن استفاده کردند.

باید در نظر داشت، زمانی که اروپا هنوز در دوران تاریک علم به سر می‌برد، مسلمانان فصل نوین و مهمی را در آموزش و پرورش جهان باز کردند. آن‌ها با استفاده از نظام آموزشی خود، بهترین علوم و فرهنگ‌های باستان را جذب، اصلاح و از آن استفاده کردند. مسلمانان در مشاغل و کارهای عملی از روش آزمایشی - تجربی استفاده می‌کردند که بعدها در اروپا نیز مورد استفاده قرار گرفت. آن‌ها در پژوهش‌های خود، از اعمال تعصب اجتناب می‌ورزیدند و علمی مانند فلسفه، تاریخ، حقوق، جامعه‌شناسی، ادبیات، اخلاق، زبان‌شناسی، طب، منطق، فقه، هنر، معماری و امثال آن را ترویج می‌کردند. مسلمانان، ترجمه، تحقیق، دانش پژوهشی و فعالیت‌های علمی و آموزشی را رواج دادند. فلسفه غزالی بر پژوهش‌های مهم و پرباری تأکید داشت که بعدها در اروپا پیگیری و احیا شد. برنامه‌های آموزشی اسلام شیوه تفکر دانشمندان آن زمان را دگرگون ساخت؛ پژوهش در علوم، ادبیات و علوم انسانی را تشویق کرد؛ نظریه و عمل را در طب و در دیگر رشته‌ها متداول ساخت و باعث بیداری اجتماعی، فرهنگی و آموزشی دنیای آن زمان شد.

هنر ترجمه با تأکید بر دقت، صراحت، کمال و امانت، توسط بهترین مترجمان آن زمان به دنیا معرفی شد. این ترجمه‌ها، مجموعه‌ای از علوم و شاهکارهای ادبی مسلمانان بودند که در اختیار تمام دانشمندان، اساتید و دانشجویان قرار می‌گرفتند. نظریات غزالی، و ابن خلدون و دیگران بر دیدگاه‌های فلسفه اروپا، بسیار قابل توجه و مهم بود. مسلمانان، تدریس و آموزش علوم مختلف را توصیه می‌کردند و از بهترین روش‌های آموزشی در انتقال علم و دانش برای بیداری ذهن و قدرت استفاده از علوم و کاربردی کردن آن، استفاده می‌شد.

غزالی معتقد بود «انسان با توجه به گفته‌های خداوند و پیروی از آن‌ها به هیچ فرد دیگری نیازمند نخواهد بود و باید برای آنچه خلق شده یعنی انسانیت، تفکر و پیشرفت تلاش کند. رفتار و نتایج اعمال انسان باید برای خود و دیگران سودمند باشد و دانش واقعی را کسب و جستجو کند. پیروی صحیح از نصایح بزرگان و توصیه‌های دینی سخت است زیرا جنبه‌های ظاهری دنیا، لذات و تفکر درباره خود و سوسه‌انگیزی می‌باشد و انسان را به خود جلب می‌کند و اگر دانشمند یا تحصیل‌برای دیگران مثمر نباشد، خداوند نیز از او راضی نخواهد بود. هر کس تحصیل علم را برای خدمت و استفاده مفید آن انجام دهد همیشه و همه جا مورد احترام و توجه دیگران قرار خواهد گرفت. دانش بدون عمل بیهوده است، البته عمل بدون علم نیز می‌تواند زیان‌بار باشد. همه انسان‌ها دارای عقل و هوش کافی هستند که هدیه خداوند است و باید از آن به نحو احسان استفاده کنند.

ابن خلدون معتقد بود که انسان به خاطر فکر و ذهن خود از حیوانات متمایز می‌باشد و این ویژگی او را در کارها یاری می‌دهد و باید برای رستگاری و سعادت خود و دیگران تلاش کند. انسان قدرت تفکر و یادگیری دارد و این موضوع او را برتر از تمام حیوانات ساخته است پس باید از استعداد خود در یادگیری علم و به کار بردن آن، استفاده کند. انسان با آموزش و پرورش به مراحل عالی می‌رسد و یادگیری علوم و هنرها زیر نظر استادان با تجربه و ماهر از ضروریات زندگی است. انسان نباید خود را دست کم بگیرد، بلکه از هر قشر و طبقه‌ای می‌باشد باید برای یادگیری و پیشرفت تلاش کند.

یادگیری علم و دانش و تمرین و به کارگیری آن در زندگی برای همه افراد جامعه لازم است. البته بیان کلیه دیدگاه‌ها در این مقدمه ممکن نمی‌نماید و ذکر یک یا دو نمونه از بینش و تفکر مسلمانان آن زمان نسبت به آموزش و پرورش و تحصیل علم، نشان می‌دهد که آنان همیشه پیرو پیشرفت علم و استفاده علمی از آموخته‌ها و اندوخته‌ها در کار تعلیم و تربیت بوده‌اند.

سردبیر

نظریه های فراگیری زبان دوم

پرویز احمدی دارانی

(M.A in TESOL)

دبیر انگلیسی ناحیه سه آموزش و پرورش (اصفهان)

Abstract

The present article is an attempt to investigate the vexing issues surrounding SLA theories. The discussion has been limited to six important areas such as the construction and role of the theories in SLA, theory building approaches, the scope, the form of a theory of SLA, the evaluation of SLA theories, and in subsequent sections, three major classes of theories in SLA: nativist, environmentalist, and interactionist will be described. Finally, the question is raised whether the field can be regarded as being in a state of transition between paradigms or is it a case of the discipline's advancement from a pre-paradigmatic to a paradigmatic state. The purpose of these considerations is to gain a better insight into what seem to be the alternatives in the development of Second Language Acquisition Research (SLAR) and its prospects for the attainment of applicative success.

چکیده فارسی:

مقاله حاضر، به بررسی نظریه های مربوط به فراگیری زبان دوم می پردازد. مباحث این مقاله، در مورد شش موضوع مهم، از جمله نظریه های فراگیری زبان دوم، رویکردهای نظریه سازی، قلمرو و شکل نظریه ها و ارزشیابی آن ها ارائه می شود و در خاتمه، تقسیم بندی سه گانه ای از نظریه های فراگیری زبان دوم را که شامل فطری نگری، محیط نگری و تعاملی می شود، به تفصیل مورد بررسی قرار می دهد. کلید واژگان: دستور همگانی، ساختار خلاق، مدل توانش متغیر، نمونک.

مقدمه

عنوان مقاله ای که در پیش روی دارید، نظریه های فراگیری زبان دوم است. موضوع مذکور، یکی از بحث انگیزترین مطالب در حوزه فراگیری زبان دوم است که مکرراً توسط متخصصان مورد بحث قرار گرفته است. در همین ارتباط، همواره این سؤال مطرح است که نظریه چه نقشی در زبان دوم دارد؟ در پاسخ به این سؤال، دیدگاه های متفاوتی وجود دارد. بعضی از آن ها در تقابل و تعارض با یکدیگرند. نکته اساسی این است که هریک از نظرات اعلام شده به تنهایی نمی تواند ملاک داوری های کلی قرار گیرد. این بدان

(قوانین طبیعت)

البته می‌توان مرحله پنجمی نیز به موارد بالا اضافه کرد که نه لانگ و نه رینولوز از آن ذکری به میان نیاورده‌اند.

۵. جمع‌آوری تمام «اظهارات نظریه پردازانه» در یک نظریه. این مرحله در تحقیقات توصیفی سال ۱۹۷۰ مشهود است. برای مثال «ساختار خلاق»^۷ و یا «مدل توانش متغیر»^۸. رویکرد دوم، یعنی «نظریه-بعد-تحقیق» شامل مراحل زیر است:

۱. توسعه یک نظریه صریح به صورت جملات بدیهی^۹ و یا علی^{۱۰}.
 ۲. مشتق کردن یک «پیش‌بینی قابل آزمایش»^{۱۱} از نظریه.
 ۳. انجام تحقیق به منظور آزمایش کردن پیش‌بینی.
 ۴. اگر پیش‌بینی تأیید نشود، نظریه اصلاح می‌شود و یک پیش‌بینی جدید مورد آزمایش قرار می‌گیرد (یا به طور کلی، نظریه کنار گذاشته می‌شود).
 ۵. اگر یافته‌های تحقیق، پیش‌بینی را تأیید کرد، یک پیش‌بینی جدید مورد آزمایش قرار می‌گیرد.
- لانگ (۱۹۸۵) بر این امر تأکید دارد که هر دو رویکرد نقاط ضعف و قوت خودشان را دارند و معتقد است که در رویکرد «تحقیق-بعد-نظریه» احتمال اشتباه کم‌تر است؛ زیرا ادعاهای نظریه پردازانه بر پایه شواهد تجربی استوار است؛ اما نتیجه نهایی آن‌ها محدود و در نهایت غیرمرتبط خواهد بود و به عقیده گرگ (۱۹۸۹) «به نظریه‌های کم‌عمق»^{۱۲} منتهی می‌شوند. لانگ (۱۹۸۵) همچنین معتقد است که محققان در رویکرد «نظریه-بعد-تحقیق» قادرند «جواب‌های تقریبی»^{۱۳} ارائه دهند و این، همان رویکردی است که منجر به «تحولات علمی»^{۱۴} خواهد شد.

ب: گستره (حیطه) نظریه‌ها

در ارتباط با گستره نظریه فراگیری زبان دوم سه دیدگاه وجود دارد. دیدگاه اول نظریه جامع^{۱۵} است. اعتقاد بر این است که حوزه زبان دوم باید به طرف ایجاد یک نظریه جامع حرکت کند و در این راه، نظریه‌های ضعیف‌تر را حذف کند. دیدگاه دوم، رویکرد نمونکی^{۱۶} است که می‌تواند حوزه‌های ویژه نظریه‌سازی را معین کند. سومین دیدگاه، نظریه‌های همپوش^{۱۷} است که اجتناب‌ناپذیر می‌باشد و در بعضی مواقع، مناسب‌ترین نوع نظریه‌ها هستند. از طرفداران نظریه جامع، اسپالسکی (۱۹۸۹) و (۱۹۸۸)^{۱۸} را می‌توان نام برد. او شرایطی را بیان می‌کند که تحت آن، فراگیری زبان دوم صورت می‌گیرد. او این شرط را به سه نوع تقسیم می‌کند. لازم^{۱۹}، نمونه^{۲۰} و مدرج^{۲۱}. مدل اسپالسکی شامل بیان ۷۴ شرط یادگیری می‌باشد که حاصل نتایج به دست

علت است که بررسی‌های پیرامون «زبان» به نوع انسان مربوط می‌شود و انسان، موجودی است که هنوز پس از گذشت سال‌ها همچنان به عنوان یک موضوع بکر می‌تواند مورد مطالعه قرار گیرد. به طور معمول، هر نظریه تعدادی از سؤال‌ها را بدون پاسخ می‌گذارد و تحقیقات مکمل یکدیگر می‌شوند. براساس همین اصل، مقاله حاضر تلاش دارد به جای این که نظریه‌ای را رد و دیگری را بپذیرد، دآوری کلی را برعهده خواننده این مقاله بگذارد. محتوای این مقاله شامل حوزه‌های بحثی زیر است: نقش و ساختار نظریه‌ها، رویکردهای نظریه‌ساز، گستره (حیطه) نظریه‌ها، شکل، ارزیابی و در نهایت طبقه‌بندی نظریه‌های فراگیری زبان دوم.

الف: ساختار و نقش نظریه‌ها

گرگ^۱ (۱۹۸۹) معتقد است که: فرض این که تمام تحقیقات فراگیری زبان دوم باید در جهت توسعه نظریه‌ها باشد، اشتباه محض است. در این ارتباط، او به این امر اشاره دارد که بیش‌تر تحقیقات در هر رشته علمی در راستای اندازه‌گیری پدیده، ساخت ابزار تازه و یا خلق پدیده‌های جدید صورت می‌گیرد. به هر حال، بسیاری از محققان به طور فزاینده‌ای خود را متعهد می‌دانند تا توضیحی برای نحوه فراگیری زبان دوم بیابند. بیش‌تر تحقیقات نخستین با توصیف موضوع تحقیق (یعنی زبانی که توسط زبان‌آموزان تولید می‌شود) سروکار داشتند، اما تحقیقات بعدی در راستای توسعه نظریه‌هایی که بتوانند محدوده وسیعی از پدیده‌ها را توصیف و پدیده‌های جدید را پیش‌بینی کنند، انجام شدند. در دهه ۱۹۸۰، نظریه‌ها با سرعت اعجاب‌انگیزی ظاهر شدند. بنابراین شگفت‌آور نیست که محققان زبان دوم این نیاز را احساس کرده‌اند تا سؤالات اساسی را درباره ساختار نظریه‌ها در حوزه فعالیت خود مطرح کنند.

ب: رویکردهای نظریه‌ساز

- لانگ^۲ (۱۹۸۵) با تکیه بر تحقیقات رینولوز^۳، دو رویکرد کلی برای ساختن نظریه‌ها پیشنهاد کرد: رویکرد «تحقیق-بعد-نظریه»^۴ و دیگری «نظریه-بعد-تحقیق»^۵.
- اولین رویکرد شامل چهار مرحله است:
۱. انتخاب یک پدیده و مشخص کردن تمام خصوصیات آن.
 ۲. اندازه‌گیری تمام خصوصیات آن پدیده در شرایط متنوع و گوناگون.
 ۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها و جست‌وجوی الگوهای هدفمند.
 ۴. فرموله کردن الگوهای مشهود به صورت اظهارات نظریه‌پردازانه

عقیده شومن (۱۹۹۰)، فراگیری زبان دوم، یک جنبه از فرهنگ پذیری است و میان درجه فرهنگ پذیری و فراگیری زبان دوم یک رابطه مستقیم وجود دارد. به عبارت دیگر، فرهنگ پذیری و به تبع آن فراگیری زبان دوم به وسیله «فاصله اجتماعی و روانی»^{۲۶} میان زبان آموزان و زبان هدف تعیین می شود. اندرسون با بسط چهارچوب های ارائه شده توسط شومن، سازوکارهای پردازش درونی^{۲۷} را دخیل می داند. منظور از فطری نگری^{۲۸}، تمایل زبان آموزان برای هماهنگ ساختن درون داد^{۲۹} با هنجارهای درونی^{۳۰} و یا تصویر ذهنی^{۳۱} است. این امر مستلزم درون سازی یا جذب^{۳۲} دانش جدید یا دانش قبلی خواهد بود.

۲. نظریه های فطرت نگری فراگیری زبان دوم

در این نوع تقسیم بندی، نظریه دستور جهان شمول از چامسکی^{۳۳} و تئوری بازبینی از کرشن^{۳۴} قرار می گیرند. از دیدگاه چامسکی، نظریه دستور جهان شمول شامل مجموعه ای از اصول ذاتی و مجرد زبانی است که برخی از این اصول، صورت پارامتر^{۳۵} به خود می گیرند و فراگیری زبان دوم فقط از طریق زمینه سازی مجدد^{۳۶} پارامترهای جدید و به کمک اصول زبانی اولیه صورت می گیرد. برای مثال، جملات انگلیسی و فارسی، فاعل، فعل و مفعول دارند. تنها چیزی که یک فارسی زبان که می خواهد زبان انگلیسی بیاموزد، باید انجام دهد، قرار دادن پارامتر «فاعل، فعل، مفعول» به جای «فاعل، مفعول، فعل»، به وسیله درون داد مثبت^{۳۷} است. بنابراین، تنوع زبان ها در گوناگونی این پارامترها خلاصه می شود. نظریه بازبینی کرشن شامل ۵ فرضیه است:

الف) فرضیه فراگیری-یادگیری: این فرضیه معتقد است که دو سیستم جداگانه دانش، زیربنای عملکرد^{۳۸} زبان دوم را تشکیل می دهند. فراگیری، شامل دانش نیمه هوشیار^{۳۹} دستور زبان دوم و سیستم یادگیری، محصول آموزش رسمی و دانش هوشیار^{۴۰} قواعد زبانی دوم است. سیستم یادگیری در صورت وجود سه شرط در دسترس خواهد بود: وقت، تمرکز فراگیر روی شکل مورد نظر و دانستن قاعده توسط فراگیر.

ب) فرضیه نظم طبیعی: کرشن (۱۹۸۲) فرض را بر این قرار می دهد که هم فراگیران زبان اول و هم زبان دوم، ساختارهای دستوری را از طریق یک نظم قابل پیش بینی می آموزند.

پ) فرضیه بازبینی: این فرضیه مربوط به نقش دانش دستوری هوشیار زبان آموزان می شود. به این معنا که افراد می توانند از این دانش برای افزایش توانش خود استفاده کنند؛ ولی آن را نمی توانند در عملکرد زبانی خود به کار گیرند.

ت) فرضیه درون داد: فراگیری زبان از طریق دریافت درون داد قابل فهم^{۴۱} که تا حدودی بالاتر از سطح فعلی دانش

آمده از تحقیقات در حوزه فراگیری زبان دوم است. بسیاری از محققان، رویکرد نمونکی^{۴۲} را می پذیرند. بهترین اشکال چنین رویکردی در کتاب وایت^{۴۳} (۱۹۸۹) یافت می شود. برای طرفداران دستور جهان شمول^{۴۴}، وجود نمونک زبان^{۴۵} به طور مستقل از سایر نمونک ها^{۴۶} مورد بررسی قرار می گیرد. برای این که یک نظریه بتواند «modular» باشد، داشتن دو شرط لازم است:

۱. مشخص کردن حوزه ای که به وسیله یک نظریه پوشش داده می شود.
۲. حوزه هایی که به وسیله یک نظریه پوشیده نمی شود.

دیدگاه سوم، نه جامع و نه نمونکی (modular) است؛ بلکه عقیده بر این است که نظریه ها تا حدودی نسبت به هم حالت همپوشی دارند. در این نوع نظریه ها، شاهد یک نوع کثرت گرایی^{۴۷} هستیم. به این صورت که یک نما یا چشم انداز ویژه (اغلب از عصب شناسی زبان^{۴۸} و یا آموزش و پرورش^{۴۹}) بدون توجه به سایر چشم اندازها انتخاب می شود. برای مثال، الیس^{۳۰} (۱۹۹۴) هفت مورد و مک لافلین^{۳۱} (۱۹۸۷) پنج مورد از این نوع نظریه ها را مورد بررسی قرار داده اند. اما برتا^{۳۲} (۱۹۹۱) معتقد است که نظریه های همپوشی برای تحقیقات فراگیری زبان دوم مشکل ساز هستند و حذف برخی از نظریه های ضعیف، راه را برای پیشرفت تحقیقات هموار می کند.

ت: شکل یک نظریه فراگیری زبان دوم

درباره شکل یک نظریه تا به حال بحث کمی صورت گرفته است. کورکس^{۳۳} (۱۹۹۲) و گریگ^{۳۴} (۱۹۹۷) نظریه ها را از لحاظ شکل به دو نوع تقسیم می کنند:

۱. نظریه های خاصیت (ویژگی)^{۳۵}
۲. نظریه های گذر^{۳۶}.

در نوع اول، توجه بیش تر معطوف وضعیت ایستا^{۳۷} (ساکن) سیستم ها، یعنی روش های ارائه توانش^{۳۸} و دانش^{۳۹} است. در نوع دوم، نحوه تغییرات در سیستم ها مورد تأکید قرار می گیرد. لانگ (۱۹۹۰) معتقد است: یک نظریه اقناع کننده باید سازوکارهای شناختی و عاطفی مسؤول فراگیری را معین کند.

ث: طبقه بندی نظریه های فراگیری زبان دوم

در حدود ۴۰ نظریه در حوزه فراگیری زبان دوم پیشنهاد شده است.^{۴۰} این تعداد نظریه های پیشنهاد شده را می توان برحسب عوامل ذاتی و محیطی به سه گروه تقسیم کرد:

۱. «نظریه های محیط نگری»^{۴۱} فراگیری زبان دوم

در این تقسیم بندی می توان به فرضیه فرهنگ پذیری^{۴۲} از شومن^{۴۳} و مدل فطری نگری^{۴۴} از اندرسون^{۴۵} اشاره کرد. به

لانگی (۱۹۹۰) براساس نظرات داردن (۱۹۸۵)^{۸۰} پنج راهبرد

برای ارزیابی نظریه‌ها ارائه می‌دهد:

۱. معیارهای کاربردی قبل از آزمایش تجربی نظریه؛
۲. معیارهایی برای ارزیابی بسندگی^{۸۱} تجربی نظریه؛
۳. معیارهایی برای ارزیابی پتانسیل نظریه؛
۴. هماهنگی با سایر نظریه‌های پذیرفته شده؛
۵. محدودیت‌های متافیزیکی و روش‌شناختی.

گرچه مطالعات و تحقیقات انجام شده به نحو شایسته‌ای زوایای مختلف موضوع را بررسی کرده‌اند، ولی هنوز مسائل بسیاری حل نشده است. سؤال ذکر شده در مقدمه تحت عنوان «نقش نظریه در فراگیری زبان دوم چیست؟» هنوز به قوت خود باقی است.

بعضی از محققان معتقدند که نظریه کلی فراگیری زبان دوم مانند یک جورچین می‌ماند و هر یک از نظریه‌های مطرح شده، قسمتی از این جورچین را کامل می‌کنند. دلیلی که آن‌ها برای این ادعا اقامه می‌کنند، همزیستی^{۸۲} نظریه‌ها در فراگیری زبان دوم است. چنانچه در مقدمه نیز بیان شد، تعدد و اختلاف آرا، ما را ملزم می‌کند تا به جای این که در رد و قبول نظریه‌ای جزمیت و اصرار داشته باشیم، منتظر پژوهش‌های آینده باشیم.

۱. اسپالسکی (۱۹۸۹)، شرایط برای یادگیری زبان دوم، آکسفورد، انتشارات دانشگاه آکسفورد.

۲. الیس (۱۹۹۴)، مطالعه فراگیری زبان دوم، انتشارات آکسفورد.

