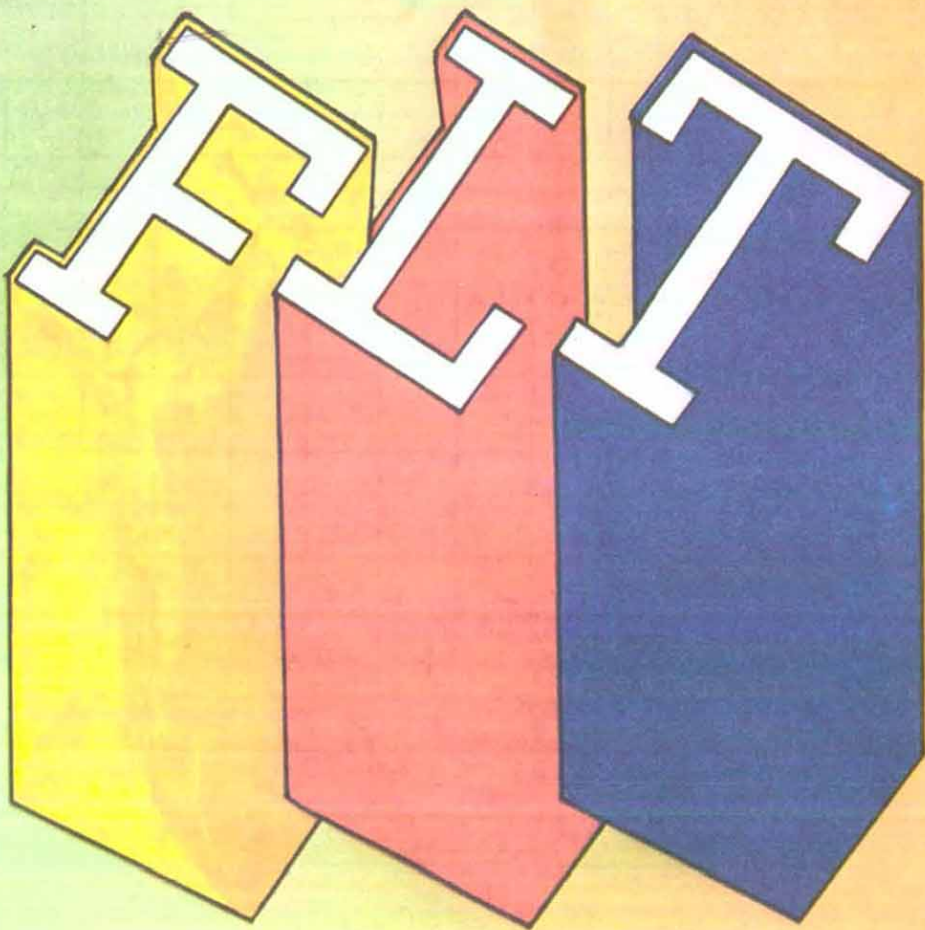


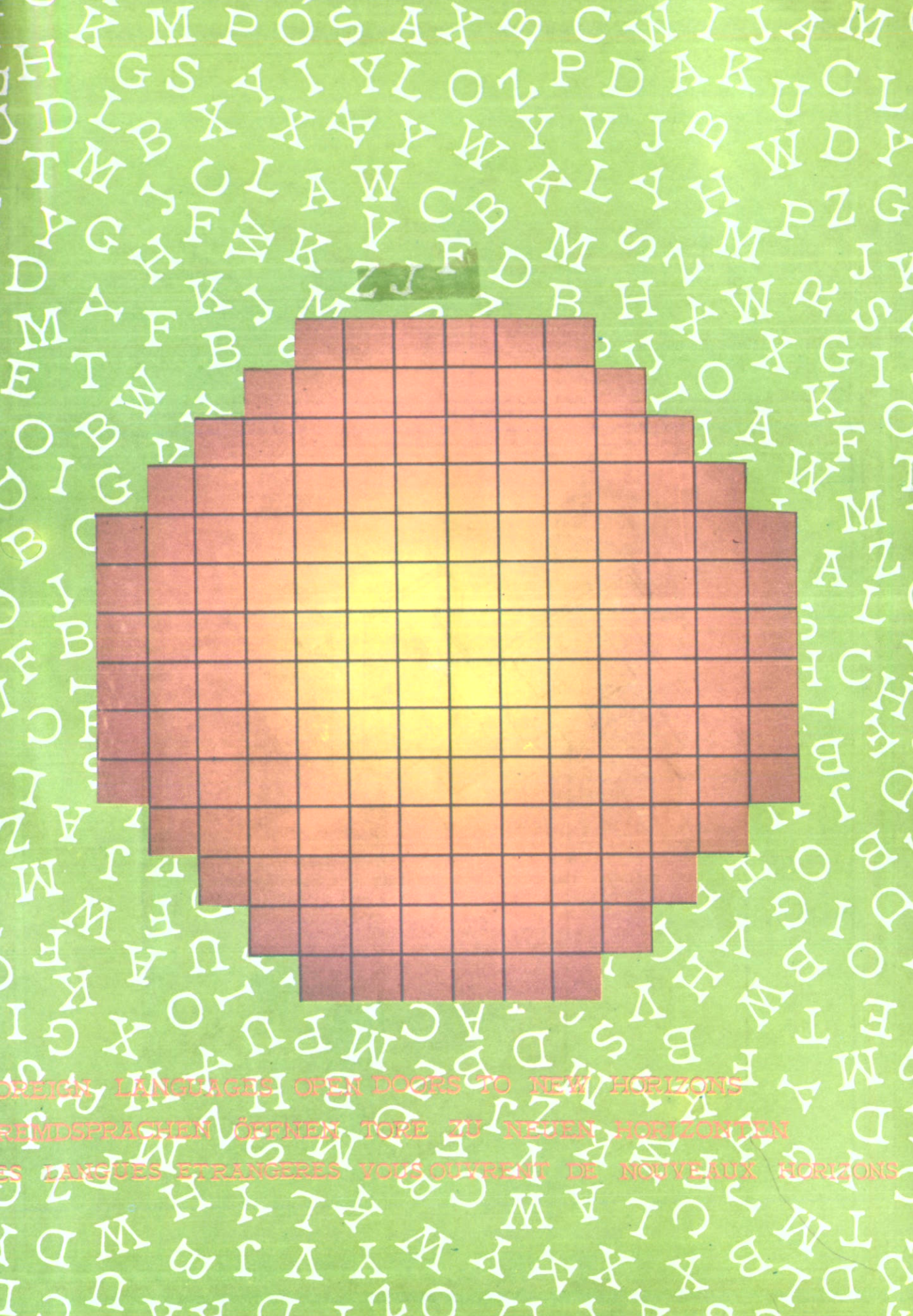
روشکد آموزش زبان

بها ۱۰۰ ریال

سال چهارم پائیز و زمستان ۱۳۶۶ - شماره مسلسل ۱۴ - ۱۳

Journal





FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW HORIZONS
FREMSPRACHEN ÖFFNEN TORE ZU NEUEN HORIZONTEN
LES LANGUES ÉTRANGÈRES VOUS OUVRONT DE NOUVEAUX HORIZONS



رشد آموزش زبان

سال چهارم پاییز و زمستان ۱۳۶۶ شماره مسلسل ۱۳ و ۱۴
نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و
تألیف کتب درسی تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

زیر نظر هیئت تحریریه

سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

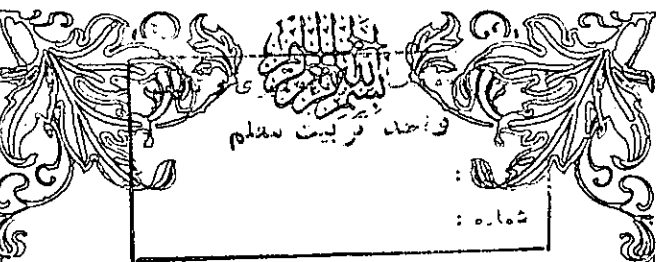
مدیر فنی هنری و تولید: حسین فرامرزی نیکام

صفحه‌آرا: علی نجمی

مجله رشد آموزش زبان هر سه ماه یک بار به منظور اعتلای دانش دبیران و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر دانش‌پژوهان در این رشته منتشر می‌شود. جهت از نگاه کیفی آن نظرات ارزنده خود را به صندوق بستی تهران ۲۶۴ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمائید.

فهرست

۳	سردبیر	پیشگفتار
۴	قاسم کبیری	فنون تدریس لغت
۱۰	جلال سخنور	زبان‌آموزی با بازیهای هدفمند
۱۲	سیدعلی میر عمادی	برداشتی از سخنرانی نوام جامسکی شیوه‌ها و رسانه‌های پیشنهادی در آموزش
۲۰	علی میرزا بیگی	زبانهای خارجی
۲۲	سید اکبر میرحسینی	واژه‌سازی نوین انگلیسی قواعد بزرگ و کوچک‌نویسی
۳۰	محمد حسین خواجهزاده	در زبان آلمانی
۳۲	محمد ظروفی	حروف اضافه در زبان آلمانی
۳۷		معرفی کتاب
۳۸		رشد و معلم
۴۰		اخبار گروههای زبان خارجه
۴۱		پاسخ به نامه‌ها
		نقدی بر آزمون سراسری سؤالات
۴۳	علی اکبر قتاد	زبان انگلیسی
	Kreuz wortsatzel No2	N. Mobasser 46
	Cross word Puzzel No5	D. Mahanmadi 47
	Anecdotes	48
	The Direct Method	Dr M. Nowruzi 53
	English is a queer language	H. Tehrani 54
	La Propriété des terms	Dr Sh..Shahin 58
	The Communicative Approach and the Teaching Vocabulary	Dr. Moshfeghi 62
	On Teaching Pronunciation	Dr. P. Birjandi 65



پیشگفتار

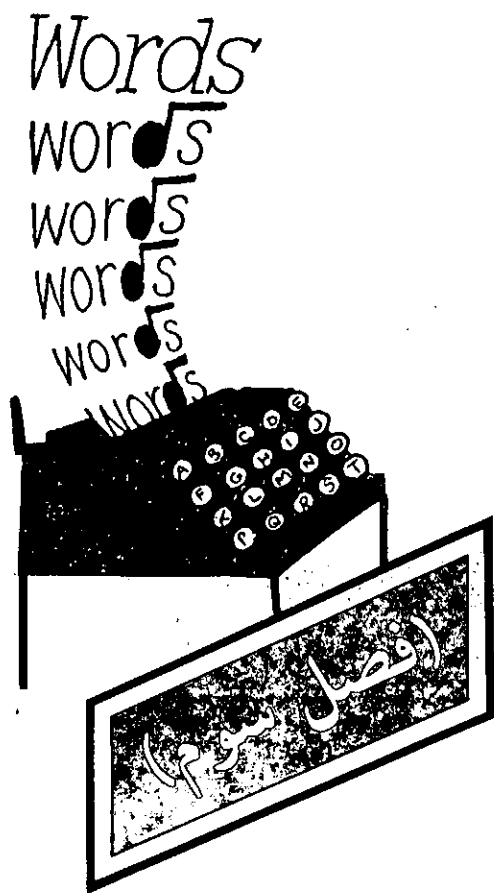
نامه‌های محبت‌آمیز و متعدد همکاران، دبیران و دانشجویان عزیز همگی نشانگر علاقه و توجه خاص آنان به این مجله می‌باشند و همین محبت‌هاست که موجب دلگرمی مسئولین مجله می‌گردد.

قبل از هر چیز قابل ذکر است که از همکاران خوبان در گروه زبان دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی بسخاطر تلاش و همت بی‌گیرشان در انتشار شماره ۱۰ مجله قدردانی کنیم و سپس بپردازیم به سؤالی که اکثر دوستان در نامه‌هایشان در مورد تأخیر مجله از ماکرده‌اند

همانطور که مطلع هستید، این مجله نوعی فصلنامه است و باید به ترتیب شماره، فصل و سال، انتشار یابد و به عنوان مثال شماره ۱۱ و ۱۲ مجله که با تاریخ بهار و تابستان ۶۶ در زمستان ۶۷ منتشر گردید، باعث شد شما تصور کنید که مجله مدت زیادی در راه بوده و دیر به دست شما رسیده است. این موضوع در مورد شماره‌های بعدی نیز تا برابری زمانها که مستلزم تلاش بیشتر ما و همکاری شما خواهد بود، واقع می‌شود.

ما امیدواریم که با همکاری صمیمانه دبیران، دانشجویان و استادان زبان، کمبودها را برطرف گردانیم و موفق به جبران عقب افتادگی‌ها بشویم. مجله‌ای که اکنون در دست شماست حاصل تلاشهای بی‌گیر، بدون وقفه و صادقانه همکارانی است که شبانه‌روز تلاش کرده‌اند تا عقب افتادگی‌ها را جبران نمایند و رضایت خاطر شما دوستان و همکاران عزیز را فراهم آورند. ولی آنچه که موجب بهبودی و بسال رفتن کیفیت و کمیت مجله می‌شود استفاده از مقالات و ترجمه‌های شما - مقالات تحقیقاتی و تجربی و همچنین ترجمه مطالب آموزشی و مفید برای تدریس زبانهای خارجی - می‌باشد. هیأت تحریریه جدید

فنون تدریس لغت



مؤلف: ویرجینیا فرنچ آلن
مترجم: دکتر قاسم کیبیری

شیوه‌هایی دیگر برای کلاسهای مبتدیان



مجله رشد زبان با انتشار شماره‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳ نشان داده است که آماده دریافت مقالات شما می‌باشد تا پس از بررسی مقدماتی در صورت هماهنگ بودن با اهداف مجله آنها را چاپ نماید. لذا تقاضا دارد بمنظور تسریع در بررسی، مقالات خود را بصورت تایپ شده و در صورتیکه امکان تایپ وجود نداشته باشد بصورت دست‌نویس و یک خط در میان تهیه نموده و ارسال فرمایید. ضمناً ذکر منابع و یادداشت‌های مربوط به اصل مطالب ضرورت دارد.

با توجه به روند تغییرات و تحقیقات در زمینه آموزش زبان — که حاصل زحمات و مطالعات دقیق افراد علاقمند به این علم بوده و نیز پیشرفت علمی چون روانشناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان، شاهد روشن شدن بسیاری از مطالب مهم و پنهان می‌باشیم. امروزه استادان و معلمان آموزش زبان‌های خارجی در بعضی از کشورهای پیشرفته‌ترین فنون و وسایل آموزشی را مورد استفاده قرار داده و حاصل تجربیات و یافته‌های خود را چاپ و منتشر می‌نمایند. در حال حاضر دستیابی به این یافته‌ها بخاطر وجود بعضی موانع برای ما مشکل است و آنچه می‌تواند تا حدی جبران آن نشریات و مقالات را بنماید، ارائه مقالات و تجربیات همکاران است.

این وظیفه فرد فرد ما معلمان است که ضمن آزمایش و بررسی برای یافتن راه‌حل‌های مربوط به مسائل آموزش زبان تلاش کرده و پس از رسیدن به نتیجه قلم به دست گیریم و یافته‌های خود را در اختیار دیگران قرار دهیم.

به امید همکاری و دریافت مقالات ارزنده شما.

لغت می‌باشد و مرحله‌ای است که باید حداقل زمان را به خود اختصاص دهد. بیشتر وقت را باید به دیگر فعالیت‌ها اختصاص داد - فعالیتهایی که محصلین را وادار کند لغات را برای برقراری ارتباط واقعی بکار برند.

فرض کنیم که ما معانی همه کلمات جدید (door, clock, picture, boy, girl, person, room, wall, floor, window) را در درس نمونه خود روشن کرده باشیم. بعضی از این معانی را بوسیله تصاویر نشان داده‌ایم و در مورد بقیه (wall, floor, window, door,) به اشیاء موجود در کلاس اشاره نموده‌ایم و نام انگلیسی آنها را گفته‌ایم محصلین کلمات را شنیده و دیده‌اند و آنها را در دفاتر خود نوشته‌اند. علاوه بر این سه کلمه جدید (person, girl, boy) را در فعالیتهای ارتباطی، همانطور که در فصل ۲ شرح داده‌ایم بکار برده‌اند.

اکنون وقت آن است که کلاس را با تجارب دیگری که موجب نشان دادن کاربرد لغات تازه است آشنا سازیم و در اینجا چند مورد را ذکر می‌کنیم:

۱ - معلم با دانش‌آموزان گفتگوی کوتاهی را که در آن شاگردان کلاس بر اساس موقعیتهای نسبت به (در، پنجره، ساعت و غیره) شناسایی می‌شوند انجام می‌دهد:

I'm thinking of a boy. He's near the clock. معلم:

Are you thinking of.....? یک محصل:

پس از آنکه معلم گفتگو را آغاز کرد فعالیت را به ترتیب زیر ادامه می‌دهد:

۱ - دانش‌آموزی یک نفر از همکلاسی‌هایش را در ذهن تصور کرده و محل او را ذکر می‌کند، محصلین دیگر از روی حدس و گمان آن شخص را شناسایی می‌کنند.

۲ - گفتگو تغییر داده می‌شود تا مروری بر رنگها و نوع لباسها را نیز شامل گردد (البته در صورتیکه این موارد تدریس شده باشد و به شرط آنکه محصلین اوتیفورم نپوشیده باشند).

I'm thinking of a girl in a blue dress. معلم:

Is she near the window? یک محصل:

No, she is near the door. معلم:

Are you thinking of.....? یک محصل:

۳ - از محصلین مختلف درخواست می‌شود کارهایی انجام دهند تا مشخص شود کلمات معانی لغات را فهمیده‌اند یا خیر بخصوص لغات، wall, window, door, clock.

از شاگردان کلاس (دسته دسته) خواسته می‌شود تا کارهایی نظیر آنچه که در زیر می‌آید انجام دهند.

Go to the door. Then go to a window.

Touch the wall under the clock.

Go back to your seats.

وقتی محصلین مدتی طولانی در صندلیهای خود نشسته و نیاز به قدری فعالیت جسمانی داشته باشند یکی از طرق مناسب برای تشویق آنان جهت یادگیری لغات جدید آن است که این کلمات را در جملات امری ساده بکار ببریم. در صورتیکه کلمات under, touch, go هنوز تدریس نشده باشند معانی آنها باید بوسیله معلم تشریح گردد. یا آنکه جمله امری که لغت جدید در آن بکار برده شده آهسته - بزبان مادری شاگردان - به چند محصلی که ابتدا کار را انجام می‌دهند گفته شود. سپس معلم جمله امری را برای محصلین دیگر بصورتی که بشنوند و اجراء کنند تکرار می‌کند.

۴ - برای آنکه بتوانیم با استفاده از کلمه floor ارتباط برقرار کنیم یک جمله امری وجود دارد که تمامی محصلین کلاس می‌توانند همانطور که پشت میزهای خود نشسته‌اند، آنرا انجام دهند: «Touch the floor» سپس این جمله را می‌توان برای یاد دادن کلمات اضافی دیگر نیز بکاربرد. روش آن است که معلم از چند محصل بخواهد که در صندلیهای جلو کلاس پشت به بقیه بنشینند. سپس از آنها بخواهد (ابتدا آهسته به زبان خودشان، بعد بلند به انگلیسی) هر یک از موارد زیر را اجراء نمایند:

Touch the floor with one hand.

Touch the floor with both hands.

Touch the floor with your right hand.

Touch the floor under your chair with your right hand

توجه داشته باشید که در جملات بالا لغت left بلافاصله بعد از کلمه right نیامده است. در میان اهل زبان حتی بزرگسالانی هم وجود دارند که left, right را باهم اشتباه می‌کنند. برای کاستن از تکرار این اشتباه بهتر است که کلمه right را پیش از آنکه متضاد آنرا معرفی کنیم یاد دهیم (در صورتیکه کتاب هر دو کلمه را در یک درس آورده باشد آنوقت می‌توانیم بیشتر وقت کلاس را به یادگیری right اختصاص داده و سپس در درس دیگری سراغ کلمه left رفته و در مورد آن به تمرین اختصاصی بپردازیم).

پس از آنکه چند محصل با پاسخگویی به فرمانهای معلم نشان دادند که لغات جدید را فهمیده‌اند، شاگردان کلاس یکی یکی نقش معلم

را بازی خواهند کرد و هر کدام همان فرمان‌ها را خواهند داد و دانش‌آموزان آنها را اجراء خواهند نمود. این عمل علاوه بر تمرین کاربرد لغات جدید، به تقویت حضور ذهن شاگردان کمک می‌کند.

دلیل مفید بودن جملات امری در تدریس لغت چیست؟

وقتی از محصل می‌خواهیم به دستورات شفاهی، که لغات جدید در آنها بکار برده شده، عملاً با انجام حرکتی پاسخ گوید در حقیقت او را به کاری واداشته‌ایم که شباهت بسیار به آنچه که در زمان یادگیری زبان مادری وی اتفاق افتاده است دارد.

هّمه ما - به هنگام یادگیری زبان مادری خود - ماهها دستوراتی را می‌شنویم و پیش از آنکه حتی یک کلمه بکار بریم آن دستورات را گردن می‌نهیم. حتی پس از آنکه سخن گفتن آغاز کنیم مدتها طول می‌کشد تا لغات و ساختارهایی را که از بزرگترها می‌شنویم بخوبی یاد بگیریم. با این وجود می‌توانیم فرامین بزرگترها را درک نموده و به دستوراتی نظیر آنچه که در زیر می‌آید پاسخ گوئیم:

“Go to your toy box and get your new fire engine - the one with the wheel that you broke yesterday - and take it to Grandpa”

بچه‌ها تجارب فراوانی در خصوص اجرای دستورات در سالهای اول یادگیری زبان مادری خود دارند. چنین نظر می‌رسد که این تجارب در یادگیری لغت نقش مهمی بازی می‌کند. در کلاسهای درسی زبان دوم نیز باید برای شاگردان در سنین مختلف موقعیتهائی نظیر این فراهم آورد.

تا اینجا کلماتی را برای نامیدن اشیاء و اشخاص در کلاس درس مورد بررسی قرار دادیم - کلماتی که معمولاً در کتابهای درسی مخصوص مبتدیان انگلیسی یافت می‌شوند - و به شیوه‌هایی که این کلمات را در نظرها مهم و ضروری جلوه خواهند داد اشاره نمودیم، همچنین اهمیت این مطلب را نیز ذکر کردیم که کلمه انگلیسی را زمانی باید به محصل آموزش داد که او قادر باشد در مورد شیء، عمل یا موقعیتی که آن کلمه در ذهن او مجسم می‌گردد، بیندیشد.

وقتی محصل عملی را مشاهده می‌کند - مثلاً لمس کردن را - و به این فکر می‌افتد که واژه انگلیسی آن چیست دیگر یاد دادن کلمه touch (لمس کردن) مشکل نخواهد بود. سپس برای خوب یاد گرفتن کلمه می‌توانیم از کلاس بخواهیم دستورات ساده‌ای را که در آنها کلمه Touch به کار رفته، اجراء نمایند؛ دستورات ابتدا از جانب معلم و سپس بوسیله محصلین منتخب صادر می‌گردند.

بکارگیری اشیاء واقعی برای تدریس لغت

برای آنکه به محصلین کمک کنیم معنای واژه‌ای را بفهمند غالباً دیده‌ایم که تصاویر مفید واقع می‌شوند. (به شرط آنکه آنقدر بزرگ باشند که همه افراد کلاس آنها را ببینند). اما اشیاء واقعی، در صورت موجود بودن در کلاس بهتر از تصاویر می‌باشند. وقتی پنجره، در، دیوار، کف اتاق، میز و ساعت در کلاس وجود دارند استفاده نکردن از آنها در تدریس اشتباه است، اما بدبختانه در بعضی کلاسها تنها چیزی که بکار می‌رود تصاویر کتاب درسی است و معلم به این فکر نمی‌افتد که از محصلین بخواهد به اشیاء موجود در کلاس نگاه کنند یا به آنها اشاره نمایند، یا به طرف آنها قدم بردارند و آنها را لمس کنند. این در واقع هدر دادن فرصت‌های مناسب آموزشی است. زیرا در بسیاری از موارد تصویر نمی‌تواند مانند خود شیء مفید واقع شود. البته در این خصوص استثنائاتی هم وجود دارد. این استثنائات شامل اقلامی است چون پوشاک، کفش، پیراهن، لباس و غیره که غالباً در کلاس یافت می‌شوند. ولی وقتی معانی چنین لغاتی را برای شاگردان روشن می‌نمائیم، باید از این مسئله نیز آگاه باشیم که با این کار نظر دیگران را به لباس و پوشاک افراد حاضر در کلاس جلب می‌کنیم و چه بسا این کار آن فردی را که لباس مورد بحث را پوشیده، ناراحت کند.

البته در مورد اشیاء شخصی مانند عینک طبی یا آفتابی، کیف پول یا کلاسور یا کیف دستی و چتر معمولاً این مشکل وجود ندارد. غالباً تعدادی از این اشیاء را می‌توان در کلاس یافت و بقیه را به آسانی می‌توان به کلاس آورد مانند: در بازکن، قیچی، یک جعبه گیره کاغذ، مسواک، یک قالب صابون، دکمه‌های رنگارنگ در اندازه و انواع مختلف. توصیه کلی این است: برای نشان دادن معنای واژه‌های انگلیسی هر جا که ممکن است شیئی واقعی را بکار ببرید.

البته در این موارد استثنائاتی وجود دارد، مانند: (۱) لباسی که محصلین بر تن دارند، (۲) کلماتی مانند، girl, boy, woman, man. در بسیاری از موارد وقتی به فردی اشاره کرده و بگوئیم:

“She's a girl یا He's a boy.”

این کار عکس‌های افراد و یا شکل‌های خطی (که محصلین می‌کشند) مناسبتر است.

به همین دلیل معلمین اغلب ترجیح می‌دهند که برای معرفی کلماتی که نشان‌دهنده اسامی اعضاء بدن می‌باشند از تصاویر استفاده نمایند. بهترین نوع تصویر برای این منظور یک نقاشی خطی و ساده معمولی است:

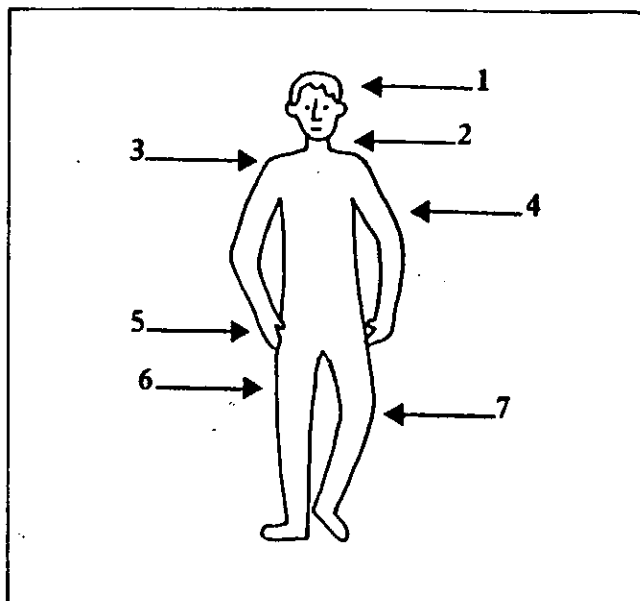
عهده دارند می‌گوئیم. آنها باید پشت به بقیه محصلین بایستند. پس از آنکه معنای هر یک از دستورات روشن شد، معلم آنرا به انگلیسی تکرار می‌کند. محصلین در گروه‌های چند نفری می‌ایستند و این اعمال را اجراء می‌کنند. با انجام هر عمل نام عضوی از اعضاء بدن معرفی می‌شود:

- Raise your right hand.
- Put your left hand on your head.
- Touch your neck with both hands.
- Put your hand on your knees.
- Put both hands on your shoulder.
- Put your right hand on your left knee.
- Bend your knees and touch the floor.
- Touch the floor near your left foot.
- Put both hands on yours legs.
- Sit down and put your hands on your knees.

برای آنکه گفتن کلمات جدید تمرین شود می‌توان از تعدادی محصل خواست نقش معلم را بازی کنند و دستورات را صادر نمایند. حتی آنهایی که عملاً لغات را نمی‌گویند در هر حال از این نوع تمرین سود می‌برند. دانش‌آموزان فرصتهای زیادی دارند که بین اعمال و واژه‌های انگلیسی ارتباط منطقی و واقعی برقرار سازند. علاوه بر این لازم است محصل بداند واژه‌ای که در جمله امری می‌شنود knee است یا neck.

تجارب دیگر برای برقراری ارتباط در کلاس درس البته برای ایجاد ارتباط در کلاس درس راههای بسی‌شمار دیگری نیز وجود دارد. فرض کنید ما عکسی را بکار برده باشیم که «سری» را با اجزاء مختلف آن یعنی مو، چشم، گوش، بینی و دهان و اسامی انگلیسی آنها نشان دهد و محصلین آنها را همراه نسخه‌ای از همان عکس در دفترچه خود یادداشت کرده باشند. اکنون راه برقراری ارتباط توسط این کلمات انگلیسی باز است. این عمل ممکن است بدین ترتیب صورت گیرد:

ابتدا معلم موضوع زندگی در سیارات دیگر را مطرح می‌کند. برای این کار تعدادی تصویر و (اگر ضرورت داشته باشد) چند جمله به زبان مادری محصل بکار می‌برد. سپس به محصلین گفته می‌شود که قرار است در مورد «مهمانی» از سیاره دیگر مطالعه کنند. وظیفه آنها این است که تصویری از این «مهمان ناشناس» را براساس جملاتی



توجه داشته باشید که یک فلش به طرف هر عضوی که باید نامگذاری شود کشیده شده و شماره‌گذاری گردیده است، همچنین توجه داشته باشید که در این مرحله اسامی انگلیسی اعضاء مختلف روی تصویر نوشته نمی‌شوند.

وقتی که این لغات باید یاد گرفته شوند، معلم (یا یکی از محصلین) تصویر قبلی را در اندازه‌ای بزرگ روی تخته سیاه می‌کشد. به محصلین یک دقیقه وقت می‌دهد تا به تصویر نگاه کنند و از آن کپی بردارند و ضمناً در مورد لغات انگلیسی این اعضاء قدری فکر کنند. اکنون وقت آن رسیده است که محصلین بیاموزند که فلش شماره یک به head اشاره دارد. معلم لغت را می‌گوید و آنرا در بالای فلش، کنار شماره یک می‌نویسد. به موازات نامگذاری هر عضو محصلین لغت انگلیسی را روی فلش شماره‌گذاری شده بر روی نسخه نقاشی شده خود می‌نویسند.

این اولین قدم در یادگیری اسامی اعضاء بدن است. اما صرفاً اولین قدم محسوب می‌شود. هنوز در ذهن محصلین آن نیاز بخصوص را نسبت به یادگیری این لغات انگلیسی بوجود نیاورده‌ایم. هنوز آنها متقاعد نشده‌اند که یادگیری یک کلمه جدید برای چیزی که از قبل اسم آنرا به زبان مادری خود می‌دانند چه اهمیتی دارد. برای رسیدن به این هدف باز هم می‌توانیم به یک سلسله جملات امری متوسل شویم. (برای رعایت ادب می‌توانیم به هنگام تدریس لغت هر دستور را، با کلمه please شروع کنیم.) دستورات را ابتدا آهسته و شمرده به زبان مادری دانش‌آموزان، خطاب به یکی دو محصلی که اجرای عمل را بر

که قرار است. بخوانند رسم نمایند. مثلاً اگر بخوانند که این تازه وارد فرضی دو سر دارد باید دو سر بکشند. هیچکس نباید به نقاشی همکلاسی‌هایش نگاه کند. آنها پنج دقیقه وقت دارند که شرح قضیه را خوانده و تصویر آنرا رسم کنند. (اگر محصل قادر به خواندن زبان انگلیسی نباشد، معلم باید شرح مربوطه را برای او بخواند.)

هر محصل یک مداد و یک ورق کاغذ سفید برمی‌دارد تا روی آن نقاشی کند. توصیف قیافه و ظاهر «مهمان خارجی» (که قبلاً معلم بر روی ورقه‌ای بزرگ نوشته است) با نوار چسب روی دیوار نصب شده و شاگردان کار خود را آغاز می‌کنند.

جملاتی که «این مهمان خارجی» را وصف می‌کند ممکن است بدین ترتیب باشد:

I have a friend from Mars, My friend has a big head. He has three eyes. He does not have hair. In place of hair, he has five ears. His five ears are on the top of his head. His neck is very long. His mouth and his two noses are in his long neck. Please draw a picture of this visitor from Mars.

در خلال مدتی که برای این فعالیت اختصاص داده شده، معلم در کلاس حرکت می‌کند و بر کنار شاگردان نظارت دارد. از دانش‌آموزی می‌خواهد که نقاشی خود را بر روی تخته‌سیاه رسم کند، در همان حال معلم توضیح را با صدای بلند می‌خواند. تصویر مورد شرح و توضیح قرار می‌گیرد تا معلوم شود که با موضوع مورد بحث مطابقت دارد یا خیر. آنگاه نقاشی معلم که قبلاً روی صفحه‌ای بزرگ کشیده شده است نشان داده می‌شود. تفاوت‌های میان دو نقاشی معلم و محصل (به انگلیسی) مورد گفتگو و بحث قرار می‌گیرد.

هر محصل می‌تواند به عنوان تکلیف، تصویری متفاوت که نشانگر میهمانی خیالی از سیاره‌ای دیگر است و نمودار نظر خود او از آن شخص است، رسم نماید. سپس موظف خواهد بود که درباره‌ی تازه وارد مورد نظر خود شرحی (به انگلیسی) بنویسد و با خود به کلاس بیاورد. پس از آنکه معلم آنها را تصحیح کرد، هر محصل سعی می‌کند از روی شرحی که یکی از همکلاسی‌هایش نوشته تصویری تهیه نماید. سپس آن همکلاسی در مقایسه با توضیحی که بیانگر ظواهر آن میهمان است میزان درستی تصویر را مشخص خواهد کرد.

تعیین ارزش تصاویری که محصلین رسم می‌کنند در شیوه‌هایی که شرح آنها گذشت تصاویر را محصلین

می‌کشند. بسیاری از معلمین علاقمندند تصاویری را که خود محصلین رسم می‌کنند مورد استفاده قرار دهند، زیرا این تصاویر دارای مزایای خاصی می‌باشند:

۱ - این تصاویر کم‌خرج یا بدون خرج تمام می‌شوند.
۲ - در جاهایی که امکان تهیه تصاویر دیگر وجود ندارد در دسترس می‌باشند.

