

رشد

# آموزش زبان

سال نهم - زمستان ۷۱، بهار ۷۲ - شماره مسلسل ۳۴-۳۵  
بهاء ۳۵۰ ریال

Journal

The

**ELT**



وزارت آموزش پرورش  
سازمان پژوهش‌های زبان‌آموزی

# رشد آموزش زبان

سال نهم - زمستان ۷۱ و بهار ۷۲ - شماره مسلسل ۳۴ و ۳۵  
نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و  
تألیف کتب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

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

سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی  
مدیر داخلی: نهلا زارعی نیستانک  
مسئول هماهنگی و تولید: فتح‌الله فروغی  
امور فنی و صفحه‌آرا: علی نجمی  
دستیار ناشر چاپ: محمد کشمیری



## فهرست

فنون تدریس لغت	دکتر قاسم کبیری ۳
فنون آموزش تکارش انگلیسی	عبدالمجید حیاتی ۹
امتحان زبان دیپلم یا فاجعه ارزشیابی	علی سلمانی ندوشن ۱۴
فراگیری زبان اول در کودک	فریده حقی‌بین ۲۰
معنی و ساختار زبان چندمعنایی و هم‌آوایی واژه‌ها	
	دکتر محمدرضا رخشانفر ۱۶
کدام دستور زبان را باید آموخت	دکتر ژاله کهنمویی ۳۰
اخبار گروه	گروه زبان خارجی ۳۴
Unter Sunchung einiger Schwierigkeiten...	
	M. H. Khajehzadeh 43
A Sample Lesson Plan From Book 3	
	Masoumeh Talebzadeh 45
Error Correction and the Asymmetrical Nature of Memory	
	Dr. Farhad Moshfeghi 51
Word Formation and Practice	
	Dr. Akbar Mirhassani 57
A Linguistic Study of the Scheme of Parallelism ....	
	S. Ghazali 64

\* آرا و نظریات ابراز شده در مقالات، صرفاً متعلق به نویسنده یا نویسندگان محترم آنهاست و چاپ آن در این مجله لزوماً به معنی تأیید همه دیدگاهها از سوی مجله نیست.

\* هیئت تحریریه مجله در قبول یا رد مطالب و تلخیص و ویرایش متن مقالات مجاز می‌باشد.

\* مقالات ارسالی مسترد نمی‌شود.

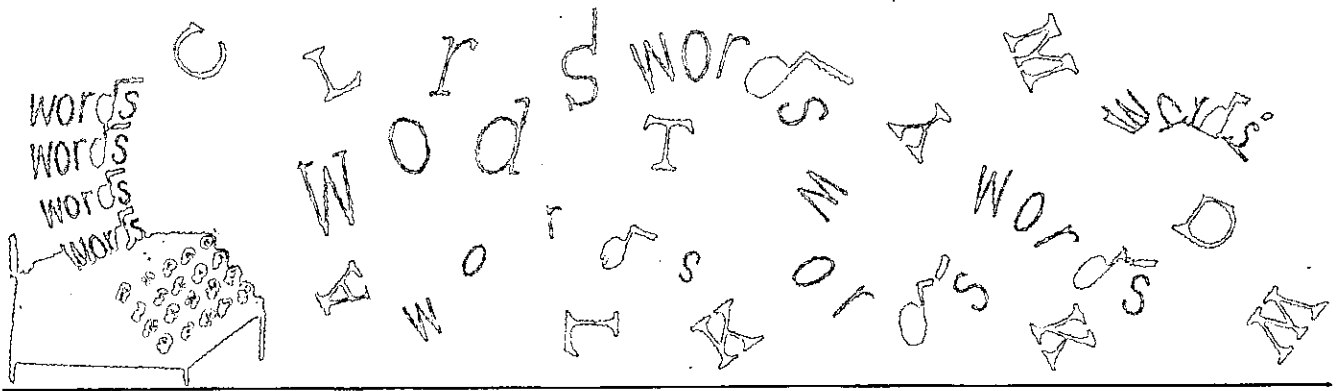
\* نقل مطالب بدون ذکر مأخذ مجاز نیست.