۳. برتا (۱۹۹۱)، ساختار تئوری در فراگیری زبان دوم، مطالعات فراگیری زبان دوم، آمریکا، انتشارات دانشگاه آکسفورد. شماره ۱۳، صص: ۵۱۱-۴۹۳.

۴. تاول و هاکنیز (۱۹۹۴)، رویکردهای فراگیری زبان دوم، لندن، انتشارات چندزبانه.

۵. داکوسکا (۱۹۹۶)، تئوری‌های یادگیری زبان دوم، مقالاتی در زبان‌شناسی مقابله‌ای، لهستان، انتشارات پولنای شماره ۳۱، صص: ۱۷-۶.

۶. شومن (۱۹۹۰)، گسترش حیطه مدل فرهنگ پذیری تا حیطه شناخت، مجله تسول، آمریکا، شماره ۲۴، صص: ۶۶۷-۶۸۴.

۷. کرشن (۱۹۸۲)، اصول و شیوه‌ها در فراگیری زبان دوم، آکسفورد، انتشارات پرگامن.

۸. کورکس (۱۹۹۲)، چهارچوب تئوری و تئوری زبان

شخص است، امکان‌پذیر می‌باشد.

ث) فرضیه فیلتر عاطفی:^{۶۵} در شرایط نامطلوب عاطفی، زبان‌آموزان گرایش‌های منفی به خود می‌گیرند و این، موجب عدم درونی شدن درون‌داد می‌شود.

۳. نظریه‌های تعاملی^{۶۶} فراگیری زبان دوم

نظریه‌های تعاملی (تقابلی)، هم عوامل ذاتی و هم محیطی را در امر فراگیری زبان دوم مؤثر می‌دانند. در این تقسیم‌بندی به طور مختصر می‌توان به نظریه سنخ‌شناسی-کارکردی گیون^{۶۷} و مدل چندبعدی زیسا^{۶۸} اشاره کرد. گیون معتقد است که تغییر نحوی از اصول روان‌شناسی زبان^{۶۹} و منظورشناسی^{۷۰} که مربوط به ادراک و تولید گفتار در تعامل دوسویه است، مشتق می‌شود. برای مثال، «لوس آنجلس، آن بزرگ شهر» به صورت یک حالت منظور شناختی بیان شده است؛ ولی جمله «لوس آنجلس یک شهر بزرگ است!» به صورت حالت نحوی بیان می‌شود و او این حالت را «فرآیند نحوی شکل»^{۷۱} می‌نامد.

مدل چندبعدی توسط میزل^{۷۲} در دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه هامبورگ پیشنهاد شد. زیسا اختصار عبارت آلمانی «ZweitsPrachenwerb Italienischer Spanischer Arbeiter Project»

می‌باشد. در این مدل، «محورهای توسعه»^{۷۳} و «محورهای تغییر»^{۷۴} ملحوظ شده‌اند. منظور از محور توسعه، حذف تدریجی محدودیت‌هایی است که «بر سیستم‌های پردازش»^{۷۵} تحمیل شده و منظور از محور تغییر، محوری فرضی است که زبان‌آموزان در ارتباط با این محور با یکدیگر متفاوت هستند. به عبارت دیگر، درحالی که محورهای توسعه ثابت هستند، زبان‌آموزان از شیوه‌های متفاوتی جهت نیل به زبان دوم استفاده می‌کنند.

۳.۱. ارزیابی نظریه‌های زبان دوم

مک لافلین (۱۹۸۷) چهار معیار را برای ارزیابی نظریه‌های فراگیری زبان دوم پیشنهاد می‌کند:

۱. هنجارهای متناظر^{۷۶}: هنگامی که یک نظریه با حقایقی که می‌خواهد توصیف کند، سازگار باشد.

۲. هنجاری هم‌پیوستگی^{۷۷}: هنگامی که یک نظریه با نظریه‌های مربوط دیگر، هماهنگی داشته باشد.

۳. مؤثر بودن یا کارایی^{۷۸}: نحوه هدایت کردن یک تحقیق به طرف جلو.

۴. ابطال پذیری^{۷۹}: هنگامی که یک نظریه می‌تواند فرضیه‌هایی مطرح کند که در جهان خارج، قابل ابطال و فسخ‌پذیری باشند.

زیرنویس‌ها

1. Gregg
2. Long
3. Reynolds
4. Research-Then-Theory
5. Theory-Then-Research
6. theoretical statements
7. Creative Construction Theory
8. Variable Competence Model
9. axiomatic
10. causal
11. testable prediction
12. Shallow Theories
13. approximate answers
14. scientific revolutions
15. comprehensive theory
16. Modular Approach

جناب آقای دکتر میرعمادی در کتاب خود Modular approach «نحو زبان فارسی»، ۱۳۷۶ برای کلمه (module) معادل فارسی «نمونک» را پیشنهاد کرده‌اند.

17. Overlapping Theories
18. Spolsky
19. necessary
20. typical
21. graded
22. modular approach
23. White
24. Universal Grammar
25. Language modules
26. perceptual modules
27. pluralism
28. neurolinguistics
29. education
30. Ellis
31. Mclaughlin
32. Beretta
33. Grooms
34. Gregg
35. Property Theories
36. Transition Theories
37. static
38. competence
39. knowledge
40. Larsen-Freeman
41. environmentalist
42. acculturation
43. Schumann

44. Nativization
45. Anderson
46. Social and psychological distance
47. internal processing mechanisms
48. Nativization
49. input

دوم، مطالعات فراگیری زبان دوم، آمریکا، انتشارات دانشگاه آکسفورد. شماره ۱۴، صص ۴۴۹-۴۲۵.

۹. گِـرگ (۱۹۸۹)، تئوری فراگیری زبان دوم، آمریکا، انتشارات دانشگاه آکسفورد. صص ۴۰-۱۵.

۱۰. لانگ (۱۹۹۰)، درون‌داد و تئوری فراگیری زبان دوم، آمریکا، انتشارات لانگمن صص ۳۹۳-۳۷۷.

لندن، انتشارات لانگمن (۱۹۷۸)، تئوری‌های یادگیری زبان دوم،

50. internal norm
51. mental picture
52. assimilation
53. Chomsky's Universal Grammar
54. krashen's Monitor theory
55. parameter
56. resetting
57. positive input
58. Acquisition-Learning Hypothesis
59. performance
60. subconscious
61. conscious
62. Natural Order Hypothesis
63. Monitor Hypothesis
64. Input Hypothesis
65. Affective Hypothesis
66. Interactionist Theories
67. Givon's Functional-Typological Theory
68. ZISA Multidimensional model
69. psycholinguistics
70. Pragmatics
71. syntactization process
72. Meisel
73. developmental axis
74. variation axis
75. processing systems
76. Norms of correspondence
77. Norms of coherence
78. Practicality
79. Falsifiability
80. Darden
81. adequacy
82. coexistence

نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

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

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

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

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی خیر

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

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

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

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

طرح مسائل علمی جدید و پژوهش‌های تازه در عرصه زبان‌آموزی

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

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

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

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

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

طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله و مسایل دیگر

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها

مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها

مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر

مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

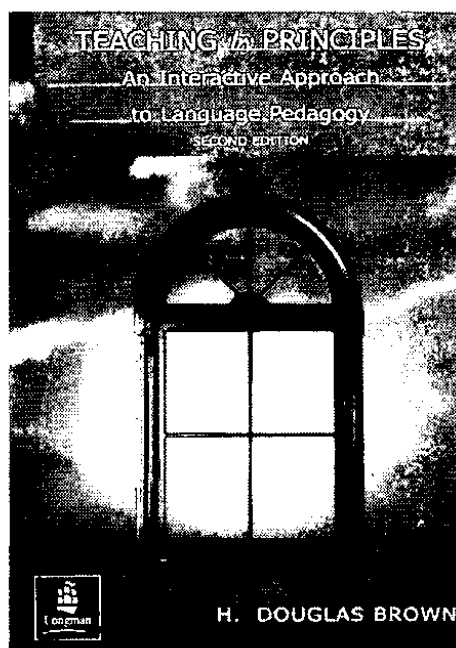
۸- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می‌کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می‌دانید؟

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

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

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

۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم فرمایید.



H. DOUGLAS BROWN

Teaching by Principles is a widely acclaimed methodology text used in teacher education programs around the world. This user-friendly textbook offers a comprehensive survey of practical language teaching options, all firmly anchored in accepted principles of language learning and teaching. End-of-chapter exercises give readers opportunities to process material interactively. Suggested readings direct readers to important books and articles in the field.

This second edition of *Teaching by Principles* features

- information about such current topics as strategies-based instruction, form-focused instruction, and critical pedagogy and social responsibility
- streamlined chapter organization
- a completely revised section on language assessment
- expanded references

Also by H. Douglas Brown _____

Principles of Language Learning and Teaching, Fourth Edition

Readings on Second Language Acquisition (with Susan Gonzo)

New Vistas (USA)

Six years ago the Iran Language Institute started publishing the "ILI Quarterly", a periodical if had long sensed a need for . Primary policy and objectives of the magazine are as follows:

- A. Enhancement of cultural aspirations among the young generation by reviewing historical and cultural issues concerning Iran and Islam, as well as global matters.
- B. Upgrading students knowledge of English
- C. Providing supplementary material for the ILI course books and class work.

This magazine is in contact with other scientific and educational publications in the country and throughout the world. Also the magazine reflects the efforts going on in the ILI's different branches, and introduces newly published books and publications.

It is significant to point out the importance of promoting cultural and religious issues, as well as the principles of the Islamic revolution through the ILI Quarterly. The magazine consists of various parts. Each issue opens with an "editorial" followed by an "interview", a "language", an article or two regarding "Islamic cultures", a "chronicle" relating to historical events, and "science" section pertaining to interesting scientific facts "Literature" is the section in which short stories and pieces of poetry by great writers and famous quotations are presented.

There are also sections for "biography", "health", "sport", "film and book review" and "entertainment".

In the "editorial", current social/ political issues as well as seasonal changes and words of wisdom, are treated. That gives the reader

food for thought, and at the same time, addresses the audience in friendly and-familiar terms.

The "language" section of the magazine is directed towards teachers and language learners and consists of "More Fun With English", an article on teaching language and language origins. Lives of prophets as well as other religious figures are introduced in the section on "Islamic culture", The section titled "chronicle" covers holy Islamic events. The next part in the magazine is "science" which talks about different drugs, modern technology, computers, sports, etc. The Health Boosters, Stay Young, Instruction for Life and Aspirin are a few of the titles you see in the "health" section of the magazine. "Biography" reviews the life stories of famous Iranians and gives the youth the idea how they achieved their goals in life. The "sport" section of the magazine reviews issues



directly associated to various athletic matters. "Review" is one of most readable sections of the Quarterly in which latest movies as well as useful books are discussed. Puzzles, jokes, riddles, short stories and contests are constituents of the "entertainment" section of the magazines "In the Mail Box" and "sanctimonious sayings" are the last touch in the magazine.

The ILI Quarterly is published in sixty-four pages, and is sent out to all the ILI branches throughout the nation.

It is worth saying that the magazine has been received warmly by the youth and their elders at the International Book Fair and the Local Press Fair ever since it made its first debut.

of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly, 16, 32-71.

Steffenson, M. S. & Joag Dev, C. (1984). **Cultural knowledge and reading.** In Alderson, J. c. & Urquhart, A. H. (Eds.) (1984). Reading in a foreign language. London: Longman.

Ur, P. (1996). **A course in language teaching: practice and theory.** Cambridge: CUP.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). **Strategies of discourse comprehension.** New York: Academic Press.

Widdowson, H. G. (1983). **Learning purpose and language.** Oxford: Oxford University Press.

(1979). **Explorations in applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press.

Williams, E. (1983). **Communicative reading.** In Johnson, K. & Porter D. (Eds.), Perspectives in communicative language teaching. London: Academic Press: (pp. 172-183).

- 28.
- Mandler, J. (1984). **Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schem Theory** Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Munby, J. (1978). **Communicative syllabus design**. Cambridge: CUP.
- Mirhassani, A. & Toossi, A. (1996). **The impact of word-formation on reading comprehension**. Roshd FLTJ. Vol. 12. No. 44: 59-66
- Paivio, A. (1971). **Imagery and verbal processes**. New York: Holt, Rinehart, and Winston. Reprinted (1979). Hillsdale, NJ: Erlbaum. (1986). **Mental representations: A dual coding approach**. New York: OUP.
- Paran, A. (1997). **Bottom-up and top-down Processing**. Available on line at: <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/CALS/buptdown.html>. This paper originally appeared in "English Teaching professional", Issue 3, April 1997.
- Perfetti, C. A. (1985). **Reading ability**. New York: Oxford University Press. (1984). **Reading Acquisition and Beyond: Decoding Includes Cognition**. American Journal of Education, 93: 40-60.
- Perkins, K. (1983). **Semantic Constructivity in ESL reading comprehension**. TESOL Quarterly, 17, 19-27.
- Quinn, N. & Holland, D. (1987). **Cultural Models of Language and Thought**. New York: CUP.
- Raims, A. (1983). **Techniques in teaching writing**. New York: OUP.
- Rayner, K & Pollatsek, A (1989). **The psychology of reading**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rivers, W. M. (1981). **Teaching foreign language skills** (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Rumelhart, D. E. (1977) **Toward an integrative model of reading**. In Dorinice, s. (Ed.). **Attention and performance IV** (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (1980). **Schemata: The building blocks of cognition**. In Sapiro, R. J., Brruce, B., & Brewer, W. F. (Eds.), **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (pp. 33-58).
- Sadoski, M. & Paivio, A. (1994). **A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension**. In Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., & Singer, H. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. (4th ed., pp. 582-601). New York, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M. & Paivio, A., & Goetz, E. T. (1991). **A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative**. *Reading Research Quarterly*, 26, 463-484.
- Sequera, W. (1995). **Construct validity in Reading Tests**. *Teaching English Forum*, Vol. 33- No.1, January-March, (p. 49).
- Smith, F. (1971). **Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read**. New York: Holt Rinehart Winston. (1988). **Joining the literacy club**. Portsmouth, NH: Heineman.
- Stanovich, K. E. (1980). **Toward an interactive-compensatory model**

- Carrell, P. L., Deving, J. and Eskey, D. E. (Eds.) **Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Chastain, K. (1988). **Developing Second Language Skills: theory and practice** (3rd ed.). Chicago: HBJ.
- Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (1988). **The Nature of Expertise.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, G. (1977). **Key concepts in ELT: Schemas.** *ELT Journal*, 51 (1), (p. 86).
- Davies, F. (1995). **Introducing Reading.** Longman: Penguin English.
- Dubin, F. & Bycina, D. (1991). **Academic reading and the ESL/EFL teacher.** In Celce-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). USA: Heinle & Heinle Publishers. (pp. 195-215).
- Eskey, D. (1988). **Holding in the bottom: An interactive approach to the problem of second language readers.** In Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (Eds.)
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (1990). **Cognitive psychology: A Students Handbook.** Hove: Lawrence Erlbaum.
- Farhady. H. (1998). **Constructing reading comprehension tests.** *Roshd FLTJ*. Vol. 13-No. 49:37-48
- Farhady, H. Jafarpoor, A., & Birjandi, P. (1994). **Language skills testing: from theory to practice.** Tehran: SAMT.
- Garnham, A. (1985). **Psycholinguistics: Central Topics.** New York: Methuen.
- Goodman, K. S. (1967). **Reading: A psycho-linguistic guessing game.** *Journal of the Reading Specialist*, 6: (pp. 126-135).
- (1973). **Analysis of oral reading miscues.** In Smith, F. (Ed.). *Psycholinguistics and reading.* NY: Holt, Rinehart and Winston. (p. 162).
- (1981). **Miscue analysis and future research directions.** In Hudelson, S. (Ed.) *Learning to read in different languages.* Linguistics and Literacy Series (pp. ix-xiii). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). **Decoding, reading and reading disability.** *Remedial and Special Education* 7: 6-10
- Grabe, W. (1991). **Current developments in second language reading research.** *TESOL Quarterly* Vol.25, No.3: 375-406.
- Grellet, F. (1981). **Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises.** Cambridge: CUP.
- Hoover, W. A. & Tunmer, W. E. (1993). **The components of reading.** In Thompson, G. B., Tunmer, W. E., & Nicholson, T. (Eds.) (1993). *Reading acquisition processes.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Kintsch, W. (1988). **The role of knowledge in discourse comprehension: A construction- integration model.** *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kim, H. & Krashen, S. (1997). **Why don't language acquirers take advantage of the power of reading.** *TESOL Journal*, (6)3, 26-

References

- Adams, S. (1983). **Scripts and second language reading skills**. In J. W. Oller, Jr. and P. A. Richard-Amato (Eds.), *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 375-382.
- Alderson, C. & Urquhart, A. H. (1988). **This test is unfair: I'm not an economist**. In Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (Eds.). (1984). **Reading in foreign language**. Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.
- Anderson, R. C. & Pearson P. D. (1988). **A schema-theoretic view of basic process in reading comprehension**. In Carrell, p. L., Devine, J., &
- Alderson, C. (1984). **Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem**. In Alderson, c. & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in foreign language*. UK. Longman.
- Barnett, M. A. (1989). **More than meets the eye**. *Foreign language reading: theory and practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Center for Applied Linguistics.
- Bartlett, F. C. (1932). **Remembering: An Experimental and Social Study**. Cambridge: CUP, (p. 201).
- _____. (1958). **Thinking**. New York: Basic Books.
- Beech, J. & Colley, A. (1987). **Cognitive approaches to reading**. Chichester: John Willey and Sons
- Bernhart, E. B. (1984). **Toward an information processing perspective in foreign reading**. *The modern language Journal*, 68, 322-331.
- Bloomfield, L. (1933). **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston. In Celce-Mucia, M. (Ed.) (1991).
- Bransford, J. D. & Franks, J.J. (1971). **The abstraction of linguistic ideas**. *cognitive Psychology*, 2, 331-350.
- Carr, T. & Levy, A. (1990). **Reading and its development: Component Skills and approaches**. New York: Academic Press.
- Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (Eds.) (1988). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: CUP.
- Carrell, P. L. and Eisterhold, J. C. (1983). **Schema theory and ESL reading pedagogy**. *TESOL Quarterly* 17,4: 553- 73 reprinted in (1988) Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP.
- Carril, P. L. (1984a). **Evidence of a formal Schema in second language comprehension**. *Language Learning*, 34: 38-112.
- _____. (1984b). **Schema theory and ESL reading: Classroom Implication and Applications**. *The Modern Language Journal*, 68: 332-343.
- _____. (1987). **Content and Formal Schemata in ESL Reading**. *TESOL Quarterly*, 21 (3), 461-481.
- _____. (1988). **Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading**, in

reader's preexisting concepts about the world and about the text to be read. Into this framework, the reader first what he or she finds in any passage. If new textual information does not fit into a reader's schemata, the reader misunderstands the new material, ignores the new material, or revises the schemata to match the facts within the passage (p. 32).

Schema has received significant empirical support from studies in psycholinguistics. For example, the experiments of Bransford & Franks (1971) involved showing people pictures and asking them questions about what the story depicted; people would remember different details depending upon the nature of the picture. Schema are also considered to be important components of cultural differences in cognition (e.g., Quinn & Holland, 1987). Research on novice versus expert performance (Chi et al., 1988) suggests that the nature of expertise is largely due to the possession of schemas that guide perception and problem solving.

In spite of the fact that schema theory is not a well-defined framework for mental representation of knowledge (Garnham, 1985; Kintsch, 1988; Raynar & Pollatsek, 1989), it has been an extremely useful notion for describing how prior knowledge is integrated in memory and used in high-level comprehension processes [Anderson & Pearson, 1988, cited in Carrell, Devine & Eskey (Eds.)].

The earlier and more influential source texts for the extension and application of schema theory to foreign language learning go back to Goodman (1967), who posited that L1 reading was a "Psycholinguistic

guessing game" (Widdowson, 1983, and Carrell & Eisterhold, 1983). Carrell (1988) points out that, "if students do not have sufficient prior knowledge, they should be given at least minimal background knowledge from which to interpret the text (p.103)

Therefore, the reader creates meaning on the basis of interaction between his or her background knowledge and the text. Schema theory maintains that meaning does not reside in the text itself. Instead the reader recreates the writer's intended message based on the interaction that take place in his head between the text and his background knowledge (Adams, 1983; Bernhart, 1984; Carrell, 1984a, 184b; Carrell & Eisterhold, 1983; Perkins, 1983).

On the other hand, Sadoski, Paivio, and Goetz (1991), criticizing schema theory for its lack of a consistent or operational definition, its roots in idealist epistemology, and its mixed empirical support, posed "dual coding theory" as an alternative. Dual coding theory, first introduced by Paivio (1971, 1986), maintains that cognition consists of the operations of two separate but interconnected mental coding systems: a verbal system for language and a nonverbal system that deals primarily with imagery. Sadoski and Paivio (1994) present the dual coding model as it applies to reading, with examples of how it would explain the comprehension of words, phrases, and sentences in different contexts. Sadoski, Paivio, and Goetz (1991), argue that dual coding theory can more systematically explain results derived from schema theory as well as results of studies for which that model cannot easily account.

To be continued

processing (which involves skills like prediction, inference, etc.).

The claim is also that bottom-up processes influence top-down processing, and vice versa. Interactive processing is probably compensatory (Stanovich, 1980), that is, one type of processing will take over if there is a problem with the other type (pp. 32-71). Some psychologists maintain that when the quality of the stimulus (text-base factors) is good, bottom-up processing is referred, and only when the quality of the stimulus is ruined, top down processing takes over as a compensatory device (Eysenck & Keane, 1990).

Further, according to Williams (1996), there is a view that reading involves sight recognition of words, whether it be automatic and based on graphic information (Carr & Levy, 1990; Hoover & Tunmer, 1992; Perfetti, 1985; Stanovich, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983) or achieved through phonological coding (Gough & Tunmer, 1986). Reading comprehension, in this model, results from an interaction of bottom-up processing (receiving orthographic information from the page) with various knowledge schemata (cf Eskey, 1988). The latter include knowledge of orthographic conventions, and of language itself, as well as cultural or academic 'background knowledge. Although schema theory has been criticized for not being a rigorously articulated "theory" (Beech & Colley, 1987: 5), the effects of background knowledge have been frequently demonstrated in ESL (e.g. Alderson & Urquhart, 1988; Steffensen & Joag Dev, 1984).