۳ - به جای مخصوص جهت نگهداری و یا در پرونده گذاشتن آنها نیازی نیست (در حالیکه در مورد عکسهای تهیه شده از سایر منابع این امر ضرورت دارد)

۴ - گاهی اوقات نقاشی محصلینی که در یادگیری زبان استعداد چندانی ندارند خوب است. تمرین‌هایی که نیاز به نقاشی دارد به این نوع محصلین فرصتی می‌دهد تا مورد تشویق قرار گیرند و چه بسا که همین تشویق‌ها در یادگیری انگلیسی به آنها کمک کند.

۵ - وقتی کسی از صحنه‌ای تصویری رسم می‌کند معنای آندسته از کلمات انگلیسی را که معلم به هنگام صحبت در مورد قسمت‌های این صحنه بکار می‌برد می‌داند. در واقع او معنای این کلمات را قبل از ادا شدن آنها در ذهن خود دارد. (همانطور که قبلاً گفته‌ایم برای بهتر یادگیری لغت غالباً معنا قبل از کلمه به ذهن می‌آید).
خوشبختانه بیشتر لغات پایه نشانگر چیزهایی هستند که به تصویر در آوردن آنها آسان است - حتی وقتی که محصل (یا معلم) نقاشی قابل‌نیابتی نباشد. خیلی‌ها بخوبی می‌توانند بگونه‌ای نقاشی کنند که معنای کلماتی چون، church, tree, flower, cloud, star, moon, mountain, house از حد اقل توانائی هنری برخوردار باشد می‌تواند تصاویری رسم نماید که بیانگر کلماتی مانند: cup, glass, ladder, key, flag, dish باشد.

از توانائی هنری محصلین برای معرفی لغات بدین ترتیب می‌توان استفاده کرد: از دو محصل که مایل به نقاشی کردن باشند می‌خواهیم که پای تخته‌سیاه بروند. معلم توضیح می‌دهد که این دو نفر برای کلاس تصاویری رسم خواهند کرد و وی لغات انگلیسی هر تصویر را پس از آنکه کار نقاشی تمام شد خواهد گفت. هر یک از این دو محصل که در کنار هم کار می‌کنند - یک دسته تصاویر را، به راهنمایی معلم، که در صورت لزوم بسیار آرام (و در برخی موارد به زبان مادری محصلین) دستورالعمل‌ها را به آنها خواهد گفت، نقاشی می‌کنند. دستورالعمل‌های معلم که آهسته به محصلین گفته می‌شود از

این قبیل خواهد بود: «دو یا سه درخت، چند تکه ابر، خورشید، چند پرنده، یک کوه، یک خانه، یک نردبان که به دیوار خانه تکیه دارد، یک چادر، و یک پرچم روی چادر.»

پس از آنکه هریک از اینها رسم گردید معلم کلمات انگلیسی تصاویر را می گوید و محصلین کلمات را در دفاتر خود یادداشت می کنند. پس از آنکه تصاویر کامل شد از این نقاشان جوان که اسمشان را پل و هنری گذاشته ایم، می خواهیم سر جایشان برگردند، و بنشینند. از محصل دیگری می خواهیم که پای تخته بیاید. وظیفه او این است که در مکالمه زیر به هر قسمتی از این تصاویر اشاره شد، با انگشت آن قسمت را نشان دهد:

I see three clouds in Paul's picture. معلم:

محصل به سه تکه ابر اشاره می کند.

I see four birds in Henri's picture. یکی از محصلین:

محصلی که پای تخته سیاه ایستاده به آنها اشاره می کند.

این گفتگو را محصلین مختلف ادامه می دهند تا آنکه نام تمام

قسمتهای هر دو تصویر ذکر شده و مورد اشاره قرار گیرند.

شیوه های مورد بحث در این فصل محصلین را ترغیب خواهد کرد که لغت را از طریق انجام فعالیت هایی نظیر آنچه که در زیر می آید، بکار برند:

— بازیهای حدسی، که بوسیله آنها افراد کلاس با توصیف نوع

لباسهاشان و یا جایی که نشسته اند، شناخته می شوند.

— کارهایی که در پاسخ به جملات امری صورت می گیرد

— رسم تصاویر مطابق با توضیحات بوسیله محصلین

— بحث و گفتگو در مورد تصاویری که محصلین ترسیم

نموده اند

استفاده از این تکنیکها به هیچ وسیله یا کالای خاصی نیاز

ندارد و این باور را در ذهن محصلین بوجود می آورد که یادگیری معادل

انگلیسی کلمات آشنا برایشان سودمند است.

فعالیت ها

۱ — مکالمه ای را طرح کنید که یک بازی حدسی را مطرح

نماید (چیزی مانند آنچه که در ابتدای فصل ۳ آمد) و در آن بازیگران

برای رنگها، پوشاک، و اجزاء کلاس درس (دیوار، پنجره، ساعت و

غیره) کلمات انگلیسی بکار برند.

۲ — به نوشتن مجموعه جملات امری (نظیر آنچه در ابتدای

این فصل آمد) بپردازید، که دانش آموزان را وادار به فهمیدن کلمات

زیر نماید:

hand, head, face, ear, neck, back, foot (feet).

۳ — به نوشتن مجموعه ای از جملات امری بپردازید که تمامی

شاگردان کلاس بدون آنکه جایجا شوند از آنها پیروی کنند. این

جملات امری باید شامل لغات پایه بوده و موجب فعالیت های جسمانی

گردد.

۴ — برای آنکه معانی کلمات میز تحریر و پنجره را نشان دهیم

بهرتر آن است که بجای بکار بردن تصویر به خود اینها در کلاس درس

اشاره کنیم. با این وجود معانی بعضی از کلمات را باید از طریق

تصویر نشان داد.

در کدام یک از موارد زیر بهتر است که بجای لمس کردن و یا

اشاره نمودن به آنها، به تصاویرشان مراجعه کنیم؟ تحت چه شرایطی

بکار بردن تصویر ارجح است؟

nose, dress, shoes, blackboard, map, clock, water,

leg, wall.

۵ — در صفحات قبل فهرست تعداد زیادی از اشیاء فراهم آمده

است (scissors, buttons, etc) که می توان آنها را به

آسانی به کلاس آورد و معانی کلمات را به کمک آنها نشان داد. پنج

نوع شیء دیگر را که به آسانی در دسترس باشند به فهرست مزبور

اضافه کنید.

۶ — شرحی بسیار ساده از یک «میهمان تخیلی» که از

سیاره ای دیگر آمده بنویسید سپس اقدام به نوشتن دستورالعملی نمائید

که به محصلین یادآوری نماید چگونه از این توضیح برای رسم

تصویری که با آن مطابقت داشته باشد، استفاده کنند. (نمونه ای از این

عمل در کتاب آمده است).

۷ — تصاویری ساده که بتواند معانی ۵ کلمه از کلمات زیر

را روشن نماید رسم کنید:

house, tree, flower, sun, moon, star, flag, cat,

cup, ladder, wheel, snake, fish.

۸ — فرض کنیم در کلاس شما محصلینی وجود دارند که مایلند

نقاشی کنند. فهرستی از ده نمونه اشیایی را که جهت مرور لغات

انگلیسی می خواهید این دانش آموزان روی تخته رسم نمایند، تهیه

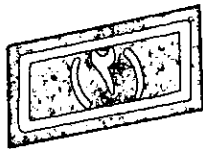
کنید. این فهرست باید دربرگیرنده عباراتی نظیر عبارات زیر نیز باشد:

a few clouds above a mountain, a flag on a pole

beside a house.



زبان آموزی با بازیهای هدفمند



دکتر جلال سخنور

در شماره قبل پس از بیان مقدمه‌ای بر بازیها و روش استفاده از آنها در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی، دو مرحله از یک بازی را با هدف تأکید بر واژگان و ساختار زبان انگلیسی ملاحظه فرمودید و اینک سه مرحله دیگر آن:

در این بازی استفاده از صفاتی که بیان کننده حالت اند، هم بلحاظ آموزش واژه جدید و هم بمنظور معرفی صفت و کاربرد آن، سودمند خواهد بود.

look happy look angry
look sad look sleepy look happy

توصیه می‌کنیم آغاز و پایان تمرین اینگونه صفت‌ها با «look happy» باشد.

توضیح: برای ارزیابی تسلط شاگردان بر افعال و صفت‌ها باید این بازی سریع اجرا شود. حرکات سریع دانش‌آموزان در پاسخ به فرامین مبین فهم واژگان و تسلط بر کاربرد آن است.

4- In, On, Under (level: A-B)

AIM: To practise listening comprehension, especially prepositions of place.

LANGUAGE REQUIRED: Knowledge of prepositions of place and words for shapes (circle, square, etc.)

PREPARATIONS: A sheet of paper for each pupil containing a few simple patterns. It can be a stencil or the pupils can copy the patterns themselves.

بازی - هر شاگرد روی صفحه کاغذ یک دایره و یک خط مستقیم

3 - Do It! (level A)

AIM: To practise listening comprehension by obeying simple commands containing verbs of action or adjectives of mood or both.

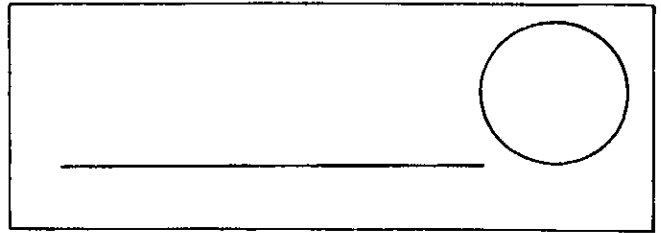
LANGUAGE REQUIRED: The pupils should know various parts of the body (hands, fingers, thumbs, arms, head, etc.) and a number of verbs of action and adjectives of mood.

بازی - دبیر فرامینی میدهد بی‌آنکه با حرکات خود آنها را مجسم کند. شاگردان، بطور انفرادی یا گروهی، باید فرامین را انجام دهند. هر کس اشتباه کند از دور بازی خارج می‌شود. اگر این بازی با ایجاد رقابت بین دو گروه یا چند تسیم از دانش‌آموزان یک کلاس، اجرا شود، بازیکنانی که حرکات را درست انجام دهند برای گروه یا تیم خود یک امتیاز کسب می‌کنند.

لغات و عبارات زیر بعنوان نمونه پیشنهاد میشود:

walk (on the spot)	twiddle your thumbs
ran (on the spot)	shut your eyes
jump	rub your nose
read	wave your hand
write	nod your head
sing	stand on your left / right foot
whistle	scratch your head

می کشد:



دبیر از شاگردان میخواهد که چند چیز در این صفحه بنویسند. بعنوان مثال:

put a cross in the circle.

write your name under the line.

write 4 to the left of the circle.

پس از آن دانش آموزان می توانند اشتباهات خود را با توجه به نمونه درستی که دبیر بصورت زیراکس یا استنسیل شده ارائه می دهد، یا روی تخته سیاه ترسیم می کند، تصحیح نمایند. در صورتیکه ارزشیابی هم موردنظر باشد، دبیر زبان اوراق را جمع آوری و خود تصحیح می کند.

باتوجه به سطح زبان دانش آموزان می توان اشکال بیشتری روی صفحه مورد بحث کشید و فرامین دشوارتری داد. بعنوان مثال می توان از طرح های آشنا استفاده کرد (مانند: خانه، اتومبیل، انسان) و از شاگردان خواست تا جزئیات و اجسام متناسب با طرح را بر آن بیفزایند (همچون: خورشید، پنجره، درخت، چرخ، لباس و غیره).

5 - How Many Animals? (level: A-B)

AIM: To practise the recognition of nouns — in this example the names of animals, articles of clothing and things in the classroom.

LANGUAGE REQUIRED: A number of nouns from each of the three areas mentioned above (or any other three the teacher chooses).

PREPARATIONS: Each pupil needs a pencil and a piece of paper. The teacher prepares a list of words.

بازی هر کدام از دانش آموزان صفحه کاغذی را به سه ستون تقسیم

می کنند و از چپ به راست این عناوین را بالای ستون ها مینویسند 'Animals', 'Clothes', 'Things in the Classroom' اگر دانش آموزان هنوز خواندن و نوشتن انگلیسی نمیدانند باید برای این منظور علائمی رسم کنند و یا عناوین را بفارسی بنویسند. بهر حال بهتر است دبیران الگوی ستونهای یک صفحه را روی تخته سیاه ترسیم کنند.

ANIMALS	CLOTHES	THINGS IN THE CLASSROOM

بعد دبیر اشیائی را که متعلق به این ستون هاست نام می برد. بعنوان مثال: elephant coat chalk desk rabbit dog shirt etc. شاگردان بازاء هر اسم در ستون مربوطه یک علامت (تیک) می زنند، بدین ترتیب:

ANIMALS	CLOTHES	THINGS IN THE CLASSROOM
///	//	//

دبیر خود نیز اینکار را انجام میدهد. بعد از نام بردن بیست و پنج کلمه یا بیشتر، از شاگردان میخواهد ارقام موجود در هر ستون را بشمارند و خود درستی جمع های آنان را کنترل می کنند. یک یادو تن از دانش آموزان هم میتوانند بجای دبیر زبان مسئولیت تهیه لیستی از کلمات انگلیسی را بعهده بگیرند و آنرا در کلاس بخوانند. شیوه دوم: اگر شاگردان قادر به نگارش کلمات باشند میتوانند آنها را در ستون مربوطه بنویسند. پس از کنترل جمع هر ستون شاگردان پی میبرند که مفهوم چه واژه ای را درک نکرده اند. در این روش املائی کلمات را هم میتوان بررسی کرد. در این صورت این بازی به نوعی تمرین املاء تبدیل میشود با این تفاوت که از یک املاء معمولی جالبتر است.

ادامه دارد

مسایلی که به بحث پیرامون آنها خواهیم پرداخت عمدتاً به مشکلات شناخت علم زبان مربوط می‌شود، در این سخنرانی نه تنها وسعت ادامه این بررسی بلکه پیچیدگی‌ها و معضلات آن نیز مورد بحث قرار خواهد گرفت. سعی خواهد شد این مسایل به طریقی شکافته و بررسی گردد که نیاز چندانی به پیش آگاهی علمی و تکنیکی خاص نباشد. معهدا اصول و زیربنای مسایل مورد بحث بعنوان مقدمه گفته خواهد شد و به سؤالاتی که علم امروز شاید بتواند پاسخگویی آنها باشد نیز عنایت خواهد گردید. سعی خواهد شد نشان داده شود چرا بعضی از مسایل پیچیده‌ای که امروز با آن روبرو هستیم بر محور مسایلی استوار است که قدما نیز با آن روبرو بوده‌اند.

«کوشش^۱ خواهیم کرد که بر شناخت امروزی خود از زبان مرور و تکیه نمایم زیرا مطرح ساختن بحثی فراتر از این چارچوب نیازمند وقت زیادی است که از حوصله گفتار امروز خارج است. ضمناً سعی خواهیم کرد مسایلی را که به نحوی از انحاء به بحث مورد نظر ما مربوط می‌شود بر شمارم و آنها را در یک چارچوب کلی‌تر مورد بررسی و امعان نظر قرار دهم. این چارچوب مشتمل بر دو جنبه است: یکی آنچه روانشناسی و فلسفه سنتی در غرب بر آن تأکید داشته که اصولاً به درک ماهیت اصلی انسان مربوط می‌شود و دیگری تلاشی است که در علم معاصر انجام می‌یابد تا در قالب دانشی که اکنون از آن برخورداریم به بررسی مجدد مسایل قدیمی همت نمایم با این امید که اطلاعات بیشتری در مورد نحوه عملکرد و مغز و شکل ساختاری فکر و اندیشه بیابیم.»

در واقع مطالعه و بررسی زبان هسته مرکزی هر دو نوع تحقیق است: از یکسو به روانشناسی و فلسفه سنتی عطف دارد که در

پرداشتی از

سخنرانی نوام چامسکی تحت عنوان

فراز یاب: دکتر سیدعلی میرعمادی

اصل مبین بخش عظیمی از تاریخ اندیشه در غرب است و از سوی دیگر به تحقیقات علمی معاصر عنایت دارد که به طبیعت انسانی بذل توجه دارد. دلایل بسیاری را می‌توان ارائه نمود که چرا زبان، جای خاصی در مطالعه و درک طبیعت انسانی داشته و خواهد داشت. یکی از این دلایل این است که زبان مشخصه انسان است و همه انسانها از این قابلیت برخوردارند در حالی که دیگر موجودات از این موهبت بی بهره‌اند. از طرفی، به استثنای موارد غیر مشابه ظاهری، کلیه زبانها در بسیاری جهات وحدت و یگانگی دارند. این توانایی بالقوه زبانی، جزئی از خلقت انسان است و نیاز به وقوف و آگاهی بر آن یک امر بدیهی است، نکته دوم اینکه زبان نقش بسیار عمده‌ای

در ارتباط با اندیشه، کردار و روابط اجتماعی ایفا می‌کند. و بالاخره، زبان وسیله‌ای است که می‌توان آن را تجربه و مطالعه نمود و به عنوان عاملی برای تحقیق بکار برد. این جنبه از فعالیت انسانها با جنبه‌های دیگری چون معماها، خلاقیت‌های هنری و یا سایر جنبه‌های مختلف زندگی و فعالیت‌های انسانی که امیدواریم بتوانیم پاسخی بر آنها بیابیم تفاوت عمده دارد. در بحثی که در پیش داریم و به روند فکر و اندیشه توجه می‌نمایم میان فلسفه و علم تمایزی قائل نمی‌شویم اصولاً من معتقد هستم که بین این دو تفاوتی وجود ندارد. اگر تمایزی را بین آن دو قائل می‌شوند - چه مورد قبول عام باشد چه نباشد - موضوعی است که اخیراً

و به تازگی باب شده است. ذکر این نکته لازم است که اندیشمندان گذشته خود را در مقابل عنوان «عالم»، خود را «فیلسوف» نمی نامیدند. برای مثال دکارت یکی از علمای عصر خویش بود. آنچه ما از آن به عنوان کار فلسفی دکارت یاد می کنیم در حقیقت از کار علمی او جدا نیست بلکه بخشی از آن است که به اصول بنیادی علم و یافته های دیگر اندیشه های علمی ارتباط می یابد و یا حداقل از دیدگاه دکارت درک ما را از علم تشکیل می دهد. دیوید هیوم (David Hume) در تحقیقات خود در مورد اندیشه انسانی، طرح و نظریه خود را با نظریات نیوتون (Newton) مشابه دانست. هدف او این بود که طبیعت انسانی، عوامل متشکله اش و نیز اصولی را که بر پایه آنها استوار است و زندگی فکری ما را شکل می دهند بشناسند. واژه فلسفه که توسط قدما بکار می رفت در برگرفته آن چیزی بود که ما امروز علم می نامیم. بطوریکه فیزیک را فلسفه طبیعی می نامیدند و مراد از واژه دستور فلسفی (Philosophical grammar) همان دستور علمی بود.

وقتی پیشروان تحقیق و تتبع در زمینه زبان و اندیشه از دستور فلسفی (دستور همگانی یا دستور جهان شمول - Universal Grammar) سخن می گفتند، نوعی علم استقرایی با توجه به اصول کلی و عمومی زبان (نوشتاری و یا گفتاری) را مدنظر داشتند. منظور اصولی بود که بخشی از طبیعت عمومی بشر را تشکیل می داد و یا به قول بوآز (Beauze) مشابه با اصولی بود که استدلال و منطق انسان را در کارهای فکری و معنوی او هدایت می کند. از طرف دیگر، از دیدگاه این دانشمندان مطالعه زبان و تفکر (mind) در یک مقوله جای می گرفتند اگرچه گاهی در برخورد با آنها نیاز به تفکیک مشهود بود. بنظر من اصول کلی

حاکم بر این فکر، منطقی بنظر می رسد و من در دنباله بحث به آن خواهم پرداخت.

انسانی که به یک زبان خاص تکلم می کند به نوعی نظام مشخص و آگاهی زبانی معین دست یافته است. تجلی این آگاهی در تفکر ظاهر می شود و بالاخره در مغز نوعی تجسم فیزیک می یابد. برای آنکه بتوانیم این بحث را ادامه دهیم، پاسخ به برخی سوالات را لازم می دانیم و آن سوالات به شرح زیر است:

الف - این نظام آگاهی زبانی که ما از آن سخن می گوئیم چیست؟ در مغز و تفکر انسان متکلم به زبان انگلیسی، اسپانیولی یا ژاپنی و یا هر زبان دیگر چه می گذرد؟

ب - چگونه این نظام در تفکر و اندیشه انسانی شکل می پذیرد؟

ج - از این آگاهی زبانی و دانشی که آموخته ایم چگونه در گفتار (و یا در نوشتار به عنوان تجلی ثانویه آن) بهره گیری می شود؟

د - مکانیسم و عملکرد مغز و زیرساز این آگاهی زبانی چیست؟

این سوالات از دیرباز مطمح نظر بوده اما بطریقی که در بالا به آن اشاره شد بصورت سیستماتیک مورد تجزیه و تحلیل قرار نگرفته است. سوال الف، عمدتاً نقطه اوج بحث علمی «دستور فلسفی» در قرون هفدهم و هجدهم میلادی بوده است. سوال ب، به مورد مهمی اشاره دارد که می توان آن را زیر عنوان قضیه یا مسأله افلاطونی (Platos Problem) مورد بررسی قرار داد. برتراند راسل فیلسوف انگلیسی در آخرین اثر خود این مسأله را اینچنین مطرح ساخته است:

«چگونه انسانها با طبیعت محدود، اندک و شخصی به اینهمه دانش و آگاهی دست یافته اند؟ افلاطون این مسأله را با یک تجربه و آزمایش روانشناسانه اما ذهنی پاسخ گفت. سقراط با مطرح ساختن یک سری

سوالات در باب اصول هندسه نشان داد که چگونه یک پسر برده تعلیم نایافته و مکتب نرفته بر اصول کلی هندسه وقوف دارد و چگونه می توان او را به کشف قضایای هندسی رهنمون شد. این تجربه مشکل و مسأله ای را فراراه ما گذاشته که هنوز هم درگیر آن هستیم: چگونه این برده توانسته بود واقعیت های هندسی را بدون تعلیم و تعلم و بدون اطلاعات کافی درک کند؟

البته افلاطون پاسخی در جواب این مسئله ارائه نمود. او اظهار داشت که این آگاهی از یک زیستن پیشین نشأت می گیرد و سوالاتی که سقراط مطرح ساخته بود آن آگاهی موجود را مجدداً در ذهن و اندیشه آن پسر بازسازی کرده است. چند قرن بعد از آن لایبنیتس (Leibniz) مجدداً مسأله فوق را مورد بحث قرار داد و اظهار داشت که پاسخ افلاطون به این معما در اصل درست بوده است و فقط خواستار آن شد که عبارت «از یک زیستن پیشین» از آن جواب برداشته شود، اما آنچه مطرح است این است که در زمان حاضر چگونه می توانیم به این مسأله پاسخ گوئیم و درک فعلی ما از آن چیست؟ تعبیر جدیدی که می توانیم از پیشنهاد لایبنیتس داشته باشیم این است که اصولاً برخی از جنبه های آگاهی، دانش و درک ما ذاتی (Innate) و قهری است و جزء تواناییهای زیستی ما که بر اصول ژنتیک استوار است محسوب می شود. درست همانند روند ذاتی رشد که مثلاً باعث می شود انسانها

۱ - این سخنرانی در روز جمعه چهارم مارس ۱۹۸۸ مطابق با چهاردهم اسفند ۱۳۶۶ در محل آمفی تئاتر دانشگاه ایلنوی ایراد گردید.

۲ - سعی شده است مطالب از زبان گوینده نقل شود.

۳ - در اینجا حضار در جلسه، شاید از سر ناپاوری، می خندند که مقبول طبع چامسکی قرار نمی گیرد.

دست و پا داشته باشند و نه مانند پرندگان بال و پر. بنظر من این نظریه سنتی (که افلاطون و دیگران بیان داشته‌اند) در اصل صحیح است و در ماهیت امر با آنچه تجربه گسراهای سنتی (Empiricists) حاکم بر اندیشه و تفکر غرب در چند دهه گذشته اظهار داشته‌اند، تفاوت دارد هر چند که با نظر هیوم (Hume) (که در اصل اوهم تجربه‌گرا بود اما «بخشی از آگاهی و دانش ما را، از ماهیت طبیعی انسانها منتزع می‌دانست و به اصل «نشأت از ذات» معتقد بود) همگونی نشان می‌دهد. مسأله‌ای که بنام «مسأله افلاطون» نام گرفته چهره واقعی خود را در بررسی زبان نشان می‌دهد و چیزی شبیه به پاسخی که وی ارائه نموده در آنجا مصداق می‌یابد. سعی می‌کنم این مسأله را روشن نمایم. سؤال ج در زمره مسایلی است که می‌تواند به دو قسمت تقسیم شود: یکی درک زبان و دیگری مسأله تولید زبان است. موضوع درک زبان به نحوه تعبیر و تفسیرها از آنچه می‌شنویم (یا آنچه می‌خوانیم که آن هم به نوبه خود یک موضوع ثانویه است) مربوط می‌شود. مسأله تولید زبان به آنچه ما می‌گوییم ارتباط می‌یابد این مسأله را «قضیه دکارت» نام می‌گذاریم. در بطن این مسأله این مقوله مطرح است که اصولاً «جنبه خلاقه کاربرد زبان» (Creative aspect of language use) چیست؟

دکارت و پیروانش مشاهده کردند که کاربرد عادی زبان از یک روند زایشی و خلاقه مداوم تبعیت می‌کند که محدودیت پذیرفته و ظاهراً از هیچ انگیزه خارجی که به هر نحو به موقعیت‌های خاص مربوط می‌شود تأثیر نمی‌پذیرد. بدین ترتیب در تولید زبانی به شیوه معمول و در شرایط متعارف، انسانها به تکرار آنچه شنیده‌اند (یا در مرحله ثانویه خوانده‌اند) نمی‌پردازند بلکه بطور مداوم ساختارهای زبانی نویی را ابداع می‌کنند که در برخی از

موارد نه تنها در تجربه زبانی فرد مورد نظر بدیع است بلکه در تاریخ زبان مورد نظر نیز بسی سابقه است. خلق و زایش این نوع ابتکارات زبانی محدودیت نمی‌پذیرد. علاوه بر این، چهارچوب سخن مشتمل بر یک سری عبارات و جملات پراکنده نیست بلکه آنچه در این چهارچوب تولید می‌شود با وضعیت خاص انگیزه‌ای که محرک تولید آن و نه مؤلف آن بوده است مربوط می‌شود و تفاوت عمده و فاحش از همین جا نشأت می‌گیرد. بدین ترتیب تولید زبانی و استفاده عادی و معمولی از زبان آزادانه اما نه با پیش‌اندیشی (Undetermined) قبلی انجام می‌پذیرد و تنها با وضعیتی که به منظور آن بکار می‌رود تناسب دارد. از طرفی آنچه فرد متکلم تولید می‌کند مقبول نظر تمامی کسانی واقع می‌شود که در این تسلسل گفتاری ایفای نقش می‌کنند و اندیشه و تفکر آنها خود تحرک یافته و از همین باب متأثر گشته و با آنچه متکلم بر آن آگاهی و وقوف دارد همسانی و همگونی نشان می‌دهد. برای پیروان مکتب کارتاژ (Cartesians) جنبه خلاقه کاربرد زبان، بهترین شاهد برای اثبات این مدعی است که هر عنصر مشابه الزاماً اندیشه و تفکری همانند ما دارد.

جنبه خلاقه کاربرد زبانی، یکی از مسایل مورد بحث در تفکر و اندیشه کارتاژ بود. آنها به این نتیجه رسیدند که انسانها در اصل با تمامی آنچه در دنیای فیزیکی پیرامون ما خلق شده تفاوت دارند. سایر موجودات همانند یک ماشین عمل می‌کنند، بدین ترتیب که وقتی اجزاء سازنده ماشین (و در قیاس با آن حیوانات و سایر موجودات) به شکل خاصی آرایش یابند و محیط خاصی از جهان برون نیز برای آنها تعبیه گردد، آنگاه آنچه از آنها سر خواهد زد قابل پیش‌بینی است. اما انسانها از این جهت متفاوت از دیگر موجودات هستند که

همانند ماشین عمل نمی‌کنند و مجبور به انجام یک عمل به شیوه قراردادی و خاص نیستند اگرچه ممکن است در مواردی به انجام آن ملزم گردند. این بخش از اندیشه کارتاژها به دور مانده است. درست است که شاید بتوان پیش‌بینی کرد که انسانها در شرایط ویژه و تحت تأثیر عوامل خارجی مشخص چه حرکت و بازتاب خاصی را بروز می‌دهند اما آنچه مسلم است این است که انسانها در عملی که به انجام دادن آن ترغیب و تشویق می‌شوند همواره قدرت انتخاب دارند و می‌توانند از انجام دادن آن سر باز زنند. برای مثال اگر من با استفاده از یک اسلحه گرم از شما بخواهم که با صدای بلند فریاد بزنید «های هیتلر»، احتمال آن وجود دارد که شما از ترس جان این کار را بکنید مخصوصاً اگر معتقد باشید که تهدید کننده یک قاتل روانی است. معهداً شما به عنوان یک انسان همواره از این اختیار برخوردارید که زیربار تهدید و ارباب من نروید و خلاف گفته من عمل کنید. اگرچه بسیاری چنین نمی‌کنند. نحوه بازتاب و عکس‌العملها در جهان خارج شناخته شده نیست. برای مثال در زمان تسلط نازیها بر بخشی از کشورهای جهان، بسیاری از مردم آن کشورها بصورت عوامل فعال و یا غیرفعال سلطه‌گران به خدمت آنها درآمدند و مطیع آنان شدند و حال آنکه فقط تعداد معدودی زیربار فشار نرفتند و از خود مقاومت نشان دادند. در مقایسه با انسان، ماشین بر طبق ترکیب و شکل و ساختاری که برایش تعیین و در نظر گرفته می‌شود عمل می‌کند و از عوامل محیط خارج

متأثر می‌گردد هیچگونه قدرت انتخاب ندارد. جنبهٔ خلاقه و کاربردی زبان، اغلب به عنوان نمودی از این جنبه طبیعت انسانی مطرح بوده است.

سؤال د، یکی از مسایل نسبتاً جدید است و در واقع مقوله مورد بحث ماست. سه مسأله الف، ب و ج در محدودهٔ زبان‌شناسی و روان‌شناسی قرار می‌گیرد. زبان‌شناسی و روان‌شناسی دو مقوله‌ای هستند که من ترجیح می‌دهم متمایز از یکدیگر قلمداد نشوند زیرا زبان‌شناسی - حداقل در مواردی که مورد بحث فعلی ماست - بخشی از آن قسمت از روان‌شناسی را تشکیل می‌دهد که به جنبه‌های ویژهٔ نظام زبانی عنایت دارد. در اینجا مجدداً ذکر این مسأله را لازم می‌دانم که در نظر من فلسفه از ابعاد وسیع‌تری نسبت به آنچه از مفهومش مستفاد می‌شود برخوردار است. به محض اینکه زبان‌شناس بتواند پاسخی برای سؤالات الف، ب و ج، بیابد، عالم روان‌شناس نیز خواهد توانست یا توسل به آنها کار اکتشاف و تحقیق خود را در مورد مکانیسم‌های فیزیکی که نشانگر ویژگیهای مکشوفه از تئوری زبان‌شناس است دنبال نماید. اما اگر به سؤالات بالا پاسخی داده نشود، روان‌شناس نخواهد دانست که در تحقیق و تفحص خود باید در جستجوی چه باشد.

علوم فیزیکی با این قبیل مسایل بیگانه نیستند. برای مثال علم شیمی در قرن نوزدهم توانست با بررسی عناصر شیمیایی، مدل‌هایی را برای مواد ترکیبی فرض نماید. نتیجه این شد که تعاریفی از مولکول و جدول عناصر

اولیه بدست آمده در بدو امر، همهٔ این عناصر و جداول مربوطه به صورت تصویری و ذهنی مورد بررسی قرار می‌گرفتند ولی مشخص نبود که این مفاهیم تا چه حد با مکانیسم فیزیکی بنیادی در ارتباط می‌باشند. در واقع مدتها بحث بر سر این بود که آیا این مفاهیم اصولاً عینیت فیزیکی داشتند یا تنها اسطوره‌های مناسبی جهت شکل‌گیری و سازماندهی تجربه بودند! پیشرفت فیزیک در قرن بیستم و موفقیت‌های چشمگیری که حاصل آمد منتج به ارائه راه‌حلهای مناسب‌تر و درعین حال پیچیده‌تری گردید و این امید نضح گرفت که سرانجام پاسخ‌های قطعی و اساسی پیدا خواهد شد.

مطالعه و تحقیق در زمینهٔ عملکرد مغز و نحوهٔ شکل‌گیری تفکر که امروزه مورد بحث محققین است در حد وسیعی قابل تشبیه با وضعیت مذکور در بالاست. وقتی ما از تفکر سخن می‌گوییم مفاهیم در سطح ذهنی، عینیت می‌گیرند، درحالی‌که ما در مکانیسم واقعی مغز هنوز به عینیت مطلق نرسیده‌ایم. این وضعیت درست شبیه به فرضیه‌های شیمی‌دانهای دهه‌های پیشین است که وقتی فی‌المثل از اکسیژن سخن می‌گفتند مفهوم مجردی را در نظر داشتند ولی از مکانیسم فیزیکی آن بی‌اطلاع بودند، همان‌طور که اکتشافات شیمی‌دانها زمینه را برای تحقیقات بعدی فراهم آورد و راهگشای درک مکانیسم زیربنایی اجسام شد، امروز هم اکتشافات روان‌شناسان - زبان‌شناسان زمینه را برای تحقیقات بیشتر بعدی در جهت کشف مکانیسم مغز فراهم می‌آورد. هرچند که این تحقیقات در حال حاضر الزاماً کورکورانه دنبال می‌شوند و نسبت به هدف نهایی آنها تردید نشان داده می‌شود. نیز تا زمانی که درک واقعی حاصل نگردد، خروج تفکر از سطح ذهنیت به سطح

عینیت فیزیکی مشکل می‌نماید.