\* مقاله ترجمه شده با نسخه‌ای از متن اصلی همراه باشد.

\* اطلاعات کتابشناسی در انتها به ترتیب حروف الفبا و با ذکر نام خانوادگی و نام مؤلف، منبع، محل نشر، ناشر و تاریخ نشر به تفکیک فارسی و انگلیسی تنظیم شود.

\* اسامی افراد در صورت نیاز در متن و در داخل پرانتز به زبان اصلی نوشته شوند.

\* مقالات قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.



# فنون تدریس لغت

قاسم کبیری

پا پیروز شو از خردانه کن عزیزه  
 از این سناریو چاپ فصل نهم «تدریس لغت» را که به  
 دلیل کثرت مقالات یکی در شماره به تأخیر افتاد است می‌کنیم  
 امید است هر یکی در شماره آینده نسبت به چاپ فصل پایتختانه  
 کتاب تبریکه کتاب را به پایتخت تبریکه

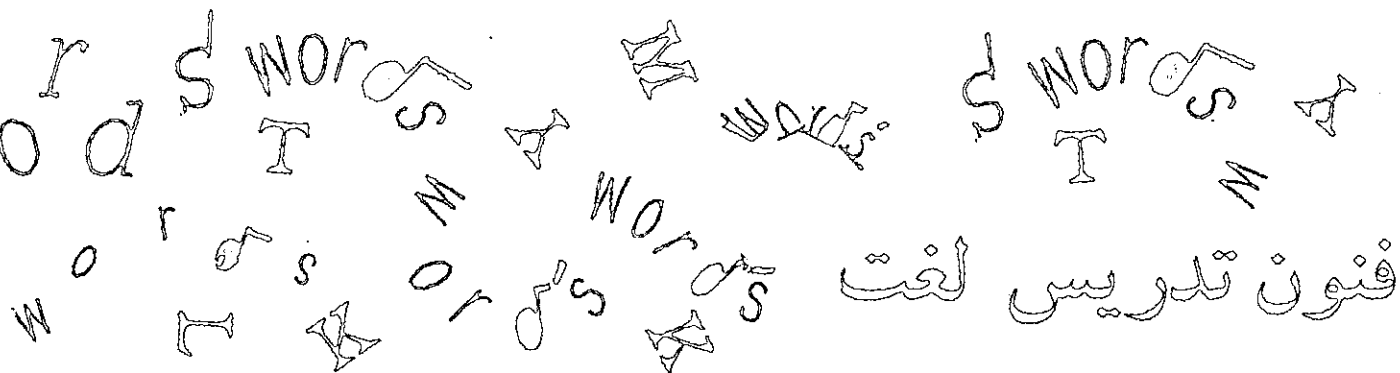
خواهید گرفت.  
 در سطح پیشرفته آموزش، احساس نیاز به یک کلمه از طریق خواندن ایجاد می‌شود، یادگیری لغت یا از راه خواندن چیزی که دانش آموز واقعاً مایل به دانستن آن است و یا چیزی که دانستن آن برایش اهمیت دارد صورت می‌گیرد. وقتی بیشتر مطالب فهمیده شود - یعنی وقتی که میزان کلمات نادانسته آنقدر زیاد نباشد که موجب احساس نومییدی شود - معمولاً دانش‌آموزان آن لغات ناآشنا را می‌آموزند.

فصل ۸ تأییدی بود بر این مطلب که چگونه به دانش‌آموزان نحوه برخورد هوشمندانه با کلمات ناآشنایی را که در مطالب خواندنی خود به آنها برمی‌خورند یاد دهیم.

در آن فصل بر این مطلب تکیه کردیم که چگونه آشنایی آنها با کلمه‌ای مانند enjoy به یادگیری کلماتی تازه مانند (enjoyment, enjoyable, enjoyably) می‌انجامد که در آنها پی‌بندهایی چون: ly, able, ment نشان‌دهنده نقش‌های گرامری برای اعضای یک

چندین بار در این فصول این نکته را یادآور شده‌ایم که: بیشترین احتمال یادگیری یک کلمه زمانی است که آموزنده احساس نیاز شخصی برای دانستن آن کلمه داشته باشد. گاهی اوقات آموزنده احساس نیاز نسبت به کلمات خاصی دارد، زیرا آن کلمات کلید درک مسایل مهم و یا جالب برای او هستند. گاهی هم احساس نیاز از طریق میل به بیان مطلب و یا عبارات و جملاتی است که هدفهای شخصی آموزنده را برآورده می‌نمایند.