Schema Theory and Reading Comprehension

Bartlett (1932, 1958) is credited with first proposing the concept of schema (plural: schemata or schemas). He arrived at the concept from studies of memory he conducted in which subjects recalled details of stories that were not actually there. He suggested that memory takes the form of schema which provide a mental framework for understanding and remembering information. Schema theory, according to Bartlett (1932), suggests that our past experience or world knowledge we have in our mind is organized into interrelated patterns. They enable us to make predictions about what we might expect to experience in a given context (P.201).

Mandler (1984) and Rumelhart (1980) have further developed the schema concept. Rumelhart (1980), describes the schema theory as follows:

According to schema theories, all knowledge is packaged into units. This units are the schemata [plural of schema]. Embedded in these packages of knowledge is, in addition to the knowledge itself, information about how this knowledge is about to be used. A schema, then, is the data structure for responding the generic concepts stored in memory (p. 34).

Cook (1997) defines the concept as "**a mental representation of a typical instance**" which helps people to make sense of the world more quickly because "**people understand new experiences by activating relevant schemas in their mind**" (p. 86). Barnett (1989), describes schemata, as:

Interactive View of Reading

The term interactive approaches can refer to two different conceptions: first, to the general interaction between reader and text, i.e., the reader makes use of information from his/her background or prior knowledge in (re) constructing the text information; and second, to the interaction of many component skills that work together simultaneously in the process. "Simply stated, reading involves an array of lower-level rapid, automatic identification skills and an array of higher-level comprehension or interpretation skills" (see Grabe, 1991, p. 383).

Interestingly, most cognitive psychologists stress the interaction-of-skills arrays whereas most L2 researchers stress the interaction between reader and text.

In an interactive model, the reader is not seen to progress in just one direction (bottom-up or top-down) in understanding the text, but as being able to alternate approaches as necessary (Barnett, 1989). The reader is seen as able to draw simultaneously from a variety of sources to understand the text such as lexical, orthographic, schematic, semantic, syntactical, and visual (Davies, 1995). Thus reading is seen as a simultaneous perceptual and cognitive process (Rumelhart, 1977). Interactive model of reading comprehension not only acknowledges the role of background knowledge, but also it stresses the significance of processing actual words of the text. This model of reading developed by Rumelhart (1977), assumes that skills at all levels are interactively available to process and interpret the text. According to him, "all of the various sources of

knowledge, both sensory and nonsensory, come together at one place and the reading process is the product of the simultaneous joint application of all the knowledge sources" (p. 588).

Goodman (1981), maintains that, "... the goal of reading is constructing meaning in response to text. It requires interactive use of graphophonic, syntactic, and semantic cues to construct meaning." (p. 477). Although he is often referred to as a leading advocate of the top-down approach, his model by his own admission is interactive:

... it is one which uses print as input and has meaning as output. But the reader provides input too, and the reader, interacting with text, is selective in using just as little of the cues from text as necessary to construct meaning."

(Goodman, 1981, p. 477)

According to Dubin and Bycina (1991), the interactive model entails the reading process to be as such that, the visual data are transmitted to the brain where they are matched with existing knowledge. Then on the basis of this experience, predictions are made about the content of the text, upon which, further sampling of the data are either confirmed or revised. Although this explanation does not show how the different components of the process interact (Davies, 1995), it does provide an alternative to bottom-up and top-down models.

Sequera (1995) claims that, "many teachers now accept the view that reading is the result of a two-way communication between the reader and the text, achieved through the simultaneous interaction of bottom-up information processing (which involves word recognition, sound/spelling correspondence etc.), and top-down *the*

contribute more information to interpreting a text than the print on the page. This holds that any written or spoken text does not carry meaning, but rather only provides directions for listeners or readers as to how they should retrieve or construct meanings from their own, previously acquired knowledge (Carrell & Eisterhold, 1983: p. 76). There are many types of background knowledge: **scripts** (e.g. the knowledge of what happens in a wedding ceremony), **schemata** (the knowledge of language structures), and some others (Carrell & Eisterhold, 1983). Thus, the better reader uses his or her background knowledge to decode less often and to predict more without fully using all the available information. In other words, reading is a process in which the reader picks and chooses from the available information only enough to select and predict a language structure which is decodable. It is not in any sense a precise perceptual process (Goodman 1973: p. 164).

Data from miscue analysis have been collected by Goodman (1981) to support the top-down model of reading. With the assumption that "oral miscues reflect the psycholinguistic process of constructing meaning through predicting, sampling, confirming and correcting" (Goodman 1981, p. ix), Goodman was able to provide some support for his model of reading based on the miscue analysis of young children reading aloud difficult texts (reported in Barnett, 1989).

Thus, according to Goodman (1967), making sense of a text is a four-step process (reported in Barnett, 1989):

1. *Predicting*: readers predict the grammatical structures based on their

knowledge of the language and semantic concepts to obtain its meaning.

2. *Sampling*: readers sample the text to confirm their predictions (this is indirect contrast to bottom-up reading because they do not need to see every word or letter).

3. *Confirming*: the readers confirm their guesses.

4. *Correcting*: the readers revise their predictions is necessary. (p.7)

Additionally, Smith (1971) adds that readers use non-visual information (prior knowledge of the subject) in making and confirming predictions. Dubin and Bycina (1991) hold that,

According to this newer model, the role of readers was considered to be quite active: they predict meaning as they read, they take in large chunks of text at a time. They do not attend to separate letters, rather they match what they already know with the meaning they derive from the text [cited in Celce-Murcia (Ed.), p.197

Chastain (1988) concludes that, "the inside-the-head view implies that reading comprehension rests primarily on the students' knowledge base and that students should therefore read materials that their background knowledge permits them to comprehend" (p. 221).

However, this model has been criticized because it fails to account for the reader who can be frustrated by a text with a large amount of unfamiliar vocabulary (Barnett, 1989) or readers who are able to understand a text for which they have little background knowledge (Stanovich, 1980).

meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning for a text from the smaller textual units at the "bottom" (letters and words) to larger and larger units at the "top" (phrases, clauses, intersentential linkages). Problems of second language reading comprehension were viewed as being essentially decoding problems deriving meaning from print. (p. 2)

This approach of reading emphasizes the language forms as the foundation for comprehension of a written text. As a matter of fact, this outdated view of reading comprehension was developed by structural linguists who favored mechanical learning fashion. Bloomfield (1933) states that: *The person who learns to read, acquires the habit of responding to the sight of letters by the utterance of phonemes. This does not mean that he is learning to utter phonemes; he can be taught to read only after his phonemic habits are thoroughly established* [pp. 500- 501; cited in Celce-Murcia(Ed), p. 196].

Thus in terms of reading, according to Paran (1997), bottom-up model claims that the reader perceives every letter, organizes the perceived letters into words, and then organizes the words into phrases, clauses, and sentences. Meaning, at any level (e.g. word or phrase), is accessed only once processing at previous (i.e. lower) levels has been completed. Thus the reader will process all the letters in a word before the meaning of the word is accessed; likewise, the reader will process all the words in a phrase or a clause before constructing its meaning.

This model, basically, postulated the teaching of reading to be started with

smallest linguistic units, single letters, mixture of letters, words and up to phrases and sentences, etc. The text-based view of reading implies that the proper approach in teaching students to read is to teach the language forms they need to know to be able to comprehend the reading (Chastain, 1988).

On the other hand, these models have not been away from criticism because of the heavy burden this process would make on the short-term memory. For example, there are more than 166 letter-to-sound correspondences in English, thus reading would be a slow and arduous process (Davies, 1995). In addition, this model does not account for the use of skimming or predicting to make sense of the text (Barnett, 1989).

Holistic View of Reading

Quite contrary to text-based view of reading comprehension, stands the inside-the-head or top-down processing view of reading. Top-down model of reading posit a non-linear view of the process in which comprehension begins with the reader's contribution, i. e. from higher levels of processing, and proceeds to use the lower levels selectively.

Thus, a top-down approach to reading is the "making of predictions about the text based on prior experience or background knowledge, and then checking the text for confirmation or refutation of those predictions (Carrell, 1988: p. 101). This approach is thus conceptually driven (Carrell & Eisterhold, 1983).

The role that a reader's background knowledge has on making or modifying predictions is summarized in the schema theory. Raimis (1983) states that readers

listening and reading considered as passive skills, because they did not display any apparent manifestation of language-element-production.

However, this view did not last forever. Farhady (1998) explains that, "*with the advent of psychology and research in psycholinguistics, the long-standing position that reading comprehension was a passive skill was no longer true.*" In this regard Rivers (1981) states that, "*reading is sometimes referred to as a passive or receptive skill, but if we examine the abilities that come into play in direct reading with comprehension of meaning it is clear that readers are far from passive during this activity.*"

Contemporary to the emergence of cognitive code learning theory, scholars began to study the nature of reading as a mentalistic process. In this view, two main movements developed: the first claimed that reading comprehension can be divided into many subskills, and the second maintained that reading comprehension is a general integrative ability.

Subskills View of Reading

Several models of the reading process have been developed over the years to explain how a reader derives meaning from a text. Early research in second language reading (in particular, English as a second language) assumed it was constituted of several subskills.

Munby (1978, reported in Grellet, 1981, pp. 4-5), pursuing Bloom's type taxonomy, identified the following subskills underlying reading comprehension:

- Recognizing the script of a language
- Deducing the meaning and use of

unfamiliar lexical items

- Understanding explicitly stated information
- Understanding information when not explicitly stated
- Understanding conceptual meaning
- Understanding the communicative value (function) of sentences and utterances
- Understanding relations within the sentence
- Understanding cohesion between parts of a text through lexical and grammatical cohesion devices
- Interpreting the text by going outside it
- Recognizing indicators in discourse
- Identifying the main point of important information in a piece of discourse
- Distinguishing the main idea from supporting details
- Extracting salient points to summarize (the text, an idea etc.)
- Selective extraction of relevant points from a text
- Basic references skills
- Skimming
- Scanning to locate specifically required information
- Transcoding information from diagrammatic display

This view of the nature of the reading comprehension, sometimes called bottom-up reading process, assumes that meaning resides in the text itself, that is, text-based factors determine meaning. Carrel (1988) explains:

[Second language reading] was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author's intended

the major focus of audio-lingual programs. Given the progress made in understanding the nature of the reading process, this mechanistic definition of reading as translation of printed symbols into oral language equivalents seems incomplete. There is widespread agreement that without the activation of relevant prior knowledge by the reader and mixing of that knowledge with the text information, there can be no reading of text.

Ur (1996) defines reading as, "*reading and understanding*". He further adds: "*a foreign language learner who says, 'I can read the words but I don't know what they mean' is not, therefore, reading in this sense. He or she is merely decoding or translating written symbols into corresponding sounds*" (p. 138).

Further, Chastain (1988), defines reading as receptive skill in that the reader is receiving a message from a writer. He further stresses that there is the implication on an active reader who intend upon using background knowledge and skills to recreate the writer's intended meaning in the description of reading process. Perfetti (1984, pp. 40-41, cited in Chastain, 1988), defines reading as "*thinking guided by print.*"

Goodman (1973) has taken reading as the process of constructing meaning through a dynamic interaction among: (1) the reader's existing knowledge; (2) the information suggested by the text being read; (3) the context of the reading situation: *The reader, a user of language, interacts with the graphic input as he seeks to reconstruct a message encoded by the writer. He concentrates his total prior experience and learning on the task,*

drawing on his experiences and concepts he has attained as well as the language competence he has achieved (cited in Paulston & Bruder, 1976, p. 158).

In more elaborated terms, Eskey (1988) defines reading comprehension as a constant interaction between bottom-up and top-down processing, each source of information contributing to a comprehensive reconstruction of the meaning of the text. His model "interactive" refers to the interaction between the information provided by means of top-down analysis, and bottom up decoding, both of which depend on certain kinds of prior knowledge and certain kinds of information- processing skills. Eskey (1988) views readers as both decoders and good interpreters of texts, their decoding skills becoming more automatic but no less important as their reading skills develop.

Eskey (1988) defines reading comprehension as a constant interaction okayed by the incoming data. Whereas top-down processing occurs as the system makes general predictions based on higher level, general schemata and then searches the input for information to fit into these partially satisfied, higher order schemata (Carrel & Eisterhold, 1988).

Reading Comprehension Theories

Reading comprehension, like any other language ability, is an abstract concept, and therefore, there have been many arguments on its nature.

For many years, language skills were classified as active and passive skills. Active skills included speaking and writing, because they provided overt evidence of language production. On the other hand,

knowledge of the language" (p. 259).

The topic of reading is of great social importance because it pertains to the issue of literacy. As Smith (1988) has argued, becoming a reader in any language means joining the people who read in that language, much as someone might join a club – in this case, what Smith calls "the literacy club" – devoted to some activity that he or she enjoys and would like to engage in.

Reading is regarded as a skill of great importance to the learner because (a) it provides him with access to a great quantity of further experience of the language, and (b) it gives him a window onto the normal mean of continuing his personal education. (Mirhassani & Toossi, 1996).

Furthermore, reading reinforces the learner's other language skills. Krashen confirms that those who read more, have larger vocabularies, do better on test of grammar, write better, and spell better (Kim & Krashen, 1996). Similarly, Raimis (1983) asserts that, "*the more our students read, the more they become familiar with the vocabulary, idiom, sentence patterns, organization flow, and cultural assumptions of native speakers of the language*" (p. 50). Chastian (1988, p. 218), while accepting the significance of reading for meaning claimed that all reading activities serve to facilitate communicative fluency in each of the other language skills.

As most of foreign language learners have very little opportunity to communicate lively with foreign native speakers, reading can serve to fill this gap. Farhady, Jafarpoor, and Birjandi (1994), stressing the importance of reading for EFL learners say that, "reading is the most important of all

skills for most language learners in general and for EFL learners in particular" (p. 247).

According to Eskey (1970), in advanced levels of second language the ability to read the written language at a reasonable *rate* and with *good comprehension* has long been recognized to be as important as oral skills if not more important (cited in Vahdat, 1999, pp. 54-55).

Definition of Reading

It is apparent that one reads for a wide variety of purposes, thus making any global definition of reading is difficult, if not impossible. Establishing a clear definition of reading provides an important perspective for teaching and evaluating approaches.

Most educators would agree that the major purpose of reading should be the reconstruction of meaning from a written text. In fact Alderson and Urquhart (1984) state that the only certain element in a definition of reading is that there is a reader, writer and a text. Widdowson (1979) describes reading as "*the process of getting linguistic information via print*", but Alderson and Urquhart (1984) point out that this is a simplification as it is too all-embracing to be of practical use. Davies (1995) defines reading as a private activity that "*is a mental or cognitive process which involves a reader in trying to follow and respond to a message from a writer who is distant in space and time*" (p.1).

In an older definition of reading, drawing on audio-lingual theoretical framework, Paulston & Bruder (1976, p. 157), state that reading is considered decoding speech written down, a skill which would naturally transfer from a command on the oral skills

Issues on Reading Comprehension Part One



Akbar Mirhassani (Ph. D. TEFL)

Tarbiat Modarres

University

&

Ali Akbar Khosravi M.A. Islamic Kar University TEFL

چکیده فارسی:

سالیان مدیدی است که امر خواندن و درک مطلب مورد توجه مدرسین و محققین زبان های خارجی قرار دارد و از دیدگاه های مختلف مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. خواندن و درک مطلب، جزء لاینفک تدریس و مهمترین و بی بدیل ترین مهارت در یادگیری زبان های خارجی محسوب می شود. مقاله حاضر به بازنگری اجمالی امر خواندن و درک مطلب از عمده ترین دیدگاه ها، بخصوص از جنبه آموزش می پردازد.

کلیدواژگان: خواندن - خواندن جزء به جزء - خواندن کلی - خواندن تعاملی - خواندن اجمالی - خواندن سطحی - سرعت خواندن

Abstract:

For many years reading comprehension has draw the attention of second or foreign language practitioners and researchers, and it has been studied from different perspectives. Reading comprehension is the inseparable part of teaching and the most important and irreplaceable skill in learning a foreign language. The present article is a review of the literature about reading comprehension from main perspective, especially from teaching point view.

Key Words: Reading Comprehension, Bottom-Up Reading Top-down Reading, Interactive Reading-Schema Theory, Scanning, Skimming, Reading Rate

Importance of Reading

Most scholars would agree that reading is one of the most important skills for educational and professional success (Alderson, 1984). In highlighting the importance of reading comprehension,

Rivers (1981) stated that, "reading is a most important activity in any language class, not only as a source of information and a pleasurable activity, but also as a means of consolidating and extending one's which are

worrying and crossing out, and focusing on mechanics of writing while doing the first draft.

Conclusion

The main reason for preparing this article lies in the fact that there are a number of parameters which appear to hinder or reinforce the process of learning. These parameters are said to be more individual and related to the personal characteristics of the learners. These factors have been fossilized in the learner's brain and converted to the form of habits.

Those habits that hinder the learning process are known as inappropriate habits and those which facilitate the learning process are known as appropriate ones. This article was an attempt to recount the most important habits related to any of four skills: listening, reading, speaking and writing. In the writer's opinion, a thorough knowledge of these habits certainly has great pedagogical implications. Hereby, the teachers are highly recommended to pay attentions to them and regard this article as a useful guideline in implementing the teaching activities in the classroom.

Bibliography

- Celce-Murcia, Marianne. 1992. Teaching English as a Second of Foreign Language, 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, (P.P. 29-264.)
- Chastain, Kenneth. 1988. Developing Second Language Skills, Sanding: Harcourt Jovanovich, Inc. (P.P. 190-296).
- Nunan, David. 1990. Second Language Teaching & Learning. Boston: Heinle & Heine Publishers.
- Paulston, Christine Bratt and Mary Newton Bruder. 1976. Teaching English as a

Second Language, Teachinques and Procedures, Massachusetts: Winthrop Publishers Inc.

Rivers, M. Wilga. 1978. A Practical Guide to the Teaching of English. New York: Oxford University Press.

Rivers, M. Wilga. 1981. Teaching Foreign Language Skills, 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.

Ur. Penny. 1996. A Course in Language Teaching. Britain: Cambridge University Press. (P.P. 103-175.)

processing for communication to occur (1988).

Appropriate Habits

The enhancing habits are making predictions based on the title of the passage; making interpretations based on the world knowledge; recreating the writer's message as much and as well as possible (Paulston 76); using contextual clues in order to guess, predict and check; interacting with the passage in a productive fashion; being confident in one's ability to overcome partial lapses of understanding (Rivers, 1968); regarding the reading as a pleasurable activity; linking ideas to paraphrase or summarize; learning to deal with material over which one has no control; tolerating ambiguities; reading and expecting the material to be meaningful; skipping unnecessary unknown words; identifying structural clues helpful for comprehension; monitoring and resolving blocks to comprehension; generating before and after questions as one reads: using illustrations and marginal notes; reading what one needs and wants; evaluating one's own comprehension while reading (Paulston, 76); improving one's own reading speed through the timed practice; making shortcuts, and continuing reading until the writer's intention is understood (Chastain, 1988).

Inappropriate Habits

The impeding habits for reading are thumbing through the dictionary while reading; interpreting the concepts into one's own language; dwelling on isolated words that are unnecessary for comprehension; becoming lost in grammar; feeling frustrated in trying to arrive at meanings; subvocalizing or having constant lip movements; moving

one's head while tracing the lines; having poor concentrations; backtracking excessively (Chastain, 1988), and rushing to reading materials beyond one's capability (Celce-Murcia, 1992).

D. WRITING

Writing a language comprehensively is much more different than speaking it (Chastain, 1988). Writing requires a deeper knowledge of the grammar system than the receptive skills and perhaps even more than speaking. For many students writing is an important means of learning a language, although it is a way to communicate a message.

Appropriate Habits

The suitable habits are clothing one's thoughts in simple language which is within one's command; reproducing the sentences one has read or heard; creating a positive affective feedback to stimulate and maintain motivation to continue writing (Paulston, 76); writing in order to communicate; learning what and how to write in one's own mother tongue; involving authentic purposes and duplicating them in the real world; learning the structure and mechanics of writing; insisting on influencing the reader; trying to arouse the reader's interests; tolerating the incubation period (Nunan, 1999); beginning with free writing; being interested in writing assignments; concentrating on the writing style; reviewing and revising the first drafts, and taking the writing task seriously (Chastain, 1988).

Inappropriate Habits

The unsuitable habits in this respect are interpreting one's own thoughts in mother tongue (Chastain, 1988); hesitating and blocking one's own ideas; wondering,

takes the raw material consisting of sounds and creates a significance. This is why Rivers advocates that learning a new language should begin with a prolonged period of listening before the learner is required to speak (1968).

Appropriate Habits

These types of habits are numerated as, lowering the anxieties; being aware of the purpose of the task; establishing the context through predictions; focusing on meaning rather than form; activating the relevant background; paying attention to feedbacks; coping with unfamiliar situations (Paulston, 76); developing a tolerance for ambiguities and uncertainties; listening to authentic material, and not expecting too much.

Inappropriate Habits

It is generally believed that inappropriate habits are dealing with exercises beyond one's abilities; feeling insecure or unable to finish the task; overloading the mind by focusing on details or complexities; depending on the scripts, teacher or any other aids (Paulston, 76); being afraid of facing unfamiliar contexts; getting impatient in inferences, inductions, etc., having poor concentration; believing that functional comprehension should be acquired overnight; believing that listening comprehension is an all or nothing process (Chastain, 1988), and showing resistance when getting confused.

B. SPEAKING

Speaking plays a vital role in learning to use a language to communicate. Speaking is the manifestation of the speaker's competence (Chastain, 1988). Nevertheless, this performance does not follow the

competence automatically.

The learners are required to improve comprehending oral and written messages before they can produce them themselves. Speaking a language involves more than simply knowing the linguistic components of the message (Paulston, 76).