ما باید به این سؤال بپردازیم که آیا مفاهیم ساخته و پرداخته ذهن زبان‌شناسان صحیح است یا باید مورد امعان نظر مجدد قرار گیرد و در آن جایگزینی به عمل آید. مسلم است که در بررسی این مفاهیم و تلاش برای درک آنها، سؤالات مربوط دیگری مطرح می‌شود که باید به آنها نیز پرداخت. مثلاً این سؤال مطرح است که اصولاً تا چه حد این مفاهیم واقعیت وجودی دارند. درست مانند اینکه فی‌المثل واقعیت فیزیکی ساختارهای شیمیایی قابل بحث نیست اما دقت و صحت آن می‌تواند مورد سؤال قرار گیرد. در هر مرحله از تحقیق، هدف ما باید این باشد که به تئوریهای شکل بدهیم و بعد توجه خود را به آن دسته از واقعیت‌های ملموس جهان معطوف داریم که می‌توانند در نهایت دلایل مبرهنی جهت اثبات آن تئوریها فراهم سازند. ما در مورد زبان، از سطح ذهنیت و تجربه در مغز آغاز می‌کنیم یا این امید که بتوانیم بفهمیم این ساختارهای زبانی چگونه در سطح ذهنیت بوجود می‌آیند، ویژگیها و اصولی که بر آنها حاکم است چیست و در ارتباط با مشخصه‌های مغز چگونه قابل تبیین می‌باشند. اگر علم روان‌شناسی بتواند به کشف ویژگیهای تفکر موفق گردد، زبان‌شناسی نیز خواهد توانست بحث و بررسی پیرامون زبان را در قالب مفاهیم معمول چون کلمات، جملات، اسم، فعل و نظایر آن پی گیرد. البته همیشه این احتمال وجود دارد که تحقیقات بعدی ضمن صحت گذاردن بر برخی از این مفاهیم، تجدید نظر و تغییر برخی دیگر را طلبیده و نهایتاً به خلق مفاهیم جدید بیانجامد، مفاهیمی که بتوانند عمل تبیین حالات فیزیکی را بهتر بازگو کنند. در حال حاضر گرایش بسوی قراردادن روان‌شناسی و زبان‌شناسی در محدودهٔ علوم فیزیکی است.

در اینجا چهار سؤال مطرحه بالا را بعنوان چارچوب اصلی و اساسی فرض می‌نمایم و بحث خود را بر پایه آنها استوار می‌داریم. در مورد سؤال «د» حرفی برای گفتن ندارم چون در آن خصوص هنوز اطلاعات چندانی بدست نیاورده‌ایم. بررسی در مورد سؤال ج ممکن است مسایل دیگری را با ماهیت متفاوت مطرح سازد که احتمالاً بعداً به آن خواهم پرداخت، گو اینکه نظر مشخصی در آن باره نخواهم داشت. در ارتباط با سؤالات الف، ب و بخشی از سؤال ج مطالب گفتنی بسیار است. در این زمینه پیشرفتهای چشمگیری حاصل شده است.

سؤالات الف و ج، یعنی اینکه چه چیز دانش و آگاهی زبانی را تشکیل می‌دهد و چگونه این دانش و آگاهی بکار گرفته می‌شود. اغلب در ارتباط با یکدیگر مطرح می‌شوند. غالباً چنین تصور می‌شود که سخن گفتن به یک زبان و یاد درک آن، نوعی توانایی عملی همانند توانایی سوار شدن بر دوچرخه یا پرداختن به بازی شطرنج است. بطور کلی، از این دیدگاه می‌توان آگاهی و دانش زبانی را نوعی برخورداری از مهارتها و قابلیت‌های مشخص پنداشت.

اغلب چنین بحث می‌شود که تواناییها و قابلیت‌ها نهایتاً به عادت‌ها بدل می‌شوند و چنین نتیجه‌گیری می‌شود که زبان نوعی نظام عادت‌ی است و یاد در واقع نظامی است از خط‌مشی‌هایی که در شرایطی ویژه و مشخص، به نوع مشخصی تظاهر و عمل می‌کنند. مسأله جنبه خلاقیت کاربرد زبان اگر هم تاکنون مورد مذاقه قرار گرفته باشد (که البته پس از یک رکود صد ساله، اخیراً باز پیش کشیده شده) فقط چهارچوب قیاس (analogy) مطرح گردیده است. بدین ترتیب که متکلمان به زبان بر مبنای قیاس با آنچه تاکنون شنیده‌اند به خلق

فرمها و الگوهای جدید همت می‌گمارند و به همان طریق هم آنها را درک می‌کنند. اگر روند تفکر بر این شیوه معمول گردد، همواره ترس ما از ذهنیت و نادیدنی‌ها فزونی می‌گیرد و ذهنیت زیربنایی با نمی‌گیرد، این اندیشه که آگاهی و دانش زبان نوعی توانایی است کاملاً بی‌دفاع می‌نماید. با چند بررسی ساده می‌توان عدم صحت آن را به ثبوت رساند.

دو نفر را در نظر بگیرید که از دانش و آگاهی زبان اسپانیولی بطور یکسان برخوردار باشند. بدین معنی که آگاهی آنها از طرز تلفظ کلمات و درکشان از بافت جملات و غیره یکسان باشد. معهداً ممکن است - و البته واقعیت هم چنین است - که این دو نفر در توانایی بکارگیری آن زبان با یکدیگر متفاوت باشند ممکن است یکی از آنها شاعر بزرگی باشد در حالیکه دیگری زبان را در قالب کلیشه‌ای آن بکار برد. در واقع دو نفر که از دانش و آگاهی زبانی یکسانی برخوردارند، در شرایط مساوی، عملکردهای زبانی متفاوتی دارند. به هر تقدیر، برابر دانستن دانش و آگاهی زبانی با توانایی زبانی کار مشکلی است و از آن مشکل‌تر برابر دانستن آن با رفتارها و عادت‌ها است.

علاوه بر این، توانایی، قابل‌گسترش و تغییر است در حالیکه دانش و آگاهی زبانی ممکن است ثابت بماند. احتمال دارد شخص با انتخاب یک واحد درسی، در شیوه سخنوری و یا نوشتن یک انشاء توانایی زبانی خود را تقویت بخشد ولی دانش جدیدی بدست نیاورد. آگاهی آن شخص به کلمات، ساختار زبان و قوانین حاکم بر آن همان است که قبلاً بوده. توانایی کاربرد زبان آن شخص تقویت و بهبود یافته اما دانش زبانی او همچنان ثابت مانده است. به همین ترتیب این امکان وجود دارد که در توانایی زبانی کاستی حاصل شود اما از

دانش زبانی کاسته نشود. فرض کنیم «جان» که به زبان اسپانیایی تکلم می‌کند در اثر بوجود آمدن جراحی عمیق در ناحیه سر به حالت فراموشی زبانی (aphasia) دچار گردد و توانایی سخن گفتن و درک زبان را از دست بدهد در اینصورت آیا واقعاً جان آگاهی خود را به زبان اسپانیایی نیز از دست داده است؟ الزماً چنین نیست. زیرا اگر جان بهبود یابد مشاهده می‌کنیم که مجدداً توانایی خود را در درک زبان اسپانیولی و تکلم به آن باز خواهد یافت. بدیهی است جان توانایی خود را در زمینه زبان اسپانیولی به دست می‌آورد و نه مثلاً زبان ژاپنی، آنچه مسلم است این است که بازگشت مجدد این توانایی بدون تعلیم مجدد صورت پذیرفته و تجربه دوباره‌ای صورت نگرفته است. البته اگر زبان مادری جان ژاپنی می‌بود، او توانایی مجدد خود را در زبان ژاپنی و نه در زبان اسپانیولی به دست می‌آورد. اما اگر جان بهنگام رویارویی با آن واقعه غیر منتظره، آگاهی زبانی خود را هم در کنار توانایی زبانی از دست می‌داد، آنگاه بازایی آن آگاهی زبانی چیزی در ردیف معجزه می‌شد. چرا در چنین موردی جان به زبان اسپانیولی سخن می‌گوید و نه به زبان ژاپنی؟ دلیل تحصیل این توانایی بدون تعلیم و تجربه مجدد چیست؟ واضح است که وقتی جان توانایی زبانی خود را در درک و تولید زبان از دست می‌دهد علی‌القاعده نباید چیزی در ضمیرش باقی بماند تا تجلی دوباره پیدا کند. آنچه که باقی می‌ماند بطور قطع توانایی زبانی وی نیست زیرا آن توانایی در حین حادثه از

دست می‌رود و تنها نظام و سیستم آگاهی زبانی موجود در مغز یا تفکر وی برایش به جا می‌ماند. بدیهی است که برخورداری از این آگاهی زبانی را نمی‌توان با توانایی در تولید کلامی و یا با سیستم عادت‌ها و مهارت‌ها برابر دانست. برابر دانستن آن با توانایی زبانی به درک این عامل نهفته و پنهان نخواهد انجامید. مشاهدات مشابه نشان می‌دهد که آگاهی و دانش ما به نحوه سوار شدن بر دوچرخه و یا بازی شطرنج و امثال آن نمی‌تواند در قالب سیستم توانایی‌ها و مهارت‌ها تخفیف یابد. فرض کنیم که جان قبل از وقوع حادثه دوچرخه‌سواری را بلد بوده باشد، حادثه‌ای که رخ می‌دهد در توانایی او خلل وارد می‌آورد. سپس با بهبودی نسبی و تدریجی این توانایی را باز می‌یابد. مجدداً مشاهده می‌کنیم که به هنگام از دست رفتن موقت آن توانایی، چیزی در وجود جان باقی مانده که بعدها دوباره متجلی می‌گردد. آنچه باقی می‌ماند دانش و آگاهی جان به دوچرخه‌سواری است و این آگاهی را نمی‌توان با عادت‌ها و مهارت‌ها و امثال آن برابر دانست.

برای اجتناب از رویارویی با این مسایل، فلاسفه‌ای که به شناخت تفاوت بین دانش و آگاهی زبانی (knowledge) و توانایی زبانی (ability) علاقمند بوده‌اند، الزاماً چنین نتیجه‌گیری می‌کردند که مثلاً جان، که پس از این حادثه توانایی خود را در درک و تکلم به زبان اسپانیولی از دست داده، در حقیقت بخشی از آن را در ضمیر خود حفظ نموده تنها توانایی عمل به آن را (تکلم به زبان و درک آن

را) از دست داده است. پس در اینجا بادو نوع توانایی رو به رو هستیم: یکی آن نوع توانایی که به هنگام وقوع حادثه حفظ می‌شود و دیگری آن که موقتاً از دست می‌رود. بهر حال آنچه مسلم است این است که این دو مفهوم، با یکدیگر متفاوتند. توانایی از نوع مقوله دوم همان است که از واژه قراردادی و معمول آن مستفاد می‌شود در حالیکه توانایی از مقوله اول مفهوم جدیدی است که در برگیرنده تمامی ویژگی‌های یک آگاهی است. حالا ما می‌توانیم به این نتیجه برسیم که دانش زبانی نوعی توانایی است که با آنچه تاکنون تبیین یافته تفاوت دارد. مسلم است که بازی با واژه‌ها ما را به جایی نمی‌رساند. الزاماً به این نتیجه می‌رسیم که تبیین دانش زبانی در قالب توانایی زبانی و یا مهارت‌ها از بدو امر کار عبثی بوده است.

مشاهدات دیگر نیز ما را به همین نتیجه می‌رساند. بدین ترتیب جان فی‌المثل می‌داند که عبارت (el libro) به یک کتاب اشاره دارد و نه به یک میز در واقع او از این آگاهی برخوردارست که مرجع عبارت فوق در دنیای واقعیت چیزی است که شکل و هیبت «کتاب» دارد و نه شکل و شمایل «یک میز». این را نمی‌توان ضعف توانایی جان قلمداد نمود. علت اینکه عبارت (el libro) به یک کتاب اشاره دارد و نه به یک میز از ضعف در توانایی او نیست بلکه واقعیت این است که در سیستم زبانی جان عبارت (el libro) به میز اشاره ندارد بلکه با کتاب رابطه قراردادی دارد. جان به این سیستم و نظام زبانی آگاهی دارد. برای آنکه جان بتواند به اسپانیولی صحبت کند و یا آنرا بفهمد باید از این نوع توانایی یا بهتر بگوییم از این دانش زبانی آگاهی داشته باشد زبانهای مختلف در پاره‌ای موارد ساختارهای مشابهی دارند اما در قسمت‌های دیگری ممکن

است تجلی‌های ظاهری گوناگون و متفاوت داشته باشند. برای مثال، در اکثر زبانها جملات سببی (causative) بکار می‌رود. در واقع متکلمان به زبانهای گوناگون از این واقعیت آگاهند که شخصی می‌تواند دیگری را به کاری وادارد اما تجلی این مفهوم به زبانهای مختلف متفاوت است. مثلاً در زبان انگلیسی، حالت سببی (causation) با افزودن عامل فعلی جدا از فعل اصلی نشان داده می‌شود در حالیکه در زبانهای دیگر ممکن است بصورت عاملی درون فعل تجلی یابد.

با عنایت به این مثال‌ها و مثال‌های دیگری بر همین منوال، جا دارد به این نکته بپردازیم که کودک به هنگام یادگیری زبان و یا استفاده از زبان چگونه بر این قوانین و اصولی که در بطن نظام دانش زبانی نهفته است، دست می‌یابد. این یک مقوله تجربی است. منشاء این آگاهی ممکن است در محیط زیست کودک و یا در عوامل از پیش تعیین شده مستقر در مغز و تفکر (جزیی از آنچه ما آن را دانش زبانی می‌دانیم) باشد. مجموعه ارتباطات بین این عوامل نظام دانش زبانی را شکل می‌دهد که ما به هنگام تولید زبان و یاد درک آن، به کارش می‌گیریم. در آنجا که دانش زبانی بر مبنای عوامل محیطی استوار است، علی‌القاعده مغز یا تفکر باید بتواند راهی برای کشف و استخراج این اطلاعات که به محیط زیستی از پیش تعیین شده مربوط می‌شوند، بیابد. این مکانیسم‌ها ممکن است ویژه توانایی زبانی باشند و یا به مکانیسم‌های یادگیری (Learning mechanism) کلی‌تری مربوط شوند. بدین ترتیب ما باید در مجموع سه عامل را مورد بررسی قرار دهیم:

۱ - اصول ژنتیک از پیش تعیین شده

۲ - در فارسی هم به همین ترتیب است دکتر محمد دبیر مقدم، در این زمینه تحقیقی نموده که می‌تواند جهت بررسی بیشتر مورد مطالعه قرار گیرد.

مربوط به توانایی زبانی

۲ - مکانیسم‌های یادگیری عمومی مبتنی بر اصول زنتیکی از پیش تعیین شده
۳ - تجربه زبانی کودک از محیط زبانی که در آن رشد می‌کند.

مشکل ما این است که چگونه این عوامل را بشناسیم و دسته‌بندی کنیم. از مجموع این عوامل، پیرامون عامل سوم اطلاعات بیشتری موجود است و علت آن هم وجود زبانهای متفاوت است، دلایل متقنی بر وجود عامل اول دلالت دارند (اصول مربوط به توانایی زبانی). اما عامل دوم یعنی مکانیسم‌های یادگیری، علیرغم اینکه ساده و واضح بنظر می‌رسد از پیچیدگی و ابهام خاصی برخوردار است. کودک در یادگیری زبان باید آگاهانه و بصورت الزامی وجوه زبانی ویژه زبان مادری خود را که قابل تعمیم به اصول جهان شمول (Language universals) نیستند فرا گیرد. برای مثال باید یاد بگیرد که در ساختن جمله‌های سببی (causative) از عامل بیرون فعلی و با درون فعلی استفاده نماید اما در اصل نیازی ندارد یاد بگیرد کدام جمله فی‌المثل قابل قبول است و کدام غیر قابل قبول، یا کدام جمله دستوری (grammatical) است و کدام غیر دستوری (ungrammatical). درک مقوله دوم با شناخت آگاهی زبانی، و رای چارچوب تجربه حاصل می‌آید. احتمال آن نیز هست که اختلاط تجربه، مکانیسم‌های ذاتی (innate mechanisms) و یادگیری مجموعاً در تعیین و تمایز نوع جملات مؤثر باشند. ذکر این مطلب لازم است که در بکارگیری زبان، شناخت نوع پارامتر لازم است و این شناسایی را من «پارامتر گذاری» (parametrizing) می‌خوانم. هر پارامتر دارای ارزشی است و این ارزش باید از طریق تجربه مشخص شود. وقتی وقوف به ارزش پارامتر حاصل آمد اصول کلی زبان

واقعیات دیگری را بطور طبیعی عرضه می‌دارند.

حال اگر به قضیه افلاطون برگردیم، پاسخ آن معنارادر مطالبی که ذکر شد خواهیم یافت می‌توان آن پاسخ را در قالب ویژگی‌های مشخص مغز یا تفکر و نیز در قالب محیط زبانی خاص تبیین نمود. شگفت این است که چگونه متکلمان به یک زبان به این‌انسان اطلاعاتی زبان دست می‌یابند. مسلم است که این آگاهی حاصل یک پروسه آموزشی و تعلیمی نیست. در حقیقت وجود چنین روندی در یادگیری زبان مادری متصور نیست. کودک در یادگیری و بهتر بگوییم در استفاده از زبان به روش قیاسی متوسل نمی‌شود و این چنین نیست که جملاتی را اشتباهاً تولید کند و والدین و یا معلم آن را تصحیح نمایند. علاوه بر این دانش حاصله هر چه باشد با توانایی یا مهارت برابر نیست. اگر مثلاً متکلم به زبان اسپانیولی بتواند مرجع عبارت (el libro) و یا هر کلمه دیگر را بدون احتمال اشتباه بشناسد ارتباطی منطقی میان آن عبارت و مرجع خارجی آن وضع نماید، شناخت جملات و تشخیص کاربرد هر کدام و اینکه کدام دستوری (grammatical) و کدام غیر دستوری (ungrammatical) است کار مشکلی به نظر نمی‌رسد. پس اگر عبارات و جملات غیر قابل قبولی تولید شود، بدون شک متکلم به زبان اسپانیولی (و دیگر زبان‌های دنیا) با استفاده از سیستم آگاهی زبانی که بر آن تسلط و تفوق دارد به شناخت آنها موفق می‌شود و آنها را مردود می‌داند بدون آنکه نیازی به تجربه و تعلیم بیشتر داشته باشد.

از طرفی می‌دانیم که در هر زبان لهجه‌های متفاوتی وجود دارد که اگر چه در اصل همسان و همگون هستند معذا در قالب‌های واژگانی، ساختاری و یا معنایی، تفاوت‌هایی را نشان

می‌دهند، همه متکلمان به یک زبان مشخص، ناخودآگاه بر تمامی این اصول آگاهی دارند. تا آنجا که به تفاوت‌ها مربوط می‌شود علی‌القاعده باید مکانیسمی وجود داشته باشد که تنوع‌ها را بشناسد و موارد استفاده هر کدام را تشخیص دهد. شاید بتوان کاربرد آنها را تجربه کرد. تفاوت‌های موجود بین زبان‌های مختلف را نیز می‌توان بر همین منوال توجیه نمود. اما آنچه مسلم است این است که در ارتباط با تفاوت‌های میان لهجه‌های یک زبان، بخش عمده آن از پیش شناخته شده و مستقل از تجربه فرد است. در این خصوص به نظر می‌رسد که مفهوم قیاس (analogy) یک مفهوم بی‌فایده باشد که در اصل از عدم آگاهی و شناخت ما نسبت به اصول و روند حاکم بر زبان‌ها سرچشمه می‌گیرد.

مجدداً تأکید بر این مسأله را لازم می‌دانم که متکلمان به یک زبان بدون آنکه تعلیم و یا آموزش دیده باشند بر این حقایق و واقعیت‌ها آگاهی دارند. در این مورد کودکان هرگز تحت آموزش رسمی قرار نمی‌گیرند و این واقعیت‌ها را تجربه نمی‌کنند. از طرفی بسیاری واقعیت‌ها وجود دارند که نه پدر و مادر، نه اطرافیان و نه کتب درسی و دستورهای سنتی بدانها پرداخته‌اند و یا می‌پردازند. روند طبیعی تولید زبان (گفتاری و نوشتاری) بر پایه ابداع و خلق جملات نو و بدیع استوار است. در واقع وقتی مردم به زبان مادری خود سخن می‌گویند کوچکترین ایده آگاهانه‌ای در مورد اینکه آیا جمله خاصی را قبلاً شنیده‌اند یا نه ندارند. بطور قطع مستمعان حاضر هرگز جملاتی را که

من اکنون بوجود می‌آورم نشنیده‌اند و یا اگر هم شنیده‌اند بخاطر ندارند که در کجا، از چه کسی و چگونه شنیده‌اند. مثال دیگری را شاهد می‌آوریم. شخصی را تصور کنید که دانش‌زبانی خاصی را کسب کرده و به ریزه‌کاریهای ظریف زبان مورد نظر واقف کامل دارد. بدیهی است این شناخت حاصل تجربه نیست. برای مثال این شخص بخوبی می‌داند و می‌تواند پیش‌بینی کند که آیا امکان بوجود آمدن یک کلمه خاص در زبان مادری‌اش وجود دارد یا نه. به عبارت دیگر بر این اصل واقف است که همنشینی اصوات در یک چارچوب مشخص میسر است یا نه. کلمات *bnid* و *strid* را در نظر بگیرید. متکلمان به زبان انگلیسی هرگز این کلمات را نشنیده‌اند اما می‌دانند که احتمال بوجود آمدن کلمه *strid* می‌رود و مثلاً می‌تواند نام یک میوه وارداتی باشد اما هرگز احتمال بوجود آمدن کلمه *bnid* نمی‌رود اگر چه تلفظ آن مشکل نیست. از طرف دیگر متکلمان به زبان عربی وقوع کلمه *bnid* را محتمل دانسته اما خلق واژه *strid* را بعید می‌دانند. متکلمان به زبان اسپانیولی می‌دانند که نه کلمه *strid* و نه کلمه *bnid* هیچکدام نمی‌توانند در زبان اسپانیولی ظاهر شوند. کودک در روند کسب زبان بر این پیچیدگی‌ها و ساختارهای فنولوژیک زبان تسلط کافی می‌یابد. از طرف دیگر، کسب قوانین ساختاری و فنولوژیک بر پایه یک دسته اصول ثابت همگانی و حاکم بر نظامهای زبانی موجود جهان استوار است. شیوه ترکیب و امتزاج این اصوات و نحوه همنشینی آنها نیز بر پایه همین اصول استوار

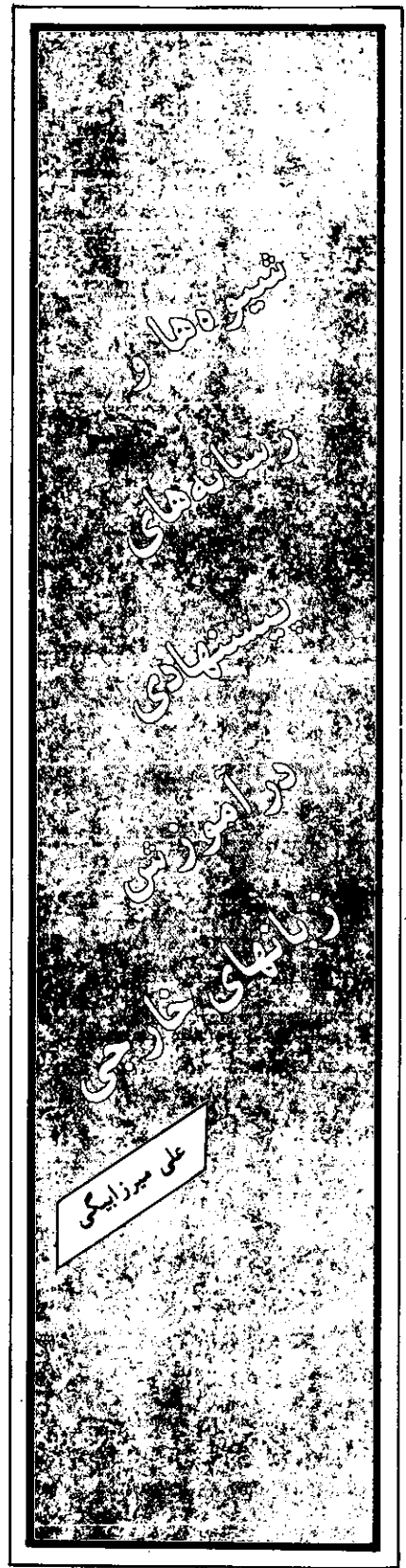
است. این اصول بین همه زبانهای دنیا مشترک است و کودک به هنگام کسب زبان مادری خود به این پیش‌آگاهی زبانی مجهز می‌باشد. این اصول جزء لاینفک توانایی بالقوه، ذاتی و همگانی زبانی است. باید توجه داشته باشیم که نقض این اصول به راحتی میسر است اما آنچه حاصل می‌شود زبان طبیعی (*human language*) محسوب نمی‌گردد. مسلماً با توسل به توانایی بالقوه زبانی کسب این زبان مصنوعی میسر نیست اگر چه شاید بتوان با استفاده از دیگر مهارت‌ها به یادگیری آن موفق شد. شاید بشود با تعبیه دوره‌های آموزشی، این زبان غیرطبیعی را تعلیم داد ولی مسلماً از یک روند طبیعی پیروی نخواهد کرد.

یکی دیگر از واقعیت‌های ملموس در مورد کسب زبان در کودکان، میزان دقت کودک در تقلید صداها و الگوهای است که از اعضای خانواده (محیط و دیگر کودکان) می‌شنود. دقت در تولید این اصوات از حد آگاهی و شناخت والدین و یا اطرافیان خارج است مگر اینکه تحت آموزش‌های مشخصی قرار گرفته باشند. کودک بصورت غیر آگاهانه (و نه بصورت آگاهانه) جزئیات آوایی را که بخشی از دانش و آگاهی زبانی اوست می‌شنود و تشخیص می‌دهد در حالیکه رد پای این تمایز و تشخیص را در بزرگترها نمی‌توان یافت.

موارد مشابه دیگری را نیز می‌توان در زمینه کسب لغات و واژه‌ها مشاهده کرد و بر همین منوال نیز می‌توان آنها را تبیین نمود. وقتی کودک به بالاترین حد رشد یادگیری واژه‌ها (*vocabulary growth peak*) برسد، یادگیری با سرعت هر چه تمام‌تر انجام می‌پذیرد و گاهی به دهها کلمه در روز می‌رسد. که مختصر آشنایی آگاهانه‌ای به روند یادگیری و مکانیسم ترکیبی واژه‌ها داشته باشد می‌داند که چه مسأله مشکل و غامضی است. تعریف‌های معمول که در

فرهنگ‌های یک زبانی و دو زبانی آمده است با آن نوع معانی که کلمات در محدوده کاربردی خود دارند متفاوت‌اند و شاید لازم هم نباشد که به یکدیگر نزدیک باشند. نویسنده یک فرهنگ خاص بر این موضوع واقف است که متکلم به زبان قبل از مراجعه به فرهنگ از نوعی توانایی بالقوه زبانی برخوردارست و در شناخت واژه‌ها و ایجاد ارتباطات معنایی نیازی به آموزش ندارد. همه متکلمان به یک زبان بخوبی می‌دانند که برخی از واژه‌ها علاوه بر آنکه با یک جسم خارجی ملموس در ارتباط‌اند، با مفاهیمی ذهنی دیگری نیز ارتباط می‌یابند که الزاماً تجسمی عینی و فیزیکی در جهان خارج ندارند. این واقعیت‌ها بر متکلم هر زبان مکشوف است و نیازی به تجربه و آموزش ندارد. مجدداً به این نتیجه می‌رسیم که قبل از مرحله تجربه، نوعی آگاهی زبانی در تفکر و یا مغز ما وجود دارد که می‌تواند به وقت ضرورت انسان را در حل مسایل و معضلات زبانی، کشف و ایجاد ارتباط بین عبارات، اصطلاحات و نیز مرجع‌یابی کلمات رهنمون شود. همانطور که گفته شد، این اصول را می‌توان آگاهانه و به آسانی نقض کرد ولی حاصل، زبانی خواهد بود غیرطبیعی که یادگیری آن بسیار مشکل و وقت‌گیر است. به قول هیوم (*Hume*)، این پیش‌آگاهی‌های زبانی از طبیعت اصیل خلقت انسان نشأت می‌یابد. این اصول جزء داده‌های زیستی انسان است که به کمک تجربه، از حالت غیر فعال (*passive*) به حالت فعال (*active*) در می‌آید و در تماس کودک با والدین، اطرافیان و بسط کلی محیط زیست خود تثبیت می‌شود تنها بدین ترتیب می‌توان به قضیه افلاطون پاسخ مقتضی داد.

اورینا، دانشگاه ایلتوی
 ۱۱ مارس ۱۹۸۸ (۲۰ اسفند ۱۳۶۶)



موفقیت در امر آموزش و پرورش مستلزم تجدید نظر در زمینه‌های مختلف برنامه‌های آموزشی از جمله توجه به رسانه‌ها و شیوه‌های متنوع و مناسب می‌باشد. لازم است این امر در هر یک از مواد درسی از جمله در آموزش زبان مورد توجه قرار گیرد.

متأسفانه در نظام آموزش کنونی مآدر تدریس زبان نیز، مانند دیگر دروس، معلمین اغلب به شیوه‌ای سنتی عمل می‌کنند و صرفاً به کار برد ساده و ابتدایی کتاب، گج و تخته سیاه اکتفا می‌نمایند. که این امر از گرایمی و کیفیت آموزش کاسته و موفقیت چندان را در تدریس و یادگیری به همراه ندارد. از اینرو در ذیل چند رسانه و شیوه به عنوان نمونه پیشنهاد می‌شود که کاربرد صحیح آنها در پیشبرد آموزش زبان مؤثر خواهد بود.

لازم به تذکر است که:

اولاً رسانه‌ها و شیوه‌های معرفی شده در مقاله حاضر هر دو جنبه آموزش یعنی «یادهمی» و «یادگیری» را مورد توجه قرار می‌دهند. یعنی علاوه بر این که رسانه‌های پیشنهاد شده به موفقیت معلم در امر تدریس و آموزش توجه دارند، روش مناسب جهت یادگیری بهتر دانش آموز را نیز ارائه می‌دهند. مثلاً قسمت الف، مورد سوم (مطالعه متون علمی داستانی توسط خود دانش آموز...) و بیا قسمت ب، مورد دوم (مطالعه متون مناسب و استخراج واژه‌ها...)

— ثانیاً گرچه در معرفی و کاربرد این رسانه‌ها از مثالهایی به زبان انگلیسی استفاده شده است ولی از این شیوه‌ها و رسانه‌ها می‌توان در آموزش دیگر زبانها از جمله زبان عربی نیز سود جست.

ضمناً به منظور دسته‌بندی مناسب‌تر، رسانه‌های مورد نظر تسحت دو عنوان کلی «الف» و «ب» معرفی می‌شوند.

الف — رسانه‌ها و شیوه‌های کلی:

۱ — اجرای نمایش زنده توسط دانش

آموزان برای سال سوم راهنمایی.

هدف: یادگیری درس به صورت عمیق‌تر، با توجه به ارائه واژه‌ها و جملات در شرایط و صحنه‌های طبیعی

ایجاد رغبت بیشتر به یادگیری زبان با استفاده از قالب نمایش که از تنوع و گیرایی بیشتر برخوردار است.

شرح رسانه: در این حالت یکی از دروس زبان و یا بخشی از کتاب که جنبه داستانی دارد توسط معلم انتخاب و در قالب نمایش تنظیم می‌شود. البته علاوه بر متون کتاب درسی می‌توان داستانهای کوتاه و موجود دیگری را نیز در قالب نمایشنامه تنظیم و ارائه نمود.

تذکر: در هر حال لازم است انتخاب، تنظیم و بیان مطالب متناسب با میزان معلومات، تجربیات و علایق دانش آموزان باشد و با در نظر گرفتن سطح متوسط کلاس آماده گردد. همچنین محتوا مناسب با ضروریات فرهنگی و ارزشهای جامعه بوده و در اجراء آن به شرایط و امکانات محیط آموزش توجه شود.

مراحل آماده سازی برنامه (طرز تهیه):

— چند نفر از دانش آموزان که از نظر تسلط بر زبان انگلیسی (فهم لغات و تلفظ صحیح) و علاقه جهت اجراء نمایش مناسب هستند انتخاب می‌شوند.

جلسه‌ای توجیهی جهت آموزش آنان برای اجراء نمایش برگزار می‌شود. لازم است این کار خارج از وقت کلاس و جدا از دیگر دانش آموزان انجام شود.

— در صورت نیاز، واژه‌های مورد استفاده در نمایش جهت اطلاع قبلی به دانش آموزان داده بشود. (بهتر است واژه‌ها یک جلسه قبل از اجراء نمایش داده شود). در این صورت گاه واژه‌های لازم همراه بسا معنی فارسی آنها و یا چنانچه شیوه یافتن معانی کلمات از فرهنگ لغت قبلاً به دانش آموزان یاد داده شده باشد، بدون ذکر معادل فارسی در اختیار ایشان قرار

گیرد.

— تصمیم گیری در مورد محل نمایش و ایجاد امکانات لازم توسط معلم،
— اجرای نمایش در حضور دانش آموزان
— بحث و گفتگو به زبان انگلیسی پیرامون آنچه به نمایش در آمده است.

مثال: به عنوان نمونه می توان داستانی کوتاه بر اساس درس سوم از کتاب زبان انگلیسی سال سوم راهنمایی تنظیم نمود. البته با تغییراتی در ماجرا و افزودن مقدمه ای به آن. توضیح این که در این درس تصویری ارائه شده که مطلب دندانپزشکی را نشان می دهد. کودکی روی صندلی نشسته و دندانپزشک مشغول کار روی دندان اوست. چند نفر هم در اطراف نشسته اند و در مورد دندان و مسواک زدن گفتگو می کنند. این درس را می توان به صورتی گیراتر و به شکلی هنری که از یک ماجرا و مقدمه برخوردار باشد، تنظیم و ارائه نمود.

روش دیگر ارائه: نمایش رادیوی (ضبط در نوار کاست) جهت استفاده در کتابخانه و یا در منزل.

توضیح: نمایش مورد بحث می تواند به صورت نمایشنامه ای رادیویی نیز تنظیم و ارائه شود. در این صورت نمایش در حین اجراء بر نوارهای کاست ضبط شده و از طریق کلاس و یا کتابخانه مدرسه جهت استفاده دانش آموزان در اختیار آنان قرار می گیرد.
تذکر: با استفاده از نمونه هایی مناسب، می توان از این رساله در سال دوم راهنمایی نیز استفاده نمود.

نمونه کار:

شخصیتهای نمایش

حمید: پسر ۱۳ سال

پدر: آقای شمید

دکتر اسدی: داندانپزشک (صحنه اطاق، پدر در حال مطالعه روزنامه، پسر در حال انجام تمرینهای درسی) (فریاد ناگهانی حمید و بعد فریاد مجدد او)

Hamid: ouch....!