مثال زیر نشان می‌دهد که چگونه میل به درک می‌تواند به یادگیری واژه‌ها منجر شود. فرض کنیم در جدول طالع بینی بخوانید که می‌گوید: «افراد متولد سوم ژوئیه بخشنده و ولخرج می‌باشند. آنها معمولاً مورد علاقه جنس مخالف‌اند، دوست داشتن آنها کاری ساده است. با آنکه هنرمند و خلاق می‌باشند دارای نقایصی هم هستند. گاهی اوقات این افراد کله‌شق و غالباً گول‌خور و ساده‌اند.» حال اگر شما که جدول طالع بینی را می‌خوانید در سوم ژوئیه متولد شده باشید تمامی کلمات تازه جدول را تقریباً بطور حتم پیدا خواهید کرد و یاد



علاوه بر آموزش پسوندها، ما به دانش‌آموزان پیشرفته خود نشان می‌دهیم که چگونه از راه آشنایی با پسوندهای مشخصی که بطور معمول به کار می‌روند دایره لغات خود را افزایش دهند. وقتی کلمات happy, important, pleasant

یاد گرفته شوند، کلاس به سرعت کلمات

unhappy, unimportant, unpleasant

را یاد می‌گیرد. وقتی دانش‌آموز یاد می‌گیرد که un معنای منفی دارد،

می‌تواند این راه‌ها یاد بگیرد که ir و im و il و in نیز در کلماتی چون

incomplete, illegal, imperfect, irregular

علامت نفی است.

همانند پسوندها، سعی ما بر این نیست که همه پیشوندهای

موجود را یاد دهیم. فقط به دانش‌آموزان یاد می‌دهیم که چگونه تعدادی

از پیشوندهای معمول را می‌توان به کلمات آشنا افزود و مثالها را در

جملاتی مانند جملات زیر به کار می‌بریم:

1. A transcontinental train is a train that goes **across** a continent.

2. Substandard quality is quality that is **below** standard.

3. To reheat something is to heat it **again**.

4. A **prehistoric** animal is an animal that lived **before** history began.

5. A machine that **malfunctions** is a machine that functions **poorly**.

فعالتهای گروههای کوچک در مورد پیشوندها، پسوندها و

خانواده کلمات

دانش‌آموزان پیشرفته هم همانند دانش‌آموزان دوره متوسطه از

کار در گروههای کوچک که نیاز به همکاری برای انجام تکالیف دارد

کلمه هم‌خانواده است. این پی‌بندها، که گاه آنها را پسوندهای اشتقاقی می‌گوئیم شایسته توجه‌اند، بخصوص در کلاسهای پیشرفته، به دو دلیل: اول، درک دانش‌آموز از انگلیسی از طریق تشخیص عناصر آشنا در درون کلمه‌ای که قبلاً ندیده است بسیار تقویت می‌شود. دلیل دیگر آنکه، تولید جملات انگلیسی به وسیله آنها بستگی دارد به دانش آنها از تعادلی که میان اشکال کلمه و نقشهای دستوری (یا اجزاء کلمه) وجود دارد. بدون این آگاهی، گرایش آموزنده بر این است که جزء اشتباه خانواده کلمه را به کار برد. و مثلاً بگوید: «That was a very enjoy party».

همانطور که دیده‌ایم کلمات جدید که از افزودن پسوندها به کلمات آشنا درست می‌شوند در جملات ساده مانند جملات زیر معرفی می‌شوند:

1. He is **Kind** and **good**.

(adj.) (adj.)

We appreciate his **kindness** and **goodness**.