Appropriate Habits:

The useful habits in this care are improving one's self confidence; volunteering in opening discussions; exposing oneself to communicative activities; not hesitating in what to say; extending or relating pieces of information to larger concepts; brainstorming to create newer ideas and to generate questions; predicting the oncoming sentences; avoiding mechanical responses; being lively and enthusiastic, and using appropriate intonations, gestures or facial expressions (Bygnate, 1987).

Inappropriate Habits:

They are feeling inefficient or ineffective; feeling inferior while talking to others; being introvert and shy; being afraid of making mistakes (Paulston, 76); relying on others to finish the task; interpreting the concepts into one's mother tongue; being passive and indifferent; being covert, and insisting on the use of flowery or euphemistic language (Nunan, 1999).

C. READING COMPREHENSION

Chastain believes that through reading comprehension, the reader tries to recreate to the extent possible the writer's message. It is sometimes erroneously called a passive skill because the reader does not produce messages in the same way as a writer. It nevertheless, requires active mental

Language proficiency can be defined in terms of accuracy and fluency, if a learner has mastered a language successfully, that means he or she can understand and produce it both accurately (correctly), and fluently (receiving and conveying a message with ease). Thus, according to Ur in planning a unit of teaching, it is useful to separate the two aspects, and define clearly the learning objective at any given point in a lesson (1996). When the objective is accuracy, teacher and learners are chiefly concerned with "getting the language right", i.e. forming correct sounds, words, and sentences. When it is fluency, then they are concentrating on the message: i.e., communicating or receiving the content.

In teaching the four skills, the emphasis will usually be firmly on fluency. What can be emphasized is the development of learners' facility in receiving and conveying messages, with a corresponding lowering of emphasis on accuracy. Where listening or reading texts are used in course books for accuracy, it will be found that they are in fact being used to teach grammar or vocabulary, not listening or reading communication as such. Note that this is necessarily a bad thing! (Ur, 96). But it is important for the teacher to know what is in fact being learned in any specific language task.

Communication involves active conversion process of two basic types;

1) to produce a message, the language user uses world knowledge and language knowledge in order to convert thoughts to language, and

2) to receive a message, the person uses the same kinds of knowledge in order to convert language to thoughts. In other words, the term communication implies a minimum of two people; one to create a meaningful

message and another to recreate the message. Chastain' in some occasion, believes that skills in a language are either receptive or productive. In listening or reading comprehension we receive a message while in speaking or writing we produce the message. Receptive skills usually precede the productive ones in the language learning process (1989).

Different language learners seem to show different levels of progress in learning a language. Even people with very similar past experiences learn languages with various degrees of proficiency. There seems to be parameters beyond the learners' backgrounds which, in turn, determine distinctions in the learning process. Some personal characteristics like introversion, extroversion, field dependency, etc., may have negative or positive influence in the learning process (Chastain, 1988). In this report, they are referred to as inappropriate and appropriate habits respectively. The writer, here, tries to recount the most important features of such habits and their pedagogical implications.

As we learn swimming through swimming, driving through driving, language skills are also learned and mastered most efficiently through practice. A better conclusion may be achieved if the following appropriate habits are encouraged and the inappropriate ones are avoided. Of course, each skill is briefly introduced in the beginning, then the corresponding habits are listed.

A. LISTENING COMPREHENSION

The ability to comprehend a language plays an essential role in learning and using it. It was thought to be a passive skill; on the contrary it is a creative skill, since a listener

APPROPRIATE AND INAPPROPRIATE HABITS IN MASTERING LANGUAGE SKILLS

Compiled and edited by: Parviz Mosallanejad

چکیده فارسی :

منظور از مقاله حاضر این است که توجه مربیان آموزش زبان را به اهمیت نحوه تدریس مهارتهای زبانی و این که تأکید بر کدام جنبه باشد، روانی کلام یا دقت در کلام، جلب نماید و زبان آموزان را با عوامل تسهیل کننده و بازدارنده در فرایند یادگیریشان آشنا سازد.

در واقع در هر موقعیت ارتباطی از سویی پیامی تولید و ارسال می شود و سوی دیگر آن را دریافت و بازآفرینی می نماید. بنابراین می توان مهارتهای زبانی را تحت عناوین دریافتی (شنیداری و خواندنی) و یا ارسالی (گفتاری و نوشتاری) طبقه بندی کرد. فراگیری زبان معمولاً با مهارتهای دریافتی آغاز می شود.

در فرایند یادگیری، متغیرهای مختلفی بر فراگیری مهارتهای زبانی اثر می گذارند، مانند خصوصیات فردی از قبیل برونگرایی یا درونگرایی، دانش و تجربه قبلی وی و غیره. در این مقاله نگارنده به عاداتی که از پیش در فراگیرنده زبان شکل گرفته و تقویت شده توجه دارد و تلاش می کند فراگیران را به سوی تحکیم باورهای تسهیل دهنده و تضعیف باورهای بازدارنده سوق دهد.

به عنوان مثال در فراگیری مهارت شنیداری، فراگیر به جای تأکید بر تک تک کلمات و یا جملات باید به محتوا، متن و موقعیت کلام بپردازد یا در مهارت گفتاری باید ایجاد تمرکز، اعتماد بنفس و تحمل را بر اندیشیدن به زبان مادری و ترجمه و تعبیر معانی به زبان خارجی ترجیح دهد. یا در مهارت خواندن از مراجعه مکرر به فرهنگ لغت بپرهیزد و خود را به حدس زدن معنی واژگان جدید ترغیب نماید. و در نهایت در مهارت نوشتاری به جای این که ابتدا بر آداب و اصول صوری نگارش تأکید کند به محتوای متن توجه بیشتری معطوف دارد.

کلیدواژگان: مهارت های شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندنی؛ روانی در برابر دقت، دریافتی در برابر ارسالی، عوامل تسهیل کننده در برابر بازدارنده

Abstract

The writer of this article intends to focus the language teachers' attention on the importance of the methodology of teaching language skills. In other words he has tried to highlight the facilitating and hindering parameters in the process of mastering language skills.

Language skills are classified as receptive (listening and reading comprehension) or productive (speaking and writing). It is recommended firstly the receptive skills precede productive ones. Secondly, language skills be taught integratively. i.e. there should be a close interrelationship between or among them. Thirdly, the learner's involvement be guaranteed, that is the more the learner challenges in practicing the skills, the more efficiently s/he masters. Therefore, the mottoes will be listening through listening, speaking through speaking, reading through reading, and writing through writing.

At the end mastering the skills happens gradually, so the teachers and the learners should not expect too much: i.e., this cannot be expected to be overcome over-night. Finally, high tolerance and self-confidence are essential requirements to be encouraged in the learners' side.

Key Words : listening, speaking, reading and writing skills; fluency vs accuracy; receptive vs production; appropriate vs inappropriate habits; encourage, discourage

[http:// www. fsc. edu/ reading ctr/ wrkshop. html/](http://www.fsc.edu/reading_ctr/wrkshop.html)

Smith, F. 1971. **Psycholinguistics & Reading**, New York: Holt, Rinchart & Winston.

Steinberg, J. 1983. **Games Language People Play**: Ontario: Dominic.

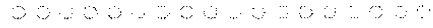
Twining, 1991. **In internet site: The Reading Center**: [http://www. fsc. edu/ reading ctr/ real act. htm/](http://www.fsc.edu/reading_ctr/real_act.htm)

Vossoughi, H. 1996. **A Sample Lesson Plan**. Roshd. Vol 11, No 43.

Vossoughi, H, & E. Clair 1994. **Language Games, Just a Minute**. Tehran; Rahnama

Wilson, L. I. 1973. **Reading in the ESL Classroom**. TESOL Quarterly, 7, 259-88.

Wright, A., D., Betteridge, & M., Buckby. 1984. **Games for Language Learning**. Cambridge University Press.



- University Press of America.
- Barnitz, J. G. 1983. **Reading development of Nonnative speakers of English.** Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Carrell, P. L. 1991 **Second language reading: reading ability or language Proficiency.** Applied linguistics. 12(2), 159-179.
- Celce Murcia, M. & Rosenweig. (1979). **"Teaching Vocabulary in the ESL Classroom."** in M. Celce Murcia & L. McIntosh (eds).
- Chastain, K. 1988. **Developing Second Language Skills: theory to practice.** (3rd ed). U.S.A: Harcourt Brace Jovanoich.
- Clark, M. A. and Silberstein, S. 1987. **Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class.** Language Learning U.S.A: Newbury House publishers, 27, 135-54.
- Dobson, J. 1972. **"Try One of My Games"** in Readings on English as a Second Language (ed.). Keneth Croft winthrop Inc.
- Dorry, G. N. 1964. **Games For Second Language Learning.** Tehran: Mc Growhill.
- Dulin 1990. **In internet sites: Reading center:** http://www.fsc.edu/reading_ctr/read_act.htm
- Gardner. D. 1987. **Communication Games.** ELT Journal, 41/1, 19-23.
- Gheitanchi, J. (Trans). 1990 **"Games for English Language Teaching"**. By A. Smith. Tehran; Tehran University Press
- Goodman, K. S. 1967. **Reading: A psycholinguistic guessing game.** Journal of Reading specialist, 6(1), 126-135.
- Goodman, K. S. 1971. **Psycholinguistic Universals in the Reading Process.** In P.Pimsleur and The. Quinn (Eds.). **The psychology of second language learning.** (PP. 135-142). Cambridge University Press.
- Grabe, W. 1991 **Current developments in second language reading research.** TESOL Quarterly. 25, 372-406.
- Huey, M. 1991. **Patterns of Lexis in Text.** Oxford University Press.
- Lafrancois, G. R. 1991. **Psychology for Teaching.** (7th ed). Belmont California: Wads Worth Publishing Company.
- Lee, J. F. 1990. **Constructive processes evidenced by early stage non-native readers of spanish in comprehending an expository text.** Hispanic Linguistic. 4(1), 129-148.
- Miller, L. J. 1992. **Using Games in an ESL Class.** TESOL. Vol2. No.2. Winter, 37-39.
- Parry, K. 1991. **Building a vocabulary through academic reading.** TESOL Quarterly, 2594, 629-655.
- Paulston, C. B. and Bruder, M. N. 1976. **Teaching English as a Second Language Techniques and Procedures.** Rowly, Mass: Winthrop Publisher, Inc.
- Porte, G. 1986. **Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary.** ELT Journal, 42(3), 167-172.
- Rivers, W. 1981. **Teaching Foreign Language Skills.** (2nd. ed.) Chicago: The University of Chicago.
- Rivers, W. M. & Temperly, M. S. 1978. **A Practical Guide to the teaching of English.** Oxford University Press, Inc.
- Rixon, S. 1986. **Language Teaching Games.** ELT Journal, 40/1.
- Ruddiman, 1993. **In internet site: The Reading Comprehension Workshop,**

is presented in table (5).

Table (5) T-test for Comparing the Experimental and Control Groups on Posttest.

| T - Critical | Two - tailed Hypothesis | d.f. | T. observed |
|--------------|-------------------------|------|-------------|
| 2.000 | 0.05 | 68 | 2.5416 |

According to table (5), the observed **t-value** 2.5416 is larger than the critical **t-value** 2.000. Therefore the null hypothesis assuming that the means of control and experimental group will be equal on the posttests is rejected at the 0.05 level of significance.

Conclusion

The treatment which was the application of vocabulary language games was very effective, and it has improved the Reading Comprehension of the experimental group from the pre-test to the posttests.

Pedagogical Implication

Some of the practical implications, drawn from the results of the present study, are as follows.

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

Second, utilizing games after so many boring oral drills and energy draining activities revive the class and take the drudgery out of learning reading comprehension. Furthermore, a sense of competition, which is one of the major outcomes of games, arises among learners and they participate in language learning

activities.

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

Fourth, to handle newly taught reading comprehension items as a main part of language, games are productive and advantageous.

English teachers ought to take games seriously and use them as teaching and reinforcing devices for presenting new reading comprehension items in classroom. Syllable designers had better modify the traditional views on designing language learning curricula and allot a deserved part to language games. Material developers should also reckon language games in compiling new text books for language learners.

References

- Allen, V., F. 1983. **Techniques in Teaching Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, R. C. 1977. **Schema-directed Processes in Language Comprehension**. Urbana - Champaign, University of Illinois.
- Anderson, R. C., & Shifrin, Z. 1985. **The Meaning of words in Context**. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, G. S., 1984. **A Whole Language Approach to Reading**. Lenham, MD:

the Persian equivalent of some difficult words since there were also some weak students in the classes.

The experimental group received the treatment, which was the vocabulary language games. The treatment sessions took four weeks and (8 sessions) of 75 minute each. It has to be mentioned that the researcher used the games to reinforce and fix what had already been taught. In the application of the games to the vocabulary of the passages, many important characteristics of the words such as their root, suffix, prefix, synonym, antonym, relation to other words, semantic domain, and picture for a concrete word should go under a particular scrutiny of the researcher. The games took 30-45 minutes of the class time.

Following this procedure, the researcher examined all words of the passages, then she selected the following games:

Games

Body stretcher - Flash words - Make a sentence - Misfits - Word building - Broken words - Bingo - Definition game - Dominoes - Word scrambles - Paired Crossword - T.V. Definition - What is in the picture? - Synonyms/ Antonyms - Triple Definition- Just a Minute - Cross word puzzle

Table (2) Means, Variances, Standard Deviations of Experimental and Control Groups on Pre-test

| Group | N | $\sum x$ | $\sum x^2$ | \bar{X} | V | SD |
|--------------|----|----------|------------|-----------|------|------|
| Experimental | 35 | 309 | 242.93 | 8.82 | 7.14 | 2.67 |
| Control | 45 | 304 | 193.51 | 8.68 | 5.69 | 2.38 |

$\alpha: 0.05, n = 35, df = 68, t - \text{critical} = 2.000$

Table (2) represents the information obtained from comparing the mean scores of the two independent groups in pre-test. Both groups are about the same, concerning their degree of acquaintance with Reading

Comprehension items.

The table shows that there was no significant difference between the experimental and control groups regarding the subject's reading comprehension abilities without receiving and treatment. To probe these conclusions more, the means of two groups are compared through t-test. Table (3) indicates a sketch of what has just been explained:

Table (3) Comparative Table of T-observed and T- critical on the Pre-test.

| T - Critical | Two - tailed Hypothesis | d.f. | T. Observed |
|--------------|-------------------------|------|-------------|
| 2.000 | 0.05 | 68 | 0.23 |

When the pre-test was administered, the treatment was begun in the experimental group. The teaching procedures were the same for both groups except that in experimental group the vocabulary language games were applied.

The treatment lasted for about 8 sessions. Then four weeks after the treatment, the posttest was administered and compared. In table (4), all statistical description about the posttests of control and experimental groups are presented.

Table (4) Means, Variances, Standard Deviations of Experimental and Control Groups on Post-test

| Group | N | $\sum x$ | $\sum x^2$ | \bar{X} | V | SD |
|--------------|----|----------|------------|-----------|-------|------|
| Experimental | 35 | 525 | 384 | 15 | 11.29 | 3.36 |
| Control | 35 | 461 | 252.97 | 13.17 | 7.44 | 2.72 |

$\alpha: 0.05, n = 35, df = 68, t - \text{critical} = 2.000$

To see whether the treatment was effective or not, the means of the two tests are compared through an independent t-test. If the difference between the means is significant, it can be concluded that the treatment was effective. The result of t-test

This test aimed at controlling the proficiency level of the subjects. Out of 130 students, two homogeneous groups each consisting of 35 subjects were randomly selected as experimental and control groups.

The second testing instrument of the study, the reading section of an original form of TOEFL, was as a valid test of English language proficiency to measure the subjects' reading ability. This test which served as the pre-test and post test consisted of 5 passages. These passages altogether had 20 multiple choice items. 30 minutes was allocated for the purpose. The reliability of the TOEFL Reading Comprehension Test computed through the KR-21 formula revealed to be 0.70.

The average readability of 20 Reading Comprehension passages of their textbook was calculated using the Fog index of readability. It was found that considering the mean and standard deviation of original TOEFL Reading comprehension passages, the average readability found for the textbooks full within \pm ISD of the readability indices of the Reading Comprehension passages in TOEFL. The range of readability for the textbook turned out to be 20.79-32.53. Therefore the TOEFL test used to pre-test & post test the subjects was at the suitable level of readability for the specified population.

Procedure

To accomplish the purpose of the study the following procedure was followed:

The Michigan t test of English Language Proficiency (MTELP), a test of grammar, vocabulary and Reading comprehension was used as one part of the official Michigan test Battery by the English Language Institute. There were 100 multiple - choice items to be completed in 100 minutes. This test was

employed to homogenize learners regarding their proficiency in English. The scores which were +1 and -1 standard deviation above and below the mean were considered as intermediate.

Out of 130 learners who took the test, 97 were able to meet the criteria. Then 70 learners were randomly selected and divided into two equal groups: experimental and control.

The learners were supposed to take another test as a pre-test and posttest including four reading comprehension passages each with five multiple choice questions.

Twenty items from Reading section of original TOEFL were selected and were administered to twenty students at the same level i.e. intermediate level. After obtaining the data, the reliability of the test was computed by applying Kudar & Richard's 21 formula which is based on the mean of sample and the number of item.

Following this procedure, the researcher examined all words of the passages, then she selected the following games:

Table (1) Reliability and Validity of TOEFL Reading Comprehension Tests

| Test | Reliability | Validity |
|-------|-------------|----------|
| TOEFL | 0.70 | 0.71 |
| R. C. | | |

Also the readability grade of the subject's textbook and the readability grade of test passages were calculated through Fog Index formula.

Treatment

Through a regular teaching procedure, the vocabulary of TOEFL Reading Comprehension was taught to both experimental and language by using definition/ synonym/ antonyms or some other ways elaborated in Vossoughi (1996). In some cases, it was needed to give

real-life activities and thus act as an imperus for the students to use specific language, structures, and functions in a natural setting (Miller, 1992, P. 39).

Language Games and Teaching Vocabulary

According to French Allen (1983) language teachers are responsible for creating conditions which encourage vocabulary expansion. A wise selection of games, consequently, can help students acquire English words.

Rivers (1981) has also suggested that *"games, competitions, and other activities which requir quick word recognition, grouping, matching are useful in recognition of vocabulary they have already learned."*

Vocabulary Games

Developed by Ruddiman (1993) the vocabulary game provides students with a strategy for determining the meanings of out-of-context words through an understanding of morphemes, word parts, and etymology (word origins). Though it requires the intervencion of a facilitator, the vocabulary game is designed to empower students and to encourage student responsibility for learning. And while it is intended for use in a classroom setting of 10-20 students, the strategy could be modified for use by small-sized student study groups.

Methodology

subjects

A sample of 130 subjects learning English through Streamline courses were selected from Jahad English Institute in Semnan to participate in this study. Administarting a standard original Michigan test, they were finally reduced to 70 subjects. These subjects

were equally and randomly divided into two homogeneous groups representing experimental and control groups. The subjects were all female whose ages ranged from 16 to 18, the samples were all students of eleventh level in that Institute.

Design

The study followed an experimental design displaying the following characteristics: (I) Two homogeneous groups of intermediate level students were randomly selected as control and experimental groups. (II) a treatment was offered to experimental group, (III) a placebo was offered to control group (IV) two tests as pretest and post test were administered in each group.

The pre-tests were administered in the first session of the winter semester. The post tests, on the other hand, were administered four weeks after the treatment. In detail the treatment of this study which took four weeks (8 sessions), 75 minute each sessions, was the application of vocabulary language games on the Reading Comprehension of TOEFL.

The control group also recieved a placebo, which was individual, or group repetition of the words along with their explanations.

Four weeks after the treatment, a similar test was administered as a post to both groups in order to measure the effect of the treatment. Next, the data obtained from the groups were compared through t-test.

Instrumentation

The first testing instrument was the original Michigan Proficiency Test (1988). It was a test of 100 questions, 40 items of grammar, 40 vocabulary items and 4 Reading comprehension passages each with 5 questions. The time allotted was 100 minutes.

English as a second language handled with vocabulary items, but they take a teacher with a strong theoretical commitment to use them in isolation. Three types of vocabulary attack strategies are: obtaining meaning from context, from morphological analysis, and from monolingual English dictionaries, guessing vocabulary from context is perhaps the most important one. Students must be made aware of a number of language clues available to them when they are hindered by an unfamiliar word. They should realize that they can usually continue reading and obtain a general understanding of the item (Clarke & Silberstein, 1977),

Lexical complexity and Reading

The one thing that most interferes with our students' reading is poor vocabulary, and teachers have recently come to accept the fact that their students have been right all these years when they have complained about not knowing and not being taught enough words. Vocabulary study is just learning of words, item by item. Authors distinguish between vocabulary taught for production and receptive use (Twaddell, 1963; Lado, 1964; Paulston, 1976; Rivers, 1986).

In reading the emphasis conversely is on content words, but for receptive use, for the ability to recognize the meaning of a word in context, which is after all what reading is all about. But it is not plausible to make any absolute statements about teaching vocabulary for productive or receptive use in reading because some students will use words they have learned through reading, while others will not.

Language Games

Game is one of the major ingredient of language teaching in modern pedagogical curriculums and helps to relieve the language learning of unnecessarily explanatory

procedures, over-domination by the teachers, and the misguided dictatorship of absolute correctness and incorrectness in language use. According to Michael Gasser and Elynn Waldman (1979) all of the games ought to meet the following criteria:

(a) should have a goal, (b) should be governed by rules, (c) should be fun (Celce-Murcia, 1979, P. 54).

Voosooghi (1994) pinpointed another issue related to language games. Voosooghi (1994) contends: "*Playing language games, the learners could overcome their affective filter such as the negative attitude toward learning the foreign language, and the short-attention span*".

Steinberg (1983) referred to language games as a beneficial classroom activities and claimed that "*playing games takes the drudgery out of learning and thus, provides motivation*" (P.X).