Mr. Shamim: What is the matter Hamid?

Hamid: It is my tooth.

Mr. Shamim: How long have you had it?

Hamid: Since this morning.

Mr. Shamim: Why didn't you tell me before?

It is rather late.

Let's go to a dentist.

(صحنه مطب دکتر، حمید روی صندلی

نشسته، دکتر در حال معاینه دندان او)

Doctor: Oh! It seems you never brush your teeth. There is a hole in this one.

Hamid: I just brush them sometimes.

Doctor: Sometimes?

You must brush your teeth twice a day.

Mr. Shamim: That's right doctor, but he doesn't care about his teeth.

(دکتر، دندان حمید را دوا می زند. سپس به طرف میز کارش برمی گردد و نسخه ای بر او نوشته آنرا به پدر حمید می دهد.)

Dr: Get the medicine as soon as possible and I'll see you again next monday.

Mr. Shamim: Thank you Doctor.

Good bye.

Dr: See you later, Hamid.

تذکر: نگارش و تنظیم نمایش فوق بر اساس درس سوم از کتاب سال سوم راهنمایی صورت گرفته ولی مطالب آن با تغییراتی کلی همراه است.

نمونه تمرینهای پیشنهادی:

همانگونه که قبلاً اشاره شد پس از اجراء نمایش می توان پرسشها و گفتگوهای در خصوص آن مطرح نمود که به عنوان نمونه به مواردی اشاره می شود.

— پرسش معلم در مورد کل نمایشنامه:

Who can give a summary of the dialogue

۲ — سئوالهای مقطعی راجع به قسمتهای مختلف نمایش:

Why did Hamid and his father go to the dentist?

Whoes tooth did ache?

Do you brush your teeth every day?

هر یک از سئوالهای فوق می تواند به صورت جمعی و یا فردی خطاب به دانش آموزان طرح شود، ضمناً با توجه به شرایط آمادگی کلاس می توان زمینه بحث و گفتگو بیشتری را فراهم نمود.

انجام تمرینهایی برای نمایش رادیویی: در خصوص نمایش رادیویی نیز می توان بحث و گفتگوهای مناسبی به عمل آورد این پرسشها می تواند به صورت انفرادی (با توجه به نوع نمایش که شنیده اند) و یا چنانچه هم

دانش آموزان از مضمون آن مطلع باشند، به شکل جمعی مطرح شوند. ضمناً در صورت محدودیت در اجراء نمایش به صورت زنده می توان به صورت ضبط صوت نمایش را در کلاس پخش کرد و در خصوص آن بحث و گفتگو نمود. مورد دیگر این است که در پایان

هر یک از نمایشهای ضبط شده در نوار سئوالهای مورد نظر به زبان انگلیسی طرح شود و از دانش آموزان خواسته شود تا به این پرسشها پاسخ دهند.

واژه‌سازی نوین انگلیسی

ترجمه: دکتر سیداکبر میرحسینی

مقدمه

طی سالهای متمادی زبان انگلیسی واژه‌هایی را از دیگر زبانها به عاریت گرفته و گسترش یافته است. در بیشتر موارد، لغات جدید که دارای مشخصه‌های خاصی هستند نشانگر تماس اهالی این زبان با کشورها و فرهنگ‌های دیگر می‌باشد. این عمل، نظر متخصصین زبان را به جریان انتخاب و تغییر لغات جلب نموده است. البته بعضی وقتها کلمات خارجی ترجمه شده و مفاهیم جدید و حتی تلفظ انگلیسی پیدا کرده است.

قواعد واژه‌سازی به راحتی قواعد جمله‌سازی نیست. ما برای هر واقعه‌ای می‌توانیم جمله جدیدی بسازیم، ولی ساختن یک واژه جدید کار آسانی نیست و چه بسا که شنونده یا خواننده به راحتی از تازه بودن آن آگاه گردد. بهر حال، واژه‌سازی دارای قواعدی است که رعایت و درک آنها می‌تواند به یادگیری زبان کمک مؤثری نماید.

بدین منظور تصمیم گرفتیم کتاب واژه‌سازی نوشته ویکتور ریسا والری را که در زمینه‌های مختلف و مشکل واژه‌سازی می‌تواند به دبیران، دانشجویان و حتی محصلین کمک قابل توجهی کرده و در امر تدریس و یادگیری زبان و بخصوص در زمینه‌های درک مطلب و معانی واژه‌ها بسیار مؤثر واقع گردد ترجمه نموده و از این پس بطور مرتب در این مجله درج نمائیم.

غالباً مردم عادی راههای معمول واژه‌سازی و قوانین حاکم بر پذیرش آنها را در زبانیکه بدان تکلم می‌کنند لایتغیر می‌دانند. برای درک یک واژه لازم نیست که از چگونگی ساخت و نحوه ترکیب و یا قابلیت تجزیه آن آگاه باشیم. واژه جدید را زمانی می‌توان بکاربرد که از مفهوم خاص آن مطلع گردیم. البته بعضی واژه‌ها صراحت کمتری از واژه‌های دیگر دارند، مثلاً با شناخت اجزاء صفاتی چون unfathomable و undescribable می‌توان الگوی شناخته شده‌ای مانند «پسوند منفی + فعل متعدی + پسوند صفت ساز» را برای ساختن واژه‌های متعددم شکل آن نظیر uneatable بکار برد و آنگاه با در دست داشتن الگوی مذکور خواهیم توانست به معانی لغات فوق که cannot be described و fathomed می‌باشد پی ببریم، اگر چه صادق نبودن این تجزیه و تحلیل در موارد مشابه دیگری چون unfavourable و unfashionable تعجب‌آور نخواهد بود. در عین حال که صفات unassumed و unheard - of را می‌پذیریم، اما این واقعیت را نیز قبول داریم که واژه‌های assuming و heard of در این حالت کاربردی ندارند. هرچند می‌توان کاربرد افعال to trumpet, to pipe, to drum را طبیعی دانست، اما فراموش نباید کرد که واژه‌های piano و violin را نمی‌توان بصورت فعل استفاده نمود. همچنین مفهوم متناقض و بسیار روشن فعل to dust را که بمعنی «گردگیری» و یا «اضافه کردن ماده

گردمانند برجیزی» است می‌توان به کار برد. اما هنگام برخورد با واژه‌های گوناگون جدیدی مانند shut up - ness, tape - code و freak - out, beattuticintalkath-on چه بسا که قادر به نشان دادن نوع عکس‌العمل خویش نباشیم، زیرا بعضی اوقات این واژه‌سازی‌ها قابل قبول و بسا برداشت ما در خصوص قواعد مربوطه هماهنگ و گاهی نیز با آنها موافق نبوده و نمی‌باشد. واژه‌سازی در نظر کسانی که عادت چندانی به تفکر درباره زبان ندارند موجب عکس‌العمل‌های عاطفی شدید می‌گردد. کویرک (۱۹۶۸) به نامه‌هایی اشاره می‌کند که به مجلات نوشته شده و در آنها خوانندگان کلماتی از قبیل break - down و transportation و lay - by را «شرم‌آور» و «وحشتناک» خوانده‌اند، ولی بطوریکه از متن زیر پیدا است پاسخ نویسنده به آن نامه‌ها که در روزنامه تایمز مورخ ۳ سپتامبر ۱۹۴۳ به چاپ رسیده پاسخی آزادمنشانه است.

On August 27 this journal reported a speech in which Mr Herbert Morrison used the word 'triphibious'. ... On [August 31] a public school man, a master of English, fitted Mr Morrison's new adjective with its corresponding noun. ... A new word that catches on, or can be forced on, is no monster; it is a happy invention. 'Triphibian' therefore may now join 'happidrome', 'sportsdrome', and 'normalcy' ...

شاید مقام استاد انگلیسی یعنی وینستون

چرجیل با پذیرش مطلوب واژه Triphibians رابطه‌ای داشت، اما امروزه چنین اعتراضاتی بر علیه واژه‌سازی‌های جدید غالباً تعجب‌آور است، مثلاً امروزه چه کسی به واژه aviation (که همه به شنیدن آن عادت کرده‌اند) و در مورد آن روزی روزنامه دیلی کرونیکل (۱۹۰۹) اظهار نظر کرده بود که «واژه‌ای نامناسب‌تر از آن نمی‌توان یافت» اعتراض خواهد نمود.

واضح است که برداشت ما از واژه‌ها از عوامل مختلفی متأثر می‌باشند. اعتراضی به واژه lay - by از این نظر بود که از فعل غیر استاندارد to lay (= to lie) ساخته شده بود. نیز واژه triphibian از این نظر که جزء - amphi از amphibian جدا شده و بجای آن triphi بکار رفته است مورد اعتراض بود، زیرا همه کسانی که دانش اندکی از زبان یونانی دارند می‌دانند که این کلمه به مفهوم «هر دو» بوده و نباید جدا شود. آگاهی ما از زبانهای کلاسیک سبب می‌شود به واژه‌هایی که «اجزاء آنها از زبانهای مختلف» مانند لاتین و یونانی هستند اعتراض کنیم و کلمات television و speedometer از آن جمله‌اند. اگر چه علت اعتراض به واژه‌هایی چون break - down و transportation بخوبی مشخص نیست، اما مسلم است که دلیل آن عدم تبعیت واژه‌ها از قوانین مربوطه نمی‌باشد. عدم آگاهی از واژه جدید خود می‌تواند سبب بوجود آمدن تعصب بر علیه آن شود. واژه patrial (به معنی زادگاه) که اخیراً برای اهداف قانونی در رابطه با قانون مهاجرت (۱۹۷۱) دوباره به کار برده شده است و از کلمه لاتین patria به معنای سرزمین پدری گرفته شده مورد اعتراض یکی از اساتید حقوق قرار گرفته و بکار بردن آنرا مضموم دانسته است. از طعنه دیگر واژه manual که ساختی مشابه patria دارد (از کلمه manudlis لاتین به معنی مربوط به

دست یا کاردستی) موجب چنین اعتراضی نمی‌شود. در واقع، چه بسا که موقعیت مطمئن این واژه در زبان موجب ایجاد تعصب بر علیه مترادف آن در زبان تیوتاتیک یعنی کلمه handbook گردیده باشد که در انگلیسی قدیم به کار رفته و بعد از قرون وسطی بلااستفاده مانده است، ولی در سال ۱۸۳۸ جیسرسون از آن به عنوان یک «ابداع بی‌معنی» نام برد. به نظر میرسد انگلیسی‌زبانها در مورد لغات محافظ کار می‌باشند، یا دست کم چنین تصور می‌کنند، ولی احتمالاً اهالی بریتانیا بیش از آمریکایی‌ها محافظ کار هستند. در قرن حاضر، نوپردازی‌های جالب مانند aquacade، و swelegant در روزنامه‌ها و مجلات آمریکا بیش از بریتانیا به چشم می‌خورد.

در فصول بعد بعضی از الگوهای واژه‌سازی غیرمتداول را در مقابل الگوهای مقرر که اکثر واژه‌های جدید و مورد قبول عامه بر اساس آنها ساخته می‌شوند مورد بررسی قرار خواهیم داد. ضمناً با تعدادی کلمات باب روز نیز رویرو خواهیم شد که بیشتر در مطبوعات به کار می‌روند. در فصل ۱۳ به تحولاتی که در طی چهار صدسال اخیر صورت گرفته است خواهیم پرداخت و روشن خواهیم کرد که برخلاف گفته کویرک یعنی «در عصری که علوم تجربی در مقابل معارف قد علم کرده‌اند باید مراقب قهقرا رفتن زبان باشیم»، این تنها واژه سازان جدید نیستند که از قوانین واژه‌سازی تبعیت نمی‌کنند. به نظر فولر واژه‌سازی نیز مانند همه امور بایستی بوسیله افراد مطلع انجام گیرد و دیگران ضمن

آنکه خودشان نباید این کار را انجام دهند باید در رواج کلمات ساختگی به افراد آماتوری که کارشان هنوز از بوته آزمایش گذشته است یاری نرسانند.

۲ - ۱ - واژه‌سازی و زیباشناسی

تا این اواخر واژه‌سازی مورد توجه متخصصین و دستور زبان دانان یا دانشمندان دست‌اندرکار زمینه‌های زیباشناسی عمومی واقع نشده بود. از آنجا که اظهار نظر کلی در خصوص فرآیندهایی چون «ترکیب»، «ضمیمه»، «قلب»، «اشتقاق» و امثال آن مشکل است، به همین علت در کتاب‌های دستور زبان از مقوله واژه‌سازی به طور مختصر یاد می‌شود. مطلب واژه‌سازی به دو دلیل مطبوع طبع زیباشناسان نبوده است - اول، ارتباط آن با دنیای غیر زیباشناسی اشیاء و ایده‌هایی که واژه‌ها برایشان اسمهایی ارائه می‌دهند. دوم، موقعیت مبهم موجود میان مطالعات توصیفی و تاریخی. چند توضیح مختصر با ارائه تصویر بسیار ساده‌ای از دوران زیباشناسی که در صدسال اخیر به وقوع پیوسته این موضوع را روشن‌تر می‌کند. قرن نوزدهم یا دوران پیشرفت‌های مهم در مطالعات تطبیقی و تاریخی زبان، شاهد اولین ادعای زیباشناسی به عنوان علم بود و از نظر روش با علوم طبیعی که دوران کشفیات هیجان‌انگیزی را طی می‌کرد رقابت می‌نمود. این ادعاها بر اساس مطالعات مفصل زیباشناسان تطبیقی درباره تطابق رسمی زبان‌های هند و اروپایی و قبول

ارتباط چنین مطالعاتی با فرضیه «قوانین» طبیعی خاص تغییر صدا همراه بود. رابینز در نیمه دوم قرن نوزدهم هنگام بحث درباره زیباشناسی چنین گفت:

«تاریخ هر زبان به وسیله تغییرات ثبت شده در شکل و معنی واژه‌های آن دنبال می‌شود و ثابت شده که زبانها به علت داشتن واژه‌هایی با شکل و معنی مشابه یکدیگر نمی‌توانند صرفاً اتفاقی بوده و از هم عاریه گرفته شده باشند. از آنجا که تغییرات صدا منظم بوده و شکل واژه‌ها کاری اتفاقی، غیر قابل توضیح و بدون انگیزه نمی‌باشد، از این رو چنین بحث‌هایی ارزشمند بوده و نمی‌توان روابط زیباشناختی را تنها از راه‌های تاریخی و شواهد غیرزبانی مانند موارد موجود در زمینه‌های Romance و زبانهای مشتق از لاتین تعیین نماییم (۱۸۳ - ۱۹۶۷)».

پیدایش زبان و رشد زیباشناسی توصیفی هم‌زمانی در قرن بیستم به معنی تغییر تأکید بر مطالعات تاریخی بود ولی شامل نظریه زیباشناسی به عنوان علمی بر اساس مشاهده دقیق و حذف جدی تمام توضیحات مربوط به عوامل خارج از زیباشناسی نمی‌گردید. در سال ۱۸۷۶ هنری سویت نوشت:

«قبل از تاریخ (زبان) باید اطلاعاتی در باره جهانی هستی کسب کنیم. باید بیاموزیم که اشیاء را همانگونه که هستند بدون توجه به اصل آنها مشاهده کنیم. درست مثل جانورشناسی باید یاد بگیریم که یک اسب یا هر حیوان دیگری را به دقت توصیف نماییم. البته بیان صرف این که اسب فعلی بازمانده چهارپای آبی و سه انگشتی است نمی‌تواند به عنوان یک توصیف منحصر به فرد مورد قبول واقع گردد... البته چنین روندی توسط اکثر دانشمندان زبان (زیباشناسان) باستانی دنبال شده است.»

با نفوذترین دانشمند علاقمند به زیباشناسی

نوین فردیناند دوسوسور بود که بر تمایز بین زیباشناسی برونی یعنی مطالعه و تأثیر تاریخ و فرهنگ گویندگان آن بر زبان و زیباشناسی درونی یعنی مطالعه قواعد زبان تأکید داشت. مطالعه زبان بطور هم‌زمانی نباید همچون سیستمی توصیفی، مرتبط به هم ولایتی در زمانی مشخص مورد توجه قرار گیرد. دوسوسور (۱۹۶۶) اصرار داشت که زیباشناسی درونی به عنوان هدف اصلی دانشمندان قرن بیستم مورد توجه قرار گیرد و در آن جایی برای مطالعه واژه‌سازی و رابطه نزدیک آن با دنیای خارج و کساربرد و تغییرات مداوم آن نمی‌تواند وجود داشته باشد. هر بحثی در باره واژه‌سازی جدید به مفهوم از بین بردن تمایز دقیق بین تاریخ و لحظه حال است. هریس موضوع را در کتاب زیباشناسی ساختاری مشهورش چنین بیان می‌دارد (۱۹۵۱، ۲۵۵): «روشهای زیباشناسی توصیفی نمی‌تواند سودمندی اجزاء را بررسی کند، چون سنجش بین مجموعه فعلی و آینده زبان را دربرمی‌گیرد». لئونارد بلوم فیلد در کتابش به نام زبان (۱۹۳۳) که اثر مهم دیگری بعد از کتاب دوسوسور بود، لزوم یک دیدگاه علمی و مشکلات حاصل در راه مطالعه «معنی» را مجدداً مورد تأکید قرار داد و تا اواسط دهه هزار و نهمصد و پنجاه توجه بر روی جداسازی اجزای کوچک گفتار، وصف حالت و قرار گرفتن نسبی آنها در کنار هم و ترکیب آنها به واحدهای بزرگتر متمرکز بود. واحد اصلی دستور زبان واژه نبود بلکه واحد کوچکتری به نام تکواژ است که در فصل ۱۱ در باره آنها به

تفصیل صحبت خواهد شد.

تغییر اساسی و بعدی تأکید در زبانشناسی با چاپ کتاب ساختار نحوی نوام چامسکی در ۱۹۵۷ مشخص می‌گردد. همان‌گونه که چامسکی می‌گوید یکی از اهداف زبانشناسی در حال حاضر بایستی معطوف به گرامری گردد که «کاربرد زبانی مردمی را که بر اساس تجربیات محدود و اتفاقی در زبان می‌توانند تعداد نامحدودی جمله جدید ساخته و درک نمایند» (۱۵) منعکس نماید. به نظریه سازندگی و خلاقیت که قبلاً از زبانشناسی حذف می‌شد یا برحسب احتمالاتی در تلاش برای حفظ تصور زبان به عنوان باقی ماندن در یک حالت ثابت^۳ بحث می‌گردید، به دیده اهمیت نظر کردند. با این وجود واژه‌سازی موضوعی است که توسط زبانشناسی به چند دلیل نادیده گرفته می‌شود. چامسکی (۱۹۶۵، فصل اول) تمایزی دقیق و اساسی برای زبانشناسی امروز (و قابل مقایسه با آنچه توسط دوسوسور یعنی *langue* یا قواعد یک زبان و *parole* یا گفتارهای زبان انجام گرفت) بین توانش زبان یعنی دانش گوینده و شنونده از زبان و کنش یعنی کاربرد عملی زبان در شرایط واقعی به وجود آورد (چامسکی ۱۹۶۵، ۴). در رابطه با این نکته «دستور زبانی بودن» و «قابل قبول بودن» مطرح می‌باشد که به گفته چامسکی «قابل قبول بودن مفهومی است که به مطالعه کنش مربوط می‌گردد در حالیکه دستور زبانی بودن به مطالعه توانش تعلق دارد». (۱۱، ۱۹۶۵). یک جمله دستوری ممکن است طبق قواعد گرامر ساخته و تفسیر گردد، ولی نکته مهم آنست که کاملاً

طبیعی و به هیچ وجه بیگانه و نامأنوس نباشد (۱۹۶۵، ۱۰). همانگونه که چامسکی گفته است بعضی از جملات دستوری هم ممکن است قابل قبول نباشند. مثلاً جمله
This is the cheese the rat the cat caught stole

نامأنوس و غیر قابل قبول می‌نماید، چون برای درک آن دچار اشکال می‌شویم و این موضوع به خاطر عدم تبعیت از قواعد دستوری نیست. اما، به طور کلی باید انتظار داشت که دستوری بودن و قابل قبول بودن جملات در ارتباط با یکدیگر می‌باشند. توانائی ساختن واژه‌های جدید و درک آنها بطور حتم جزئی از توانش زبانی و نیز جزئی از توانائی ساخت و درک جملات تازه است. در نتیجه، همانطور که پنانن (۱۹۷۲، ۲۹۳) می‌گوید «نقص واضح دستور گشتاری در نظر نگرفتن بررسی واژه‌سازی است.» ولی همانگونه که در اولین قسمت این فصل یادآور شدیم، گاه بی‌اختیار به کلماتی چون *to piano* و *to violin* می‌اندیشیم که برای آنها هیچ قاعده‌ای وجود نداشته و دلیل عدم قبول آنها نیز کاملاً روشن نیست. آنگاه که توجه ما بیشتر به کلمات معطوف است و نه به جملات، عدم تناسب دو مورد دستوری و قابل قبول بودن آنها بیشتر جلب نظر می‌کند. در واقع، این موضوع آنقدر مهم است که هنوز هم به عقیده بسیاری از زبانشناسان فایده اقدام به تنظیم قواعد واژه‌سازی مورد سؤال می‌باشد. ولی مواردیکه باید حاصل چنین قواعد «دستوری ولی بدون کاربرد» را توصیف نمائیم (زیمر ۱۹۶۴، ۱۸) بسیار متعدد است و در بررسی واژه‌های جدید مانند جملات تازه مشکلات بیشتری وجود دارد. از کلمه جدیدی مانند *handbook* یا *patrial* ممکن است استقبال چندانی به عمل نیاید و چنین بنماید که این کار حاصل شکستن قواعد می‌باشد و نه کاربرد آنها همانطور که در مورد کلمه

aviation دیدیم، هر چه بیشتر به آن عادت کنیم احتمال مقبول شدن آن بیشتر می‌شود، چه دستوری باشد و چه نباشد. شاید بهتر است بگوئیم زمانی که واژه‌ای برای اولین بار ساخته می‌شود، خواه دستوری و یا غیر دستوری، معمولاً پس از ساخته شدن جزئی از یک مجموعه می‌شود که شکل‌گیری آن به صورت یک واقعه تاریخی درآمده ولی چه بسا که قواعد آن نامربوط به نظر آید.

من تا حد زیادی این مسائل و مشکلات را نادیده می‌گیرم چون علاقمندم که در این کتاب عمدتاً به توصیف و تشریح نتیجه جریان‌های واژه‌سازی معاصر به پردازم. در فصل ۱۴ به طور مختصر به موضوع واژه‌سازی و قواعد کلی آن خواهیم پرداخت. بهتر آن دیدم که از دو اصطلاح مفید پیشنهاد شده توسط جسپرسون که در سالهای ۱۹۲۰ در رابطه با این موضوع به کار برده شده استفاده کنم. متن زیر اگر چه بسیار ساده است، اما این موضوع را تا حدی روشن می‌کند: «در حالیکه در بکارگیری فرمول، یا تکرار آنچه فرد زمانی یاد گرفته، کلیه کار با حافظه است ولی در بیان آزاد مطالب به انواع دیگر فعالیت‌های ذهنی نیاز دارد که به خلاقیت گوینده و واژه‌های مناسب آن شرایط خاص مربوط می‌گردد (جسپرسون ۱۹۲۴، ۱۹). در حال حاضر ممکن است بگوئیم که واژه‌سازی به فرمول یا گفتارهای ثابت توجه خاص دارد، در حالیکه سر و کار نسحو با الگوهای است که گفته‌های آزاد طبق آنها ساخته می‌شود. ولی، باید به خاطر داشته باشیم که مرز بین گفته‌های آزاد و ثابت به هیچ وجه

دقیقاً مشخص نیست. قبل از نتیجه‌گیری از بحث مربوط به واژه‌سازی در بقیه این فصل و فصل ۲ باید به ایجاد محدوده‌ای بین «واژه‌سازی» و «نحو» و زمینه‌های مبهم این محدوده توجه نماییم. ولی در فصل ۱۴ مجدداً به تمایز بین نحو و واژه‌سازی نظری خواهیم افکند و سعی خواهیم کرد که موضوع را به طریقی نسبتاً متفاوت ارائه کنیم.

۳ - ۱ - تعریف واژه

منظور از واژه چیست؟ مفهوم این کلمه معمولاً واضح و مشخص می‌نماید و تا آن زمان که نخواهیم بطور دقیق منظور خود را از آن بیان داریم، هرگز به مشکلی برخوردیم. زبانشناسان نتوانسته‌اند تعریفی ثابت و یکنواخت در مورد واژه ارائه کنند، زیرا تعریف واژه با توجه به زبانهای مختلف تفاوت می‌کند. ادوارد سبیر در حمایت از ارزش روانشناختی واژه از تجربه خود در تدریس نگارش زبان بومی به دو سرخ‌پوست آمریکایی اینگونه یاد می‌کند:

«هر دو زبان آموز بومی در بخش کردن صداهای یک واژه مشکلاتی داشتند، ولی در شناخت واژه‌ها مشکلی به چشم نمی‌خورد... واژه‌ها از کلمات ارتباطی مانند *that* و *but* انگلیسی گرفته تا واژه‌های جملات مرکب... دقیقاً همانگونه که توسط هر فرد دیگری تشخیص داده می‌شوند توسط آنها نیز مشخص می‌شوند (۱۹۲۱، نوت ۳۴).»

در انگلیسی، واژه‌ها گاه ساده‌اند یعنی فقط

از یک جزء تشکیل شده‌اند مانند *hammer, bat* و *book* یا مرکب بوده یعنی دارای بیش از یک جزء می‌باشند مانند *blackbird* و *fourth* اجزاء یک واژه مرکب ممکن است دارای شکل‌های آزاد باشند یعنی در متون دیگر بطور مستقل بکار روند مانند اجزاء واژه‌های *blackbird* و *devil-may-care* یا ممکن است دارای شکل‌های محدودی چون *psound* و پیشوند باشند که هرگز به صورت مستقل ظاهر نمی‌گردند. مانند اولین و آخرین قسمت *uneatable* یا *th* در *fourth*. به‌طور کلی، اعتقاد بر این است که واژه‌های ساده و مرکب هر دو به واسطه نظم ثابت اجزاء و عدم امکان جدا کردن آنها با مکث یا اضافه نمودن اجزاء دیگری از بقیه ساختها قابل تشخیص می‌باشند، ولی در این قانون هم استثناهائی وجود دارد که به نظر عجیب می‌آیند و بخاطر استثناء بودنشان دارای تأثیرات فوق‌العاده‌ای می‌باشند.

۴ - ۱ - واژه و عبارت

گاهی قوانین جمع بستن ترکیبات عبارت گونه، ایجاد اشتباه می‌کند. البته این موضوع همیشه صحت ندارد و به بعضی از اسمهای مرکب که جمع خود را به حالت نادرستی تشکیل می‌دهند باید صرفاً به دیده استثناهائی در قاعده غیر قابل تفکیک بودن واژه نگاه کرد.

در بین این استثناءها ترکیبات خاصی با *man* و *woman* به عنوان جزء اول دیده می‌شوند که به طور کلی هر دو جزء را بحالت جمع درمی‌آورند، مانند

men-servants و *women - folk* ولی ترکیبات مشابه دیگری چون *maid-servant* و *boy-friend* بطور عادی جمع بسته می‌شوند. گروه استثنایی دیگری از این

ترکیبات که کاربردشان به مکان علامت جمع بستگی دارد در *lord lieutenant* و *court martial* دیده می‌شود که براساس الگوی زیسانهای *Romance* از یک اسم اصلی و یک صنعت تشکیل می‌گردد (OED جمع *court martial* را *courts martial* می‌داند که بعضی اوقات اشتباهاً *court martials* به کار برده می‌شود).

قابل تفکیک بودن واژه‌هایی مانند *man-servant* و *court-martial* علل تاریخی دارد و نشان نمی‌دهد که اجزاء چنین واژه‌هایی در مقایسه با ترکیباتی که شکل جمعشان به طور عادی ساخته می‌شود ارتباط نامستحکم تری داشته باشند ولی ترکیبات اسمی با *ful* (۱) چنین نیستند. تغییر آنها با تغییر مکان علامت جمع صورت می‌گیرد: *spoonful, sackful, bagful, handful* و *spoonful* دو نوع جمع مانند *handfuls* و *mouthful* ارائه می‌دهد. البته در ترکیبی چون *mouthful* علامت جمع همیشه در آخر ظاهر می‌شود و این امر در اکثر کثرت استعمال تثبیت شده است. عبارت خاص متشکل از اسم + حرف اضافه + اسم نیز با امکان جمع بستن اولین اسم عدم انسجام بین اجزاء را نشان می‌دهد:

men of war, dogs in the manger, sons in law, tugs of war عبارات فعلی مانند ترکیبات فعل با قید مانند *to take over, to build up* و فعل‌های حرف اضافه‌دار یعنی ترکیبات فعل و حرف

اضافه مانند to laugh at هر دو واژه گونه و عبارت گونه هستند و افرادی چون کروزینگا (۱۹۳۲) در بعضی موارد این ترکیبات را نیمه مرکب می‌دانند. اگرچه آنها اغلب یک واحد معنایی به وجود می‌آورند و ممکن است معادل یک فعل یک کلمه‌ای باشند

to take away, to remove, to build up (to laugh at و to deride, ridicule, که اجزاء آنها به وسیله علائم صرفی فعل و در مورد عبارات فعلی متعدی برخلاف بعضی دیگر از نیمه مرکبها (که در زیر آمده‌اند) از لحاظ نحوی یکسان عمل می‌کنند و گذشت زمان انسجام بیشتری بین اجزاء آنها بوجود نمی‌آورد. اما، اسامی متشکل از یک فعل و یک حرف اضافه کم و بیش ممکن است واژه گونه باشند. در ترکیبات اسم و حرف اضافه مانند summing up, passer by, looker on از مجموعه فعل و حرف اضافه مانند sum up, pass by, look on دو جزء آنها دارای نوعی استقلال هستند پسوندهای

- er و - ing - به اولین جزء آنها اضافه می‌گردد. حرف s جمع نیز به اولین جزء اضافه می‌شود. این موضوع درباره آن دسته از اسمهای بدون پسوند بسیار طولانی مانند build - up و take - over که شکل جمعشان به طور عادی درست می‌شود، صحت ندارد. جنبه‌های دیگری نیز به این فکر کمک می‌کند که واژه‌هایی چون looker on کمتر از واژه‌هایی مانند build - up انسجام یافته‌اند: آنها کمتر از

ترکیبات اسم و حرف اضافه بدون پسوند خط فاصله (-) می‌گیرند و الگوی تاکیدی آنها مشابه ترکیبات فعل و حرف اضافه می‌باشد. در حالیکه در عبارت looker on و فعل to look on تاکید بر یک جزء مشابه است، اما تاکید در اسم take over در مقایسه با to take over با هم فرق دارد. البته این تمایز تاکید فعل و اسم کاملاً دقیق نیست.

مرچند (۱۹۶۹، ۲۰۲) یادآوری می‌کند که صفات - able - دار مشتق از ترکیب فعل و حرف اضافه ممکن است حروف اضافه خود را از دست بدهند مانند accountable و reliable که از (for) account و (on) rely می‌باشند، یا امکان دارد آنرا به عنوان - نوعی درون و - ن - مانند - able - at - get (un) و - able (un) putdownable حفظ کند. و - able - in - love - with - fall نیز توجه نمایند که پسوند بین فعل و حرف اضافه قرار می‌گیرد مانند:

«Nobody could ever meet anyone remotely fallabe - in - love with on the Irish Mail» [Evening standard 30 July 1968/8/15] مجله عبارت مشتمل بر فعل + متمم + حرف اضافه مانند give rise to و take advantage of «نیمه مرکب» نامیده می‌شود. آنها در حالات مختلف ثابت هستند. برای مثال:

Give rise to (= cause) را نمی‌توان به وسیله معرفهای اسم گونه مانند give immediate rise to از هم جدا کرد و اجزا آن در حالت مجهول نیز جدا نمی‌گردند. البته بکار بردن ... was given rise to امکان‌پذیر است. اما در مورد rise was given to چنین نیست. ولی

take advantage of مشمول این محدودیت نمی‌شود مانند He took full advantage of و advantage was taken of زیرا آنها دارای نظم گرامری می‌باشند.

«دو نامی‌ها» - ترتیب دو واژه، معمولاً اسم یا صفت، که به وسیله یک حرف ربط بهم مربوط شده‌اند از نظر ثبات متفاوت هستند برای مثال

fun and games و wild and woolly قابل جابه‌جا شدن نیستند، در حالیکه gold and silver و knife and fork این قدرت را دارند. هر چند این تعریف بیشتر از نوع دیگر آن به کار برده می‌شود. عباراتی مانند shoes and socks ترتیب خاصی را طلب نمی‌کند و گاه نیز اتفاق می‌افتد که چنین عباراتی از یک حالت ثابت عمومی برخوردار باشند.

جمع still life برای بعضی از اهل زبان still lives و برای بعضی دیگر still lifes است. امکان دارد که به فردی بگوئیم: use your loaf و ممکن است که فعل را به زمان گذشته هم تبدیل کنیم مانند he used his loaf ولی بندرت می‌توان جمله use your loaves را بکار برد. درباره عبارات فعلی و دیگر ساختهای نسبتاً ثابت مانند

fun and games, in view of, give rise to بیش از این چیزی نمیتوان گفت. مثال جا افتاده یک عبارت دارای حرف اضافه + اسم + حرف اضافه به تدریج، گاهی قرنها، به درازا می‌انجامد. مثلاً، OED اولین مورد

ine stude of را در ۱۲۲۵ ثبت می‌کند (وقتی که اسم آن [معادل place] می‌توانست به راحتی در متون دیگر به کار رود) و متذکر می‌گردد که دو واژه «in place» = instead قبل از سال ۱۶۴۰ به ندرت به صورت یک واژه نوشته می‌شد ولی بعد از سال ۱۶۴۰ ندرتاً به طور مجزا به کار می‌رفت بجز وقتیکه به وسیله ضمیر ملکی می‌مانند in mystead چندان مپی‌گردیدند. قبلاً هم به صورت in the stead of به کار برده می‌شد و هنوز هم در لهجه‌های قسمتهای جنوبی اسکاتلند به کار می‌رود. اولین مرتبه‌ای که instead به صورت قید به کار رفت به سال ۱۶۶۷ مربوط میگردد. از طرف دیگر چه بسا که تشکیل واژه‌های مرکبی چون chicken-coop و cold cream در نتیجه ترکیب مکرر اجزاء آنها درست شده و شاید هم در یک مرحله بوجود آمده باشند. درست است که عبارتی چون cold cream می‌تواند به صورت آزاد یا ثابت به کار رود، ولی در کاربرد آن دارای انتخاب هستیم که معنای آزاد آن «خامه‌ای سزد» و معنای ثابت آن «نوع خاصی از کرم برای صورت» می‌باشد.