(noun) (noun)

2. Schools **educate** children. They provide **education**.

(verb)

(noun)

3. There is **dirt** on the floor. The floor is **dirty**.

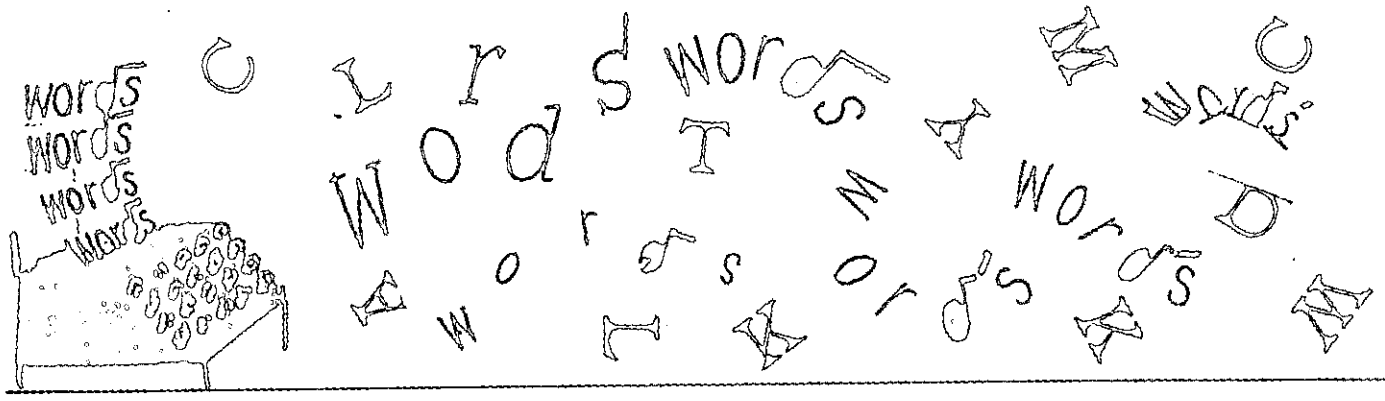
(noun)

(adj.)

4. He is careful. He works **carefully**.

(adverb)

علاقه‌مند است که کار را با چند پسوند بسیار معمول شروع کنیم و آنها را با کلماتی که دانش‌آموزان از قبل می‌شناسند به کار ببریم. وقتی محصلین به این مسأله عادت کردند که به دنبال عناصر آشنا در میان کلمات ناآشنای بلندتر بگردند، به این کار ادامه خواهند داد تا خود به کشف پسوندهای دیگری نایل شوند.



1. After you find out how **wide** the room is, write its width here.
2. I know the river is **deep**, but I don't know its exact —.
3. He is **proud**, and there are good reasons for his —.
4. **Young** people seldom appreciate their —.
5. Is this **wide** enough, or should I increase the —?
6. She told us he was **dead**, but she didn't tell us the cause of his —.
7. Sometimes a **strong** man is not aware of his own —.
8. I don't know how **high** that ceiling is, but I'm going to measure its —.
9. The kitchen was **warm**, and we all appreciated the —.
10. My **young** cousin knows a lot, in spite of his —.

1. (depend, dependable, dependably)  
Their new helper is very —.
2. (satisfaction, satisfactory, satisfactorily)  
He has completed the work —.
3. (beauty, beautiful, beautifully)  
Everyone admires goodness and —.
4. (collect, collection, collective)  
When do they — the mail?
5. (artist, artistic, artistically)  
Her niece is very —.
6. (destroy, destruction, destructive)  
The fire produced terrible — everywhere.

سود می‌برند. هر تکلیف نیاز به یک رهبر دارد که کارش نگهداشتن کارت پاسخی است که بوسیله معلم تهیه شده است. آنچه در زیر می‌آید بعضی از فعالیتهای گروههای کوچک است که تمرینهایی است در مورد پیشوندها، پسوندها و خانواده کلمات:

تکلیف ۱:

برای تکمیل جملات به یکی از کلمات زیر نیاز است پیشوندی که زیر آن خط کشیده شده راهنمای شما در انتخاب کلمه است:

- across again poorly before below
1. A subway does not go above a city; it goes **below**.
  2. **Maladjusted** people are people who adjust —.
  3. A **transatlantic** flight goes — the Atlantic.
  4. A **prefix** is a word part that comes —.
  5. When we **rewrite** something, we write it —.
  6. A **subnormal** temperature is not above normal, it is —.
  7. To **prearrange** something is to arrange it in advance, or —.
  8. To **recopy** a composition is to copy it —.