Hossein Vossoughi & Elizabeth Clair (1994) take formality and strictness of language learning classrooms into account and propose that "*psychologically speaking, games can remove those affective filters from the learner's mind and provide them with a practical motivation and instant need to utilize linguistic items*" (P.14).

Lindsay Miller (1992) believed that there are several reasons why teachers may want to use games:

First, games relax the class and take the focus off the academic aspect of the lesson.

Second, they change the pace of the lesson and enhance the concentration of the students.

Third, using the group and pair games allow the teacher to monitor problems the students may have with the language.

Last, but certainly not the least, games are

improving the reading comprehension of intermediate students?"

To approve of the desired results on the aforementioned research question, the following null hypothesis was proposed: "The application of vocabulary language games has no significant effect on improving the Reading comprehension of intermediate students at 0.05 level of significance".

Reading

Goodman (1971) defines reading as a "psycholinguistic guessing game, in which the reader reconstructs, as best as he can, a message which has been encoded by a writer as a graphic display" (p. 135). He thinks of this reconstruction as being an ongoing, cyclic process of sampling from the input text, predicting, testing, and confirming or revising those predictions, and sampling further. This definition of reading indicates that readers need not use all the textual cues and language forms; rather, they can utilize their knowledge of the world to extract the meaning of the word.

Lee (1990) stated that text- and extra-text-based factors affect reading comprehension. The principal text-based factors involved in reading comprehension are word recognition, phonemic/graphemic decoding, and syntactic feature recognition, whereas intratextual perception, prior knowledge, and metacognition are the major extra-text-based factors. And as Chastain (1988) said:

"the reading goal is to read for meaning or to recreate the writer's meaning. Reading to improve pronunciation, practice grammatical forms, and study vocabulary do not constitute reading at all because reading, by definition, involves comprehension. When readers are not comprehending, they are not reading" (p. 217).

Reading is the process of constructing

meaning through the dynamic interaction among: (1) the reader's existing knowledge; (2) the information suggested by the text being read; and (3) the context of the reading situation (Wixson, Peters, Weber & Roeber, 1987, citing the new definition of reading for Michigan).

Even definitions of reading that emphasize meaning indicate that reading is activated by print. The reader must be able to translate the written words into meaningful language.

Anderson (1989, p. 189) gives a psycholinguistic model of reading:

1. Reading is an integrated process.
2. Reading has no one sequence of skills.
3. Reading is meaning centered.
4. Reading is an alternate language process
5. Reading is an active process.
6. Reading is an inexact process.
7. Function precedes form in reading.

In Smith's (1971) terms, reports Hudson (1988) "*the reader is not moving from words to meaning, but rather is moving from meaning to words*" (p. 186). The basic strategy in reading is, thus, considered to be reduction of uncertainty, with the reader touching as few bases as necessary.

Vocabulary as a Reading Skill Component

Rivers (1981) states that vocabulary can be taught. It can be presented, explained, and included in all kinds of activities to be learned by individuals. The vocabulary we understand and the vocabulary we can use varies in nature and in quantity from one person to another even in our native language. We can help our students by giving them ideas on how to learn vocabulary and some guidance on what to learn.

Introduction

Reading is often the main goal of learners in countries where English is taught as a foreign language. Moreover, reading can be considered as a primary source of language input, a pleasurable activity, and a means of extending one's knowledge of language.

Reading strategies are of particular importance for what they can tell us about the interaction of readers with written texts and how readers manage to do so and how these strategies are related to text comprehension. These strategies cover a wide range. They include the traditionally recognized reading skills of skimming, scanning, skipping unknown words, contextual guessing, tolerating ambiguity, reading for meaning and making inferences.

Reading is a process of word recognition, letter identification, selection of information, association of meaning to the written symbols, thereby understanding and interpreting the received information. (Rivers, 1968) Teaching a second or foreign language depends on many factors among which communication seems to be the major aim. This goal is achieved through listening, speaking, reading, and writing.

Vocabulary is regarded as one of the common components for the above mentioned skills. Teachers of English as a second or foreign language know very well how conspicuous vocabulary is. Anderson and Richards (1977) have shown vocabulary problems to be the most important contributors to text difficulty, but they also found that there were many foreign language readers who did not have language problems, including difficulty with vocabulary, but who still found text difficult to process. They suggest that a linguistic description of a text is a necessary but no sufficient guide to the

problems that readers might have with that text. Finding the best way of learning the words deeply and extensively is the common objectives of most of the studies. However, one effective way to achieve this goal is somehow neglected in the field, using a variety of activities such as games can reinforce the teaching points without boring the students. The present study is aimed at investigating the effect of vocabulary language games on improving student's reading comprehension, and it is a topic which, as far as the researcher is aware of, has not comprehensively been investigated yet.

Statement of the Problem

Vocabulary is a major obstacle to many Iranian students. Most of them are faced with the problem of "lack of lexical storage". They always complain about lexical problems in reading comprehension. These problems brought a new idea to the mind of the researcher, the idea of devising new techniques and activities to enhance lexical storage of the learners. One of the so called activities is the application of vocabulary language games as a complementary practice in the classroom. Many scholars (Dobson, 1972; Steinberg 1986, Vossoughi, 1994) have expressed their satisfaction in teaching by using games. On the other hand many instructors are reluctant to employ games during the teaching process. Instead time and again they insist on the boring and monotonous techniques of repetition and memorization they argue that games are childish and time killing as well as being the cause of chaos and disorder in their class.

Research Question and Hypothesis:

Owing to the mentioned problems, the following research question was proposed: "Does the application of vocabulary language games have any significant effect on

ABSTRACT

Many EFL teachers are familiar with the type of reading comprehension exercise in which students are required to read the passage and then answer a set of multiple choice questions. No matter how hard you may try to make this type of reading fun and comprehensible to the learners, after a while, you may end up with a boring reading class in which your students are not reading for comprehension not enjoying themselves, not learning new words in context, and involved in a communicative and interactive learning activity. In fact, reading is often the main goal of learners in countries where English is taught as a foreign language. Using a variety of activities such as vocabulary language games can reinforce the teaching points without boring students. The present study is aimed at investigating the effect of vocabulary language games on improving students' reading comprehension. It is a topic which, as far as the researchers are aware of, has not comprehensively been investigated yet. In order to achieve the purpose of the study, the following research question was proposed: "Does the application of vocabulary language games have any significant effect on improving reading comprehension of EFL intermediate learners?"

In order to examine the raised question thoroughly the following hypothesis was put forward: "Vocabulary language games do not have any effect on reading comprehension of EFL intermediate learners".

The confirmation or rejection of the hypothesis demanded an experimental research. To do so first an original Standard Michigan Test was administered to 130 female Iranian EFL students learning English through Streamline courses in Jahad English Language Institute in Semnan. Those who could score between +1 and -1 standard deviation above and below the mean were considered as intermediate. Among the above population 97 students were able to meet the criterion, then 70 subjects were randomly selected from among them and were randomly assigned into two equal groups: experimental and control. Both groups participated in the reading section of standard TOEFL test as a pre-test. The two means obtained from the pre-test were compared through **t-test**.

The result (t . observed = 0.23 and t . critical = 2.000) indicated that the two groups were initially homogeneous in terms of reading proficiency. Then, the treatment sessions were introduced to experimental group which lasted 8 sessions (4 weeks) and were consisted of vocabulary language games of text. At the same time, the control group also received a placebo, which was individual, or group repetition of the words along with their explanations. Four weeks after the treatment, the post test was administered to both groups. The post test was the standard TOEFL test which was applied as a pre-test.

The data gathered from the post test analyzed and the means of both groups again were compared through **t-test**. The result (t . observed = 2.541) of this comparison proved that the application of vocabulary language games to Iranian EFL intermediate learners would improve their reading comprehension abilities.

Key Words: language games, reading, comprehension

The Impact of Vocabulary Language Games on Reading Comprehension of EFL Intermediate Learners

Hossein Vossoughi, Ph. D. University for Teacher Education
Roghieh Sajedi, M.A., Islamic Azad University Garmsar Branch

چکیده فارسی:

25

بسیاری از معلمان زبان انگلیسی، با تمرینات درک مفاهیم «خواندن» که طی آن، زبان آموزان متن را می خوانند و سپس به یک مجموعه سؤالات چهارگزینه ای پاسخ می دهند، آشنا هستند. با این نوع تمرینات، هر قدر هم مفاهیم متن را برای زبان آموزان قابل درک کنیم، طولی نخواهد کشید که درس «خواندن» به فعالیتی کسل کننده بدل می شود. در این صورت درک مفاهیم صورت نمی گیرد و درس بی روح و خسته کننده باعث می شود، زبان آموز برای شرکت در فعالیت مؤثر کلاسی، شور و شوقی از خود نشان ندهد.

حال از چه راهی می توان زبان آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم را به کلاس های درس «خواندن» علاقه مند کرد؟ یکی از این راه ها به کاربرد بازی های زبانی واژگان است.

تحقیق حاضر به منظور بررسی میزان تأثیر بازی های زبانی واژگان بر پیشرفت درک مفاهیم «خواندن» صورت گرفته است. برای رسیدن به هدف تحقیق، این سؤال مورد پرسش قرار گرفت که: «آیا کاربرد بازی های زبانی واژگان، تأثیر معنی داری بر پیشرفت درک مفاهیم خواندن زبان آموزان سطح متوسطه نخواهد داشت.»

هفتاد نفر دانش آموز دختر، از میان ۱۳۰ دانش آموز که دوره های آموزشی "Streamline" را می گذرانند انتخاب و به یک گروه ۳۵ نفری کنترل و یک گروه ۳۵ نفری آزمایش تقسیم شدند. به هر دو گروه «آزمون استاندارد میشیگان» برای سنجش مهارت های عمومی داده شد، میانگین نمرات دو آزمون در دو گروه از طریق تی تست مورد مقایسه قرار گرفت و نتایج نشان داد که هر دو گروه از توانایی یکسانی در مهارت های زبان برخوردار هستند. سپس در گروه آزمایشی بازی های زبانی واژگان ارائه شد و گروه کنترل نیز به روش سنتی، به تکرار و حفظ واژگان پرداخت. نتیجه آزمایش تفاوت قابل ملاحظه ای را نشان داد و بدین ترتیب، فرضیه صفر رد شد. به عبارت دیگر، بازی های زبانی واژگان در پیشرفت درک مفاهیم «خواندن» بسیار مؤثر است.

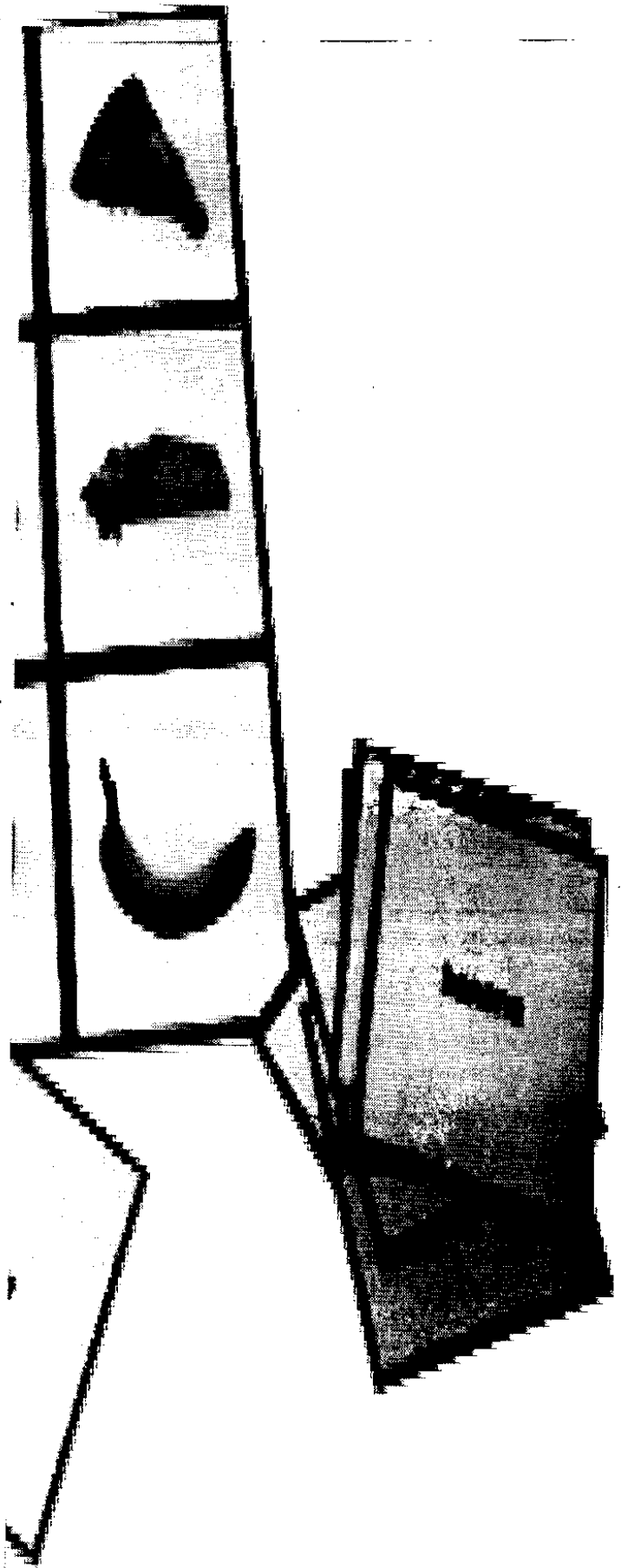
کلید واژگان: بازی های زبانی، خواندن، درک مفهوم

and to think about their classmates'.

Word games can provide insights into how teachers evaluate the learning process. Through word games teachers can confirm progress that has been made to demonstrate how future efforts can be redirected.

References

- Allen, V.F. (1983). **Techniques in teaching vocabulary**. Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. & Macintosh, L. (1979). **Teaching English as a second or foreign language**. Newbury house publishers.
- Gersten & Baker, (2000). <http://www.edu.org/urban/tfeng.htm>
- Holden, w.(2001).<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol34/no4/p77.html>
- Lazer, G. (1996). ELT 50, vol 1, JAN. 1999, (pp.43-51)
- Nicolson, D. & Williams, G. (1975). **Word Games for the Teaching of Reading**. London. Pitman Education Library.
- Richards, J.C. (1969). **The Role of Vocabulary Teaching**. Oxford University Press.
- Rivers, W.M. & Temperley, M.S. (1978). **A Practical guide to the teaching of English**. Oxford University Press.



Conclusion and Pedagogical Implications

The results of the present study seem to support the hypothesis formulated in this study. That is, The use of word games have positive effect on vocabulary development of third-grade junior high school students.

The researcher tried to study the potential usefulness of word games as useful techniques in the inclusion of more practical aspects of learning vocabulary into language classroom.

Implications

This study was an attempt to investigate one of the most important issues in EFL instruction, i.e., vocabulary development. The study revealed that word games have a lot of potentialities, which can be of great use in EFL classroom settings. Based on the findings of this research, the following pedagogical implications might be presented.

Critics have pointed out that understanding communicative tasks like the use of word games, imply a process of active involvement and an act of engagement on the part of learner, through which linkage is established between the students and the teachers. It could be argued that, for the language learner, this process is applicable not only to language classroom, but to many other classes. Perhaps we can help our learners if we explicitly encourage them to work through this kind of practice.

Word learning is a complex task. Words have linguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic aspects. Lexical competence is far more than the ability to define a given

number of words; it involves knowing a great deal about each word. Learners develop complicated networks of associations in their mind over many years. Through the use of word games learners can increase the size of their recognition vocabulary, then move on to issues of skilled use.

Learning involves a range of skills. Word games might be good tools for improving the ability to recall meaning, infer meaning, comprehend better, and communicate easily.

Feedback improves better learning. Implementation of positive feedback into the instruction of vocabulary is very useful. Most teachers consider feedback positive for both evaluating and developing language classes. When feedback grows high among students, they would feel more independent and they can rely more on their classmates. They would also get encouraged to accept some one other than teacher as the guide in their learning. Another point is that feedback on the games provided insights to the students.

Since different students took roles in the games, they suggested words or meaning of the words differently or from a different perspective. This gave the other students different ways of thinking about the suggestion.

Moreover, the role of affective filter was reduced. As it is clear in a language classroom affective variables play a big role. However, when it is time for action (like in the word games), the student would feel less anxious and less nervous in playing the roles, because every body is engaged in the process of acting and playing.

Word games can provide the students a critical eye to observe their own behavior.

analysis showed that there is a high correlation (.975) between the scores obtained in the proficiency test and the scores obtained through vocabulary test so the test was valid. Also the reliability was gained through KR-21 formula (.64) which showed that the test was reliable.

| | | |
|----|---------------------|----------|
| Ss | Measures | r_{xy} |
| 60 | Prof-test, pre-test | .956 |

PHASE TWO

Pretest (Vocabulary) of the Experimental Group

Pretest (Vocabulary) of the Control Group
Independent t-test for the two tests

The purpose behind such analysis was to see if the results obtained from the two groups (control and experimental) were the same or not. The analysis demonstrated that the difference was not significance. The reason was the fact that the t (.155) value obtained was less than t- critical (2.000), and therefore the null hypothesis (that there is no difference between the scores obtained from the pretest vocabulary test in the control group and the same scores in the experimental group) could not be rejected. The reason could be that both groups had presumably the same (or nearly the same) level of knowledge in vocabulary

PHASE THREE

Post test (Vocabulary) of the Experimental Group

Post test (Vocabulary) of the Control Group
Independent t-test for the two tests

The independent t-test between the two posttests showed considerable difference. The t-value (8.946) obtained was above t-critical (2.000), and therefore the null hypothesis (that there is no difference between the scores obtained from the post test vocabulary test in the control group and the same scores in the experimental group) was rejected. Since all the variables were under control and the two groups were treated under equal circumstances (except for the experimental group, which was receiving the treatment), the reason could be traced in the effect of using word games (treatment) on the development of vocabulary knowledge.

Descriptive statistics

| Test | Groups | N | X | SD |
|-----------|--------------|----|-------|------|
| Prof.test | Experimental | 30 | 37.46 | 2.16 |
| | Control | 30 | 37.43 | 2.20 |
| Pre-test | Experimental | 30 | 17.00 | 3.39 |
| | Control | 30 | 16.86 | 3.26 |
| Post test | Experimental | 30 | 25.33 | 2.50 |
| | Control | 30 | 19.33 | 2.68 |

t-test values

| Test | t-value | df | SD | t-critical |
|-----------|---------|----|-------|------------|
| Prof.test | .059 | 58 | .5641 | 2.000 |
| Pre-test | .155 | 58 | .8600 | 2.000 |
| Post test | 8.946 | 58 | .6707 | 2.000 |

Procedure

To accomplish the purpose of the study, the following procedures were followed:

First, it was a selection of the subjects and administration of the proficiency test. This test was constructed by the researcher herself and was piloted or pretested to determine its validity and reliability. The purpose of validation of the above-mentioned test was to come up with a standard test to quite thoroughly the subjects' level of proficiency. The reason, however, was that most of the proficiency tests available in the market were above the actual level of proficiency of the students at third grade guidance school.

After getting the results of the proficiency test, the homogeneity of subjects was determined. In order to extract the outliers, the researcher included only those subjects whose scores were one standard deviation above and below the mean in the proficiency test.

The teacher as well as the method of teaching was the same. All conditions except treatment were the same. The control group received no treatment and the experimental group was exposed to language games as a treatment. The researcher used word games in ten separate sessions, allocating each game two sessions and in each session twenty minutes. It is worth mentioning that the word games were to be used for practicing not teaching purposes.

| | | | | |
|----|----|---|---|----|
| G1 | T1 | E | X | T2 |
| G2 | T1 | C | O | T2 |

This research applied a true experimental design.

The selection of the above-mentioned word games was based on three important

features: proficiency level, teaching points, and practical feasibility. The final step included the administration of the final test and the evaluation of the results.

Results & Discussion

Several statistical analyses were conducted to answer the research question in this study.

This study required a comparison of two groups drawn from the population (third-grade) junior high school students in Tehran.

The findings of the two independent **t-tests** rejected the null-hypothesis. The reason was that she found a high enough **t-value** to make sure that such a large difference was not due to chance. The researcher set her acceptance level at .05, and attempted to reject the null hypothesis (with the critical value for **t** when the sample size was 30 and she had two groups). The **t-value** was enough above **t-critical** and the null hypothesis was rejected. The two groups have scored differently on the final test of vocabulary. The difference was statistically significant and the finding was support for the claim that using word games promotes vocabulary learning. The statistical procedure followed in this study can be summarized in the following three phases:

PHASE ONE

Test of Vocabulary (pre-test)

Test of proficiency

Correlation of the two

This was done to check whether the constructed test of vocabulary proves validity when it is compared and standardized with a well-designed and/or standard test like that of Dr. Farhady's. The results obtained through the statistical

utilize this appropriate technique to improve students' linguistic abilities. This study may also reject some teachers' opinions regarding the impracticality of the application of innovative techniques in Iranian schools. Games help the teachers create contexts in which the language is useful and meaningful. Secondly, language games have many benefits for students as well. The application of language games in classrooms brings about a sound competition among the students. In a similar way, it can reduce inhibition among shy and weak students calling them to participate in the games.

Finally, textbook developers will also take substantial benefits from this study. They can select integrate various types of games for different skills and elements of language in the syllabus of the course books.

METHOD

Subjects

A number of 60 students participated in this research. The subjects were to be selected randomly from a group of 100 third-grade junior high school students, studying at a private school. The subjects were further divided into two groups, one experimental and one control, identical in number. Private school here refers to the school supervised by the Ministry of Education where the students were charged and provided with some supplementary curricular materials.

Instrumentation

This study thrived to apply two instruments: First, a proficiency test was administered to screen the subjects and homogenize them based on their level of

proficiency. They study benefited from TEST OF GENERAL ENGLISH for junior high school, grade three that had recently been designed and validated by H. Farhady (2000). The test booklet which consisted of fifty multiple-choice items for each of which one point was assigned, had two main parts: SECTION ONE that included questions on structure, vocabulary, and expressions and SECTION TWO, which included questions on pronunciation. The participants were asked to take the test in fifty minutes under testing condition.