۵-۱ - اشتقاق و صرف

اشتقاق به وسیله وندها از جهاتی به صرف شباهت دارد و در فصل ۲ خواهیم دید که، در هر صورت، آنها از نظر تاریخی همیشه از یکدیگر متمایز نیستند. بهر حال، این تفاوت‌ها برای درک تمایز بین واژه سازی و نحو مهم

است و در دو فصل اول بدانها خواهیم پرداخت. وندهای صرفی اصلی در انگلیسی عبارتند از علامت جمع که در cats و dogs حرف s و در glasses حرف es و در oxen حرف en است، تغییر حروف مصوت در geese و فقدان تغییر در S, sheep ملکی یا پی‌بندهای فعلی مانند s در شکل‌های مفرد زمان حال، ing در وجد و صفتی حال، ed و شکل‌هایی مختلف فعل‌های بی‌قاعده مانند hit, hidden, caught و sold در گذشته و اسم مفعول و صفات er و est دار در شکل‌های تفضیلی و عالی فرآیندهای صرفی و اشتقاقی هر دو مستلزم رابطه‌ای بین اعضاء هر جفت، منجمله شکل بدون علامت اولیه و شکل وندار است. این موضوع در مورد جفتهای صرفی یک رابطه دو طرفه می‌باشد: وجود اسم مفرد (قابل شمارش) الزاماً به معنی وجود شکل جمع آن است. از طرف دیگر، در مورد واژه‌های مشتق، اگرچه شکل وندار نشان دهنده شکل اصلی و مسلمی است که از آن ساخته شده اما عکس این قضیه الزاماً صحت ندارد. این حقیقت که ما unclean را بر اساس الگوی آشنای منفی‌سازی صفت + un ساخته‌ایم. بدان معنی نیست که می‌توانیم همین کار را با واژه dirty انجام دهیم. پیشوندها و پسوندهایی که کار صرف را انجام می‌دهند از نظر نقش و معنی ثابت هستند. جمع با s و گذشته ed - دار (یا انواع آن) در هر محتوایی دارای اهمیت یکسانی است. این موضوع اغلب در مورد وندهای اشتقاقی صحت ندارد، اگرچه قابلیت پیش‌بینی معنایی و مفید بودن یعنی توانایی بالقوه‌ای که در بسیاری از واژه‌ها وجود دارد لازم و ملزوم یکدیگر می‌باشند. وندهایی چون ness در اسم معنی ساخته شده از صفات یا er - در اسم فاعل ضمن داشتن معنی ثابت کاربرد فراوان دارند. اما، بسیاری از وندهای اشتقاقی بیش از

یک معنی دارند و می‌توانند به بیش از یک طبقه از واژه‌های اصلی اضافه گردند. به تفاوت بین able - اضافه شده به فعل اصلی allowable = can be allowed

و به اسم

knowledgable = having knowledge

و

companionable = fitted to be, behaving like, a companion

توجه نمایند.

وندهای اشتقاقی و صرفی هر دو اجزاء «دستوری» هستند نه «واژگانی». اجزاء دستوری زبان، که ممکن است واژه و یا ونده باشند. گروه‌های را تشکیل می‌دهند که در مقایسه با گروه‌های واژگانی اسامی، صفات، افعال، و قیود که بسیار گسترده و اکثراً مشمول افزایش تعداد و فقدان آنها از طریق به کار بردن موارد قدیمی می‌باشند، نسبتاً کوچک و از نظر عضویت ثابت هستند. اقلام دستوری ممکن است جزئی از یک سیستم باشند، مانند ضمایر شخصی یا حروف تعریف a, the, this, that, these, some, ever و غیره. اعضای یک سیستم نقشهای تکمیلی داشته و مستقل می‌باشند. بنابراین هر تغییری - اضافه یا حذف یک عضو - بر تمام گروه تأثیر می‌گذارد. معمولاً تصور می‌شود که اجزاء «واژگانی» با معنای خاص مشخص می‌گردند، در صورتیکه اجزای دستوری دارای اهمیت کلی‌تری هستند، ولی این تمایز نسبتاً مهم تنها به عنوان یک تصمیم ناقص مفید است. تصور «واژگان» و «دستور» به عنوان قطب‌های مخالف

می تواند مفید باشد: وندهای صرفی، ضمایر، حروف تعریف به مسئله گرامر بیشتر مربوط می شوند؛ حروف اضافه کمتر دستوری بوده و از قطب واژگانی فاصله زیادی ندارند. آنها یک طبقه بسیار بزرگتر و سازمان نیافته ای را تشکیل می دهند که اعضایش می توانند نقشهای مشترکی داشته باشند ولی همبستگی زیادی با یکدیگر ندارند. تعداد آنها می تواند در زمانهای مختلف افزایش یابد - به خصوص با تشکیل حروف اضافه مرکب که در ۴ - ابدان اشاره گردید.

همینطور کرده وندهای اشتقاقی از وندهای صرفی خیلی بزرگتر است. اعضای آن کمتر بهم بستگی دارند و گاه و بیگاه انواع جدیدی به وجود می آورند. از نظر معنایی وندهای اشتقاقی کمتر از وندهای صرفی تعمیم یافته اند، اگرچه در این مورد تنوع قابل توجهی وجود دارد.

بالاخره نقش صرف نشان دادن رابطه بین واژه ها است: اضافه شدن یک صرف به واژه ای در یک جمله موضوعی نیست که فقط مربوط به آن واژه گردد.

با Cows eat grass یا a cow eats grass مقایسه کنید. ما شکل فعلی eat یا eats را بر حسب این که فاعل آن مفرد یا جمع باشد به کار می بریم و نباید بگوییم که eat و eats واژه های متفاوتی هستند. آنها شکل های مختلف فعل to eat می باشند. از طرف دیگر وندهای اشتقاقی باشکل واژه های دیگر جمله بستگی ندارند و نقش آنها تنها نشان دادن واژه های جدید است. برای مثال اضافه شدن er به اصل فعل eat شکل

اسمی eater را می سازد که مانند دیگر اسمها صرف اسمی گرفته و درست همانند آنها عمل می نماید.

عمل s ملکی نیاز به توجه خاصی دارد. وقتی s به واژه ای از یک عبارت اسمی اشاره می کند، معمولاً به آخرین واژه آن عبارت، و نه خود آن واژه می چسبد. وقتی s جمع، یا هر وند دیگری، دارای چنین نقشی باشد نشان دهنده اتحاد یک گروه به صورت یک معنای واژگانی واحد است مثل

jack-in-the-boxes, do-nothingism, a devil-may-care-ish-attitude و he extract-of-beefed his bread

این حالت در مورد مالکیت صحت ندارد. مثلاً در عبارت

the man in the brown coat's newspaper

the man in the brown coat نقش واژه مانند در این محتوی دارد. در این جا عملکرد s به واژه ای که بدان چسبیده است مربوط نیست و واژه اصلی newspaper را در رابطه خاصی با ساخت توصیفی قبل از آن ارتباط می دهد. از این نظر s بیشتر که حالت صرف اضافه دارد و نه حالت صرفی. پیشنهاد جسیرسون این است که آنرا یک واسطه بخوانیم و با حذف علامت اوستروف آنرا بدین صورت بنویسیم.

the man in the brown coats newspaper

و با این کار نشان دهیم که s به طور یکسان به ساخت ماقبل و مابعد خود تعلق دارد (۱۹۱۸، شماره های ۵ - ۱۴۴)

۶-۱ - ارتباط گروه واژه ها با واژه سازی پسوند er - که به اصل فعل eat برای ساختن شکل اسمی eater اضافه می شود مثالی از وند اشتقاقی تغییر دهنده گروه است. اکثر پیشوندها گروه واژه ها را تغییر نمی دهند.

do, undo هر دو فعل و room
anteroom هر دو اسم هستند. بعضی از
پسوندها نیز ممکن است گروه واژه ها را تغییر
دهند مانند ery - که برای ساختن اسم جمع
به اسمها اضافه می شود مانند machine
machinery یا پسوند hood - که از
اسمهای ذات اسم معنی می سازد مانند child
childhood. اما در موارد خاصی این اسمهای
مشق نسبت به اصل واژه های معادل خود به
طور متفاوتی عمل می نمایند. machinery
جمع ندارد و childhood غیر جاندار است
در انگلیسی اکثر پسوندها گروه واژه ها را تغییر
می دهند و بنابراین واژه هایی می سازند که از
نظر نحوی در مقایسه با اصل خود بسیار
متفاوت عمل می نمایند. بنابراین واژه سازی از
نظر اشتقاق در بین گروه های مختلف به
اعضای یک گروه که عمل متفاوتی دارند به
عنوان یک واسطه به کار می رود و واسطه بزرگ
نحو و واژگان می باشد. زیرا از آنجا که اسامی
افعال، صفات و قیود با هیچ ویژگی خاصی
هیئت رسمی خود بجز آنچه که در جمله دارند
مشخص نمی شوند از این رو تشخیص نوع
گروه واژه ها در حوزه خاص نحو است. اما
این گروه های مختلف به هیچ وجه دقیقاً از
جدا نشده اند، ولی تا حدی بر یکدیگر تأثیر
می گذارند. این موضوع بدان مفهوم می باشد که
برای بدست آوردن ایده روشنتری از حدود
واژه شناسی لازم است به ماهیت گروه واژه
و جنبه هایی که آنها را از یکدیگر متمایز
می سازد، نظری بیفکیم.

ادامه دارد

قواعد بزرگ و کوچک نویسی

در زبان آلمانی

محمد حسین خواجه زاده

کافی داده خواهد شد.

○ نکته دوم اینکه دیگر اقسام کلمات نیز می‌توانند به اسم تبدیل شده و بجای آن بنشینند، که در این صورت باید بزرگ نوشته شوند:

das Singen : فعل:

der Alte : صفت:

Es ist ein Er. : ضمیر:

die Zahl Drei : صفت شمارشی:

das Diesseits : قید:

das Für und Wider : حرف اضافه:

das Wenn und Aber : حرف ربط:

ein lautes Au : کلمه ندا:

○ نکته سوم اینکه در مورد عنوان کتاب و

امثال آن، ضمیر خطاب، القاب و نیز در مورد

مشتقات خاصی استثناء وجود دارد:

Der Goldene Schuß : عنوان کتاب:

ضمیر خطاب:

Ich habe **Deinen** Brief erhalten.

Otto der Große : لقب:

اشتیاق:

Platonische Schriften, Frankfurter

Würstchen

– اغلب در خصوص اسم و کلماتی که به اسم

تبدیل می‌شوند این نکته ذکر می‌شود که اینها

می‌توانند به همراه حرف تعریف یا صفت و با

حرف اضافه ظاهر شوند:

اسم به همراه حرف تعریف:

der Mann, die Tür, das Büro

اسم به همراه صفت:

an Bord

اسم به همراه حرف اضافه:

این مطلب کاملاً صحیح است، ولی از این

قاعده نمی‌توان اینطور نتیجه گرفت که ما

schön, klein : صفت‌ها:

zwei, erste : صفت‌های شمارشی:

er, dieser, alle : ضمائر:

bald, abends, flugs : قیود:

für, gegen, über : حروف اضافه:

wenn, daß, ob : حروف ربط:

ach, hm : کلمات ندا:

– با وجود این قواعد صریح و ساده، مسائلی

در این خصوص مطرح است:

○ نکته اول اینکه نگارش ترکیبات متشکل از

«اسم و فعل» و «اسم و حرف اضافه» به

صورت‌های متفاوتی انجام می‌گیرد.

اسم و فعل:

Ich habe Angst.

اسم و حرف اضافه:

Mir ist angst.

اسم و حرف اضافه:

mit Hilfe, auf seiten

در این مورد در قسمتهای بعدی توضیح

(قسمت دوم)

در شماره گذشته به ذکر ۶ مورد مهم از قوانین صحیح نویسی در خصوص بزرگ و کوچک نوشتن حرف اول کلمات در جمله‌ها و عبارات یا مثالهای مختلف پرداختیم. در این شماره به چند نکته دیگر در همین زمینه اشاره می‌کنیم. به امید اینکه مسورد تسوجه و پسند خوانندگان عزیز قرار گیرد.

۷ – خطاب محترمانه از پیش تعیین شده و نظایر آن

ضمایر (و صفتها) در خطابهای محترمانه از پیش تعیین شده و عناوین، بزرگ نوشته می‌شوند:

Hatten Eure Exzellenz eine angenehme Reise?

Unsere Liebe Frau Maria

ت) اسم‌ها و کلماتی که به اسم تبدیل می‌شوند

۸ – کلیه اسم‌ها، اعم از عینی و ذهنی بزرگ نوشته می‌شوند:

das Haus, der Geist, der Gedanke

– دیگر اقسام کلمه کوچک نوشته می‌شوند:

singen, laufen : افعال:

می‌توانیم هر کلمه‌ای را بعد از حرف تعریف بزرگ بنویسیم، زیرا در متن کلمات غیراسمی نیز می‌توانند بعد از حرف تعریف ظاهر شوند:

das schnelle Auto
Ich wollte das auch sagen.
das auf der vierten Seite Gesagte

● عموماً این قاعدهٔ مکملی در این مورد صادق است:
«در موارد شک باید کلمه را کوچک نوشت.»

ت) ۱ - اسم‌ها و موارد استفادهٔ غیراسمی آنها

۹ - اسم‌ها عموماً بزرگ نوشته می‌شوند:
der Himmel, die Erde, die Würde
● در مورد کلمات خارجی (غیرآلمانی) که بصورت گروهی ظاهر میشوند و نشانگر مفهومی ذهنی هستند، اولین کلمهٔ آنها در متون آلمانی بزرگ نوشته می‌شود. اما در مجموع باید گفت که طرز نگارش آنها نیز متفاوت است، زیرا ممکن است ترکیبی خاص مثل قید بکار رود:

Corned beef

Irish coffee

همانطور که گفته شد این ترکیبات به صورتهای متفاوت ظاهر می‌شوند:

Irish - Stew

Bodybuilder

● اگر چند کلمه در وصف یک کلمهٔ اصلی پشت سر هم قرار گیرند، در این صورت کل ترکیب توسط خطوط فاصله از هم جدا می‌شود:

do it yourself + Bewegung

Do - it - yourself - Bewegung

- علاوه بر اسم اولین کلمهٔ ترکیب نیز بزرگ نوشته می‌شود، در صورتی که کلمهٔ اصلی یک اسم باشد:

Als - ob - Philosophie

De - Gaulle - Besuch

- اگر کلمهٔ اصلی یک صفت باشد، اولین کلمهٔ ترکیب کوچک نوشته می‌شود:

de - Gaulle - freundlich

- همراهی اسم و فعل

(Substantiv + Verb)

علاوه بر مسئلهٔ بزرگ و کوچک‌نویسی اسم در ترکیبات «اسم و فعل»، مسئلهٔ مهم دیگری نیز مطرح است و آن مسئلهٔ جدا یا سرهم‌نویسی آنهاست:

(keine) Angst haben

aber: Mir ist angst.

Auto fahren / Ich fahre

Auto. / Ich fahre Rad.

aber: radfahren / eislaufen / Ich laufe eis.

۱۰ - (keine) Angst haben - mir ist angst

گروه معینی از اسم‌ها وجود دارند که به همراه فعل ظاهر میشوند ولی در ترکیب جدید، دیگر اسم تلقی نمی‌شوند، بلکه بر طبق قاعده مانند صفتی که با فعل می‌آید، بکار می‌روند؛ در این صورت این اسم‌ها کوچک و از فعل ماقبل خود جدا نوشته می‌شوند:

Mir ist angst.

angst (und bange) machen / sein / werden

jmdm. feind bleiben / sein / werden

Er ist schuld daran.

schuld geben / haben / sein

- همین اسم‌ها اگر بتوانند حرف تعریف قبول

کنند و یا قابلیت قبول آن را داشته باشند بطوریکه مفهوم خود را از دست ندهند، بزرگ نوشته می‌شوند:

in Angst sein

(keine) Angst haben

jmds. Feind bleiben / sein / werden

(die) Schuld tragen / haben

Es ist meine Schuld.

● اگر کلمات bang(e), gram, leid, weh با فعل مختص خود ظاهر شوند، در این صورت کوچک نوشته می‌شوند؛ این افعال به همراه کلمات ذکر شده تشکیل یک اصطلاح خاص می‌دهند که نزد شنونده آشنا و قابل فهم هستند:

Es tut mir leid.

Es ist mir weh ums Herz.

Er macht ihm bange.

Er ist mir gram.

- کلمات ذکر شده در بالا را نباید با اسم‌های زیر مساوی فرض کرد:

das Weh, die Bange, der Gram,

das Leid

زیرا آن کلمات اسم نیستند، بلکه صفت یا قیدهایی قدیمی هستند که دیگر در زبان آلمانی امروزی بدین عنوان تلقی نمی‌گردند:

Er macht ihm bange.

/ Er hat keine Bange.

Er ist mir gram.

/ Sein Gram war groß.

Es tut mir leid.

/ Ihm soll kein Leid geschehen.

Es ist mir weh ums Herz.

/ Es ist sein ständiges Weh und Ach.

ادامه دارد

چیزی را از جیب برداشتن
aus der Tasse trinken

از فنجان نوشیدن
aus dem Persischen ins Deutsche
übersetzen

از فارسی به آلمانی ترجمه کردن
۲ - معنای زمانی:

Er zeigte uns Bilder aus seiner
Kindheit.

او عکسهایی از (زمان) کودکی اش بما نشان داد.
Diese Stadt hat noch Bauwerke aus
dem Mittelalter.

این شهر هنوز هم بناهایی از (زمان) قرون
وسطی دارد.

۳ - اصل و نسب و ریشه را می‌رساند:
Er ist ein Kind aus erster Ehe.

او بچه‌ای از ازدواج اول است.

Wir haben das Auto aus zwitter
Hand gekauft.

ما این اتومبیل را از دست دوم خریده‌ایم.
Dieser junge Mann Stammt aus
einer großen Familie.

این مرد جوان از یک خانواده بزرگ است.
۴ - جداشدن را می‌رساند:

Dieses Kleid ist aus der Mode
gekommen. این لباس از مد افتاده است.

Ich bin aus der Schule ausge-
schieden. من از مدرسه بیرون رفته‌ام.

۵ - نوع جنس را می‌رساند که چیزی از آن
ساخته و یا تشکیل شده است.

Diese Schale ist aus Glas.

این کاسه از شیشه است (ساخته شده است).

Dieser Tisch ist aus Holz.

این میز از چوب است (ساخته شده است).

۶ - معنای عللی، اسم بدون حرف تعریف می‌آید:
etwas tun aus Liebe

کاری را از روی (بر اثر، به علت) عشق و علاقه

حروف اضافه در زبان آلمانی

دکتر محمدظروفی - دانشگاه تهران

در دو شماره پیش به بررسی معانی و کاربرد حروف اضافه‌ای که با حالت **AKK** می‌آیند پرداختیم. اینک مبحث حروف اضافه‌ای را که با حالت **Dat.** می‌آیند، آغاز می‌کنیم. از آنجا که اکثر علاقمندان به فراگیری زبان آلمانی هنگام استفاده از حروف اضافه با دشواری‌هایی روبرو می‌شوند و متأسفانه برای رفع اشکالاتی از این گونه منابع اندکی به زبان فارسی موجود است، پیگیری و مطالعه دقیق این سری مقالات مسلماً نتیجه بخش خواهد بود.

۲ - حروف اضافه با **Dativ**

aus

تمامی معانی **aus** با حرف اضافه «از» فارسی مطابقت دارد.

۱ - معنای مکانی:

aus به معنای مکانی خود متضاد **in** است، و خروج واقعی یا مجازی را از یک فضای بسته یا جداشدن از چیزی یا جایی می‌رساند.

Er kommt aus dem Zimmer, dem

Wasser, der Schule.

او از اطاق، از آب، از مدرسه (بیرون) می‌آید.
در ارتباط با نام محل و کشور معمولاً محل تولد و وطن را می‌رساند:

Er kommt aus Spanien.

او اسپانیایی است.

اما تغییر محل همیشه با **von** می‌آید:

Er kommt von Spanien.

او از اسپانیا می‌آید.

aus dem Fenster sehen

از پنجره نگاه کردن

etwas aus der Tasche nehmen

انجام دادن

etwas tun aus Haß

کاری را از روی نفرت انجام دادن

افعال + aus

۱ - تشکیل شدن یا ساختن از چیزی را می‌رساند:

bestehen aus تشکیل شدن از

sich zusammensetzen aus

ترکیب شدن از

herstellen aus ساختن از

machen aus ساختن از

در اینجا لازم به تذکر است که تمام افعالی که با aus ترکیب می‌شوند، جداشدنی می‌باشند.

außer

۱ - معنای مکانی، خارج و بیرون از یک فضا را می‌رساند، غالباً بدون حرف تعریف می‌آید.

Mein Vater ist seit zwei Stunden außer Hause.

پدرم از دو ساعت پیش خارج از خانه است.

Das Flugzeug kannst du nicht mehr sehen, denn es ist außer Sichtweite.

تو دیگر هواپیما را نمی‌توانی ببینی، زیرا خارج از افق دید است.

۲ - بمعنای بجز و استثناء

Alle meine Freunde außer dir haben mir geholfen.

تمام دوستانم بجز تو بمن کمک کرده‌اند.

Ich helfe allen meinen Freunden außer dir.

من به همه دوستانم بجز تو کمک می‌کنم.

Die ganze Woche geöffnet außer montags.

تمام هفته بجز دوشنبه‌ها باز است.

۳ - بمعنای علاوه بر:

Außer meiner Mutter waren auch drei Damen im Abteil.

علاوه بر مادرم، سه خانم هم در کوبه بودند.

Außer meinem Freund wird auch mein Lehrer kommen.

علاوه بر دوستم، معلم نیز خواهد آمد.

bei

۱ - معنای مکانی، نزدیکی را نشان می‌دهد.

Er wohnt bei der Kirche, der Post, dem Bahnhof.

او نزدیک کلیسا، پست، ایستگاه قطار سکونت دارد.

bei Frankfurt نزدیک فرانکفورت.

Bad Godesberg bei Bonn

باد گودسبرگ نزدیک بن

۲ - در مورد اشخاص «نزد، پیش، با» را می‌رساند:

Er wohnt bei meinem Bruder.

او نزد برادرم زندگی می‌کند.

Wir sehen uns heute bei Peter.

ما امروز همدیگر را پیش پتر می‌بینیم.

Sie sind noch nicht bei uns gewesen.

شما هنوز پیش ما نبوده‌اید.

Er dachte bei sich.

او پیش خودش فکر کرد.

۳ - تعلق و کارکردن در جایی را می‌رساند، که با «در» فارسی مطابقت دارد.

Er arbeitet bei Siemens.

او در زیمنس کار می‌کند.

Ich bin Fahrer bei der Armee.

من در ارتش راننده هستم.

۴ - معنای زمانی، در، در حین، بهنگام را می‌رساند:

bei Sonnenaufgang بهنگام طلوع آفتاب

bei Sonnenuntergang

بهنگام غروب آفتاب

bei seiner Geburt بهنگام تولدش

bei dieser Gelegenheit در این موقعیت

bei meiner Ankuft بهنگام ورود من

۵ - با اسم مصدر می‌آید، در اینگونه موارد در یک زمان دو عمل انجام می‌گیرد، و این نیز معنای زمانی دارد.

Beim Arbeiten darf man nicht

essen. در موقع کارکردن نباید غذا خورد.

۶ - چگونگی و کیفیت را می‌رساند.

Bei diesem Licht kann man nicht lesen.

با این نور نمی‌توان خواند.

Er schläft auch im Winter immer

bei offenem Fenster.

او در زمستان هم با پنجره باز می‌خوابد.

Bei einer Tasse Kaffee diskutierten

sie ihre Reisepläne.

آنها با یک فنجان قهوه درباره نقشه‌های

sفر خود بحث می‌کردند.

۷ - در بیان قسم و سوگند.

Ich schwöre bei Gott, daß...

به خدا قسم می‌خورم که...

Bei meiner Ehre.... به شرافتم قسم....

mit

این حرف اضافه با «با» ی فارسی مطابقت دارد.

۱ - وسیله را نشان می‌دهد:

mit Bleistift schreiben با مداد نوشتن

mit dem Auto, der Eisenbahn, dem

Schiff fahren

با اتومبیل، قطار، کشتی رفتن

mit Geld bezahlen با پول پرداختن

mit dem Messer schneiden

با کارد بریدن

nach der Regel طبق قاعده
nach dem Alphabet geordnet

طبق الفبا تنظیم شده

nach meiner Meinung

طبق نظر من، بنظر من

Das ist ein Buch nach meinem
Geschmack.

این کتاب مطابق سلیقه من است.

ein Mädchen nach seinem Ge-
schmack.

دختری مطابق سلیقه او

nach بمعنای «طبق، مطابق» بعد از اسم هم
می‌آید، مانند:

meiner Meinung nach

طبق نظر من، بنظر من

seit

این حرف اضافه فقط معنای زمانی دارد،
و نقطه یا زمان شروع عملی را در گذشته تا
زمان حال نشان می‌دهد.

Ich habe ihn seit jenem Tage, seit
damals nicht mehr gesehen.

من او را از آن روز، از آن وقت (به بعد) دیگر
ندیده‌ام.

Seit gestern wohne ich hier.

از دیروز اینجا سکونت دارم.

von

۱ - معنای مکانی

حرکت از یک نقطه را نشان می‌دهد و در
پاسخ سوال woher می‌آید.

Er kommt von Berlin...

Er kommt von der Post, vom
Bahnhof.

او از پست، از ایستگاه راه‌آهن می‌آید.

اما:

جداشدنی هستند.

nach

۱ - معنای مکانی، با «به» مکانی فارسی
مطابقت دارد.

nach بمعنای مکانی به سوال

wohin? «بکجا» پاسخ می‌دهد، و جهت و

مقصد یک حرکت را نشان می‌دهد، اما باید

توجه داشت که در مورد نام مکانهای بدون

حرف تعریف فقط از این حرف اضافه استفاده

می‌شود.

او بی‌بالا می‌رود. Er geht nach oben.

Er geht nach rechts, links.

او به راست، چپ می‌رود.

Wir werden morgen nach München

fahren. ما فردا به مونیخ خواهیم رفت.

nach Oslo, Norwegen, Skandina-

vien fahren به اسلو، نروژ، اسکاندیناوی رفتن

اما در مورد مکانهایی که حرف تعریف دارند از

in یا zu استفاده می‌کنیم.

in die Schweiz, Türkei fahren

به سوئیس، ترکیه رفتن

in die (oder) zur Ludwigstraße

gehen به خیابان لودویگ اشتراسه رفتن

zur Post, zum Bahnhof gehen

به پست، به ایستگاه راه‌آهن رفتن

۲ - معنای زمانی، در فارسی، بمعنای «پس از،

بعد از» می‌باشد.

nach den Ferien, nach dem Unter-

richt بعد از تعطیلات، بعد از کلاس درس.

nach dem Mittagessen پس از نهار

einer nach dem anderen

یکی پس از دیگری

nach 10 Uhr بعد از ساعت ۱۰

۳ - تطابق و مطابقت را نشان می‌دهد.

nach dem Gesetz طبق قانون

۲ - همراه بودن و اشتراک را می‌رساند:

Er ist mit seiner Frau nach Wien
gefahren. او باخانمش به وین رفته است.
dieser Herr mit der Brille

این آقا با عینک

Er ist mit mir befreundet.

او با من دوست است.

۳ - چگونگی و کیفیت را می‌رساند:

Mit großer Freude, vielem Dank
habe ich Ihren Brief erhalten.

با خوشحالی زیاد، تشکر فراوان نامه شما را
دریافت کرده‌ام.

Er fährt immer mit hoher Ge-
schwindigkeit.

او همیشه با سرعت زیاد اتومبیل می‌راند.

Er grüßte seinen Vater mit Höf-
lichkeit. او با ادب به پدرش سلام کرد.

افعال + mit

sprechen mit صحبت کردن با

diskutieren mit بحث کردن با

sich verabreden mit

قرار ملاقات گذاشتن با

anfangen, beginnen mit شروع کردن با

sparen mit صرفه‌جویی کردن با

sich zufriedengeben mit

خود را راضی کردن با

همه افعالی که با mit ترکیب می‌شوند

das Schicksal von Millionen

سرنوشت میلیونها

der König von Schweden

پادشاه سوئد

die Hauptstadt von Pakistan

پایتخت پاکستان

die Tagebücher von Kafka

دفتر خاطرات کافکا

ein Gedicht von Schiller

شعری از شیلر

einer von meinen Freunden =

einer meiner Freunde = یکی از دوستانم

einer von uns = یکی از ما

ein Stück von diesem Brot

تکه‌ای از این نان

von = با حروف اضافه دیگر نیز ترکیب می‌شود،

مانند:

von — aus — الف

بمفهوم مکانی، نقطه شروع و مبداء را

نشان می‌دهد.

Er fährt von Hamburg aus nach

Amerika. او از هامبورگ به آمریکا می‌رود.

Von wo aus kann ich besser sehen?

از کجا می‌توانم بهتر ببینم؟

بمفهوم مجازی:

von diesem Standpunkt aus

از این نقطه نظر

b — بمفهوم زمانی، نقطه شروع را نشان

می‌دهد.

در اینجا باید توجه داشت که von بمعنای

زمانی غالباً با حروف اضافه دیگر می‌آید یا با

von — bis, و یا با دو صورت زیر:

von — ab, von — an (یک)

Von heute an (oder ab) wird

gespart. از امروز صرفه‌جویی می‌شود.

Von jetzt an (oder ab) arbeite ich

regelmäßig.

zornig, nervös vom langen Warten

خشمگین، عصبی از انتظار کشیدن زیاد.

Diese Krankheit kommt vom vielen Rauchen.

این بیماری از استعمال زیاد دخانیات می‌آید.

(بعلت)

(این بیماری بعلت استعمال زیاد دخانیات

است.)

۵ — بمفهوم کیفی

eine Frau von 30 Jahren, von großer Schönheit

زنی سی‌ساله، زنی با زیبایی بسیار.

ein Mann von großer Intelligenz

مردی با هوش بسیار.

ein Buch von Rang کتابی با ارزش.

eine Stadt von großer industrieller

Bedeutung شهری با اهمیت صنعتی فراوان.

ein Buch von 500 Seiten

کتابی با ۵۰۰ صفحه.

Was sind Sie von Beruf?

شغل شما چیست؟

eine Sache von großer Wichtigkeit

موضوعی با اهمیت بسیار

۶ — بجای حالت اضافه بکار برده می‌شود.

در زبان محاوره‌ای حرف اضافه von در

بسیاری موارد نقش حالت اضافه را بعهده

می‌گیرد. بخصوص در مورد اسمها.

das Haus von Herrn Müller

خانه آقای مولر

Herrn Müllers Haus

بجای

قاعده کلی در زبان آلمانی آنست که von در

صورتی می‌تواند در نقش اضافه بنشیند که

حالت اضافه بخوبی مشخص نشود، بعبارت

دیگر نه بوسیله یک حرف تعریف و نه یک

بایانی.

der Verkauf von Rauchwaren

فروش دخانیات

er kommt aus dem Kino, Theater.

او از سینما، تئاتر می‌آید.

Die Bauern kehren vom Felde heim.

دهقانان از مزرعه بخانه برمی‌گردند.

aus برای بیان محل تولد و موطن همیشه از استفاده می‌شود.

von با قیدها هم ترکیب می‌شود، مانند:

von vorn, von hinten, von oben,

von unten, von fern, von nah, von

beiden Seiten

از جلو، از عقب، از بالا، از پائین، از دور،

از نزدیک، از دو طرف

۲ — معنای زمانی

معنای زمانی von با کاربرد مکانی آن

مطابقت دارد.

von morgens bis abend. از صبح تا شب.

Von Weihnachten bis Neujahr

arbeitet er nicht.

او از عید کریسمس تا سال نو کار نمی‌کند.

von 1-3 Uhr geschlossen

از ساعت ۳ — ۱ بسته است.

۳ — توالی را نشان می‌دهد، و اسم بعد از آن

بدون حرف تعریف می‌آید.

von Haus zu Haus, von Dorf zu

Dorf, von Ort zu Ort

از خانه به خانه، از ده به ده، از محل به محل.

Das Gerücht geht von Mund zu

Mund. این شایعه دهان به دهان می‌گردد.

Die Krankheit wurde von Stunde

zu Stunde, von Tag zu Tag

schlimmer.

این بیماری ساعت به ساعت، روز بروز بدتر

شد.

München wächst von Jahr zu Jahr.

مونیخ سال به سال بزرگتر می‌شود.

۴ — علت را نشان می‌دهد.

müde von der Arbeit (بعلت) کار خستناز

در زمان ما به این زیادی خارجی در این شهر نبود.

zur Zeit Karls des Großen

در زمان کارل بزرگ

Zur Stunde ist noch alles unklar.

در حال حاضر (تا این ساعت) هنوز هیچ چیز روشن نیست.

Zu Ostern erhalten die Schüler ihre Zeugnisse.

در عید پاک شاگردان گواهینامه خود را دریافت می کنند.

۳ - هدف و مقصد را نشان می دهد، در اینجا برابر «برای» فارسی است.

Wir bereiten uns zum Ringkampf vor.

ما خود را برای کشتی آماده می کنیم.

Zum Dank für deine Hilfe lade ich dich ein.

برای تشکر از کمکت ترا دعوت می کنم.

Ich möchte zum Studium nach Deutschland gehen.

میل دارم برای تحصیل به آلمان بروم.

jn. zum Mittagessen, zur Hochzeit einladen

کسی را برای نهار، جشن عروسی دعوت کردن.

zur Förderung der Wissenschaft

برای پیشبرد علم

Lesen Sie das zur Übung, zur Wiederholung.

این را برای تمرین، برای تکرار بخوانید.

Die Augen haben wir zum Sehen.

چشمها را برای دیدن داریم.

«تمام افعالی که با zu می آیند جدانشدنی هستند.»

ادامه دارد

Bahnhof, zum Karlsplatz.

تراموای بطرف تئاتر، دانشگاه، پست، ایستگاه راه آهن، کارلس پلاتس می رود.

Wir gehen jetzt zur Stadt.

حالا به شهر می رویم.