تکلیف ۲:

اسامی زیر معادل صفاتی هستند که در جملات یک تاده به کار رفته و زیر آنها خط کشیده شده است. جاهای خالی را با اسامی مناسب پر کنید. سپس جملات کامل را مجدداً بنویسید.

<b>Nouns:</b>		
death	depth	height
pride	strength	warmth
width	youth	

# فنون تدریس لغت

صرف توضیح دادن لغات می‌شود، معلم هرگز قادر نیست به دانش‌آموزان همهٔ واژه‌هایی را که نیاز دارند، آموزش دهد. هر دانش‌آموز باید مسوول یادگیری هرچه بیشتر خود باشد. در نتیجه وظیفه اصلی معلم آن است که چگونه به محصلین یاد دهد از وسایل موجود و قابل دسترس خود استفاده کنند. وقتی به محصلین یاد داده شود که چگونه هوشمندانه با واژه‌هایی که نیاز دارند برخورد کنند آنگاه می‌توانند در سالهای آتی زندگی خود نیز به یادگیری لغات ادامه دهند.

## یادگیری لغات پیشرفته به منظور کاربرد آنها

بسیاری از واژه‌های آموخته شده در کلاسهای پیشرفته به منظور درک مطلب مطالبی است که خوانده می‌شود. اما کلماتی وجود دارد که برای استفاده خود دانش‌آموزان و یا مصرف آنها در گفتار و نوشتار آموخته می‌شود. در اینجا به چند فعالیت که استفاده از واژه‌های انگلیسی را در برقراری ارتباط ضرور می‌کند، اشاره می‌کنیم.

## دگرنویسی و خلاصه‌نویسی

از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که به زبان ساده و مختصر ایده‌های اصلی یک مطلب و یا یک مقاله را به صورت شفاهی و یا کتبی بیان کنند. (برای این کار دانش‌آموزان باید هم کلمات مطلب اصلی را بیاموزند و هم کلمات دیگری را برای بیان ایده‌ها در جملاتی که خود به کار می‌برند.)

## انشاءهای گروهی

کلاس به گروههای کوچک تقسیم می‌شود. به همهٔ گروه‌ها یک نوع تکلیف داده می‌شود (موضوعاتی که از تجربهٔ محصلین بهره می‌گیرد، مانند «ایمنی دوچرخه»، و یا «چطور برای امتحان مطالعه کنیم»). در عین حال که اعضای گروه باهم کار می‌کنند هر گروه یکی دو پاراگراف در مورد موضوع داده شده می‌نویسند. یکی از اعضا

7. (gratitude, grateful, gratefully)

How can we express our —?

8. (science, scientific, scientifically)

Your reasons are not very —.

9. (explain, explanation, explanatory)

What is his —?

10. (repeat, repetition, repetitive)

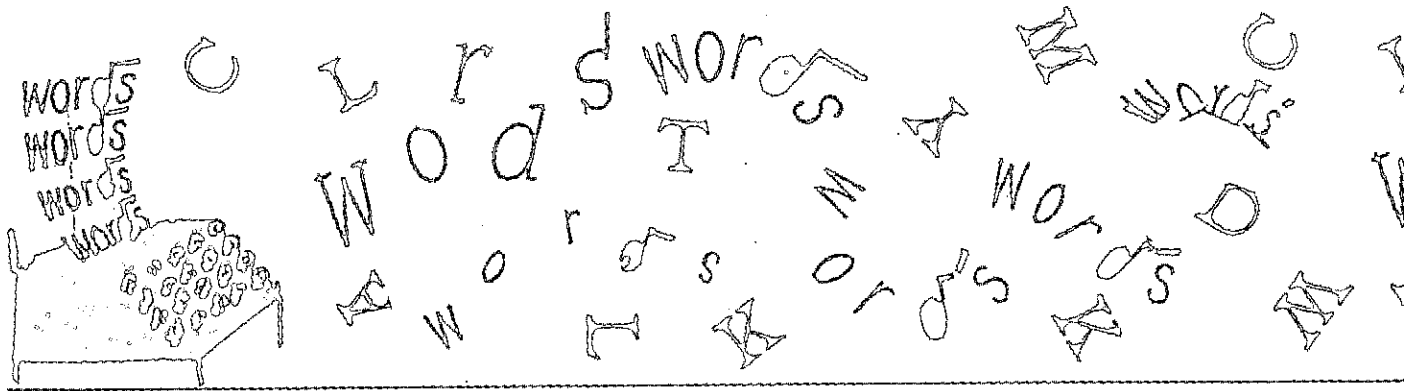
Sometimes — helps us.