Second, an achievement test for the final measurement and evaluation was conducted. The study utilized a similar test (similar in content as well as form) of Farhady's test. The newly developed test battery consisting of vocabulary went under repeated revisions, and the final version was used for the pilot administration phase of the study. Based on the performances of the participants the characteristics of the individual items were determined and some items were revised again. In order to ensure test separability. The reliability of the test was calculated by using KR-21 formula at this stage. The results showed a reliability index of 0.641. It was also validated against Farhady's proficiency test. The computed index was 0.957. The test had a total of thirty points and the time allowance was thirty minutes.

The word games were designed in advance by the researcher through pilot studies. The games included five common word games named Twenty Questions, Charades, Definition Games, Passwords, and Crossword Puzzles that had possible effects on the development of vocabulary among third-grade junior high school student.

and Williams, 1975, p.1). It is therefore important that the game should be adjusted to the students' linguistic ability. Meantime, some instructor did not show any interest to use games, especially when teaching adolescents or adult learners (Celce-Murcia and MacIntosh, 1979).

Apart from the potential pedagogical values of games, Richards (1969) emphasized a significant point: *"Pleasure for its own sake is an important part of language learning, a fact which is often overlooked by the teacher in his quest for teaching points, or by the course designer focusing on presentation or repetition"* (Richards, 1969, p. 24).

Statement of the problem and Purpose of the Study

ESL/EFL specialists often justified the use of games with reference to the motivation that they can provide for the students. *"Games are, by definition, fun, and nearly everyone would agree that if learning can be made enjoyable, then students will learn more"* (Celce - Murcia and Macintosh, 1979, p. 56). According to Allen (1983), adolescents and adults may enjoy games as much as children do and, if the purpose of a game is explained to them, they will not feel that it is childish. In games, *"language use takes precedence over language practice"* (Celce Murca and Macintosh, 1979, p. 54) and in this sense *"games bring classroom closer to the real world. Each game, by nature, focuses on one or more aspects of English like a grammar point, a vocabulary area, or a communication skill."* Games can teach, and there might be no reason why they cannot be included as a part of a lesson.

Therefore, language teachers can plan to

introduce relevant vocabulary before undertaking any communication activity and/or to encourage students to look the word up in the dictionary. One of the best ways of doing so is the use of word games *"crossword puzzles, acrostics and double - acrostics, vocabulary expansion quizzes,"* (Rivers and Temperley, 1978, p.17) word wheels, maze of vocabularies, charades, definition games, *"passwords, recipes, map games, paper hunts. drawing games, debates"* (Celce.Murcia and Macintosh, 1979, p. 53).

"The use of word games to teach vocabulary does not mean or suggest pleasant ways of passing the class time. The entertainment of students is not a teacher's responsibility" (Allen, 1983, p. 10). Rather, teachers are responsible for creating a constructive classroom atmosphere, which encourages vocabulary expansion, and *"a well-chosen game can help the students acquire words correctly and feel that certain words are important and necessary because without those words, the objective of the game cannot be achieved"* (Allen, 1983, p.10). The purpose of this study is then to evaluate and assess the probable use/role of various word games; i.e., twenty Questions, Charades, Definition Games, Passwords, and Crossword Puzzles in the development of vocabulary among third-grade junior high school students.

Significance of the Study

The present study is considered to be significant for some major reasons. It can offer pedagogical applications for teachers, students as well as textbook developers. First of all, the results will help teachers have a better view on using a variety of activities as games. In this way, they would

Introduction

One of the most difficult aspects of learning a foreign language, particularly in an EFL context, is the retention of vocabulary (Holden, 2001). Vocabulary learning plays a major role in English language learner's success. Some teachers believe that the number of new vocabulary terms introduced at any one time should be limited. The standard method of presenting up to 20 or more new vocabulary words that students are expected to learn at a given time is not an effective way to help the learners develop vocabulary (Gersten and Baker, 2000).

A better technique might be the use of word games that students would work on over a longer period of time. Of course the criteria for selecting words should be considered carefully since it is not the case that all words can be taught through word games. However, care should be taken to select those words which convey key concepts, are of high utility, and relevant to the bulk of the content being learned, and have meaning in the lives of the students. Another important issue in that restricting the number of words students are expected to learn will help them learn word meanings at a deeper level of understanding, which can be considered an important principle of sustained vocabulary growth.

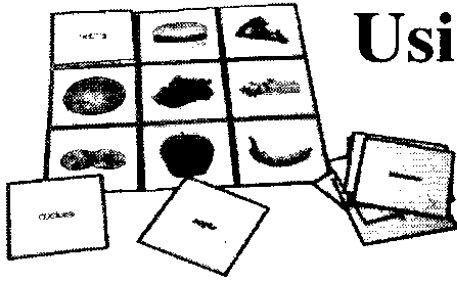
Meantime, it has been argued that the purpose of vocabulary instruction should be to make the learner more discrimination of word meaning and word use. To achieve this, one can teach vocabulary through thinking in terms of activities (like word games) with varying focus rather than clearly demarcated lessons. In that case the learners can be involved in the process of

deciding what should be taught, and when. This should enhance motivation and engagement.

The use of word games also addresses specific learner needs. This would mean that, for intermediate and advanced learners, traditional techniques for teaching vocabulary might be given a lower priority. Yet the use of word games is an area often neglected in the teaching of vocabulary (Lazar, 1996). This study suggested examples of types of word games to which students may usefully be exposed in the course of their learning. Over the last decade books for teachers and students have focused on ways of organizing, practicing, and presenting new vocabulary to make accessible and memorable to the students. Word games, and the way in which we can increase student awareness of it has perhaps been paid less attention that it deserves.

"The games are a form of teaching which may be used in circumstances where ordinary approaches are bot well tolerated; When attention is hard to get and harder to keep" (Nicolson and Williams, 1975,p.1).

Teachers have long recognized and used students' inner feelings to play as a means of encouraging them to learn. Some scholars reported the successful use of games when teaching French to elementary students. Learning activities such as puzzles and games form an essential part of learning. "Playing with words can be likened to playground tennis or cricket or to any other practice game: it is a necessary preliminary to efficiency. For beginners at, say, cricket, you play with a soft ball and you bawl underarm, gently and straight; later on you cease to play with a soft ball and you bawl quite hard, with the occasional spinner or off-break" (Nicolson



Using Word Games To Expand Learner's Vocabulary

Minoo Alemi, M.A., English Department
Mansoor Fahim, Allameh Tabtabaai, University, Tehran

چکیده فارسی:

اغلب متخصصان آموزش زبان انگلیسی استفاده از بازی های گوناگون را به منظور ایجاد انگیزه یادگیری برای زبان آموزان توصیه می کنند. محققان تکنیک های بسیاری را پیشنهاد می کنند که بازی با لغات یکی از آنهاست. استفاده از این شیوه بعنوان وسیله ای در خدمت تقویت دانش واژگانی زبان آموزان موضوعی است که احتیاج به بررسی دارد. در این تحقیق تلاش شده است نقش استفاده از بازی های لغوی در بالا بردن دانش واژگانی فراگیران زبان بررسی شود.

در انجام این تحقیق تجربی از پنج بازی لغوی [بیست سؤالی، پانتومیم (زبان ایما و اشاره)، تشریح لغت، کلمه رمز و حل جدول] استفاده شد. آزمودنی های این تحقیق از بین دانش آموزان پایه سوم راهنمایی یک مدرسه غیر انتفاعی در تهران بصورت تصادفی انتخاب شدند. ابتدا یک آزمون توانایی سنجی زبان به یک گروه صد نفری داده شد و از بین آن ها شصت نفر دانش آموز با معلومات تقریباً یکسان انتخاب و به دو گروه مساوی آزمایش و شاهد تقسیم شدند. در تدریس لغات برای هر دو گروه آزمایش و شاهد از روش سنتی استفاده شد ولی در گروه آزمایش در پایان هر جلسه بازی های لغوی بصورت تمرین اضافه شد. در نهایت، آزمون لغتی برای تعیین اختلاف دو گروه گرفته شد و میانگین نمرات افراد دو گروه در این آزمون با استفاده از آزمون - تی مورد مقایسه قرار گرفت. اختلاف قابل ملاحظه دو گروه فرضیه تأثیر مثبت استفاده از بازی های لغوی در بالا بردن سطح واژگانی فراگیران زبان را به اثبات می رساند.

کلید واژگان: بازی های لغوی، حل جداول، تشریح بازی، شارید، کلمه رمز

Abstract

Most ESL/EFL specialists often justify the use of games with reference to the motivation that they can provide for the students. Scholars suggest that many techniques and word game is one of them. The impact of word game as a reinforcing device on improving student's vocabulary knowledge is a topic which needs to be investigated. This study attempted to investigate the role of using word games in expanding the learner's vocabulary. In so doing, an experiment using five word games, named Twenty Questions, Charades, Definition Game's, Passwords, and Crossword Puzzles: respectively was conducted. The participants were selected randomly from a male / female group of third - grade junior high school students studying at a private school. First, a standardized test was administered to 100 students out of which 60 almost homogeneous students were selected and randomly divided into two groups: experimental and control. Both groups were taught words using traditional methods. However, the experimental group received word games as a treatment at the end of each session. Finally, a vocabulary test was administered to both groups to determine the differences between them. The scores obtained from the groups were compared through independent t-test. The calculated t exceeded the t-critical value; confirming the positive effect of word games on expanding learners' vocabulary.

Key Words: word games, cross word puzzles, difinition games, charades, passwords

l'enseignement des langues”, www.ordp.ch/v.

5. ROGERS. G., *Liberté pour apprendre*, Paris, Hachette, (1972), p. 8

6. GENTILHOMME. Yves, “*Introduction sommaire à l’élaboration des jeux pédagogiques*”, Besançon, Université Franche Compté, (1992). p. 326

7. CARE J. M., DEBYSER. F., *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette, (1991), p.1

8. BOUDIN. H., “*Prendre au sérieux les jeux pédagogiques*”, dans *Le français dans le monde*, n°223, Paris, Hachette, (1984), p. 74

9. CARE. J. M., DEBYSER. F., *op. cit.*, p. 116

10. GAONACH. Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, collection LAL, (1987), p. 125.

PILLET, M., (2000), «*Petit historique de l'enseignement des langues*», www.ordp. ch/v,

ROGERS. G., (1972), *Liberté pour apprendre*. Paris, Hachette,

SHIFFLER. L., (1984), *Pour un enseignement interactif des langues*, Paris, Hatier,

16

Bibliographie

BOUDIN. H., (1984). «*prendre au sérieux les jeux pédagogiques*», dans *Le français dans le monde*, n°223,

CARE J. M., DEBYSER, F., (1991), *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette,

CHAISS J. L., DAVID. J., REUTER. Y., (1995), *Didactique du français*, Paris, Nathan,

GAONACH. D., (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier,

GENTILHOMME. Y., (1992), «*In traduction sommaire à l’élaboration des jeux pédagogiques*», Besenson, Université Franche comte,

MOIRAND Sophi, (1982), *Enseigner à Communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette,

traditionnel, les moyens d'apprentissage sont terriblement individuels. Pour s'opposer au glissement progressif vers un individualisme total, on constate actuellement un intérêt grandissant pour des jeux didactiques conçus principalement à l'intention des adultes.

Mais la question qui se pose est de savoir quelles sont les caractéristiques d'un jeu pédagogique?

Un jeu doit être jouable, c'est-à-dire le jeu que l'on utilise doit être convenable pour pratiquer dans la classe. Il suppose l'existence de certaines possibilités matérielles ou au moins élémentaire, et une règle de jeu compréhensible pour tout le monde. Aussi il doit se dérouler dans une durée déterminée selon le cas.

Un autre facteur important est l'attractivité d'un jeu, c'est-à-dire qu'il doit attirer des apprenants et les susciter pour l'acquisition d'une nouvelle connaissance. On ne peut pas négliger le facteur didactique de jeu. Il doit être considéré en même temps comme une activité éducative, didactique et ludique.

En effet, c'est l'aspect ludique de jeu qui le rend didactique. Si on néglige la ludification de jeu dès que les connaissances sont acquises, il n'y a plus rien à gagner; le jeu est un moyen d'échange linguistique; dans cette perspective il permet aux apprenants des classes de langue seconde d'entrer en contact direct avec le milieu langagier.

Pour conclure, nous aimerions insister sur le fait que grâce au jeu nous pouvons avoir un enseignement interactif. Dans ce travail nous avons proposé une nouvelle pédagogie de l'enseignement des langues étrangères.

Notre but était d'aider l'apprenant à développer et à élaborer des représentations

réelles de la langue étrangère. On a voulu aussi permettre à l'apprenant de pratiquer et d'avoir un retour à ses performances et lui offrir la possibilité d'expérimenter et de prendre des risques.

On va encore remédier l'aspect monotone et traditionnel de l'enseignement de la langue. Il convient de solliciter chez l'apprenant des stratégies qui facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le jeu est considéré comme un instrument de sensibilisation; il aborde non seulement les problèmes d'apprentissage mais aussi les problèmes psychologiques dans la classe de langue: la timidité, le stress; la fatigue,....

Son aspect ludique et sa capacité à faire comprendre implicitement en font un outil didactique de premier choix. De cette façon, l'utilisation des jeux pluri déboucher sur les résultats suivants:

- Mettre en contact les apprenants entre eux.
- Remédier les problèmes psychologiques qui font obstacle dans le processus d'apprentissage.
- Rapprocher le processus d'apprentissage de la langue étrangère à l'acquisition de la langue maternelle.
- Enfin, présenter une pédagogie nouvelle dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Notes

1. MOIRAND Sophi, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F/Formation, (1982), p. 68
2. SHIFFLER Ludger, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier, (1984), p. 8.
3. CHISS. J. L., DAVID. J., REUTER. Y., *Didactique du français*, Paris, Nathan, (1995), p. 65.

privilegié d'apprentissage et même un mode de vie.

Lorsque l'on joue, le poids d'un apprentissage sévère et des échecs éventuels est allégé. Mais il ne faut pas prendre le jeu au sens propre du terme. «le jeu pédagogique se présente paradoxalement comme un jeu, au sens propre du terme et comme un non jeu de par sa vocation utilitaire. Il doit être conçu et vécu à la fois comme une activité ludique et comme activité éducative non ludique.»⁶

Dans les théories modernes, l'on ne considère pas le jeu comme un seul élément pour s'amuser mais comme stimulant des capacités intellectuelles et des talents.

Autrement dit, on joue pour l'acquisition d'une capacité que ce soit la capacité physique ou intellectuelle. Ses activités pédagogiques comme jeu devront être prévus dans le programme de l'enseignement car selon Karl Gross: «ses activités et jeux pédagogiques et linguistiques sont d'instinct éducatif inné.»⁷

Il n'y a pas d'incomptabilité entre la notion du jeu et l'apprentissage. Dans le jeu il y a un apprentissage implicite. L'apprenant apprend sans avoir compris qu'il est en train d'apprendre.

Selon Boudin: «tout jeu pédagogique, par définition, est un jeu d'apprentissage.»⁸

Le jeu et l'apprentissage ont toujours été liés. Tous les apprentissages peuvent être facilités par l'utilisation des jeux pédagogiques. L'apprenant apprend la langue sans avoir le sentiment d'apprentissage. Les jeux pédagogiques permettent aux apprenants de pratiquer des connaissances et des structures nouvelles.

La participation des apprenants aux jeux pédagogiques motive l'apprentissage de la

langue parce qu'elle facilite la communication et l'interaction d'une façon naturelle. Comme la curiosité, le jeu est parmi les premiers instincts naturels qui se manifestent dans le développement et l'épanouissement des talents d'un homme. Le jeu entraîne l'homme à acquérir de nouvelles connaissances puis de nouvelles aptitudes intellectuelles.

Selon J.M Caré et F. Debyser: «... les jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des élèves....»⁹

Montaigne déclare dans ses Essais que les jeux des enfants ne sont pas des jeux et il faut les considérer comme les plus sérieuses actions. Les recherches nous ont montré que lorsque l'on enseigne les notions grammaticales implicitement et par le jeu le progrès est bien meilleur que quand on enseigne la grammaire d'une manière traditionnelle aux enfants.

On peut insister sur l'importance de l'aspect ludique dans l'apprentissage de la langue aux adultes. L'emploi des jeux pour les adultes dans la psychologie vient d'une différence de technique et non de principe. On a déjà insisté sur la ressemblance qu'il y a entre le processus d'acquisition de la langue maternelle par l'enfant et l'apprentissage de la langue seconde chez l'adulte.

«Le processus naturel de développement de la connaissance implicite est un processus de croissance organique. Ce point de vue donnera lieu à de nombreux travaux sur le degré de similitude entre les processus d'acquisition de L1 et ceux d'une L2.»¹⁰

Donc, on peut en déduire que si l'apprentissage de la langue par l'emploi du jeu est efficace pour les enfants, il peut être aussi utile pour les adultes. Il faut cependant constater que dans un enseignement

Selon Sophie Moirand: «l'interaction est l'influence réciproque que rejailit le langage sur la forme des énoncés et le déroulement des échanges dans les conversations et les réunions de groupe.»¹

Les trois facteurs importants d'un enseignement interactif sont: l'enseignement, l'apprenant et le milieu. «C'est sur la base pragmatolinguistique qu'on a développé l'enseignement interactif des langues étrangères. Celui-ci est dérivé de la théorie des actes du langage d'Austin (1962) et Searle (1969) et situation du langage.»²

Toute interaction se déroule dans un groupe soit dans la classe soit dans le laboratoire ou dans n'importe quel lieu. Elle n'est jamais limitée à un stade unique ou à un seul niveau.

L'enseignement interactif demande le comportement pédagogique interactif, selon lequel l'apprenant a toujours le droit d'intervenir.

C'est par des activités pédagogiques comme le jeu pédagogique que l'apprenant arrive à mettre en pratique ses acquisitions langagières. La préoccupation de la plupart des enseignements est de savoir comment il est possible de pratiquer une pédagogie qui donne à l'apprenant la possibilité de construire sa propre capacité, plutôt que de se soumettre à une règle imposée de l'extérieur. (le milieu, le maître, l'institut). «L'apprentissage s'effectue dans et par les interactions langagières.»³

Enfin, dans un jeu, l'interaction stimule les apprenants pour apprendre. Une des conditions qui entoure l'apprentissage réussi d'une langue est le milieu.

La salle de la classe est le milieu d'apprentissage d'une langue étrangère. «Un milieu riche pour enseignement/ apprentissage de la langue étrangère donne

l'occasion de l'expérience langagière et provoque ou génère une élaboration de structures schématiques de plus en plus différenciés.»⁴

On ne peut pas négliger le rôle de l'enseignement (dans l'apprentissage d'une langue étrangère) qui est le représentant de la langue étrangère dans la classe.

Dans chaque discipline, on constate la dépendance de l'apprenant au professeur. Le maître a toute une gamme des moyens techniques qui lui permettront d'établir ce que les étudiants attendent d'un bon professeur. Il est en même temps médiateur, l'observateur et organisateur.

Il n'occupe plus une seule position frontale vis-à-vis des apprenants, il renseigne et conseille, il offre des pistes et propose un éventail d'activités.

Le troisième facteur est l'apprenant. L'enseignement est plutôt centré sur lui. Il n'est plus un élément de l'écran sur lequel le maître projette son savoir. Tout au contraire il doit participer dans le processus d'enseignement/ apprentissage. En effet, donner la liberté d'expression aux apprenants, c'est leur donner un certain champ de créativité et d'implication personnelle au cours de l'apprentissage car l'on a déjà signalé que la créativité est au centre de l'apprentissage. L'enseignement de la langue étrangère fera appel aux capacités de déduction de l'apprenant et non à sa capacité d'acquisition de l'automatisme.

Selon Rogers: «l'apprenant est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode.»⁵

Le jeu encourage l'acquisition et la performance en manière de la langue. Il peut être bien plus qu'un simple gadget pédagogique. Il peut devenir un mode

Nous aimerions partir de cette réalité que l'application de nouvelles techniques dans l'enseignement d'une langue étrangère est l'un des domaines pour lesquels on dispose de peu d'ouvrages de base. Parallèlement, une telle idée peut proposer de nouveaux moyens pour l'enseignement d'une langue étrangère et témoigner du caractère polémique de la volonté d'intégrer les moyens modernes dans l'enseignement. Ainsi de même, l'absence générale de certitudes, quant aux méthodes les plus efficaces dans l'enseignement des langues, nécessite une démarche nouvelle.

Nous tenons à souligner que le problème de la plupart des enseignants dans la classe de langue est le manque de dynamisme et de motivation.

Les activités communicatives comme les jeux pédagogiques sont considérées comme des facteurs qui stimulent la motivation.

Les expériences ont montré qu'un apprentissage qui base ses moyens et ses techniques sur des activités pédagogiques comme le jeu de rôle, le jeu d'images, etc., aura des résultats plus efficaces qu'un enseignement traditionnel.

Ces jeux donnent à l'enseignement son efficacité, son attrait et sa joie. L'objectif principal des jeux pédagogiques est de recourir à la créativité de l'apprenant pour favoriser le processus d'apprentissage.

L'approche communicative est basée avant tout sur l'apprenant; ce dernier se trouve alors au centre d'apprentissage. Donc, il faut lui donner plus de liberté pour qu'il puisse s'exprimer.

Pour que l'enseignement/ apprentissage soit efficace, il faut que nous préparions des situations qui permettent aux apprenants un entraînement en stimulant dans le cadre

étroit de la salle de classe. L'envie et le plaisir des jeux pédagogiques doivent pousser les apprenants à l'acquisition de la compétence linguistique et communicative.

Il faut faire des jeux un acte de vie et d'adaptation au milieu. On peut susciter la motivation et l'insérer en jouant dans la classe, car c'est par l'intérêt que l'être humain s'engage dans l'objet de son étude.