برای نشان دادن فقط جهت، zu بعد از اسم قرار می گیرد.

dem Meere, der Heimat, der Grenze zu fahren

بسمت دریا، وطن، مرز رفتن.

Es geht dem Ende zu.

نزدیک به پایان است.

ب - در مورد ذکر محل در پاسخ سؤال wo?

می آید، و اما فقط در ترکیبات خاصی بکار برده می شود، که در اینجا در زبان فارسی برابر «در» است.

Schiller wurde 1759 zu Marbach geboren und starb 1805 zu Weimar.

شیلر در سال ۱۷۵۹ در مارباخ متولد شد و در سال ۱۸۰۵ در وایمار درگذشت.

zu Hause sein

در خانه بودن

zu Wasser und zu Lande

در آب و خشکی

zu beiden Seiten

در دو طرف

در مورد اشخاص در جواب سؤال zu wem می آید.

Er geht zu seinen Eltern.

او نزد والدینش می رود.

Ich spreche zu dir.

من با تو صحبت می کنم.

Der Professor sagt zu den Studenten

پروفسور به دانشجویان می گوید.

۲ - بمعنای زمانی، در پاسخ سؤال wann?

می آید، برابر «در» فارسی است.

Zu unserer Zeit gab es nicht so viele Ausländer in dieser Stadt.

در زمان ما به این زیادی خارجی در این شهر نبود.

از امروز (به بعد) بطور منظم کار می کنم.
von Sonntag an و von dieser Woche an
از یکشنبه، از این هفته (به بعد)
Dieser Motor war von Anfang an nicht in Ordnung.

این موتور از اول مرتب نبود.

توجه: von - an برای گذشته و آینده بکار برده می شود.

seit فقط برای گذشته استعمال دارد.

seit یک زمان محدود و معین را نشان می دهد، اما an - von زمانی را نشان می دهد که آغازش معین ولی پایانش نامعین یا نامعلوم است.

von - auf - که فقط ترکیبات مشخصی دارد.

Wir sind es von Kind auf, von Jugend auf so gewöhnt.

ما از کودکی، از جوانی اینطور عادت کرده ایم.

Die Sache muß von Grund auf geändert werden.

این موضوع باید بطور کلی (از بیخ و بن) تغییر داده شود.

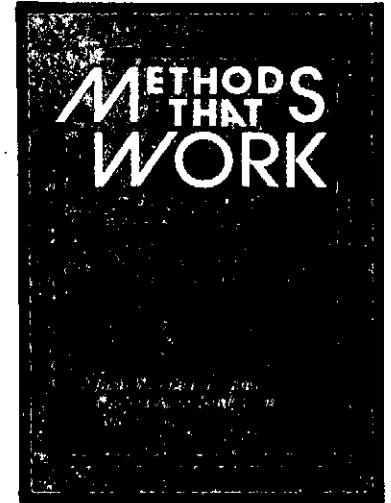
zu

۱ - بمعنای مکانی

الف - حرکت یا جهت بسوی یک مقصد را نشان می دهد و در پاسخ سؤال wohin می آید:

Die Straßenbahn fährt zum Theater, zur Universität, zur Post, zum

از امروز (به بعد) بطور منظم کار می کنم.



METHODS THAT WORK

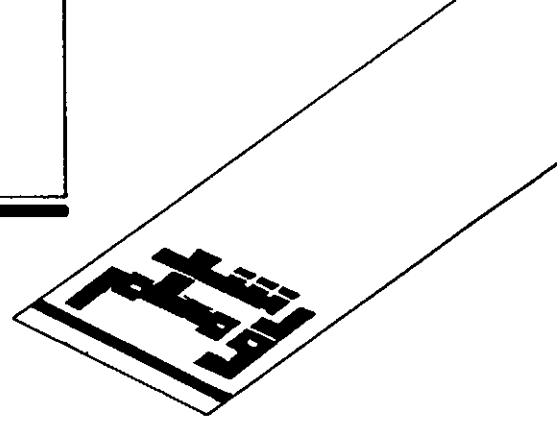
John W. Oller, Jr., and Patricia Richard-Amato, editors

"We expect [*Methods That Work*] to be controversial, not because teachers aren't looking for success, but because anyone who claims to achieve it, even in small measure, will have to face down those naysayers who are still wagging their fingers and saying it can't be done. For our own part, we agree with Stevick, Krashen, and others who have argued to the contrary that the classroom can be an *optimal* setting for language acquisition."

This indispensable source book of ideas, techniques, and inspiration, presents a dazzling array of effective methods for teaching languages. In the belief that the classroom provides an ideal setting for language acquisition, the editors survey the tried and proven methods of the foremost authorities in the field, including Stevick, Curran, Scarcella, Terrell, Krashen and Swain. Commentary and discussion questions guide the reader in the analysis and application of each method.



NEWBURY HOUSE PUBLISHERS
A division of Harper & Row, Publishers, Inc.



مثال:

هر آنکس که او راه یزدان بجست.

۲ - حرف ربط که دو جمله را بهم پیوند

می دهد.

مثال:

توقف کنید ای جوانان چُست
که در کاروانند پیران سُست.

۳ - استفهام که بحالت پرسش بیان شود.

مثال:

که را جاودان ماندن امید ماند
چو کس را نبینی که جاوید ماند
(To whom remains the hope
forever to remain.)

(When you see no one remaining
forever?)

آقای دکتر خانلری^۱ حرف ربط را اینگونه

تعریف می کند: حرف ربط کلمه ای است که دو

کلمه یا دو جمله را بهم ربط دهد. مثال: رفتم که

بخوابم.

هشت مورد کاربرد دیگر نیز برای «که» در

فارسی ذکر شده است:

۱ - در زبان انگلیسی «relative pronoun»

جای اسم را می گیرد و از تکرار اسم یا ضمیر

جلوگیری می نماید. حال آنکه در زبان فارسی

بگه چنین نقشی ندارد.

such input is largely ignored unless
there is some truth or falsity which
the child can attend to. (H.D.
Brown Principles of Language and
Teaching)

ترجمه: کودک عمدتاً نسبت به چنین درون
نهادهایی بی اعتنا می ماند مگر اینست که در آن
حقیقت یا کذب باشد که بتواند بدان بپردازد.
اگر «که» ضمیر موصولی است پس چه نیازی به
کلمه آن می باشد.^۲

مثال دیگر: The man whom you

helped is my brother.

در انگلیسی و فارسی Relative pronoun

از لطف الله جهان خانی

مقاله زیر بحثی است در مورد ضمیر موصولی و برابری آن در زبان
فارسی که توسط آقای لطف الله جهانی تهیه گردیده است. مجله رشد ضمن
درج مقاله ایشان از کلیه همکاران ارجمند تقاضا دارد که با توجه به اهمیت
موضوع مورد بحث و مشکلات فراوانی که در ارتباط با این موضوع وجود
دارد نظریات خود را ارسال نمایند تا عیناً در این قسمت درج گردد.

همراه با حرف اضافه بطور اخص دچار
اشکال هستند و همراه با whom و which
ضمیر مفعولی را نیز ذکر می کنند. در این مقاله
کوشش بعمل آمده است تا نقش و کاربرد کلمه
«که» فارسی را بیان نموده و نارسایی آن را با
ذکر نمونه های فارسی و انگلیسی نشان دهیم.
بر اساس کتاب دستور پنج استاد کلمه «که»
بر سه قسم است:

۱ - موصول که قسمتی از جمله را به
قسمت دیگر پیوند می دهد.

با آنکه در دستور زبان فارسی عبارت
«ضمیر موصولی» وارد نشده است معذالک
این عبارت نوعی «گرفته برداری» یعنی ترجمه
لفظ به لفظ عبارت (relative pronoun)
است که در دستور زبانهای انگلیسی منتشر
شده در ایران بکار رفته است و گهگاه
دانش آموزان زبان را دچار اشکال می کند.
بیشتر دانش آموزان در بکار بردن «relative
pronoun» انگلیسی بطور اعم و در مورد
کلمات whom و which در حالت مفعولی و

الف: مردی را که کمکش کردی برادرم است.
کمک + ش ضمیر موصولی
ب: مردی که تو به او کمک کردی برادرم است.

ج: مردی را که کمک کردی برادرم است.
اولاً کلمه «را» در ترجمه متن فارسی اختیاری (Optional) است که در کتاب دستور فارسی اثر کمیتن^۱ نیز بدان اشاره شده است.

If the antecedent is definite and the subject of the principal sentence and relative pronoun is the direct object in the relative clause the antecedent can take ra - again is optional.

The Woman whom you saw is here.
آن زنی که دیدید اینجا است.
آن زنی را که دیدید اینجا است.

۲ - دانش آموزان فارسی زبان تمایل دارند که ناخودآگاه کلمه «him» را بعد از helped بکار ببرند که نوعی انتقال منفی (negative transfer) از زبان اول به زبان دوم می باشد و علت آن این است که در زبان فارسی و بویژه در زبان گفتاری مورد الف و ب بکار می رود یعنی می توان ضمیر را علاوه بر که ذکر نمود کلمه که را در فارسی شاید بتوان تکمیل کننده complementizer نامید.

مثال: پدرت را می خواست که غرق درختش کند. (احمد شاملو، عروسی خون، اثر قدریکو کارسیالورکا انتشارات طوس ص ۵۴)
... your father would have covered it with trees.

ملاحظه می کنید که در متن انگلیسی relative pronoun بکار نرفته ولی مترجم کلمه که را در برگردان جمله بکار برده است.

مثال دیگر: ... زبانشناسان و لغویین قرنهای گذشته اند که این کلمه را تعریف کنند. (مجدالدین کیوانی، مترجم، اصول یادگیری و

تدریس زبان، اثر اچ داگلاس براون، تهران) Linguists and Philologists have been trying for centuries to define it.

مثال دیگر: من مهمیزی ندارم که در پهلوی مرکب عزم خود فرو کنم مگر جاه طلبی جهنده که بیش از آنچه باید جستن می کند.

I have no spur to prick the sides of my intent, but only vaulting ambition, which o'er leaps itself.

(فرنگیس شادان - مکبث اثر ویلیام شکسپیر، انتشارات علمی فرهنگی، برده اول صحنه هفتم سطر آخر).

۳ - که در فارسی برای تاکید (emphasis) بکار می رود.

مثال: ای که...
در اعتراض گفته می شود: شما هم که نرفتید! یا من که گفتم!

البته آقای دکتر اسلامی ندوش. در کتاب دستور زبان فارسی تاکید را در تکرار کلمه می داند. «... گاهی برای اینکه بخواهند احتمال اشتباه و توهم را از گفتار خویش دور سازند و کلمه ای را اثبات و استوار نمایند، فعل یا اسم را تکرار می کنند، یا کلماتی مانند همه - هر دو - هیچ - خود - خویش و خویشتم در جمله بکار می رود.»

مثال: ای قوم به حج رفته کجائید، کجائید معشوق همین جاست، بسایید بسایید
۴ - که موصول است و نه ضمیر موصولی.

فردا که خاک مرده به حشر آدمی کنند ای باد خاک من مَطْلَبِ جِز بکوی دوست

۵ - که برای تصغیر بکار می رود (زبان گفتار)

مردیکه نادان....
که در زبان ادبی بصورت کاف تصغیر مانند دخترک و پسرک و گاه از روی شفقّت و

دلسوزی بکار می رود. مانند طفلک پیرزنی موسی سیه کرده بود گفتمش ای مامک دیرینه روز ۶ - که برابر حرف ربط فارسی است. در این شهر باری بسمم رسید که بازارگانی غلامی خرید (سعدی بوستان)

Once in this city it came to my ears that a certain merchant had purchased a slave.

۷ - که گاهی بجای نشانه یا علامتی بکار می رود. در متن زیر که برابر باد و نقطه (:): است.

شنیدم که بگریست سلطان روم بر نیکمردی از اهل علوم که پایانم از دست دشمن نماند جز این قلعه و شهر با من نماند بش جهد کردم که فرزند من پس از من بود سرور انجمن I've heard that Rüm's ruler wept, Saying to a good and learned man: 'No achievement's left me by the enemy's hand, Much have I striven that my son,

زیر نویس

۱ - جی ام ویکنز (G.M. Wickns)، بوستان سعدی، انتشارات یونسکو، صفحه ۳۳

۲ - پرویز خانلری، دستور زبان فارس، صفحه ۷۷.

۳ - دکتر مجدالدین کیوانی، اصول یادگیری و تدریس زبان، نشر دانشگاهی، ۱۳۶۳ تهران صفحه ۵۴.

Lambton, Persain Grammer, Cambr idye (student edition),

۵ - محمد علی اسلامی ندوشن، دستور زبان فارس، اصفهان: انتشارات مشعل (۱۳۴۹) ص ۱۷

۶ - جی ام ویکنز (G.M. Wickns) مترجم، بوستان سعدی، انتشارات یونسکو.

۷ - همان کتاب. صفحه ۳۲.

مطالعه آزاد تلقی شد که در چاپ جدید (۶۹) -
۶۸) با اعمال تغییرات موضوع بخشنامه منتفی
تلقی می‌شود.

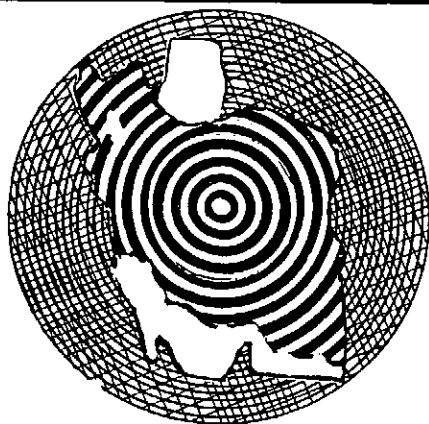
* گروه زبان فرانسه

- کتاب دوم راهنمایی در اواخر بهمن ماه
سال جاری برای چاپ آماده خواهد شد.
- کتاب روش تدریس سال اول دبیرستان
اتمام یافت و در سال تحصیلی ۶۹-۶۸ در
اختیار دبیران محترم قرار خواهد گرفت.
- تألیف کتاب دوم دبیرستان توسط
کارشناس زبان فرانسه دفتر تحقیقات و
برنامه‌ریزی درسی و با همکاری اساتید
دانشگاه انجام می‌پذیرد.

- فراهم نمودن مقدمات تألیف کتاب سوم
دبیرستان و متون ادبی، تشکیل گروه تحقیق و
ارزشیابی به منظور مطالعه در زمینه نوآوریهای
آموزشی و کاربرد آنها در تألیف کتابهای جدید
و جمع‌آوری کتابهای مرجع برای مطالعه
اعضای گروه از طریق یونسکو و مراکز
آموزشی زبان فرانسه.

* گروه زبان آلمانی

- تکمیل نهایی و ارسال کتاب آلمانی سال
اول دبیرستان برای چاپ
- آماده سازی و تکثیر کتاب آلمانی سال
دوم دبیرستان و توزیع آن از طریق کتابفروشی
سازمان
- تهیه جزوات کمک درسی جهت استفاده
در کلاس، این جزوات تا حد زیادی
توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان را در مکالمه
زبان آلمانی تقویت می‌کند.
- شروع تألیف کتاب سوم دبیرستان که
انشاء‌الله تا چند ماه آینده آماده تکثیر خواهد
شد.



* گروه زبان انگلیسی

کتاب راهنمایی

- گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و
برنامه‌ریزی درسی پس از بررسی و دریافت
نظریات معلمین محترم اقدام به اصلاح و اضافه
نمودن بخشهایی به کتاب اول راهنمایی نمود
این تصمیم بدنبال حذف زبان سال اول از
برنامه‌های درسی و افزایش ساعات درس زبان
انگلیسی اتخاذ گردید و در سال تحصیلی
۶۹-۶۸ در اختیار معلمین محترم و
دانش‌آموزان عزیز قرار خواهد گرفت.

- کتاب دوم زبان انگلیسی نیز پس از
اعمال تغییرات ضروری و اضافه نمودن
بخشهایی از کتاب سوم راهنمایی به آن برای
سال تحصیلی ۶۹-۶۸ چاپ و منتشر خواهد
شد.

- در نظر است قبل از توزیع کتب
فوق‌الذکر، دبیران محترم از چگونگی تغییرات
اعمال شده در کتاب مطلع گردند.

کتاب دبیرستان

- کتاب اول و دوم دبیرستان بدون



هیچگونه تغییری برای سال تحصیلی ۶۹-۶۸
تجدید چاپ می‌شود. بدنبال نظر خواهی که از
دبیران محترم زبان انگلیسی کتاب سال چهارم
و سوم بعمل آمد کتاب سوم دبیرستان با
تغییرات اندکی چاپ می‌شود و کتاب چهارم
دبیرستان با تغییراتی در قسمت in other
words و رفع ابهامات و مشکلات برای سال
تحصیلی ۶۹-۶۸ چاپ خواهد شد. ذکر این
مطلب ضروریست که طی بخشنامه‌ای از سوی
دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی قسمت
in other words در سال تحصیلی ۶۸-۶۷

خواهر زهرا
 حیاتی دانش آموز
 کلاس دوم تجربی
 از اینکه علاقه زیادی به
 انگلیسی دارید و در این کار هم تا
 حدی موفق هستید بسیار خوشحالم
 و این علاقه و پشت کار شما را تحسین
 می‌نمایم، یکی از راهای یادگیری زبان
 خواندن مطالب مختلف و همچنین کتاب درسی
 است. دبیر زبان انگلیسی شما می‌تواند در
 گرامر و تفهیم مطالب آن به شما کمک کند.
 البته از بعضی کتابهای ساده انگلیسی نیز
 می‌توانید استفاده کنید. وی چون ما میزان
 دانش شما را نمی‌دانیم بطور دقیق نمی‌توانیم
 شما راهنمایی کنیم.

در هر صورت بهتر است شما به برنامه‌های
 انگلیسی رادیو و تلویزیون و نوارهای آموزشی
 نیز گوش کرده تا تلفظ صحیح کلمات را یاد
 گرفته و بهتر صحبت کنید. برای گویندگی
 رادیو باید اول تحصیلات دبیرستان خود را
 تمام کنید و بعد در دانشگاه قبول شده و بعد از
 اتمام دوره دانشگاه و طی این مراحل
 باید با علاقه و دقت زیاد کار کنید
 تا قدرت شنیدن و صحبت کردن
 و خواندن و نوشتن شما در
 زبان انگلیسی به سلطه
 قابل قبول برسد
 تادر کار



پاسخ به نامه‌ها

مورد نظر خود موفق بشوید

— برادر عزیز آقای سیف‌اله نوری از
 نهضت سوادآموزی ایلام غرب
 نامه شما رسید از علاقه و توجه شما به
 یادگیری زبان بسیار خوشحال شدیم.
 توانایی شما در صحبت کردن و خواندن
 مطالب انگلیسی نشانه دانستن زبان است و با
 مطالعه یک کتاب گرامر زبان انگلیسی
 می‌توانید مطالب مورد نیاز خود را یاد بگیرید.
 حسن کار شما در این است که اول خواندن و
 صحبت کردن را یاد گرفته‌اید و به همین دلیل
 مرحله بعدی برای شما آسان است فقط کمی
 مطالعه لازم دارد و جای هیچگونه نگرانی
 نیست. برایتان آرزوی موفقیت داریم.
 — خواهر پیرانی دبیر زبان

شهرستان آبدانان

نامه شما رسید

اما اطلاعات کافی

در مورد میزان تحصیلات خود

را ذکر نکرده‌اید، آیا با دیپلم به

تدریس زبان مشغول هستید یا

فوق دیپلم؟ بهر حال مطالعه دقیق و کامل

کتابهای دوران دبیرستان می‌تواند به شما

کمک کند و اگر فوق دیپلم هستید می‌توانید از

کتابهایی که در این دوره به شما تدریس شده

است نیز استفاده کنید: ضمناً باید توجه داشته

باشید که برای کنکور رشته زبان، علاوه بر

انگلیسی باید معارف اسلامی، ادبیات فارسی،

عربی و هوش را نیز امتحان بدهید. همانطور

که در نامه خود اشاره کردید بدلیل بعد مسافت

بهترین راه برای بدست آوردن منابع، یاری

گرفتن از دوستان است از آنها بخواهید که

بعضی از جزوات و کتب مورد نیاز شما را

برایتان تهیه و خریداری کنند. ضمن مطالعه

کتب، مشکلات خود را با دبیران محل

کار خود مطرح و از آنان کمک

بگیرید. انشاءالله موفق خواهید شد.

اعلام وصول نامه

۱ — خانم کلارا ادیبی از نوشهر

۲ — جواد پورسیدگیلان، کلاچای

۳ — ناصر شیوایی اصفهان

۴ — مجید افشار

شهریار

For children six to twelve years old give half the adult dosage. For children under six years old consult your family doctor. Reduce dosage if nervousness, restlessness or sleeplessness occurs.

197 - This bottle label clearly warns not to take more than

- 1) eight tablets a day
- 2) six tablets a day
- 3) three tablets a day
- 4) twenty-four tablets a day

198 - We can infer from this label that

- 1) children may take the same dosage that adults take
- 2) one may not take this medicine before going to bed
- 3) the medication is a liquid
- 4) the medicine could cause some people to feel nervous

199 - If one cannot sleep, it is suggested that he

- 1) consult a physician
- 2) stop taking the medicine
- 3) take as many tablets as he can
- 4) take two tablets before going to bed

200 - Apparently the medicine

- 1) cannot be taken by children under twelve
- 2) may be dangerous for small children
- 3) may be taken by adults but not by children
- 4) may be taken by children but not by adults

۱۶۲ - گزینه شماره ۲ در زبان انگلیسی کاربرد ندارد. به عبارت دیگر Non English است.

۱۶۳ - گزینه شماره ۲ بسیار ضعیف است. فلسفه گنجاندن این گزینه صرفاً آزمودن زمان فعل جمله می باشد.

۱۶۵ - گزینه های شماره ۲، ۳ و ۴ همگی Non English بوده و این موجب می شود که این سؤال از پایانی اندکی برخوردار باشد.

۱۶۸ - گزینه شماره ۲ بسیار ضعیف است، زیرا بعد از صفت ملکی حرف تعریف نمی آید. گزینه ۳ کاربرد ندارد و احتمالاً گزینه شماره ۴ ترجمه تحت الفظی مفهوم فارسی است.

۱۷۱ - تحت شرایطی گزینه شماره ۴ هم می تواند صحیح باشد.

۱۷۳ - گزینه ها ضعیف انتخاب شده و بعلاوه جای خالی با خط مشخص نشده است.

۱۷۴ - گزینه ها معقول انتخاب نشده اند مناسب می بود که از playing, play بجای گزینه های ۲، ۳ و ۴ بجای گزینه شماره ۴ هم از استفاده می شد.

۱۷۵ - گزینه شماره یک بسیار ضعیف انتخاب شده است. پیشنهاد می شود با also جایگزین شود.

۱۸۲ - در اینگونه جملات که هدف سنجش شکل صحیح فعل می باشد پیشنهاد می شود که فعل اصلی و کمکی از هم جدا نشوند، در این صورت تهیه کننده آزمون از امکانات بیشتری در انتخاب گزینه های مناسب بهره خواهد برد.

۱۸۳ - گزینه شماره ۳ با توجه به مفهوم آن نامربوط است.
۱۸۴ - گزینه های شماره ۲ و ۳ را می توان به سهولت به شکل بهتری تغییر داد.

۱۸۶ - متن سؤال انسجام لازم را ندارد.

۱۹۳ - گزینه های شماره ۳ و ۴ به یک چیز اشاره دارند. در متن عبارت emergency exit به معنای خروج اضطراری آمده ولی در گزینه شماره ۳ emergency exits به معنی راه خروج اضطراری آمده که می تواند با stairways به صورت مترادف بکار رود.

در متن مربوط به سئوالات ۱۹۶ - ۱۹۴ املاء کلمه address غلط چاپ شده و ضمناً در این متن از کلمه pets استفاده شده است که کلاً چنین مفهومی در فرهنگ ما جایی ندارد و بهتر بود که مختصر تغییری در متن داده می شد.

۲۰۰ - در انتخاب گزینه ها دقت کافی مبذول نشده است و گزینه شماره ۳ و ۴ حاکی از این امر است.

به طور اجمال در مقایسه با آزمونهای سالهای گذشته این آزمون از نظر کیفی و توجه تهیه کنندگان آن به جنبه های اساسی زبان از سطح بالاتری برخوردار می باشد، اگر نظری به سئوالات سالهای قبل بیفکنیم خواهیم دید که بیشترین توجه روی نکات دستوری و حفظ کردن واژه بوده، در حالیکه در آزمونهای زبان امسال توجه به درک و فهم مطالب شده است. بدیهی است این تغییر جهت در تهیه سئوالات زبان کنکور سراسری می تواند تأثیر بسیار سازنده ای در شیوه تدریس زبان در سطح راهنمایی و دبیرستان و در نهایت تغییر کیفی آموزشی زبان را به دنبال داشته باشد.

- 2) Mehdi has to go and take the car himself
- 3) the shopkeeper cannot promise to rent a car
- 4) Mehdi is not certain that he can take care of the car

One of the reasons why the land and the sea level approach each other more and more is because land is washed into the sea by rivers.

187 - The difference between the level of the sea and the land is

- 1) becoming more
- 2) causing problems
- 3) decreasing
- 4) increasing

Mehdi: My grandmother is not feeling well. We have an appointment with a physician this afternoon.

Reza: What is wrong with her?

Mehdi: She has a problem with her blood circulation and her weight has been increasing rapidly.

Reza: she might need a major surgery.

188 - The grandmother is going to

- 1) circulate blood
- 2) create problems
- 3) discuss physics
- 4) see a doctor

189 - Reza thinks that

- 1) the grandmother should have acted before
- 2) the grandmother's health problem might be serious
- 3) the physician may not see the patient
- 4) weight increase is not a major problem

It is excusable that a child 5 years old uses only 1% or 1,500 of the 150,000 dictionary words that a modern language contains. But this small treasury is used very intensively by him during the years of learning.

190 - The writer of the passage thinks that children

- 1) cannot memorize dictionary words fast
- 2) do not make adequate use of the language
- 3) know fewer words than they should
- 4) make frequent use of their words

191 - Treasury, as used in the passage, refers to

- 1) amount of money
- 2) children's book
- 3) number of words
- 4) person's riches

In controlling the effects of fires on modern skyscrapers, a serious problem has been noticed. The difficulty arises because smoke tends to fill the stairways from the floor on which the fire is located.

The occupants are then blocked from using the stairs for emergency exit and smoke can be carried to other floors.

192 - Most people cannot move out of the building although only one floor may be on fire because.

- 1) exits are usually difficult to find
- 2) fire takes over the building fast
- 3) smoke is more dangerous than fire
- 4) stairways are filled with smoke

193 - The smoke takes over the building.

- 1) by expansion of the fire
- 2) by the occupants of the building
- 3) through the emergency exits
- 4) through the stairways

New unfurnished apartments are now available on Zand Avenue one block from the university. The rent for each apartment is 40,000 rials per month. Utilities except electricity are included in the rent. Children and pets are welcome. A deposit of one month's rent is required. The owner can be reached Saturday through Thursday from nine in the morning to five in the afternoon at the address given below. For an evening or Friday appointment call 67891.

194 - From this advertisement we can assume that

- 1) cats are not permitted in the apartments
- 2) gas and water bills are included in the rent
- 3) the apartments are very far from the university
- 4) the apartments have furniture in them

195 - The advertisement implies that interested persons must

- 1) call for an appointment if they want to see the apartments on Fridays and evenings
- 2) call for an appointment if they want to see the apartments on weekdays
- 3) see the apartments before five o'clock any day
- 4) see the apartments on Saturdays or Thursdays

196 - To rent one of the apartments

- 1) a sum of money should be paid to the owner in advance
- 2) one should pay extra for holiday and evening parties
- 3) one should refer to the address on top of the advertisement
- 4) the owner should be called on from time to time

Take two tablets with water, followed by one tablet every eight hours as required. For maximum night time and early morning relief take two tablets at bed time. Do not exceed six tablets in twenty-four hours.

169 - "What did you tell your friend?"

"I told him _____ early."

- 1) don't sleep 2) not to sleep
3) that don't sleep 4) that not to sleep

170 - "Were any of them hurt in the fire?"

"No and the firemen got _____ to save their house."

- 1) there quickly enough 2) quickly enough there
3) there enough quickly 4) enough quickly there

171 - The injured man looked at the nurse hopefully because _____

- 1) he thought he could help her
2) he thought she could help him
3) she thought he was an enemy
4) the hospital was very crowded

172 - "Tomorrow you have a class, so you can't go swimming."

"If I _____ ."

- 1) didn't have a class, I would go swimming
2) don't have a class, I will go swimming
3) hadn't had a class, I would have gone swimming
4) haven't had a class, I go swimming

173 - "Mehdi is our neighbor."

"Where _____ ?"

- 1) does he work 2) does work he
3) he does work 4) he work does

174 - "Did you see the children this afternoon?"

"Yes, I watched them _____ ball in the park."

- 1) in playing 2) play
3) to play 4) to playing

175 - "Are Mehdi and Reza engineers?"

"No, Mehdi isn't an engineer and Reza isn't _____ ."

- 1) but 2) either 3) neither 4) too

176 - "Who can pass the exam?"

"Every body, unless they _____ hard enough."

- 1) don't work 2) work
3) worked 4) won't work

177 - "How did he do his assignment?"

"I can't remember _____ it."

- 1) how did he do 2) how he did
3) that how did he do 4) that how he did

178 - "Doesn't Mehdi want to sell his car?"

"Yes, he _____ ."

- 1) does 2) doesn't
3) sells 4) wants

179 - "How did you do your exams?"

"I am not satisfied _____ my grades."

- 1) at 2) from
3) of 4) with

180 - "We can have coffee or tea."

"Which _____ you rather have?"

- 1) can 2) do
3) will 4) would

181 - "Why did Mehdi fail the course?"

"Because he studied _____ less than the others."

- 1) more 2) much
3) too 4) very

182 - "Is the calss busy?"

"Yes, the students are _____ pronuncia-tion."

- 1) practice 2) practiced
3) practices 4) practicing

183 - "The truck traffic on this highway is so heavy that I can hardly see where I am going. "This means that

- 1) the highway has been closed to heavy traffic
2) there are lots of trucks on this busy highway
3) the trucks are so heavy that I can hardly weigh them
4) the trucks are heavy and I cannot see where I am going

184 - Could you help me clear up the dirt on the floor?"

"What should I do?"

"You can _____ ."

- 1) bring in the trash can
2) clean up the curtains
3) spread the carpet on the floor
4) spread the dirt on the floor

185 - "In a few years time, computers will be able to display a visual record of rapid conversation."

This means that computers will

- 1) be able to display record players visually
2) be able to record spoken words on tape-recorders
3) change visual records into rapid conversation
4) show spoken words in written forms

Mehdi: I wonder if I could possibly rent a car from your shop tomorrow. I'll take extra care of it, I promise.

Shopkeeper: You may do so, just this time, but you must pick it up yourself, I am a very busy man.

186 - The above dialog indicates that

- 1) Mehdi can always rent a car from the shop

نقدی بر آزمون
سراسری سئوالات
زبان انگلیسی
رشته علوم تجربی

سال ۶۸ - ۱۳۶۷

علی اکبر قناد

آزمون موجب گردد که فرد یا افراد ذبحق در رشته دلخواه و مورد علاقه خود به تحصیل ادامه دهند و از اینس طریق در آینده منشأ خدمات شایسته تری گردند.

در بحث زیر سئوالات زبان انگلیسی رشته تجربی سال تحصیلی ۶۸ - ۶۷ مورد بررسی قرار می گیرد. نظرات ارائه شده در این بررسی صرفاً جنبه پیشنهادی داشته و اینجانب ضمن تقدیم سپاس و ابراز قدردانی از زحمات ارزشمند تهیه کنندگان این آزمون وظیفه خود می داند که از مسئولین محترم سازمان سنجش نیز به جهت توجه آنها به بالا بردن کیفیت آزمونها تشکر نماید.

در اینجا ضمن درج کلیه سئوالات زبان انگلیسی آزمون رشته تجربی سال تحصیلی ۶۸ - ۶۷ به بررسی آن می پردازیم. توجه فرمایید که شماره توضیحات اشاره به شماره سئوالات دارد.

هر ساله تعداد چند صد هزار نفر دیلمه به امید راه پیدا کردن به یکی از رشته های دانشگاهی در کنکور سراسری دانشگاهها شرکت می کنند. بدیهی است با توجه به محدود بودن امکانات و شرایط خاصی تنها بخش کوچکی از این جمعیت بزرگ شرکت کننده شانس ورود به دانشگاه و ادامه تحصیل را به دست می آورند. شک نیست که هدف دست اندرکاران کنکور از برگزاری چنین آزمونی انتخاب بهترینها برای ورود به دانشگاه می باشد و لازمه رسیدن به چنین هدفی بررسی و تعمق بر روی نحوه اجرا، تهیه سئوالات و در نهایت انتخاب بهترین استعدادها خواهد بود. بحث بر روی نحوه اجراء و یا شیوه انتخاب داوطلبان را باید به زمانی دیگر موکول کرد. اما بررسی کیفی آزمونها و طرح پیشنهاداتی در زمینه بهبود آنها وظیفه هر معلم یا استاد متمهد و دلسوز می باشد. چه بسا جلوگیری و یا رفع یک اشتباه کوچک در یک

161 - "should I boil the eggs or fry them for you?"
"_____ way is good. I like eggs."

- 1) All 2) Both
3) Either 4) Neither

162 - "Did you buy the black shoes?"
"No, I decided to buy _____."

- 1) another 2) the another
3) The other 4) the others

163 - "Has anybody called today?"
"The telephone has not rung _____ I came."

- 1) before 2) for
3) since 4) until

164 - "Did you buy the shirt?"
"Well, it looked nice, and the price was good.
_____ I bought it."

- 1) because 2) Besides
3) However 4) Therefore

165 - "Where are you going now?"
"I'm going to a _____ to buy some shoes."

- 1) shoe store 2) shoe's store
3) store shoe 4) store's shoe

166 - "Did Reza sell his car to you?"
"No, It _____ by my friend."

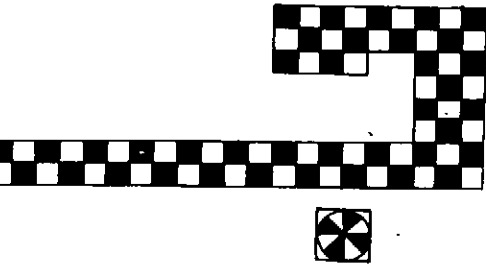
- 1) bought 2) has bought
3) was bought 4) would buy

167 - "Isn't there anything left for me to eat?"
"Sorry, you _____ have come two hours ago."