تکلیف ۳:

کلمات داخل پرانتز که قبل از هر یک از جملات زیر آمده به یک خانواده متعلق است، ولی یکی از کلمات مناسب جای خالی است. ببینید کلمه مناسب آن اسم است یا صفت و یا قید؟ بعد از جایگزینی کلمه در جای خالی جمله کامل را مجدداً بنویسید.

برای تأکید بر فعالیتهایی که کلمات جدید (و اشکال کلمات) را به کلماتی که از قبل یاد گرفته‌ایم پیوند می‌دهد، باید توجه داشته باشیم که افزایش دایره لغات دانش‌آموزان پیشرفته ضروری است و بخصوص باید به محصلین نشان دهیم که چگونه می‌توانند، بدون حضور معلم، معانی کلمات را به تنهایی کشف نمایند. فعالیتهای طرح شده برای بهبود و پیشرفت دانش‌آموزان واقعاً وقت گیر اند. نظر بعضی از خوانندگان ممکن است این باشد که: «تعلیم دادن دانش‌آموزان به استفاده از فرهنگ لغت نیز وقت گیر است. چگونه می‌توان برای مطالعه گروهی و گفت‌وگوی دانش‌آموزان کلاس وقتی پیدا کرد؟ در هر حال در کلاسهای پیشرفته واژه‌های بسیاری باید آموخته شود. در این صورت چطور می‌شود برای فعالیتهای دیگر وقتی داشت؟»

واقعیت آن است که ما قادر به آموزش همهٔ کلماتی که دانش‌آموزان نیاز دارند نیستیم حتی در کلاسهایی که بیشتر وقت



مکاتبه‌ای به کار برد در خود دارد).

مبادله نامه بیش از هر چیز دیگر این فایده را دارد که دانش‌آموزان را به بیان افکار و ایده‌های خود به زبان انگلیسی ترغیب می‌کند. در کوششی که آنها برای این کار انجام می‌دهند و ازه‌های مفید انگلیسی زیادی می‌آموزند.

#### روزنامه دیواری

اعضا کلاس مقالات و یا مطالبی را برای درج در روزنامه‌ای که بر روی دیوار کلاس نصب می‌شود ارائه می‌کنند. این روزنامه باید یک نام (مانند Classroom Times) و یک سردبیر و چند گزارشگر داشته باشد. همچنین به صورت منظم هر چند وقت یک بار منتشر گردد. علاوه بر اخبار دیگر بخش‌های روزنامه باید به ورزشی، تصاویر، کارتون، ساده‌داشتهای اجتماعی، آگهی، سرمقاله، دستورالعمل‌های غذایی و راهنمایی‌های لازم در مورد مشکلات نوجوانان، نامه به سردبیر و دیگر نکات اصلی که معمولاً در روزنامه‌های مخصوص انگلیسی‌زبانان وجود دارد، اختصاص داده شود.

#### گفت و گوهای وضعی و عملکردی

چه شانس استفاده از زبان انگلیسی با متکلمین انگلیسی زبان وجود داشته باشد و چه نداشته باشد، کلاس را می‌توان به فعالیتهای تصویری و یا تصنعی که استفاده از زبان انگلیسی را لازم می‌نماید مشغول کرد. از محصلین باید خواست تا گفت و گوهای گوناگونی را نوشته و سپس در اختیار همکلاس‌های خود قرار دهند.