Le jeu peut susciter l'intérêt par l'observation, l'association et enfin par l'expression. Dans un jeu, l'apprenant observe tout d'abord tout ce qui se passe autour de lui. Ensuite, il passe à l'expérience, il essaie donc de s'intégrer dans le milieu et sans en rendre compte, il renforce sa créativité et il commence à s'exprimer.

Le jeu suscite alors la motivation chez l'apprenant. Du point de vue psychologique, il peut effacer les filtres affectifs qui font l'obstacle pour parler dans la pensée des apprenants.

Ce qui nous intéresse le plus c'est le rôle de l'interaction qui se réalise par les jeux pédagogiques dans la classe de langue.

Aussi, nous mettrons l'accent sur la notion de jeu pédagogique et sa relation avec l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, nous aborderons la psychologie de jeu et les caractéristiques nécessaires pour un jeu.

On peut considérer le jeu comme un facteur important de l'interaction dans la classe. Avant d'aborder la notion de jeu dans l'enseignement/ apprentissage, il faut préciser la notion de l'interaction.

Dans un enseignement/ apprentissage interactif, pour qu'on puisse partager des activités interactives et pédagogiques, il faut d'abord étudier les conditions dans lesquelles il est possible d'agir et de réagir librement.

La place des jeux pédagogiques dans la classe de langue

Dr. Rouhollah RAHMATIAN
 Université Tarbiyat Modarres
 Elham SHAVANDI

چکیده فارسی :

در آموزش زبان خارجی مهم ترین وظیفه معلم، ایجاد انگیزه برای آموختن است. راهکارها، و منابع متعددی برای فعال تر کردن کلاس در دسترس معلم زبان قرار دارد. بازی های آموزشی یکی از راه های مؤثر برای ایجاد تعامل و انگیزه در کلاس است و اکتساب توانش زبانی را ترغیب می کند. بازی می تواند بیش از یک وسیله ساده آموزشی نقش داشته باشد و به عنوان روش آموزشی برتر مورد استفاده قرار گیرد. در این مقاله، به منظور مشخص تر شدن نقش بازی در کلاس زبان، به روشن ساختن مفهوم بازی آموزشی به عنوان وسیله تعامل در کلاس پرداخته ایم و همچنین، شرایط لازم برای تحقق بخشیدن این نوع فعالیت را نیز بیان کرده ایم. در پایان، برای هرچه ساده تر کردن اکتساب کنش و قابلیت توانش زبانی، بازی های دیگری را نیز بررسی و پیشنهاد کرده ایم.

واژگان کلیدی: بازی، آموزش، زبان، کلاس

Résumé:

Dans l'enseignement d'une langue étrangère la tâche la plus importante d'enseignant est de rendre l'enseignement plus motivant. Pour rendre la classe plus active, il y a une multiplicité des moyens techniques et des sources à la disposition. L'utilisation des jeux pédagogiques est un des moyens pour engendrer dans la classe de langue l'interaction et la motivation. Le jeu encourage l'acquisition de la performance en matière de la langue. Il peut être bien plus qu'un simple gadget pédagogique. Il peut devenir un monde privilégié d'apprentissage. Dans ce mémoire nous avons essayé de présenter les conditions nécessaires pour la réalisation des jeux pédagogiques. A la fin de cette étude nous avons proposé quelques jeux pour faciliter l'acquisition de la compétence linguistique et la compétence communicative. Ces jeux ont été choisis en tenant compte des conditions culturelles et matérielles de la société iranienne.

Mots clés: Jeu, pédagogie, enseignement, langue, classe.

- arabische Welt. Frankfurt 1989, S. 342-347.
27. Vgl. dazu im Buch Suleika: Vollmondnacht, im Schenkenbuch: Sommernacht, im Buch Suleika: Wiederfinden, hier: "Nacht der Ferne".
28. HA, Bd. 2, S. 120.
29. Ebenda, S. 126 [Noten und Abhandlungen; Einleitung].
30. Ebenda, S. 127 [Noten und Abhandlungen; Einleitung].
31. Ebenda, S. 127.
32. Das Thema "Elemente", u.a. in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen, findet sich in gleichnamigem Gedicht Elemente, in Lied und Gebilde, All-Leben und im Dialog zwischen dem "Dichter" und "Huri" im Buch des Paradieses: "Wir sind aus den Elementen geschaffen./ Aus Wasser, Feuer, Erd' und Luft". HA, Bd. 2, S. 113. Neben dem Buch des Sängers ist es das Buch Suleika, in dem die Elemente auch in modifizierter Form (z.B. Luft als Atem) vielfältige Bedeutung haben.
33. HA, Bd. 2, S. 20 "Weil in glücklichem Gedächtnis / Des Korans geweiht Vermächtnis"; S. 21 "Doch sein<des Poeten> Lied, man läßt es immer walten, / Da es doch dem Koran widerspricht"; S. 49 "Sonst, wenn man den heiligen Koran zitierte", S 89 "Ob der Koran von Ewigkeit sei?"; S. 101 "Ich sah mit Staunen und Vergnügen / Eine Pfauenfeder im Koran liegen"; S. 107 "Er<der echte Moslem> glaubt dem Koran, wie es der verhieß, / Hierauf begründet sich die reine Lehre"; S. 143f. [Noten und Abhandlungen; Mahomet].
34. Ebenda, S. 127 [Noten und Abhandlungen; /Einleitung].



- J.B.Tavernier 1712. Zu der orientalistischen Literatur gehören 1816 Thomas Hydes *Historia religionis veterum Persarum* (1690); 1818 J. von Hammers *Geschichte der schönen Redekünste Persiens* (1818); A. H. Anquetil-Duperrons *Einleitung zur Übersetzung des Zend-Avesta* (1769-71) und J. Malcolms *History of Persia* (II 1815).
11. Johann Wolfgang Goethe. *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe (MA)*, hrsg. von Karl Richter. Band 11. 1.2, *West-östlicher Divan*, hrsg. von Karl Richter in Zusammenarbeit mit Katharina Mommsen und Peter Ludwig, München 1998. Vgl. S. 337ff. und S. 32. Versunken ist vermutlich schon am 19. Mai 1814 in Bad Berka entstanden.
 12. MA, Band 11. 1.2, S. 344.
 13. HA, Band 3, Briefe 1805-1821, S. 290f. An Christian Heinrich Schlosser, Weimar, 23. Januar 1815.
 14. Ebenda, S. 311f. An Christiane von Goethe, Wiesbaden, 31. Mai 1815.
 15. MA, Band 11. 1.2, S. 353f.2
 16. Die eigenhändige Reinschrift seines Gedichts *Ginkgo biloba* befindet sich im Goethe-Museum Düsseldorf, Anton-und-Katharina-Kippenberg-Stiftung.
 17. MA, Band 11. 1.2, S. 355.
 18. WA IV, Bd. 26, S. 195f. An Sulpiz Boisserée, Weimar, 21. Dezember 1815.
 19. HA, Band 3, Briefe 1805-1821, S. 310. An Carl Friedrich Zelter, Weimar, 17. Mai 1815.
 20. Die Titel der einzelnen Bücher lauten in arabischer Sprache: I. Moganni Nameh II. Hafis Nameh III. Uschk Nameh IV. Tefkir Nameh V. Rendsch Nameh VI. Hikmet Nameh VII. Timur Nameh VIII. Suleika Nameh IX. Saki Nameh X. Mathal Nameh XI. Parsi Nameh XII. Chuld Nameh; Die Titel der Divan-Bücher sind von Goethe in Anlehnung an Hammers Hafis-Übersetzung gebildet worden. Vgl. dazu: Johann Wolfgang von Goethe: *Sämtliche Werke. West-östlicher Divan. Teil 2*, hrsg. von Hendrik Birus. Frankfurt 1994, S. 877.
 21. Monika Lemmel, *Poetologie in Goethes west-östlichem Divan*. Heidelberg 1987, S. 8.
 22. Annemarie Schimmel, *Der Islam. Eine Einführung*. Stuttgart 1990, S. 7ff.
 23. HA, Bd. 2, S. 7f. "Will ich menschlichen Geschlechtern / In des Ursprungs Tiefe dringen"; "Will mich freun der Jugendschranke"; "Will mich unter Hirten mischen"; "Will in Bädern und in Schenken / Heil'ger Hafis, dein gedenken"; darauf folgt die Umkehr der Perspektive: "Wolltet ihr ihm dies beneiden / Oder etwa gar verleiden".
 24. Lemmel, 1987, S. 9f. "Von Goethes Beschäftigung mit Persien gilt, was er kurz zuvor von seiner Beschäftigung mit China schrieb: ‚Ich hatte mir dieses wichtige Land gleichsam aufgehoben und abgesondert, um mich im Fall der Not, wie es auch jetzt geschehen, dahin zu flüchten. Sich in einem ganz neuen Zustande auch nur in Gedanken zu befinden, ist sehr heilsam“". Vgl.
 25. HA, Band 3, Briefe 1805-1821, S. 245. An Karl Ludwig von Knebel, Weimar, 10. Nov. 1813.
 26. HA, Band 3, Briefe 1805-1821, S. 293. An Karl Ludwig von Knebel, Weimar, 8. Februar 1815.
- Katharina Mommsen, Goethe und die

durchgängig aufrechterhalten. Im *Buch des Unmuts* ist es ein historischer Vergleich³³, im *Schenkenbuch* versetzt sich der Dichter in einen imaginären Dialog, um ein Beispiel ausweichend-diplomatischer Gesprächsform zu geben, wie sie zum orientalischen Alltag gehört. Die Freude am Tausch entspricht der Eigenart des Reisenden, vielleicht auch Dahinziehenden, der Eigenes mitbringt und Fremdes zurückführt. Auch die Rückkehr und der Bericht von Erlebtem charakterisieren im Regelfall einen Reisenden. "Damit aber alles, was der Reisende zurückbringt, den Seinigen schneller behage, übernimmt er die Rolle eines Handelsmannes, der seine Waren gefällig auslegt und sie auf mancherlei Weise angenehm zu machen sucht".³⁴

Ein zweiter Teil folgt

Die Fussnoten

1. Das Wort "Geist" tritt unabhängig von dieser Definition in zahlreichen Texten des *West-östlichen Divan auf*. Vgl dazu: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe (HA) in vierzehn Bänden, hrsg. von Erich Trunz, München 1982. Bd. 2, Gedichte und Epen, West-östlicher Divan, S. 75 "Denn das Leben ist die Liebe,/ Und des Lebens Leben Geist"; S. 197 "Der geistreiche Mensch, nicht zufrieden mit dem, was man ihm darstellt, betrachtet alles, was sich den Sinnen darbietet, als eine verummung, wohinter ein höheres geistiges Leben sich schalkhaft-eigensinnig versteckt"; S. 268 "Manche dieser Gedichte verleugnen die Sinnlichkeit nicht, manche aber können, nach orientalischer Weise, auch geistig gedeutet werden". Vgl. dazu auch: Johann Wolfgang von Goethe. Briefe, Kommentare und Register. Hamburger

- Ausgabe (HA) in 6 Bänden, hrsg. von Karl Robert Mandelkow, München 1988. Band 3, Briefe 1805-1821, S. 291, Z. 13.
2. HA, Bd. 2, S. 165 [Noten und Abhandlungen; Allgemeinstes].
 3. HA, Band 3, Briefe 1805-1821, S. 477. An Carl Friedrich Zelter, Karlsbad, 11. Mai 1820.
 4. Joseph Freiherr von Hammer-Purgstall(1774-1856): Der Diwan von Mohammed Schemsed-din-Hafis. Aus dem Persischen zum erstenmal ganz übersetzt von Joseph von Hammer, Erster Theil. Stuttgart und Tübingen, in der J.G.Cotta'schen Buchhandlung, 1812. In: Goethe in seiner Zeit. Katalog der ständigen Ausstellung des Goethe-Museums Düsseldorf. Hrsg. von Volkmar Hansen. Düsseldorf 1993.
 5. HA, Bd. 10, Autobiographische Schriften II, S. 514.
 6. HA, Bd. 2, S. 196.
 7. HA, Band 3, Briefe 1805-1821, S. 174. An Johann Friedrich Rochlitz, Weimar, 30. Januar 1812.
 8. Die Original-Handschrift befindet sich im Goethe-Museum Düsseldorf, Anton-und-Katharina-Kippenberg-Stiftung. Es handelt sich um annähernd wörtliche Abschriften aus David Friedrich Megerlins Die türkische Bibel(Frankfurt 1772). Die VI. Sure hat Goethe selbst übersetzt aus Mohamedis [...] Fides Islamitica(Leipzig 1721) von Ludovico Marracci (1612-1700).
 9. Goethe zu F. H. Jacobi im April 1780.
 10. Gero von Wilpert, Goethe-Lexikon, Stuttgart 1998, S. 813. Zu den Reisebeschreibungen gehören die von Marco Polo, A. Olearius 1647, Pietro della Valle 1674, J. de Chardin 1686,

GENÜß. Der aus westlicher Perspektive urteilende und einem Paradies entgegen-sehende Dichter entscheidet sich erwartungsvoll für einen exotischen Ortswechsel, der auch für ihn den Beginn einer neuen Zeit bedeutet. Die Ausführung des Plans wird wiederholt von starkem Willen zur Ausführung von Vorsätzen gelenkt.²³ Der Titel legt nahe, daß der Dichter einen geistig motivierten Ausweg in den "reinen Osten" sucht.²⁴ An Knebel schreibt Goethe am 8. Februar 1815: "Ich segne meinen Entschluß zu dieser Hegire, denn ich bin dadurch der Zeit und dem lieben Mitteleuropa entrückt, welches für eine große Gunst des Himmels anzusehen ist, die nicht einem jeden widerfährt".²⁵ Insgesamt spannt das Gedicht einen weiten, für den gesamten *Divan* repräsentativen, thematischen Bogen von der kriegerischen Auseinandersetzung bis zur "Paradieses Pforte". Ungefähr um die gleiche Zeit wie *Hegire*, nämlich um den Jahreswechsel 1814/15, entstand der an letzter Stelle angeordnete Text *Gute Nacht!*, der von Anfang an für den Abschluß des *Divan* vorgesehen war.²⁶ Der Dichter verabschiedet sich mit einer Grußformel, die für die arabische Welt vielgestaltig überliefert ist²⁷, und übereignet seine Sammlung, die ihn lange begleitet hat, den Lesern, "einem Volke".²⁸ Die Auffassung des Dichters ist zu diesem Zeitpunkt allumfassend und uneingeschränkt sich dehnend, denn er spricht von "Paradieses Weiten", "alle<n>Zeiten" und "allen Seiten". Gegensätzlichkeiten sind aufgehoben und dem Wesen des Dichters gemäß drückt sich eine heiter-freudige Gestimmtheit des Heimgekehrten aus.

Wissend, daß für die persische Dichtung erzählend angelegte Erklärungen "zu besserem Verständnis" sinnvoll seien, trug Goethe in den *Noten und Abhandlungen* 62 stichwortartig

bezeichnete Kapitel und eine Einleitung zusammen. Der Dichter spricht aus seiner Perspektive und weiht den Leser, indem er "erläutert, erklärt, nachweist"²⁹, abschnittsweise in Geschichte, Dichtung, Kunst und den Islam des Orients ein. Der Verfasser der *Divan*-Sammlung möchte "als ein Reisender angesehen zu werden, dem es zum Lobe gereicht, wenn er sich der fremden Landesart mit Neigung bequemt, deren Sprachgebrauch sich anzueignen trachtet, Gesinnungen zu teilen, Sitten aufzunehmen versteht".³⁰ Das Besondere an dieser bewußten Eingliederung in die fremde Lebensart und-umgebung bleibt die Bewahrung "einer unbezwinglichen Unbiegsamkeit seiner Landsmannschaft", die ihn als einen Fremdling kenntlich macht.³¹ Die Beibehaltung des Unverwechselbaren dient als Spiegel für das Andersartige. Durch die an westlichem Denken geschulte Betrachtungsweise lassen sich ungewöhnliche Verbindungen zwischen West und Ost wechselseitig herstellen und für beide Seiten bleibend vermitteln. Das betrifft Religion, Sitten und Gebräuche, den Naturraum, Flora and Fauna, Sprache und Bildhaftigkeit. Der Dichter ist in mehrfacher Sicht ein Reisender, denn die zwölf Bücher des *West-östlichen Divan* geben vielfach Gelegenheit zur Begegnung mit dem Lande des Hafis. Im Gedicht *Vier Gnaden* benennt er die äußeren Charakteristika des Arabers, nämlich "den Turban", "ein Zelt", "ein Schwert" und "ein Liedchen". Auf der Suche nach dem Ganzen sind es gerade die einzelnen "Elemente"³², die sich der Dichter aufmerksam aneignet. Die Gedichte, hier besonders im *Buch der Sprüche*, lehren aus der vergleichenden Sicht auf Orient und Okzident die grundsätzliche, übergeordnete Erkenntnis. Die Auseinandersetzung mit dem *Koran* wird

unaussprechlich... Der Schlüssel folgt auch, den hätte ich wohl bewahren können: denn, wenn meine Sehnsucht nach Osten strebt, so liegt meine Hoffnung in Süd-Westen".¹⁸

Zu den bemerkenswertesten Handlungen während der Entstehungszeit des *Divan* zählte, daß Goethe die Texte häufig sichtete, ordnete, sie wieder und wieder gruppierte und letztlich in ein Dutzend thematisch angelegter, unterschiedlich dichter Bücher oder Hefte einteilte. Das Bewußtsein für die parallele Entstehung der Sammlung und ihre innere Zusammengehörigkeit hat Goethe selbst bewußt wahrgenommen und in einem Brief an Zelter vom 17. Mai 1815, noch vor Antritt der zweiten Reise, kommentiert: "Eh ich abschließe seh ich meinen *Divan* nochmals durch, und finde noch eine zweite Ursache, warum ich Dir daraus kein Gedicht senden kann, welches jedoch zum Lobe der Sammlung gereicht. Jedes einzelne Glied nämlich, ist so durchdrungen von dem Sinn des Ganzen, ist so innig orientalisch, bezieht sich auf Sitten, Gebräuche, Religion und muß von einem vorhergehenden Gedicht erst exponiert sein, wenn es auf Einbildungskraft oder Gefühl wirken soll. Ich habe selbst noch nicht gewußt, welches wunderliche Ganze ich daraus vorbereitet".¹⁹ Jedes Gedicht nimmt einen bestimmten Raum in der Reihenfolge ein und ist ohne die Verbindung zum vorhergehenden oder folgenden nicht zu denken. Der verschränkte lyrische Zyklus setzt in den ersten drei Büchern, *Buch des Sängers*²⁰, *Buch Hafis* und dem *Buch der Liebe* mit der Weltsicht des reisenden Dichters ein. Das *Buch der Betrachtungen*, das *Buch des Unmuts* und das *Buch der Sprüche* gehören in die Gruppe der weltreflexiven Texte, die den Menschen in politisch-gesellschaftlicher Abwehrhaltung oder Angriff zeigen. Das *Buch des Timur* stellt

den Tyrannenherrscher und gleichnamigen Eroberer vor. Es unterscheidet sich in dieser Konzentration auf eine Person vom ebenfalls politisch angelegten *Buch des Unmuts*. Die umfangreichste Sammlung; das *Buch Suleika*, bildet zusammen mit dem *Schenkenbuch* das Zentrum mit den großen dialogisch angelegten Themen Geist und Liebe. Der *West-östliche Divan* wird beschlossen von dem *Buch der Parabeln*, dem *Buch des Parsen* und dem *Buch des Paradieses*, was als Ziel der *Divan*-Dichtung angesehen werden kann.²¹ Die bestehende Welt steht hier als Gleichnis für eine höhere Wirklichkeit, islamische Religion und Paradiesesgewißheit. Fünf Gedichte dieses Buchs entstehen 1820 auf der Reise nach Karlsbad, nachdem der *Divan* bereits erschienen ist. Im *Buch des Sängers* werden poetologische Kategorien entwickelt, die im *Buch Suleika* realisiert werden. Aus der Sicht des weisen Dichters werden aus den Polaritäten der Kulturen Themen wie Macht, Liebe und Religion herausgearbeitet und mittels Poesie für Ost und West gleichermaßen verständlich. Den Auftakt des *West-östlichen Divan* bildet das programmatische Gedicht *Hegire*, was in dieser französischen Schreibweise soviel bedeutet wie *Hedschra*, die Reise Mohammeds von Mekka nach Medina im Jahr 622. Für den Islam ist dieses Datum der Beginn einer neuen Zeitrechnung.²² Der Dichter des Abendlands begibt sich wandernd in das Land der Karawanen und entwickelt in wenigen Strophen großartige charaktervolle Bilder: das politisch im Umbruch begriffene Europa, Suche und Sehnsucht nach dem Ursprung von Religion und Kultur, der Beginn persönlicher Anteilnahme an einem fremden Volk von Hirten und Händlern zwischen Oase, Wüste und Stadt, Abwehr von Bösem und Trost durch Poesie, Zauber von Liebe, Sinnenfreude und

vollkommen, die Nachtigallen singen wie man nur wünscht und so ist es keine Kunst sich nach S c h i r a s zu versetzen¹⁴". Sulpiz Boisserée (1783-1854), Goethes langjähriger Freund, begleitete ihn vom 2. August bis 9. Oktober 1815. Goethe nahm eine Einladung Willemers auf die Gerbermühle am Main an und blieb dort fünf Wochen. Er brachte seine Gedichtsammlung mit und ließ Marianne das im Wachsen begriffene Werk einsehen. Sie versteht den Tonfall und antwortet mit eigenen Texten in der Rolle der liebenden Suleika. Goethes Imagination der östlichen Welt wird durch die weibliche An- und Aufnahme weiter verstärkt und angeregt. Der Dialog entsteht über das gewählte dichterische Prinzip und vermag Marianne auch ohne unbedingte Vorbildung persischer Kultur auf orientalische Poesie einzustimmen. Auch wenn Marianne ein Glücksfall war, so liefert sie den Beweis für eine von orientalischer Poesie ausgehende universelle Verständigungsebene. Das geistig-sinnliche Werk vermittelt sich in seiner nahtlosen Geschlossenheit auch ohne den biographischen Hintergrund. Im September schrieb Goethe die Verse *Nicht Gelegenheit macht Diebe*, und Marianne ging mit den Worten *Hochbeglückt in deiner Liebe* unmißverständlich darauf ein. In Anlehnung an die Motive des Hafis und vom nahenden Abschied ergriffen, verfaßte die talentierte Frau später die Gedichte vom *Ostwind und Westwind*. Das Gelingen der dichterischen Verständigung war das Ergebnis seelischen Gleichklangs und einer seltenen Aufeinanderbezogenheit, die das Leben für kurze Zeit in dieser Weise ermöglichte. In seinem Tagebuch vermerkt Freund Boisserée am 3. August: "Diese Gedichte zum *Divan* trefflich einfach, bedeutsam natürlich kräftig. Die Verse zum Teil wie im *Faust*".¹⁵ Goethe wird die Zeilen