- 1) should 2) might
3) would 4) must

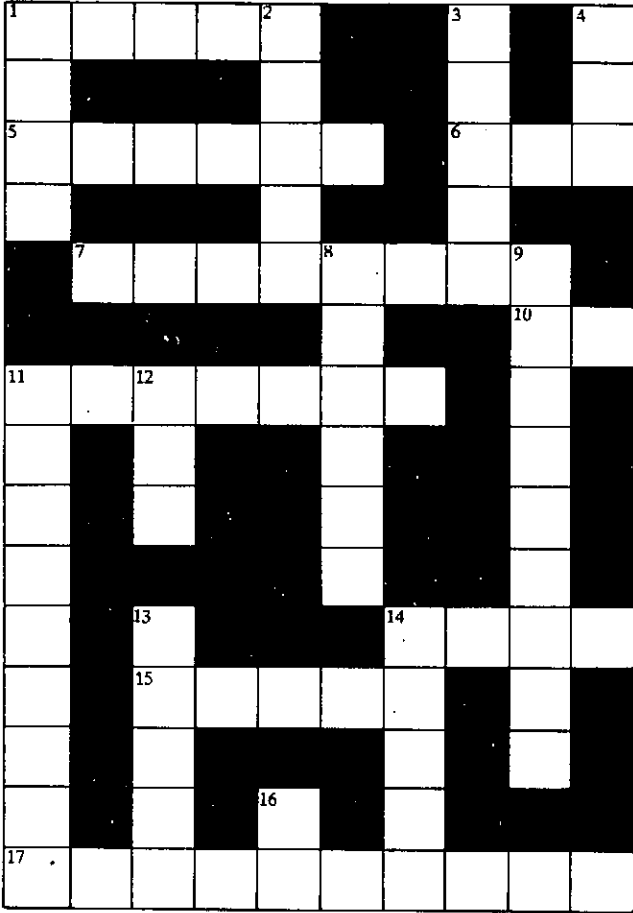
168 - "Have you been to Europe before?"
"No, this is my _____ abroad."

- 1) first trip 2) the first trip
3) trip of first 4) trip first



Kreuzwörterrätsel 2

(Bearbeitet von:
Nastaran Mobasser)

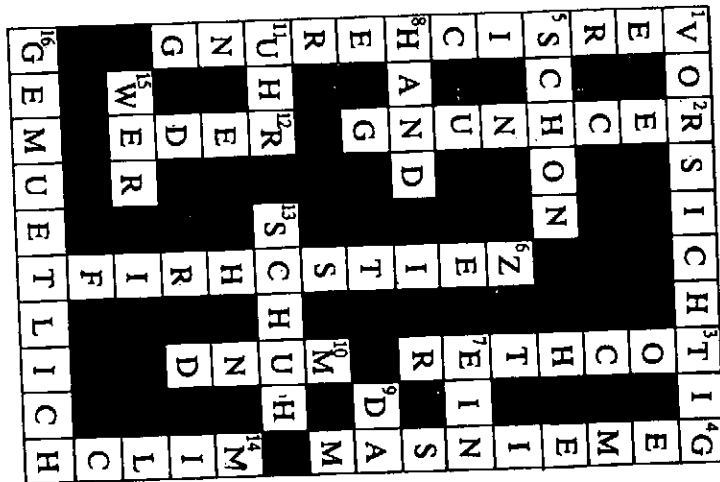


Waagerecht

1 Bei Rot muß man vor der — halten. 5 Bei einer Amerikareise landen die meisten Leute — in New York. 6 Viele Leute fahren mit dem — zur Arbeit. 7 Sie wollen zu Müllers? Da müssen Sie zweimal —. 10 Nach einer langen Fahrt kam er spät abends in Köln —. 11 Sonntags morgens saßen sie oft im Wohnzimmer und sahen aus dem —. 14 Die ganze Woche freut sie — auf das Wochenende. 15 "Ihr — besser eure Mäntel mit", sagte die Mutter. "Es wird sicher kalt werden." 17 — wollte er zu Hause bleiben, aber da das Wetter so schön war, ging er doch spazieren.

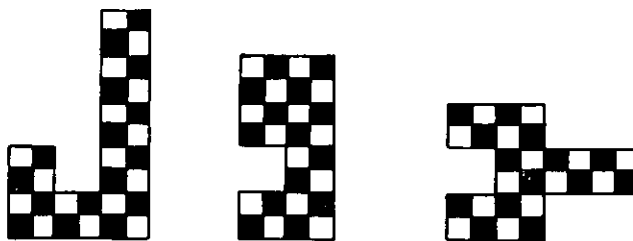
Senkrecht

1 Wenn man krank ist, sollte man zum — gehen. 2 Vor einer langen Bahnfahrt kauft sie sich immer etwas zum —. 3 Bei — müssen Sie langsam fahren, da man nicht weit sehen kann. 4 Ich habe heute eine sehr schöne Postkarte — Kanada bekommen. 8 "Einen Moment!" rief sie. "Ich komme —!" 9 Er war gerade in England, als er die schlechte — erhielt. 11 Wenn Sie mit der Untergrundbahn fahren wollen, müssen Sie vorher eine — kaufen. 12 Nicht weit; nicht weit entfernt. 13 Etwas zum anziehen: Er trug immer einen schwarzen —, wenn er in die Oper ging. 14 Auf einen — kann man sich setzen. 16 Ich kenne Düsseldorf - ich habe dort einige Jahre — einem Büro gearbeitet.



D. Mohammadi

With Compliments



CLUES ACROSS

- 1 - oft., not always - inn
- 2 - To speak very low or under the breath
- 3 - Mind, heed-naked
- 4 - An auxiliary verb
- 5 - Your father and your mother are your _____
- 6 - Insane
- 7 - A friend in _____ is a friend in deed. (A proverb) - bulk, the great body of people.
- 8 - An American Indian
- 9 - Each - It is dangerous to _____ on thin ice.

CLUES DOWN

- 1 - Organization of Petroleum Exporting Countries - remark
- 2 - Envelope
- 3 - Jumbled "HEEL" -elk
- 4 - Fortify (verb)
- 5 - Short for Railway Express Agency
- 6 - Terminate (verb)
- 7 - Not shut - Something good to drink
- 8 - A citizen of the Soviet Union
- 9 - Delayed - Area, locality

	1	2	3	5	6	7	8	9
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	T	O	B	A	C	C	O	R	O	A	D
2	H		E	C	H	O		E	P	I	C
3	E	A	S	T	O	F	E	D	E	N	
4	O		T		W	C			N	T	T
5	L			O				F			E
6	D	O	O	R			I	L	L		N
7	M	I		D	O			A	T	E	
8	A	L	T	E	R	N	A	T	I	V	E
9	N			R	E	A	L		P	E	R

instructions for finding and labeling one geographical feature.

Paragraph Writing

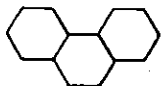
The teacher in this class asked the students to write a paragraph in their own words on the major geographical features of their country. They could have done this from memory, or they could have used the reading passage in the lesson as a model.

CONCLUSION

Now that you have considered the principles and the techniques of the Direct Method somewhat, see what you can find of use for your own teaching situation.

Do you agree that the goal of target language instruction should be to teach students how to communicate in the target language? Does it make sense to you that the students' native language should not be used to give meaning to the target language? Do you agree that the culture that is taught should be about people's daily lives in addition to the fine arts? Should students be encouraged to self-correct? Are there any other principles of the Direct Method which you believe in? Which ones?

Is dictation a worthwhile activity? Have you used question-and-answer exercises and conversation practice as described here before? If not, should you? Is paragraph writing a useful thing to ask students to do? Should grammar be presented inductively? Are there any other techniques of the Direct Method which you would consider using? Which ones?



Anecdotes

1. A little girl who was attending a progressive school had a cold one morning and her mother suggested that she remain home from school. "But I can't Mother," the child insisted, "this is the day when we start to make a clay model of a cow and I'm the chairman of the udder committee,"
2. A certain mother wished to enter her five - year old daughter in a kindergarten, the age requirement of which was six. To the disapproving teacher the mother explained, "She can easily pass the six - year - old test."
"Say some words," the teacher said rather skeptically to the child.
The child surveyed the teacher with dignity and, turning to her mother, asked, "Purely irrelevant words?"
3. When the pupils were assigned the task of writing an essay on "The most beautiful thing I ever saw", the least esthetic young man in the class handed in his paper first with astonishing speed. It was short and to the point - "The most beautiful thing I ever saw was too beautiful for words."

are emphasized?

Vocabulary is emphasized over grammar. Although work on all four skills (reading, writing, speaking, and listening) occurs from the start, oral communication is seen as basic. Thus the reading and writing exercises are based upon what the students practice orally first. Pronunciation also receives attention right from the beginning of a course.

8. What is the role of the students' native language?

The students' native language should not be used in the classroom.

9. How is evaluation accomplished?

We didn't actually see any formal evaluation in the class we observed; however, in the Direct Method, students are asked to use the language, not to demonstrate their knowledge about the language. They are asked to do so using both oral and written skills. For example, the students might be interviewed orally by the teacher or might be asked to write a paragraph about something they have studied.

10. How does the teacher respond to student errors?

The teacher, employing various techniques, tries to get students to self-correct whenever possible.

REVIEWING TECHNIQUES

THE

Are there answers to the ten questions with which you agreed? Then the following techniques may also be useful. Of course, even if you didn't agree with all the answers, there may be some techniques of the Direct Method

you can adapt to your own approach to teaching. The following expanded review of techniques provides you with some details which will help you do this.

Reading Aloud

Students take turns reading sections of a passage, play, or dialog out loud. At the end of each student's turn, the teacher uses gestures, pictures, examples, or other means to make the meaning of the section clear.

Question and Answer Exercise

This exercise is conducted only in the target language. Students are asked questions and answer in full sentences so that they practice with new words and grammatical structure. They have the opportunity to ask questions as well as answer them.

Getting Students to Self-correct

The teacher of this class has the students self-correct by asking them to make a choice between what they said and an alternate answer he supplied. There are, however, other ways of getting students to self-correct. For example, a teacher might simply repeat what a student has just said, using a questioning voice to signal to the student that something was wrong with it. Another possibility is for the teacher to repeat what the student said, stopping just before the error. The student knows that the next word was wrong.

Conversation Practice

The teacher asks students a number of questions in the target language, which the students have to understand to be able to answer correctly. In the class observed, the teacher asked individual students questions about themselves. The questions contained a particular grammar structure. Later, the

students were able to ask each other their own questions using the same grammatical structure.

Fill-in-the-blank Exercise

This technique has already been discussed in the Grammar-Translation Method, (Roshd, 11, P. 60), but differs in its application in the Direct Method. All the items are in the target language; furthermore, no explicit grammar rule would be applied. The students would have induced the grammar rule they need to fill in the blanks from examples and practice with earlier parts of the lesson.

Dictation

The teacher reads the passage three times. The first time the teacher reads it at a normal speed, while the students just listen. The second time he reads the passage phrase by phrase, pausing long enough to allow students to write down what they have heard. The last time the teacher again reads at a normal speed, and students check their work.

Map Drawing

The class included one example of a technique used to give students listening comprehension practice. The students were given a map with the geographical features unnamed. Then the teacher gave the students directions such as the following, "Find the mountain range in the west of Iran. Write the words 'Zagros Mountains' across the mountain range." He gave instructions for all the geographical features so that students would have a completely labeled map if they followed his instructions correctly. The students then instructed the teacher to do the same thing with a map he had drawn on the blackboard. Each student could have a turn giving the teacher

7. The teacher works with the students on the pronunciation of "mountain."	Pronunciation should be worked on right from the beginning of language instruction.	Students speak in the target language a great deal and communicate as if they were in real situations. In fact, the syllabus used in the Direct Method is based upon situations (for example, one unit would consist of language that people would use at a bank, another of the language that they use when going shopping) or topics (such as geography, money, or the weather). Grammar is taught inductively; that is, the students are presented with examples and they figure out the rule or generalization from the examples. An explicit grammar rule may never be given. Students practice vocabulary by using new words in complete sentences.
8. The teacher corrects a grammar error by asking the students to make a choice.	Self-correction facilitates language learning.	
9. The teacher asks questions about the students; students ask each other questions.	Lessons should contain some conversational activity – some opportunity for students to use language in real contexts. Students should be encouraged to speak as much as possible.	
10. The students fill in blanks with prepositions practiced in the lesson.	Grammar should be taught inductively. There may never be an explicit grammar rule given.	
11. The teacher dictates a paragraph.	Writing is an important skill, to be developed from the beginning of language instruction.	
12. All of the lessons of the week involve geography.	The syllabus is based on situations or topics, not usually on linguistic structures.	
13. A proverb is used to discuss how English speaking people view punctuality.	Learning another language also involves learning how speakers of that language live.	

4. What is the nature of student-teacher interaction? What is the nature of student-student interaction?

The initiation of the interaction goes both ways, from teacher to students and from student to teacher, although the latter is often teacher-directed. Students converse with one another as well.

5. How are the feelings of the students dealt with?

There are no principles of the method which relate to this area.

6. How is language viewed? How is culture viewed?

Language is primarily spoken, not written. Therefore, students study common, everyday speech in the target language. They also study culture consisting of the history of the people who speak the target language, the geography of the country or countries where the language is spoken, and information about the daily lives of the speakers of the language.

7. What areas of language are emphasized? What language skills

class activities, the student role is less passive than in the Grammar-Translation Method. The teacher and the student are more like partners in the teaching-learning process.

3. What are some characteristics of the teaching/learning process?

Teachers who use the Direct Method believe students need to associate meaning and the target language directly. In order to do this, when the teacher introduces a new target language word or phrase, he demonstrates its meaning through the use of pictures, or pantomime; he never translates it into the students' native language.

REVIEWING THE PRINCIPLES

Now let us consider the principles of the Direct Method as they are arranged in answer to the ten questions posed earlier:

1. What are the goals of teachers who use the Direct Method?

Teachers who use the Direct Method intend that students learn how to communicate in the target language. In order to do this successfully, students should learn to think in the target language.

2. What is the role of the teacher? What is the role of the students?

Although the teacher directs the

THINKING ABOUT THE EXPERIENCE

Let's make some observations on our experience. These will be listed in the column on the left. The principles of the Direct Method

that can be inferred from our observations will be listed in the column on the right.

Observations

1. The students read aloud a passage about the geography of their country. They also get some information about the geography of England while doing an exercise.

Principles

Reading in the target language should be taught from the beginning of language instruction; however, the reading skill will be developed through practice with speaking. Language is primarily speech. Culture consists of more than the fine arts (e.g., in this lesson we observed the students studying geography and cultural values).

2. The teacher points to a part of the map after each sentence is read.

Objects or pictures present in the immediate classroom environment should be used to help students understand the meaning.

3. The teacher uses the target language to ask students if they have a question. The students use the target language to ask their questions.

The native language should not be used in the classroom.

4. The teacher answers the students' questions by drawing on the blackboard or giving examples.

The teacher should demonstrate, not explain or translate. It is desirable that students make a direct association between the target language and meaning.

5. The teacher asks questions about the map in the target language, to which the students reply in a complete sentence in the target language.

Students should learn to think in the target language as soon as possible. Vocabulary is acquired more naturally if students use it in full sentences, rather than memorizing word lists.

6. Students ask questions about the map.

The purpose of language learning is communication (therefore students need to learn how to ask questions as well as answer them).

begins asking questions and making statements again. This time, however, the questions and statements are about the students in the classroom and contain one of the prepositions "on," "at," "to," "in," or "between," such as, "Babak, is your book on your desk?" "Ali, who is sitting between Majid and Nehrdat?" The students then make up their own questions and statements and direct them to other students.

The teacher next instructs the students to turn to an exercise in the lesson which asks them to fill in the blanks after looking at a map of England.

Finally, the teacher asks the students to take out their notebooks, and he gives them a dictation. The passage he dictates is one paragraph long and is about the geography of England.

During the remaining two classes this week, the class will:

1. Review the geographical features of Iran and England.
2. Follow the teacher's directions label blank maps with these geographical features. After this, the students will give directions to the teacher, who will complete a map on the blackboard.
3. Practice the pronunciation of "river," paying particular attention to the /r/ in the first syllable and contrasting it with /i/ and to the pronunciation of /r/.
4. Write a paragraph about the major geographical features of their country.
5. Discuss the proverb "Time is money." Students will talk about this in order to understand the value of punctuality. They will compare this attitude with their own view of time.

مفاهیم تداعی پیدا کنند بدون آنکه زبان مادری دانش‌آموز در این روند تداخل کند و به همین

علت نیز این روش را مستقیم نامیده‌اند. اکنون با هم از یک کلاس زبان که در آن

دانش‌آموزان هفته‌ای سه ساعت با روش مستقیم آموزش می‌بینند دیدن می‌کنیم.

EXPERIENCE

The teacher is calling the class to order as we find seats toward the back of the room. He has placed a big map of Iran in the front of the classroom. There is also a map of England on the wall. He tells the students that after reading a passage about the geography of Iran, they will practice some new words and expressions using the map of England. He asks the students to open their books to a certain page number. The lesson is entitled "Looking at a Map." As the students are called one by one, they read a sentence from the reading passage at the beginning of the lesson. The teacher points to the part of the map the sentence describes after each student reads his sentence. The passage begins:

We are looking at a map of Iran. Soviet Union and Caspian Sea are to the north of Iran, and Persian Gulf is to the south of Iran. Between USSR and Iran are two rivers: Aras and Atrak. Iraq and Turkey are to the west of Iran. Afghanistan and Pakistan are to the east of Iran. In the north of Iran is a mountain range called Alborz. In the west are the Zagros Mountains.

After the students finish reading the passage, they are asked if they

have any questions. A student asks what a mountain range is. The teacher turns to the blackboard and draws a series of inverted cones to illustrate a mountain range. The student nods and says, "I understand." Another student asks what "between" means. The teacher replies, "You are sitting between Ali and Babak. Ahmad is sitting between Reza and Majid. Now do you understand the meaning of 'between'?" The student answers, "Yes, I understand."

After all of the questions have been answered, the teacher asks some of his own. "Class, are we looking at a map of Italy?"

The class replies in chorus, "No!"

The teacher reminds the class to answer in a full sentence. "No, we aren't looking at a map of Italy." they respond.

The teacher asks, "Are we looking at a map of Iran?"

"Yes. We are looking at a map of Iran."

"Is Persian Gulf in the north of Iran?"

"No, it's in the south of Iran."

"Is Aras a river or a lake?"

"Aras is a river."

"Where is it?"

"It's between Iran and USSR."

"What color is the Caspian on the map?"

"It's blue."

The question and answer session continues for a few more minutes. Finally, the teacher invites the students to ask questions. Hands go up, and the teacher calls on students to pose questions at a time, to which the class replies. After several questions have been posed, a boy asks, "Where are the Zagros Mountains?" Before the class has a chance to respond, the teacher works with the student on the pronunciation of "mountain." Then he includes the rest of the class in this practice as well, expecting that they will have the same problem with this word. After insuring that the student's pronunciation is correct, the teacher allows the class to answer the question.

Later another student asks, "What color are the mountains in the map?" The teacher again interrupts before the class has a chance to reply, saying, "What color are the mountains in the map?... or on the map?" The student hesitates, then says, "on the map."

"Correct," says the teacher. "Now, repeat your question."

"What color are the mountains on the map?"

The class replies in chorus, "The mountains are brown on the map."

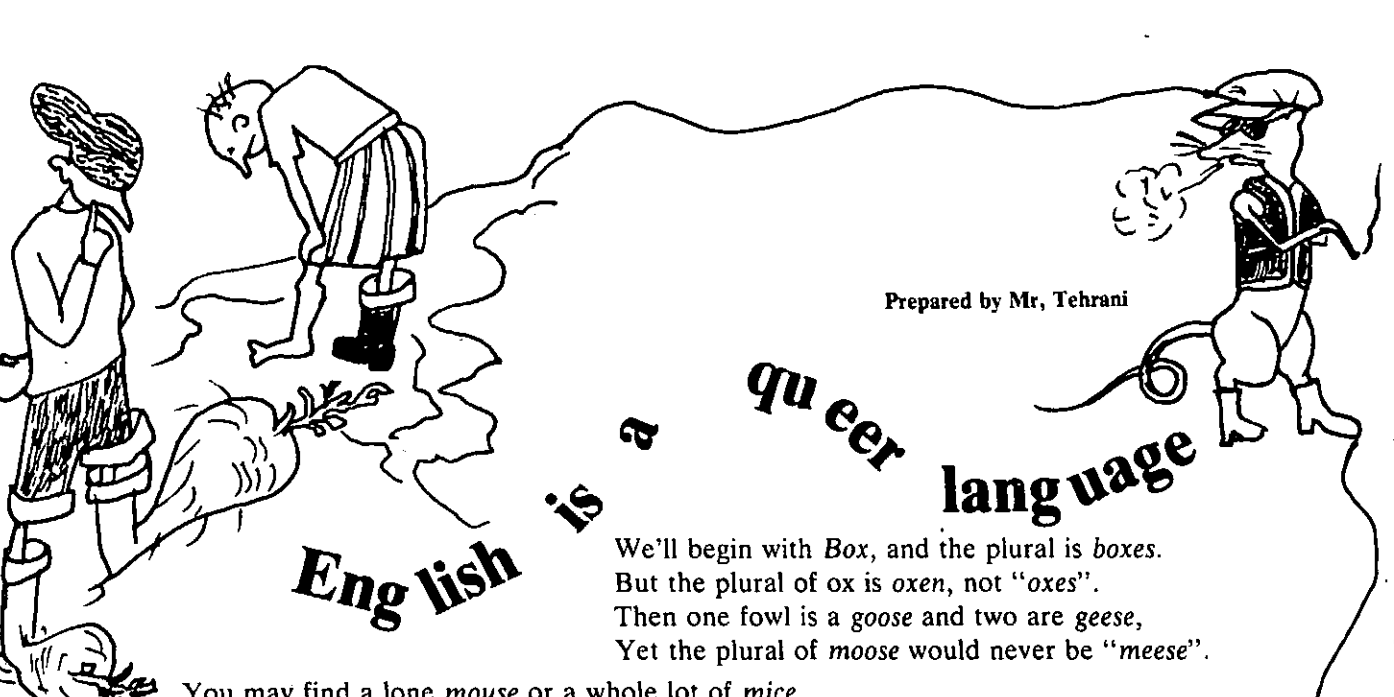
After the students have asked about ten questions, the teacher

The Direct Method

Diane Larsen - Freeman

Adepted by Dr. Mehdi Nowroozi

- این مقاله اقتباسی است از فصل سوم کتاب "Techniques and Principles in Language Teaching" در این مقاله سعی شده است به منظور آشنائی با روش مستقیم خواننده از یک کلاس فرضی که معلمی در آن به تدریس مشغول است دیداری بعمل آورد. متن درس و تمرینات متناسب با اصول روش مستقیم تهیه شده است. پس از مشاهده کلاس درس، فعالیت‌های انجام شده در کلاس با اصول روش مستقیم تطبیق داده می‌شود تا خواننده با کاربرد این اصول در تدریس عملی آشنا گردد. پس از بررسی اصول روش مستقیم به سوالات زیر در مورد این روش پاسخ داده می‌شود:
- ۱ - کسانی که از روش مستقیم استفاده می‌کنند چه هدفی دارند؟
 - ۲ - در این روش نقش معلم چیست؟ زبان آموز چه نقشی دارد؟
 - ۳ - ویژگی‌های روند تعلیم و تعلم در این روش کدام است؟
 - ۴ - رابطه معلم و دانش آموز نسبت بهم چگونه است؟ رابطه دانش آموزان با هم چگونه است؟
 - ۵ - با احساسات دانش آموزان چگونه برخورد می‌شود؟
 - ۶ - طرفداران روش مستقیم نسبت به زبان و فرهنگ چه طرز فکری دارند؟
 - ۷ - در این روش کدامیک از عوامل تشکیل دهنده زبان بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد؟ به آموزش کدام مهارت بیشتر اهمیت داده می‌شود؟
 - ۸ - زبان مادری دانش آموز چه نقشی در یادگیری زبان خارجی دارد؟
 - ۹ - ارزشیابی چگونه صورت می‌گیرد؟
 - ۱۰ - معلم در مقابل اشتباهات دانش آموزان چگونه عکس العمل نشان می‌دهد؟
- واضح است که روش مستقیم روش جدیدی نیست. سالهاست که معلمین زبان از اصول این روش در کلاسهای خود استفاده می‌کنند. این روش از زمانی اهمیت پیدا کرد که تقویت مهارت در برقراری ارتباط کلامی در تدریس زبان مورد توجه قرار گرفت. بخصوص ناموفق بودن روش گرامر - ترجمه در رسیدن به این هدف باعث شد که معلمین پیش از پیش به استفاده از روش مستقیم ترغیب شوند.
- یکی از اصول بنده روش مستقیم اینست که معلم نباید ضمن تدریس از ترجمه استفاده کند. واژه‌های زبان دوم باید مستقیماً با



Prepared by Mr, Tehrani

English is a queer language

We'll begin with *Box*, and the plural is *boxes*.
But the plural of *ox* is *oxen*, not "oxes".
Then one fowl is a *goose* and two are *geese*,
Yet the plural of *moose* would never be "meese".

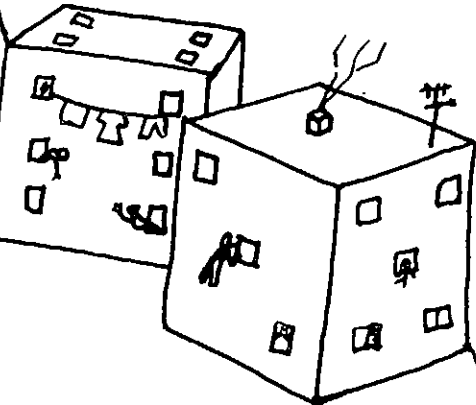
You may find a lone *mouse* or a whole lot of *mice*
But the plural of *house* is *houses*, not "hice"
If the plural of *man* is always *men*,
Why shouldn't the plural of *pan* be *pen*?

Cow in the plural may be *cows* or *kine*,
But the plural of *vow* is *vows* not "vine".
I speak of *foot* and you show me your *feet*.
I give you a *boot*; would you call a pair "beet"?

If the singular is *tooth*, and the plural *teeth*
Why shouldn't the plural of *booth* be "beeth"?
If the singular is *this* and the plural *these*.
Should the plural of *kiss* rightly be "keese"?

Then, with one you use *that* and with three *those*.
Yet the plural of *hat* is never called "hose".
We speak of a *brother* and also of *brethren*,
But though we say *mother*, we never say "methren".

The masculine pronouns are *he*, *his* and *him*,
But imagine the feminine as *she*, *shis* and "shim".
So English, I think - and you must agree -
Is a language as queer as any you'll see.



Il s'agit de langue courante (emploi de EST - CE QUE).

Que dit - on en langue familière?

Elle mène où, cette route?

Que dit - on en langue soutenue?

Où cette route mène - t - elle?

4. Eteins ta cigarette, c'est défendu de fumer ici.

Vous êtes le directeur du cinéma et vous vous adressez à un spectateur qui fume, que lui dites - vous?

Monsieur, il est formellement défendu de fumer ici, je Vous Prie. d'éteindre votre cigarette.

5. Sens des mots

Deux mots ou groupes de mots peuvent avoir à peu près le même sens: Ils sont synonymes.

Mais il y a entre eux certaines différences:

- Une différence d' **intensité**: *avoir faim* est moins fort que *être affamé*; *être furieux* est plus fort que *être en colère*;

- une différence de **Jugement de valeur**: *dépensier* est péjoratif, *généreux* est mélioratif (jugement favorable);

- une différence de **niveau de langue**; *avoir peur* appartient à la langue courante; *craindre* appartient à la langue soutenue.

I. Vous emploierai dans les phrases suivantes les synonymes appropriés, Vous noterez aussi le changement de sens des mots selon leur construction:

(fou) C'est une idée complètement folle de vouloir partir à cette heure - ci.

Cette idée est complètement stupide ...

Il y avait un monde fou au marché (franchement) Il faut nous dire la vérité, nous parler franchement.

Il y avait énormément de monde au marché,

Il faut nous dire la vérité, nous parler sincèrement,

Cette robe est vraiment laide.

Cette robe est franchement laide, (paraître) Le ministre a paru surpris par la question qu' on lui posait.

Le ministre a eu l' air surpris par la question qu' on lui posait.

C'est l'année dernière que son premier roman est paru.

C'est l'année dernière que son premier roman est sorti.

2. Il est mort de mort naturelle.

Faites des phrases en utilisant les synonymes du mot **mort** (langue courante): **décès** (langue soutenue), **trépas** (langue littéraire).

On vient de nous annoncer son décès.

Le trépas vient tout guérir.

(La Fontaine)

Ainsi dans une conversation, dialogue ou communication, nous tenons d'abord compte du type d'**interlocuteur** (son âge, sa profession, etc.) .En suite nous prenons en considération notre degré d'intimité: Si notre relation est amicale, familiale ou professionnelle, nous choisirons les mots et expressions appropriés dans la langue **familière**, **courante** ou **soutenue**. Nous formulerons par conséquent notre demande, **commandement** ou défense, et nous exprimerons nos **sentiments**. avec les termes et l'intonation convenables.

Nous recourons également à des synonymes pour éviter la répétition ou pour orner notre phrase. Mais nous respecterons, à l'aide d'un dictionnaire, **le sens des mots**, les différences et les nuances de chacun d'eux leur degré d'intensité, leur précision, leur domaine d'application, etc. Nous procéderons aussi à des transformations grammaticales et, à la rigueur, à une reconstruction de l'ensemble. Exemple: Il se remémore ses jeunes années. — Il se souvient de ses jeunes années. — Il pense souvent à ses jeunes années. — Il se les rappelle. — Il s'en souvient. — Il y pense.⁶

Bibliographie

1. Les voies de la composition française - manuel pratique de l'art d'écrire II par M. Courault, Classiques Hachette, 1957, PP. 161 - 162
2. La nouvelle épreuve de français au B. E. P. C. par Jeanne et Michel Charpentier, Classiques Hachette,

1977, PP. 118 — 119.

3. 1

4. **Le Moulin à paroles** par Michel Benamou et Jean Carduner, Librairie Hachette, 1974, P. 74.

5. Nous avons profité des exemples du Dictionnaire du français langue

étrangère Larousse, 1979, niveau1, niveau2.

6. Grammaire 3«les chemins de l'expression» le lexique par: M. Obaldia, R. Dascotte, M. Clatigny, L. Collignon; Classiques Hachette, 1976, P. 104.

2. Au café: "Une tasse de thé s'il vous plaît".

Cet ordre vous paraît-il faible, poli ou au contraire fort?

La présence de S'IL VOUS PLAÎT en fait un ordre atténué.

Faire de cet ordre atténué un ordre fort.

Je veux une tasse de thé!

Il faut que vous me serviez une tasse de thé.

3. Mets ton riz au four, il se réchauffera.

Vous servant du subjonctif, donner ce conseil à une amie qui n'est pas là: vous chargez quelqu'un de la commission.

Qu'elle mette son riz au four, il se réchauffera.

Transformer la phrase à l'aide de l'impératif indirect.

Je suggère qu'elle mette son riz au four, ça le réchauffera.

3. Expression des sentiments

Par le choix de certains mots, par l'intonation, on peut manifester son sentiment.

La même expression peut, selon les circonstances (et le ton dont elle est prononcée) prendre ou non une valeur ironique. Exemples:

- à un visiteur intimidé, on dira avec un sérieux aimable:

- Ne vous gênez pas!

- à un hôte indélicat et curieux qui s'installe chez nous, on dira même, mais d'un autre ton:

- Ne vous gênez pas!

La phrase exclamative ne suppose pas nécessairement la présence d'un interlocuteur:

AH! Qu'on est bien à la maison!

I. Analyser le choix des mots

pour découvrir le sentiment de celui qui parle.

1. Tu n'as toujours pas compris? c'est au moins la dixième fois que je te répète la même chose!

Qu'indique toujours dans la première phrase?

TOUJOURS montre que l'interlocuteur met du temps à comprendre.

Quel sentiment exprime la phrase exclamative?

Elle exprime l'impatience.

A quoi le voyez-vous?

"C'est au moins la DIXIÈME fois que je te répète la même chose" montre que celui qui parle est excédé.

Que diriez-vous si vous étiez très patient:

Tu n'as toujours pas compris? Bon, je recommence encore une fois.

2. Quel dommage que Mina ne soit pas là!

Qu'indique la réponse de votre interlocuteur?

QUEL DOMMAGE QUE indique le regret.

Que dirait-il s'il était content?

Tant mieux que Mina ne soit pas là! C'est une chance que Mina ne soit pas là!

4. Niveaux de langue

Selon la situation dans laquelle on se trouve, selon l'interlocuteur, selon le groupe social auquel on appartient, on emploie tel ou tel mot. Ainsi on parlera de **bouquin** à un copain, mais de **livre** à son professeur. De même, **Tu partiras demain?** appartient à la langue familière, **Est-ce que tu partiras demain?** appartient à la

langue courante, **partirez-vous demain?** à la langue soutenue. Au-delà de la langue familière, il y a la langue populaire; ainsi, **tric** est populaire, **sou** est familier, **argent** est de la langue courante. Au-delà de la langue soutenue, il y a la langue littéraire; ainsi, **enterrement** est courant, **obsèques** est soutenu, **funérailles** est littéraire.⁵

I. Dire si la construction de la phrase est familière, courante ou soutenue.

1. Et alors, qu'est-ce que tu cherches?

Cette question est-elle familière, courante, soutenue?

Elle est courante: emploi de qu'est-ce que et de Tu.

Si on s'adresse à quelqu'un qu'on ne connaît pas, qu'est-ce qu'on va dire?

Eh bien? Que cherchez-vous? (suppression de EST - CE QUE et inversion du sujet, emploi de VOUS).

2. Auquel de ces employés dois - Je m'adresser, s'il vous plaît?

Cette interrogation est - elle familière, courante, soutenue?

Le choix de AUQUEL, l'inversion du sujet, l'emploi de VOUS montrent qu'il s'agit de langue soutenue.

Que dit - on en langue courante? A quel employé est - ce que je dois m'adresser, s'il vous plaît?

Que dit - on en langue Familière? Je dois m'adresser à quel employé, s'il vous plaît?

3. Où est - ce que mène cette route?

Cette interrogation est - elle familière, courante, soutenue?

1- Quand pouvez-vous me livrer la machine à laver?

- Demain matin.

Est-ce qu'il s'agit d'adultes ou d'enfants?