بعضی از این گفت و گوها باید به وضعیت‌هایی ارتباط داشته باشند، مانند: اداره پست، رستوران، فرودگاه، کتابفروشی، هتل و غیره. در بسیاری از کلاسها، محصلینی را می‌توان یافت که دارای قوه تخیل استثنایی می‌باشند. شاید برای این محصلین جالب باشد که نقش یک توریست انگلیسی زبان را بازی کنند. این دانش‌آموزان می‌توانند

انشاء را می‌نویسد و دیگران آن را دیکته می‌کنند. بعداً دوسه انشاء را روی تخته‌سیاه می‌نویسند، این دوسه انشاء را معلم، با گشت‌زدن در کلاس و مشاهده کار دانش‌آموزان و کمک به آنها در صورت درخواست، انتخاب می‌کند.

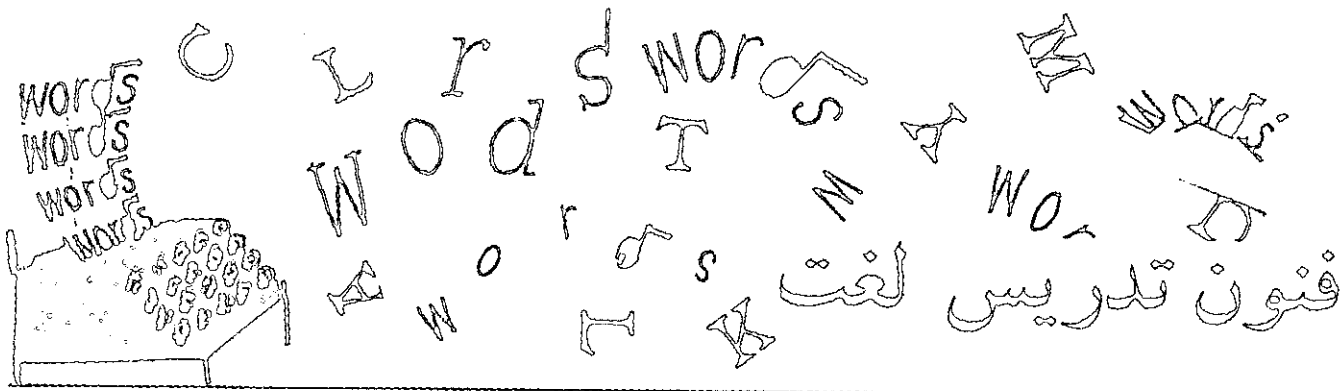
#### نامه‌نویسی به متکلمین زبان انگلیسی

بهترین راه برای یادگیری لغت داشتن دوستان مکاتبه‌ای است که از آن طریق به کارگیری انگلیسی را برای او لازم و جالب نماید. در بسیاری از جاها که انگلیسی آموزش داده می‌شود، ترتیب برقراری دوستی میان دانش‌آموزان زبان و متکلمین انگلیسی کار آسانی نیست. اما غالباً امکان برقراری مبادله نامه وجود دارد. خوشبختانه سازمانهای مسؤولی وجود دارد که نام و نشان جوانانی را که علاقه‌مند به دوستی مکاتبه‌ای باشند در اختیار می‌گذارد.

یکی از این سازمانها

World pen pals (1690 Como. Avenue, C/O International Institute, St Paul Minnesota 55108).  
است. کسانی که از این خدمات استفاده می‌کنند تقریباً یک دلار می‌پردازند.