Mariannes geringfügig verändert wie lebendige Erwidern in seinen *Divan* aufnehmen. Datiert auf den 15. September 1815 ist Goethes wohl berühmtestes *Divan*-Gedicht *Ginkgo biloba*, das der Dichter mit zwei gepreßten Blättern des exotischen Fächerblattbaums versah.¹⁶ Die Tiefgründigkeit dieses Gedichts liegt im Doppelsinn des gewählten Bildes begründet. Das in seiner Struktur von der Mitte an zweigeteilte Blatt ist ein Symbol für die Spaltung eines Wesens oder die Vereinigung zweier Wesen im Sinne der Fragestellung von Doppelheit oder Einheit. Am 18. September reiste Goethe nach Heideberg ab. Fünf Tage später trafen Willemers dort ein und blieben noch drei Tage bis 26. September. Die verbleibende Zeit ist bemessen, der Herbst hat bereits begonnen. Die Gedichte *An vollen Büschelzweigen*, *Wiederfinden* und *Volk und Knecht und Überwinder* sind das Resultat künstlerischer Auseinandersetzung mit Grundfragen der menschlichen Existenz. Am 6. Oktober verzeichnet das Tagebuch: "Entschluß zur Abreise. [...] *Divan* in Bücher eingetheilt".¹⁷ Am 9. Oktober trennten sich Boisserée und Goethe in Würzburg, zwei Tage weiter traf er in Weimar ein. Wieder liegt ein Winter vor ihm, der die Verarbeitung sommerlicher Erfahrung von ihm fordert. Es sind die Gegensatzpaare, die im *Divan* gleich einem Naturgesetz ihre stärkste Ausprägung finden. Goethe schreibt weiter und bereichert das Spektrum um die Texte *Hochbild*, *Nachklang* und *Lesebuch*, die im *Buch Suleika* und dem *Buch der Liebe* ihren Platz finden werden. An Sulpiz Boisserée, den Begleiter, schreibt er Weihnachten: "Wer des Feuers bedarf, sucht's unter der Asche. An diesem orientalischen Sprichwort sehen Sie, daß meine Verhältnisse nach Osten noch immer bestehn. Meine Sehnsucht in diese Regionen ist

Liebliches und *Phänomen*. Der Eintrag ins Tagebuch lautet kurz und umfassend: "Hafis. Herrlicher Tag". Am zweiten Tag schreibt er auf der Fahrt von Eisenach bis Fulda neun lyrische Texte. *Ros' und Lilie morgentaulich, Übermacht, ihr könnt es spüren, Wenn links an Baches Rand* gehören in diese rasch anwachsende Gruppe. Bei seiner Ankunft in Wiesbaden entsteht am 29. Juli *All-Leben*, Anfang August bereits *Selige Sehnsucht*. Der Aufenthalt in der warmen Flusslandschaft dauert bis 20. Oktober 1814. Die fortgehende Entstehung der Lyriksammlung ist in ihren dichterischen Höhepunkten nicht ohne die Begegnung mit Marianne von Willemer, der so viele Jahre jüngeren Frankfurter Bankiersgattin zu denken. Goethe lernte sie am 4. August beim Besuch Willemers in Wiesbaden kennen. Die Atmosphäre wirkt verjüngend auf den zur produktiven Resonanz einer dichterischen Antwort vorbereiteten Dichter. Im Tagebuch verzeichnet er stichwortartig am 31. Juli 1814: "Divan. geordnet." Dieser Eintrag nennt erstmals die Kernaussage des Titels. Der ordnende Umgang spricht für eine größere Anzahl von Handschriften. Einen Monat später läßt Goethe Riemer in Weimar wissen: "Die Gedichte *an Hafis* sind auf 30 angewachsen und machen ein kleines Ganze, das sich wohl ausdehnen kann, wenn der Humor wieder rege wird".¹² Bemerkenswert ist, daß Goethe schon zu diesem Zeitpunkt von dem unverwechselbaren Charakter des Werks ausgeht, der wie eine Keimzelle wohl wachsen, sich aber nicht mehr beliebig verändern kann. In diesen Wochen entstehen Teile des *Schenkenbuchs*. Auf den Abschied im Herbst folgt ein schöpferischer Winter in Thüringen. Goethe vertieft seine Kenntnisse des Islam, vervollständigt das Wissen über eine vielgestaltige Bilderwelt. Der innere Dialog mit dem Osten, aber auch mit

dem Erinnerungen bergenden Westen wird aus der eigenen Mitte fortgesetzt. Nahestehende Menschen läßt er teilnehmen, charakterisiert seine Verfassung zu Jahresbeginn 1815: "Ich habe mich nämlich, mit aller Gewalt und allem Vermögen, nach dem Orient geworfen, dem Lande des Glaubens, der Offenbarungen, Weissagungen und Verheißungen. Bei unserer Lebens- und Studien-Weise, vernimmt man so viel von allen Seiten her, begnügt sich mit enzyklopädischem Wissen und den allgemeinsten Begriffen; dringt man aber selbst in ein solches Land, um die Eigentümlichkeiten seines Zustandes zu fassen, so gewinnt alles ein lebendigeres Ansehen. Ich habe mich gleich in Gesellschaft der persischen Dichter begeben, ihren Scherz und Ernst nachgebildet. Schiras, als den poetischen Mittelpunkt, habe ich mir zum Aufenthalte gewählt, von da ich meine Streifzüge [...] nach allen Seiten ausdehne. [...] Wenig fehlt, daß ich noch Arabisch lerne, wenigstens so viel will ich mich in den Schreibezeugen üben, daß ich die Amulette, Talismane, Abraxas und Siegel in der Urschrift nachbilden kann. In keiner Sprache ist vielleicht Geist, Wort und Schrift so uranfänglich zusammengeköpft".¹³

Ein Jahr genau dauert die tiefgründige, fundamentale Beschäftigung mit der Kultur des Orients, als Goethe am 24. Mai 1815 zur zweiten Reise in die heimatliche Gegend an Rhein, Main und Neckar aufbricht. Er ist vorbereitet auf die eigentliche werkstiftende Begegnung. Wieder schreibt er bis zur Wartburgstadt sechs Gedichte, die später in das *Buch Suleika* eingliedert werden. Die Zeit des Frühsommers in Wiesbaden ist von immer neuen Gliederungen des entstehenden Werks bestimmt. Goethe legt ein Register an und behält so die Übersicht. Das Leben wird zum Dialog mit dem Orient, "denn die Rosen blühen

"lebhaft auf ihn einwirkten": "Ich mußte mich dagegen produktiv verhalten, weil ich sonst vor der mächtigen Erscheinung nicht hätte bestehen können. Die Einwirkung war zu lebhaft, die deutsche Übersetzung lag vor, und ich mußte also hier Veranlassung finden zu eigener Teilnahme. Alles, was dem Stoff und dem Sinne nach bei mir Ähnliches verwahrt und gehegt worden, tat sich hervor, und dies mit um so mehr Heftigkeit, als ich höchst nötig fühlte, mich aus der wirklichen Welt, die sich selbst offenbar und im stillen bedrohte, in eine ideelle zu flüchten, an welcher vergnüglichen Teil zu nehmen meiner Lust, Fähigkeit und Willen überlassen war".⁵ Die freie Denkart und Freude des Dichters Hafis an der viel- gestaltigen Welt war Goethe nicht zuletzt aufgrund seiner umfassenden Orientkenntnis vertraut und einsichtig; sie war ein Grund für die entfachte Begeisterung, auf die Goethe mit der ihm eigenen vitalen Produktivität zur Antwort drängte. So aufs höchste herausge- fordert, wollte er ein gleichwertiges literarisches Gegengewicht schaffen. Dieser unmittelbar aus dem dualen Prinzip erwachsende Dialog der Dichter, der *das Buch Hafis* charakterisiert, bildet e i n e Ebene im dichterischen Austausch der Kulturen. In den *Noten und Abhandlungen* vermerkt Goethe über die zentrale Dichtergestalt, daß "Bewunderung und Neigung gegen ihn wächst, je mehr man ihn kennen lernt. Das glücklichste Naturell, große Bildung, freie Fazilität und die reine Überzeugung, daß man den Menschen nur dann behagt, wenn man ihnen vorsingt, was sie gern, leicht und bequem hören, wobei man ihnen denn auch etwas Schweres, Schwieriges, Unwillkommenes gelegentlich mit unterschieben darf".⁶

Goethe reagierte auf das Gesamtwerk des Hafis mit der erkennenden Einfühlungsgabe desjenigen, dem das Wesen des Orients seit

langem vertraut ist. Zwei Jahre vor der initialen Begegnung teilte Goethe am 30. Januar 1812 Johann Friedrich Rochlitz mit: "Daß Sie meine asiatischen Weltanfänge so freundlich aufnehmen, ist mir von großem Wert. Es schlingt sich die daher für mich gewonnene Kultur durch mein ganzes Leben, und wird noch manchmal in unerwarteten Erscheinungen hervortreten".⁷ Die Vorahnung eines Aufbruchs ist wohlbegründet. In seiner Jugend lernt Goethe die Welt des Patriarchen im Alten Testament kennen, nimmt Hafis erstmals durch Johann Gottfried Herder während der Stra- burger Zeit wahr, er fertigt 1772 eigenhändige Niederschriften von Auszügen aus dem Koran an (V. und VI. Sure)⁸, setzt sich 1773 mit arabischer Kultur für ein *Mahomet*-Drama auseinander, schätzt später Lessings Drama *Nathan der Weise* als "das höchste Meisterstück menschlicher Kunst".⁹ Zu den grundlegenden Werken persischer Literatur, die Goethe sich angeeignet hat, gehören neben den Schriften des Hafis, Übersetzungen des *Königsbuchs* von Firdusi, das *Buch des Kabus oder Lehren des persischen Königs Kjekjawus für seinen Sohn Ghilan Schach* in der Übersetzung H. F. von Diez, J. V. Hammers Zeitschrift *Fundgruben des Orients* und zahlreiche Reisebes- chreibungen.¹⁰ Die glückliche Konstellation aus geistesverwandter Nähe zu der fremden Kultur Persiens und akuter dichterischer Bereitschaft, diese zu erkunden und zu befestigen, läßt Goethe seine ersten *Divan*-Gedichte schreiben. Vermutlich gehört zu dieser Serie die erotisch gestaltete Strophe *Versunken*.¹¹ Dazu kommt, daß der 65jährige selbst in die Rolle des Reisenden schlüpft und am 25. Juli 1814 seine Rhein-und-Main-Reise antritt, die ihn von Thüringen aus westwärts führt. Am ersten Reisetag, der ihn bis Eisenach kommen läßt, entstehen gleich zwei datierte Gedichte:

"Der höchste Charakter orientalischer Dichtkunst ist, was wir Deutsche Geist nennen, das Vorwaltende des oberen Leitenden; hier sind alle übrigen Eigenschaften vereinigt, ohne daß irgendeine, das eigentümliche Recht behauptend, hervorträte. Der Geist¹ gehört vorzüglich dem Alter oder einer alternden Weltepoche".²

Wechselseitiges Erkennen und Erklären wirken in diesen Sätzen leitend und für zwei beteiligte Seiten erhellend. Hier wird die höchste Wesenheit orientalischer Dichtkunst mit dem gekonnt Geistreichen, dem "Witz" im Verständnis des 18. Jahrhunderts, gleichgesetzt. Die Fähigkeit zur Ausbildung dieses scharfsinnigen Denkvermögens ordnet Goethe definitiv dem Alter zu, dessen Hauptmerkmale Betagtheit und Lebenserfahrung sind. Damit ist eine intellektuelle Voraussetzung geschaffen für die Entstehung von Goethes großer Lyrik-Sammlung, die er programmatisch nach langwierigen Vorüberlegungen *West-östlicher Divan* betitelt. Die andere Seite ist die fragende, auf Aneignung von bislang fremden Kenntnissen angelegte Auseinandersetzung mit den Wurzeln der persischen Kultur. Goethe hat in den Jahren 1814 bis 1819 dieses auf zwei Kulturen, das Abendland und die Welt des Islam, hin ausgerichtete dichterische Werk geschaffen, das sich wiederum aus einem umfangreichen lyrischen Teil und thematisch gegliederten Prosatexten zusammensetzt. Beide Parteien sind in der Vollständigkeit ihrer Aussage wesentlich aus der Ergänzung von Lyrik und dem darauf abgestimmten, historischen Hintergrundwissen zu erfassen. Der Titel eröffnet die Richtung der Betrachtung als vom Westen zum Osten wandernd und geht in dem persischen Wort für Gedichtsammlung, "Divan", zielstrebig auf. Die Monumentalität des gesamten Vorhabens

und seiner über Jahre verfolgten Verwirklichung bringt Goethe gegenüber seinem Freund Zelter im Mai 1820 nicht ohne innere Dankbarkeit rückblickend zum Ausdruck: "Möge mein Divan Dir immer empfohlen bleiben. Ich weiß, was ich hineingelegt habe, welches auf mancherlei Weise herauszuwickeln und zu nutzen ist. ... Indessen sammeln sich wieder neue Gedichte zum Divan. Diese mohammedanische Religion, Mythologie, Sitte geben Raum einer Poesie wie sie meinen Jahren ziemt. Unbedingtes Ergeben in den unergründlichen Willen Gottes, heiterer Überblick des beweglichen, immer kreis- und spiralartig wiederkehrenden Erdetreibens, Liebe, Neigung zwischen zwei Welten schwebend, alles Reale geläutert, sich symbolisch auflösend"³.

Werkentstehung

Im Anschluß an den Roman *Die Wahlverwandtschaften* (1809), die Fertigstellung des 3. Teils seiner Autobiographie *Dichtung und Wahrheit* (ab 1811), aber auch das fortgesetzt biographische Werk *Italienische Reise* (1814), entsteht, unterstützt durch gute körperliche Konstitution und die Beruhigung der europäischen Kriegsschauplätze, in rasch aufeinanderfolgenden, zyklischen Arbeitsphasen der *West-östliche Divan*. Goethe lernte im Juni 1814 während eines sechswöchigen Aufenthalts in Bad Berka den *Divan* des persischen Dichters Hafis in der Übersetzung von Josef von Hammer⁴ kennen. Das Buch faszinierte ihn, und er beschloß, eine eigene Dichtung nach dem persischen Vorbild anzufertigen. Goethe beschreibt in den **Tag- und Jahresheften 1815** rückschauend, daß die Stücke "dieses herrlichen Poeten" weniger als einzelnes Gedicht, sondern gerade in ihrer Fülle

G O E T H E S
G O E T H E S
G O E T H E S



G O E T H E S
G O E T H E S

G
O
E
T
H
E
S

Goethes *West-östlicher Divan*

Dialoge mit Persien ●●●●●●●●

Heike Spies

مقاله حاضر در دو بخش ارائه می شود. بخش اول به پیدایش دیوان می پردازد و بخش دوم که در شماره آینده به نظر خوانندگان محترم می رساند به تحلیل محتوای دیوان خواهد پرداخت.

چکیده فارسی:

سال ۱۹۹۹ میلادی با دوستان و پنجاهمین سالگرد تولد گوته، شاعر نامدار آلمانی مصادف بود. به این مناسبت، در سراسر جهان مراسمی توسط یونیسف برگزار شد. در این سال، که سال گوته نام گرفت، فرصتی فراهم آمد تا آثار وی تجدید چاپ شود و گوته پژوهی رونقی دوباره بگیرد. در میان آثار فراوان علمی، ادبی و فرهنگی گوته، دیوان غربی-شرقی وی برای ما ایرانیان از اهمیتی خاص برخوردار است؛ زیرا سرچشمه الهام این کتاب غزل فارسی و ادبیات این کشور است که بویژه در آثار حافظ، جامی، سعدی و عطار به اوج خود می رسد و شوق آفرینشی به سبک این بزرگان را در جان گوته زنده می سازد. به مناسبت این سال، مجله رشد نیز به چاپ مقاله ای اقدام کرده که خانم هایکه اشپیس، یکی از گردانندگان موزه گوته در شهر دوسلدورف آلمان در شرح پیدایش این اثر، منابع فارسی آن و مبانی فکری این دیوان به قلم آورده است. خانم اشپیس، دیوان گوته را گفت و گویی با ایران دانسته و با بررسی اشعار آن، رد فکری شاعران ایرانی را در این اثر باز می نمایاند. کلیدواژگان: گفت و گو با شرق؛ گفت و گوی فرهنگی؛ صور خیال شعر فارسی در اشعار گوته؛ حافظ، برادر معنوی گوته.

In The Name Of God

● **Managing Editor:** A. Hajianzadeh

● **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani , Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

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

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

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

Allame-e- Tabatabai University

- **Ghassem Kabiri**,Ph. D. (Education)

Gilan University

- **Hossein Vossoughi**,Ph. D.(Linguistics)

University for Teacher Education

- **Ali Mir Emadi**,Ph. D. (Linguistics)

Allame-e- Tabatabai University

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

Iran University of Science and Technology

- **Jaleh Kahnamoilipour**, Ph. D.(French Literature)

University of Tehran

- **Hamid-Reza Shairi**,Ph. D. (Semiotics)

Tarbiat Modarres University

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

Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

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

Tabriz University

- Mohammad Hossein Keshavarz,Ph.D. (Linguistics)

University for Teacher Education

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

Shahid Beheshti University

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

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

The Editorial Board welcomes 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:

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

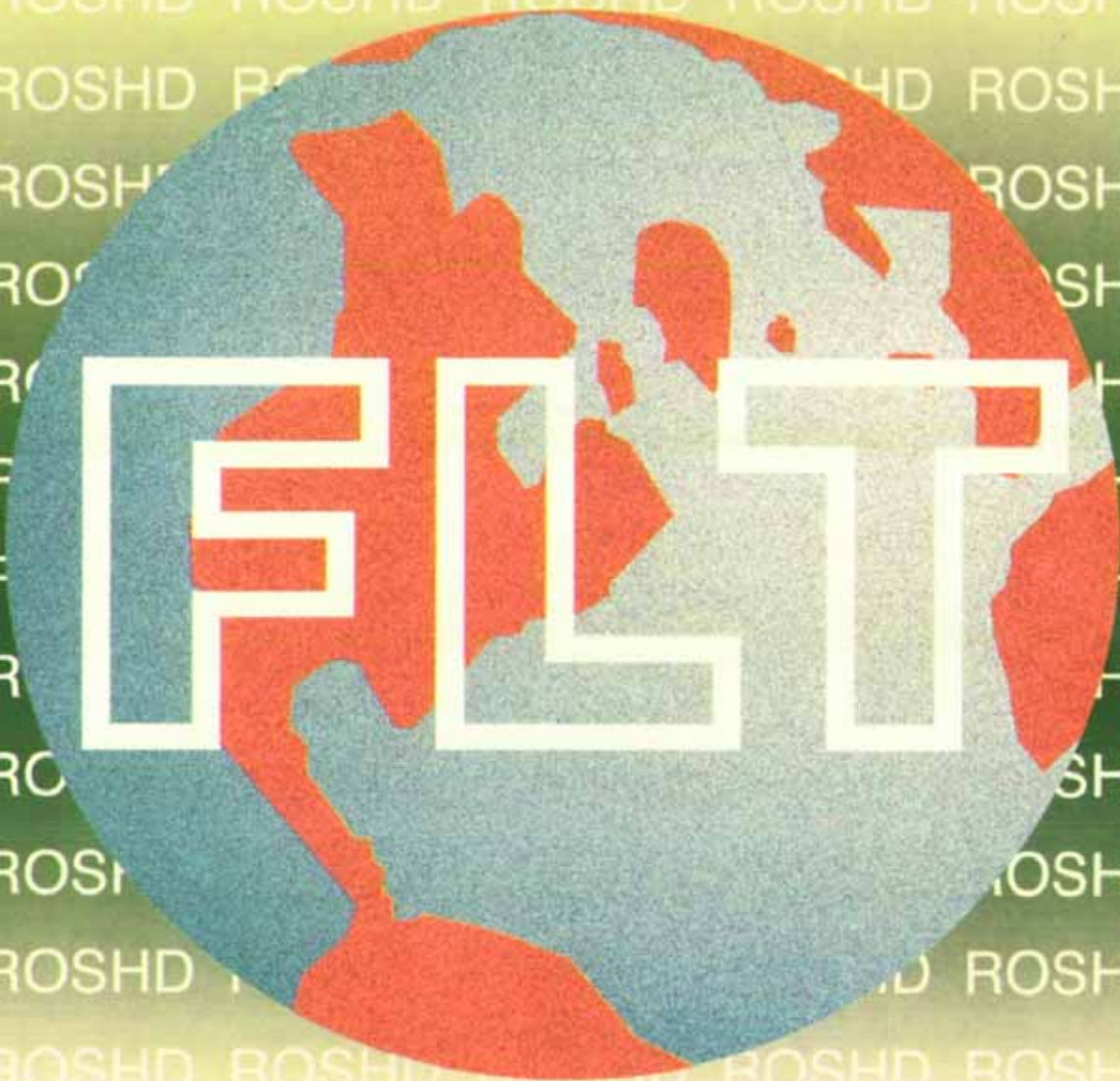
A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

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

ROSHD

No. 65, VOL.16 , Quarterly , 2002



FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Journal