Il s'agit d'adultes, seul un adulte peut avoir une activité commerciale.

Dans quel type de relation se trouvent les interlocuteurs (amicale, de travail, commerciale)? Ces deux personnes se trouvent dans une relation de commerce, ce que montre le choix du verbe LIVRER, par opposition à APPORTER, DONNER.

Définissez le rôle de chaque personne par rapport à l'autre. Celui qui pose la question est un CLIENT, et celui qui répond est le vendeur.

2- Si vous voulez parler, lever le doigt d'abord.

Quel est le métier de celui qui parle?

C'est un PROFESSEUR: on lève le doigt pour parler le plus souvent quand on est un élève.

A qui s'adresse-t-il? Y a-t-il un ou plusieurs interlocuteurs?

La phrase s'adresse soit à UN ELEVE (VOUS de politesse) soit à PLUSIEURS élèves (VOUS de pluriel).

II. Si les interlocuteurs changent, la phrase reste-t-elle la même?

1. Quelle est votre date de naissance?

Que dit-on si l'on s'adresse à un ami, à un camarade?

(On est dans une administration).
Quand êtes-vous né? / Quand es-tu

né? / Quand est-ce que tu es né?

2. Oh! Vous n'allez pas faire une histoire pour un retard de dix minutes! Ce n'est pas terrible!

La phrase s'adresse à des amis; que dirait-on à un supérieur, à un professeur?

Ce n'est qu'un retard de dix minutes, ce n'est pas bien grave!

2. Donner un ordre

La langue recourt d'abord pour atténuer la brutalité d'un ordre ou d'une demande:

aux formules de politesse:

"donnez s'il vous plaît aux garçons quelque chose pour boire"
Molière.

Veuillez vous asseoir. Croyez à mes meilleurs sentiments.

Cependant la formule de politesse s'il vous plaît, ne suffit plus pour la politesse renforcée, il peut paraître même impoli de dire à certaines personnes:

Passez-moi le pain, s'il vous plaît; on dirait plutôt:

Voudriez-vous me passer le pain? ou quelquefois même:

Auriez-vous la bonté de...
Oserais-je vous prier de... (ch. Bally)¹.

La langue utilise aussi:

le présent de l'indicatif:

Ramasse tes affaires et quitte la pièce.

Tu ramasses tes affaires et tu quittes la pièce.

l'imparfait de l'indicatif:

Revenez la semaine prochaine.

Si vous reveniez la semaine prochaine.

"Félix! si tu allais fermer les portes..."

l'infinitif:

Prenez un comprimé

Prendre un comprimé midi et soir².

Le tour interrogatif, à l'indicatif ou au conditionnel:

Taisez-vous.

Allez-vous taire?

Voudriez-vous vous taire?

"Maman, vous, vous me don- nerez un bonbon?" A. Maurois.

le changement de personne à la 3^e personne du pluriel:

Travaille / Travaillez; sont rem- placés par:

"Travaillons! Il n'y a encore que cela qui amuse" Pasteur.³

L'atténuation des tours affirmatifs.

La politesse joue avec art de la variété des modes et des temps pour atténuer La brutalité de certaines affirmations.

L'imparfait: Je venais vous deman- der une faveur (= je viens).

Le futur: Je vous avouerai que je ne suis pas de votre avis (= je vous avoue).

Le conditionnel: Je voudrais vous confier un secret: il est paresseux (= je veux)⁴:

I. La phrase est à l'impératif direct, la modifier en une phrase à l'impératif indirect.

1. Au restaurant: "Monsieur si vous n'êtes pas content, adressez- vous au patron!" Transformer cette phrase en une suggestion par:

- une phrase interrogative

Monsieur, si vous n'êtes pas content, voudriez-vous vous adresser au patron?

- un impératif indirect

Monsieur, si vous n'êtes pas content, je vous suggère de vous adresser au patron.

انتخاب شایسته کلمات در زبان فرانسه

شهناز شاهین
دکتر شریای

«سخن گفتن به فارسی برای کسانی که این زبان را از کودکی آموخته‌اند ظاهراً کار آسانی است (...). اما نوشتن به فارسی به این آسانی نیست. هنگامی که قلم به دست می‌گیریم تا چیزی بنویسیم، حتی اگر یک نامه کوتاه باشد، غالباً درنگ می‌کنیم»^۱ و بیشتر درنگ خواهیم کرد اگر بخواهیم به زبانی بیگانه، مثل فرانسه، بنویسیم و یا حتی سخن بگوئیم و بخواهیم در هر محفل و مکانی، با هر مخاطب و در هر موقعیتی کلمات مناسب را به کار بریم. به این خاطر طی تمریناتی که در این مقاله ارائه می‌گردد، نمونه‌هایی از ترکیبات و کاربرد جملات مورد نیاز دانشجویان و دبیران محترم را یادآور می‌شویم که می‌توانند در دروس مکالمه، انشاء یا درک مفهوم متن مورد استفاده قرار گیرند.

La propriété des termes

Les Français tiennent beaucoup à employer des formules de politesse, dans certaines circonstances, ou à affaiblir l'énergie des tours affirmatifs et impératifs. Mais comme il est difficile pour tout étranger à la langue d'un pays de discerner précisément la valeur et la portée des mots à employer dans de différentes situations, un Iranien consciencieux peut hésiter quelquefois à donner un ordre ou faire une demande de peur de paraître brutal ou insouciant. Il peut aussi se demander si tel mot

fait partie de la langue courante ou soutenue, ou telle interrogation est familière ou littéraire.

C'est pourquoi nous proposons ici quelques exemples qui pourraient être utilisés dans la conversation aussi bien que dans la rédaction ou l'étude de textes.

1. Quels interlocuteurs?

Dans chaque conversation il faut qu'il y ait au moins deux

personnes: celui qui parle et celui ou ceux à qui l'on parle et qui sont des interlocuteurs. Ces interlocuteurs se définissent par l'âge, la profession, le degré d'intimité entre eux. Ils se définissent aussi par le rôle qu'ils jouent dans la communication. Un professeur ne s'exprime pas de la même façon s'il s'adresse à un supérieur, à un collègue ou à un élève.

I. Dans les exemples suivants, qui est-ce qui parle et à qui parle-t-il?

۱- غلط نویسیم. فرهنگ‌دنیای زبان فارسی. ابوالحسن نجفی. مرکز نشر دانشگاهی تهران ۱۳۶۶ صفحه ۵۸

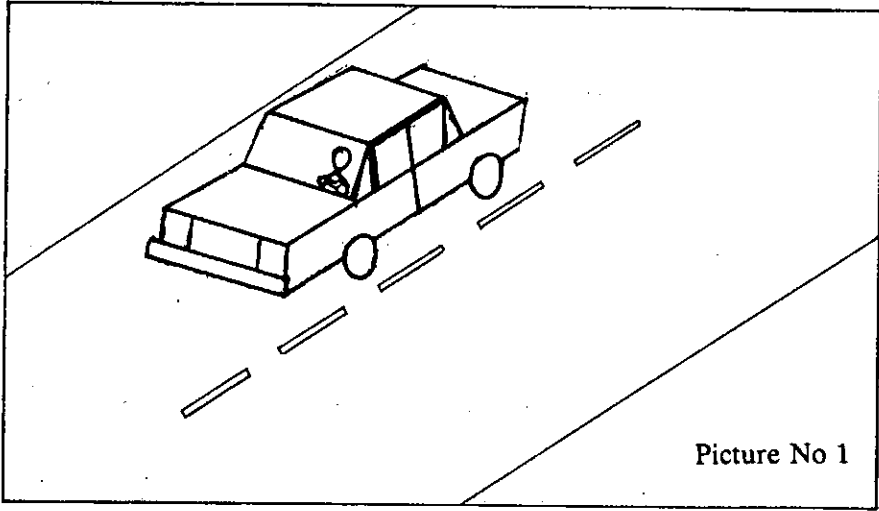
«We see things with our eyes. When we look at a flower, the picture of the flower passes through the first part of our eye and falls on the nux. Outside the eye, the top part of the flower is up and the bottom part is down. But the picture on the nux is not like this. On the nux, the top part of the flower is down and the bottom part is up. Look at picture No. 3.»

Again words and a picture combine to give the learner enough information about the meaning of a new vocabulary item. Suppose that the learner knows little, if anything, about the way the eye functions. By combining the information given in the passage and in the picture he will know that the section of the eye where the image is upside down is called "nux".

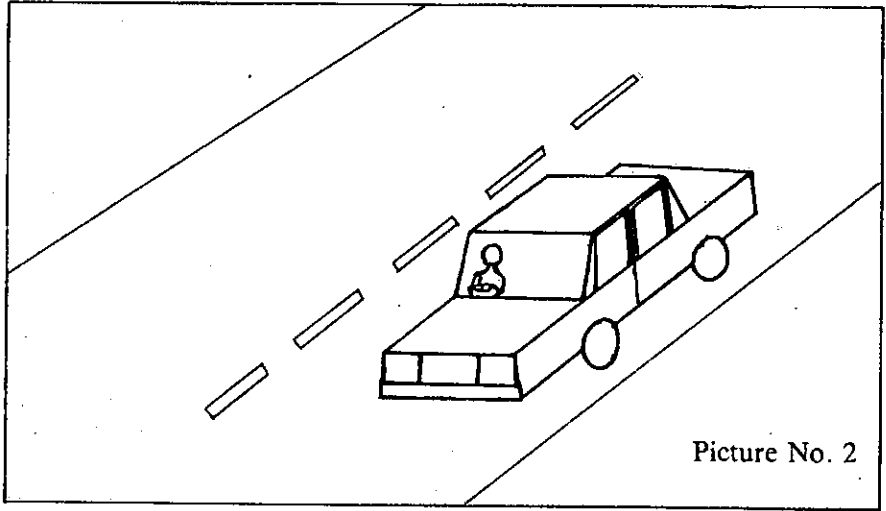
Throughout this paper, I have used nonsense words. I have done so in order that the reader would be in exactly the same position as a learner who does not know the meaning of a vocabulary item and who is trying to work it out.

Many teachers of English at schools have to deal with a limited range of vocabulary items. It should be possible to apply one or more of these ways of teaching to the teaching of each vocabulary item. Once one has devised a technique for the teaching of an item one can go on and use it for years.

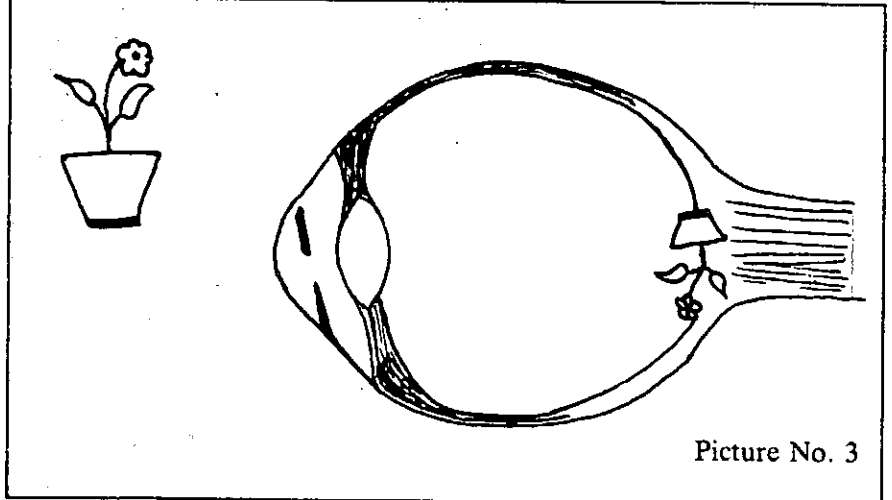
Bihography:
 Widdown. H. G. 1978. Teaching English as communication. OUP. —. 1979. Explorations in Applied Linguistics. 1. OUP
 —. 1983. Learning purpose and Language Use. OUP.
 —. 1984. Explorations in Applied Linguistics. 2. OUP.



Picture No 1



Picture No. 2



Picture No. 3

examples, where linguistic knowledge alone is not sufficient for discovering the meaning of an unfamiliar word. Consider the following exchange:

(11) A: the telephone is jating.

B: I'll answer it.

You have already guessed the meaning of "jat" and you are right. But in order to do so, you did not use your knowledge of synonymy relationships. Neither the word "telephone" nor the word "answer" is synonymous with "jat". Neither means "ring". You did not use your knowledge of antonymy relationships either because neither of the two content words in the exchange is antonymous with "ring" and the other words are all grammatical words. You did not use your knowledge of semantic inclusion either. Neither "telephone" nor "answer" includes "ring" as a component part or is included in it as such. And it is not a rule of discourse that whenever someone says "the telephone is ringing" the hearer should respond by saying "I'll answer it". So how did you discover that "jat" means "ring"? It is a fact in the non-linguistic universe that when telephones ring they have to be answered, and that telephones are not answered unless they ring first. There is no linguistic relationship between the ringing of telephones and answering them. You discovered the meaning of "jat" by referring to your knowledge of telephone calls.

Consider the following short passage:

(12) The car stopped suddenly and unexpectedly. I had just had it tested and repaired. I wondered what could have gone wrong with

it. I tested the electrical system there was nothing wrong with it. I went back into the car and looked at the wux. It showed "empty". So it had run out of petrol and the nearest place where I could get some was 15 miles away.....»

Again getting the meaning of "wux" here rests on our knowledge of the non-linguistic universe. It so happens that a car has a gauge inside it that shows how much petrol there is in its tank. There is no linguistic relationship between gauge and any one of the linguistic expressions used in the passage. It may sound as if I am against the use of visual aids, because I have not used any in this presentation so far. I am not. Natural situations are needed for Communicative teaching. These situations sometimes arise within the classroom; but sometimes the teacher creates them. He can construct situations verbally, he can use real objects, he can act out, or he can use pictures. It is not visual aids themselves which are useful or useless. It is the way we use them for our purposes which makes them so. I have already said that presenting an object together with an utterance such as "This is a —" does not come within the bounds of communicative teaching. But one can use visual aids for constructing situations for such teaching.

Consider pictures 1 and 2. Now read the following passage and try to work out the meaning of "wert".

«In Iran, We drive on the right side of the road. The brake, accelerator and clutch pedals and the wert are on the left hand side of the car, as you can see in picture No. 1. In England, they drive on the left hand side of the road. The

brake, accelerator and clutch pedals and the wert are on the right hand side of the car as you can see in picture No. 2. Automatic cars in Iran have only a brake pedal, an accelerator pedal and a wert on the left hand side and automatic cars in England have only a brake pedal, an accelerator pedal and a wert on the right hand side. They do not need clutch pedals.»

In the above passage, if the student knows the word "pedal," he will be able to figure out that "wert" is "steering wheel". But even if he does not know the meaning of the word "pedal", he should be able to figure out the meaning of "wert". The pictures show — the steering wheels can be seen in the pictures — that the drivers of the two systems sit on different sides. This is confirmed by the passage, which we assume is not too far beyond the English proficiency of the learner. If the drivers sit on different sides, then 2 or 3 pedals are and a steering wheel must exist on different sides in the two systems. Since the pedals are more than one, then "wert" must be the steering wheel.

Thus words and real objects or pictures can be combined when teaching within the bounds of communicative teaching. Remember that in communicative teaching you are not allowed to show an object or its picture together with the utterance "This is a —" which performs no function other than saying that such and such objects are called — in English.

Now take another example. This one is from the way our vision works. Read the following passage and see if you can work out the meaning of "nux".

situational teaching. An object or picture is presented to the students while the teacher is pronouncing its name. Consider (3)

(3) This is a pen, said when a real pen or a picture of a pen is presented to the students. This is hardly communicative either, because the students already know what sort of an object is a pen (Widdowson, 1978, 1979, 1983, 1984). What the sentence means is something like,

There are objects of the kind you know;

these objects are called "pen" in English.

Here the teacher is not saying anything about the non-linguistic universe, Compare (3) with (4).

(4) This pen is out of ink.

(4) says something about the non-linguistic universe. Thus, such situational teaching is not communicative either. It is not true that (3) can never be communicative. There are occasions on which this sentence can be used communicatively. The point is that the use of the sentence on occasions like the one described above is nonsensical from the communicative point of view.

What can we do then? Let us try some possibilities. Suppose that you are a learner of English and you see the unfamiliar word "tix" in the following dialogue:

(5) A: Am I tix?

B: No, you're in time.

You can easily guess what "tix" means. But how can you do so? Language is full of redundancy and from the redundancy that exists in texts you can often find out the meaning of a word that you do not know. The expressions "No" and "in time" tell you what "tix" means. The expressions "No" and

"in time" are not opposed because of the combination "No, you're". "No" and "tix" are opposed because of the way they are used in the text. So you make a good guess that "tix" and "in time" may be opposed in meaning.

Take another example. Suppose that you are faced with the unfamiliar word "cittle" in the following context:

(6) A: Is Mr. Jones old?

B: No, as a matter of fact, he is very cittle.

You can guess the meaning of the unfamiliar word correctly here too. Why is this possible?

Again the word "No" shows that "cittle" is the opposite of "old". A part from the intensifier "very" and the negative element "No", all that B says is redundant. Did you notice that by the time you had come to the end of the word "very", you expected to see a word that could mean something like "young"? Perhaps you expected to see the very word "young".

In the examples we have looked at so far, the unfamiliar words are the opposites of some familiar words. Let us now look at some other examples. Imagine that you see the word "wret" in the following context:

(7) A: Is their house large?

B: Yes, all the houses in their part of the city are wret.

From the word "yes", the affirmative verb "are" and the noun phrase "all the houses in their part of the city" which includes "their house", we know that "large" and "wret" may have the same meaning.

Now suppose that we have a text like the following:

(8) A: Where are your parents now?

B: My father is in London and my riker is in Cambridge

Again it is easy to guess the meaning of "riker" and it is so because there is a relationship between "parents" and the two words "father" and "riker"; the relationship is one of inclusion. B's utterance is such that in it we have "parents" broken up into its component parts "father" and "riker". If you know the meanings of "parent" and "father" then you will know what the other one, "riker", must be.

The reverse is also possible. It may be that the component parts are known but the word including them is not known. Consider (9):

(9) A: What do our sooters do?

B: Dad is an accountant in a large Company and Mum teaches history,

In (9) the meaning of "sooters" can be understood from the meanings of "Dad" and "Mum".

Now consider an example of a slightly different kind. One might have the following exchange:

(10) A: How barch is Isfahan from Tehran?

B: 420 Kilometers.

Where as all the previous examples were semantic in nature, this one belongs to discourse. The relationship that holds between the first and second members of the exchange shows the meaning of the unfamiliar word.

All of the examples given so far have been linguistic in nature. In order to discover the meaning of the unknown element, the learner can use only his linguistic knowledge. Very little, if any, non-linguistic knowledge is necessary for the kind of problem solving involved in such cases.

Now let us look at some other

The Communicative Approach and the Teaching of Vocabulary

Dr. F. Moshfeghi

The communicative approach to the teaching of a foreign language has been discussed, and in many places used, for longer than a decade now. The change of focus has been brought about by changes in orientation in the field of linguistics. In this paper, I should like to show some of the ways in which vocabulary items can be taught within the bounds of communicative teaching.

Quite a good number of things have to be taught as part of language teaching. One of these is vocabulary, and one of the things that has to be dealt with as part of the teaching of vocabulary is

meaning. (Here, I should like to avoid the philosophical problems of meaning. Such arguments do not affect the position that I shall describe.)

One of the ways of teaching the meaning of a vocabulary item is to give its dictionary definition. Thus the meaning of the word "bachelor" can be taught as follows:

(1) A bachelor is an unmarried man. But this is not communicative at all, since the predicate of the sentence – unmarried man – says nothing that is new. All that it conveys is already included in the subject – bachelor.

Compare (1) with (2):

(2) The bachelor is thirty years old.

In (2), the predicate – thirty years old – says something about the subject – the bachelor – that is not included in it as an essential feature, whereas (1) is a tautology.

So this kind of teaching of the meaning of vocabulary items does not fit in with the communicative approach, because in this kind of activity, language is not being used for communication purposes. In real communication, language is used for talking about the non-linguistic universe; here language is turned back upon itself.

Apart from this technical problem, there is a practical difficulty, too; i.e. the dictionary definition of a word is often too difficult for the learner to handle; the definition includes words that the learner does not know. Consider the definition of the word "dog" as defined in the Advanced Learner's Dictionary:

Common domestic animal, a friend of man, of which there are many breeds.

And, the Advanced Learner's Dictionary is one of the easiest to use. Webster's New Collegiate Dictionary defines "dog" as follows:

A carnivorous domesticated mammal, type of the family *canidae*.

Obviously a student who needs to learn the meaning of the word "dog" is most probably at a very elementary level of language learning and will have great difficulty with both definitions.

Another way of teaching the meaning of vocabulary items is what is commonly referred to as

therefore, it should be part of any language teaching program.

Stress and intonation can also change meaning. The following examples will illustrate the point:

a) I want to see your son Harry. (The son is called Harry)

b) I want to see your son, Harry. (The speaker is talking to Harry, who has a son, whose name we do not know.)

a) My brother was born in Mashhad. I was two.

b) My brother was born in Mashhad. I was too.

(In these two sentences, the contrasting written forms of **to** and **too** reveal the meaning, but in spoken language the differing stress and intonation patterns provide the only indication).

2. The attitude of the speaker can also be indicated by means of intonation. The word 'yes' can be used as an example to demonstrate this point:

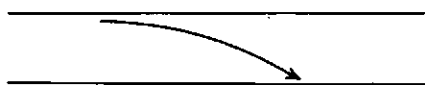
- 1) Yes Falling-rising = I'm doubtful
- 2) Yes rising-falling = I'm certain.
- 3) Yes low-rising = please go on, I'm listening.
- 4) Yes high-rising = Did you say 'yes'? (Ladefoged 1975, p. 97)

Teaching intonation

You can use gestures and the blackboard. For many students the use of gestures might be confusing. So, it is recommended to use blackboard. However, gestures can be used to show the rising and falling of the voice.

During the non-text stage you should draw two parallel lines on the blackboard. Then the direction of an arrow will indicate the intonation pattern of the utterance.

For example, for 'Good morning' we can demonstrate the intonation pattern as follows:

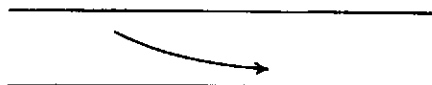


If the language learners are able to read English, you can use a sign system over the text. These signs can help students store the stress and intonation patterns in their memory. The English 900 series is a good reference in this case.

You as teachers of English should try to create the right situation for your students in order

to give them the opportunity to produce the required patterns. Imagine that a student produces a High Fall instead of a dull low fall. Certainly, he will be misunderstood. Creating the right situation can be done in several ways:

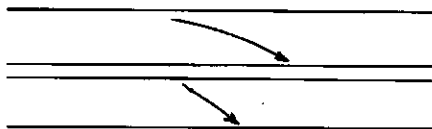
1. Give your student (s) something (e.g. a pencil) and ask him/ them to say 'thank you'. At the same time draw two parallel lines on the blackboard and demonstrate the direction of the voice:



2. You can use very short dialogs and have students act them out; for very young students it could be a very short exchange simply consisting of 'hello'. The students would walk toward each other and producing greetings:

A: 'Hello

B: Hello



You can use longer exchanges for more advanced learners.

Bibliography

Allen, J. P. B., and Corder, S. Pit, 1975. *Techniques in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Volume 3*, Oxford University Press.

Bronstein, Arthur J. 1960. *The Pronunciation of American English*, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New York.

Croft, Kenneth, 1961. *English Stress And Intonation, For Students of English as a Second Language*. Washington Publications.

Hubbard, Peter, et al., 1985. *A training Course For TEFL*, Oxford University Press.

Flege, J. Emil, 1980.

Phonetic Approximation In Second Language Acquisition, Language Learning, No. 1.

Ladefoged, Peter, 1975. *A Course in Phonetics*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Prator, Clifford H., 1972. *Manual of American English Pronunciation*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

The above sentences illustrate that there is juncture before and after 'too' in 1, but none before or after 'to' in 2. The purpose of juncture is to clarify meaning. Sometimes, as in **I scream**, a brief juncture occurs between words. In cases like this, juncture in speech usually doesn't correspond to a mark of punctuation in written English. A longer juncture occurs after a word of direct address, after items in a series, at the end of a sentence, and in other places where the written language uses a comma, a period, a question mark and so on.

The following pairs of sentences are given as examples to show the role of juncture. Read them aloud and listen for contrasts. The vertical lines indicate juncture.

He's a| nice| man| (Distinguishes between a nice man and an ice man.)

He's an iceman|

She is taking French| history| and math| (Distinguishes between three items and two items.)

She is taking French history and math|

Reza said| Ali| it's time to get up| (Distinguishes between Reza speaking to Ali in 1 and Ali speaking to Reza in 2.)

Reza| said Ali| it's time to get up|

For discussion

In each example below, change the juncture of the words in heavy type to complete the second sentence.

1. That chemical is **nitrate**.

Does that airline have a special — —?

2. **My snap** is broken.

Do — —?

3. **That's too** had!

I made — —.

4. I like chocolate **icing**.

— — in the chorus.

5. **Might I** come, too?

— — is green.

6. **That's tops!**

— — the car.

Intonation

You have probably heard that many educated people might say that French is very melodic, or language X is flat, and does not have much melody. This is perhaps an unconscious reaction to how intonation operates.

This important tendency in our students can be used in the classroom situation to compare Persian and English in order to build an awareness of the intonation of the English language. In our teaching situations where the class members all speak Farsi, this sort of comparative activity can easily be carried out. One possibility is to select a tape recording of a short conversation as the following:

A: Is Reza from Yazd?

B: No, he's from Fars.

A: Which part?

B: Fasa, I think.

Now you should ask your students to translate the dialog into Persian. Then you should ask them to tape-record their translations. Next have them play the English and Persian recordings in turn and start asking

them about the similarities and differences in the speakers' voices. Your questions may be as follows:

1. Do the voices have the same melody?

2. Does your voice go up in questions in Persian?

3. Do you change word order in questions?

4. Does your voice go up in statements?

This simple technique will, as mentioned before, build awareness of intonation in both Persian and English. In the following section the basic functions of intonation will be discussed. We will also try to present some techniques and activities for teaching intonation to Persian learners.

Functions of Intonation

1. One function of intonation is to indicate grammatical meaning in spoken form of the language. In written language punctuation is used to indicate some grammatical meaning. For example, a full stop in the written language indicates that it is a statement. A falling tone shows the same thing in speech.

Examples: a) He lives in London.

b) He lives in London?

In sentence b, as you see, the question mark indicates that this is a question. But how can this be shown in the spoken form? The only way is to use a rising intonation in speech. In such cases the intonation pattern is the only clue to suggest a statement or a question. These examples show that intonation is an important means of conveying meaning and

On Teaching Pronunciation II

Dr. P. Birjandi

In the previous article (Roshd vols. 11 and 12) it was pointed out that the teaching of pronunciation should not be left to advanced levels of language teaching. As a matter of fact, it was said that pronunciation is an integral part of any language teaching program, from the early stages to advanced levels. Three important questions with determining impact on the quality and content of teaching pronunciation were also brought up. They were as follows:

1. What is the teacher's role?
2. What is the learner's role?
3. What do we start with?

The first two questions were somehow dealt with in the previous article. But the third question needs more careful consideration. The literature on teaching pronunciation is quite rich and varied. Some experts suggest that we should start with the smallest unit of speech (the phoneme) and move toward combination of phonemes (such as consonant clusters), to the word, (word stress) and finally to suprasegmental features such as stress, juncture and intonation.

This sequence may seem quite logical, and conform to many linguistic studies. But research

findings in the field of foreign language teaching and learning indicate that such a sequence can not lead to success. That is why the aspects such as stress, juncture and intonation are suggested to be focused on. In the previous article stress was dealt with, and in this article we will discuss **juncture** and **intonation**

Juncture

Juncture is a pause or interruption between sounds in speech. Let's study the following phonemic symbols carefully:

/ ayskrim /

1. What do these phonemic symbols represent?
2. Is there more than one possibility?

The above phonemic symbols represent either "I scream" or "ice cream".

In order to say **I scream** rather than **ice cream**, you pause briefly between the phoneme /ay/ and the phoneme /s/. This pause is called juncture. Juncture is a brief interruption in speech, a short pause which may separate words or group of words and help to clarify meaning.

Now look at these two sentences:

1. Will you take me, too, Reza?
(Someone is asking Reza to take him also.)
2. Will you take me to Reza?
(Someone is asking to be taken to Reza)

اطلاعیه

در باره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درس مدارس کشور نشریاتی است که از سوی گروههای درسی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می شود. این نشریات در حال حاضر عبارتند از:

۱ - رشد آموزش ریاضی ۲۰ ۴ - رشد آموزش شیمی ۱۸ ۷ - رشد آموزش جغرافیا ۱۵

۲ - رشد آموزش زبان ۱۲ ۵ - رشد آموزش زمین شناسی ۱۳ ۸ - رشد آموزش زیست شناسی ۱۳

۳ - رشد آموزش فیزیک ۱۲ ۶ - رشد آموزش ادب فارسی ۱۳ ۹ - رشد آموزش معارف اسلامی ۳

هدف از انتشار این نشریات در وهله اول ارتقاء سطح معلومات معلمان و در مرحله بعد ایجاد ارتباط متقابل میان معلمان هر رشته و دفتر تحقیقات به منظور تبادل تجارب و مطالب جنئی و مفید درسی است.

دیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقه مندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت اشتراک هر چهار شماره از یک مجله در سال مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب ۹۲۹ خزانه بانک مرکزی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبدلی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۸۵۱۱۰

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

تهران: کتابفروشی شهید سید کاظم موسوی - اول خیابان زنجان: کتابفروشی شهید بهشت خیابان آیتا... طالقانی

ایران شهر شمالی: سنندج: کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی

اهواز: کتابفروشی ایرانپور زیتون کارمندی خیابان کمیل ساری: شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی

بین زاویه وزهره بلاک ۲۰ اداره برق داخل کوچه

اصفهان: کتابفروشی مهرگان چهارباغ ابتدای سید علی خان شیراز: پیام قرآن میدان شهدا جنب اداره آموزش و پرورش

ارومیه: کتابفروشی زینالپور نمایندگی و خیرنگاری روزنامه مرکز فرهنگی

اراک: کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیرکبیر کرمان: فرهنگ سرای زمین پارک مطهری

بندرعباس: کتابفروشی مالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی مشهد: انتشارات استان قدس رضوی خیابان امام خمینی

باختران: کتابفروشی دانشمند خیابان مدرس مقابل روبروی باغ ملی

پارکینگ شهرداری یاسوج: کتابفروشی فرهنگ جنب سینما دنا خیابان شهید هرمزپور

خرم آباد: کتابفروشی آسیا خیابان شهدا شرقی

رشت: کتابفروشی فرهنگستان خیابان نامجو جنب دانشگاه

توجه، دانشجویان مراکز تربیت معلم می توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

اینجانب با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هستم.

نشانی دقیق متقاضی: استان شهرستان خیابان کد پستی
کوچه بلاک

تلفن

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

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

Contribution to Roshd FLTJ:

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

Manuscripts:

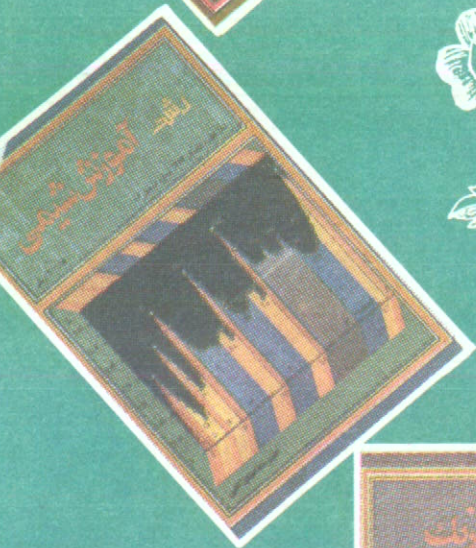
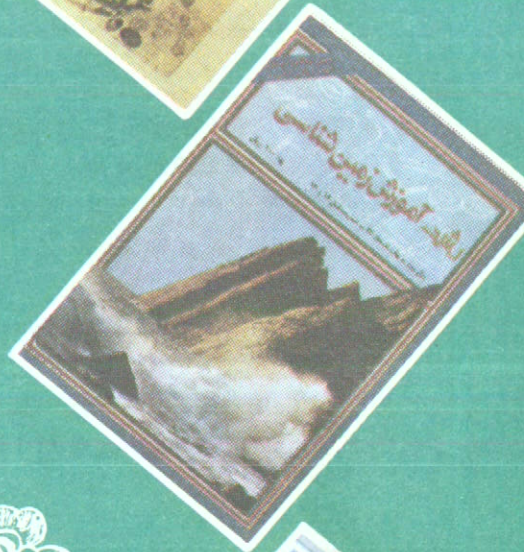
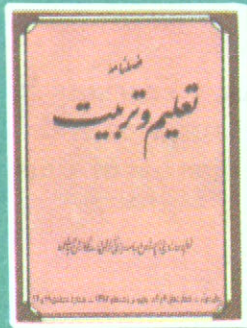
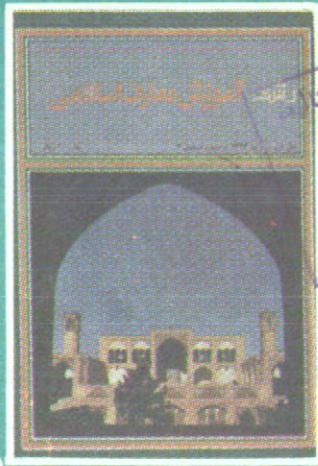
If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

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

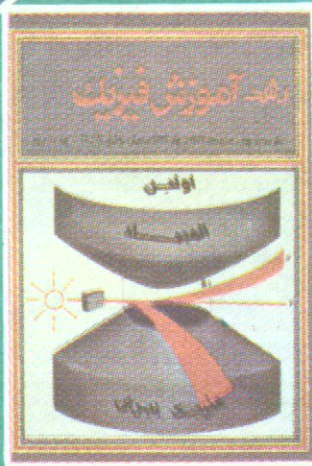
A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi abstract.

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

دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و کتابخانه
واحد تربیت معلم
کروه: ...
شماره: ...



مجلات رشد تخصص
هر سه ماه یکبار، برای استند
دبیران و دانشجویان رشته
مختلف و دانش‌آموزان علاقه
دبیرستانها از سوی سازمان پژوهش
و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت
آموزش و پرورش منتشر می‌شود



با شما مجلات رشد
مخصوص دبیران
را می‌خوانید؟