در بعضی کلاسهای انگلیسی به عنوان زبان دوم محصلین و معلم نامه‌ای را تهیه می‌کنند که به کلاسی در کشوری که به انگلیسی تکلم می‌کنند ارسال شود. بعضی اوقات تعدادی از دانش‌آموزان دوستان مکاتبه‌ای خاص خود را دارند و نامه‌های آنها را با دیگر دانش‌آموزان کلاس انگلیسی به عنوان زبان دوم در میان می‌گذارند. وقتی چنین مبادله‌ای امکان داشته باشد. فواید بسیاری خواهد داشت. دانش‌آموزان انگلیسی به زبان دوم می‌توانند از مکاتبه کنندگان انگلیسی زبان خود اطلاعاتی را کسب کنند که امکان پیدا کردن آنها در کتابها وجود ندارد. معانی اجتماعی و ازه‌ها را می‌توان با پرسش سؤالاتی در مورد زندگی روزمره مکاتبه کننده آموخت. (ضمیمه D) لیستی از پرسشهایی را که می‌توان بدین منظور در نامه به دوستان



صفتی necessary, poor, generous, cruel که از قبل می دانستند ربط بدهند.

۲ - تمرینی مانند تکلیف ۲ بنویسید. از همان دستورالعمل استفاده کنید، ولی بجای اسامی لیست شده در تکلیف ۲ از اسامی زیر استفاده کنید: difference, breadth, comfort, curiosity, sincerity, poison و permanence, difficulty

برای هر یک از آن اسامی جمله ای مانند جملات تکلیف ۲ بنویسید. در آن تکلیف صفاتی را که زیر آنها خط کشیده شده کلید انتخاب اسم برای پر کردن جای خالی است.

۳ - فرض کنید محصلی که تازه به کلاس شما وارد شده در مورد استفاده از کلمات arrive, arrival, choose, choice, advise و advice دچار سردرگمی شده است. جملات واضحی تهیه کنید که بتواند در آن حاصل در به کارگیری صحیح این کلمات کمک کند.

۴ - می توانیم محصلین را به یافتن کلمات آشنا در میان کلمات بلندتر ناآشنا با درخواست از آنان برای کامل کردن جملاتی نظیر جملات زیر تشویق کنیم:

۱ - A person who is ungrateful is not grateful.

با افزایش ۷ جمله دیگر مانند جملات بالا به دانش آموزان یاد دهید که چطور پیشوندها به درک معانی کلمات:

irresponsible, unafraid, unattractive, incomplete و illiterate, indefinite, impossible کمک می کند.

۵ - سه موضوع دیگر را که بتوان به عنوان انشاء گروهی به کار برد یادآور شوید. (همانطور که در آن موضوعات دیدید، موضوعات شما نیز باید به تجارب شخصی دانش آموزان ارتباط داشته باشد).

۶ - نامه کوتاهی بنویسید که محصلین بتوانند از آن به عنوان مدلی برای نامه های خود به دوستان مکاتبه ای استفاده کنند.

به همکلاس های دیگر خود در تهیه گفتگوهای در زمینه های مختلف کمک کنند. آنگاه گفت و گوها را با صدای بلند برای کلاس بخوانند.

گاهی هم می توان از محصلین برای تهیه گفت و گوهای درباره موضوعات زیر استفاده کرد:

- درخواست کمک

- معذرت خواهی

- قرار گذاشتن با دکتر، دندانپزشک و یا افراد حرفه ای دیگر

- دعوت کسی برای انجام کار

- شکایت مؤدبانه

معلمینی که انگلیسی زبان هستند می توانند به گونه ای اصطلاحی تر به محصلین خود بیان ایده های خویش را بیاموزند، اما معلمینی هم که اهل زبان نیستند باید محصلین خود را به نوشتن گفت و گوهای عملکردی و وضعی ترغیب نمایند.

چه زبان انگلیسی زبان مادری معلم باشد و چه نباشد، به محصلین باید تذکر دهد که گفت و گوهایشان با دقت بسیار تصحیح نخواهد شد، هدفهای اصلی این فعالیت عبارتند از:

۱ - تشویق محصلین به کشف این مطلب که تا چه حدود

می توانند به انگلیسی تکلم کنند.

۲ - نشان دادن این مطلب به آنها که هنوز چه چیزهایی را باید

بیاموزند وقتی محصلین اعتماد به نفس نسبت به توانایی خود در مورد استفاده انگلیسی را کسب کنند، راههایی برای استمرار یادگیری بعد از دوره های پیشرفته پیدا خواهند کرد.

### فعاليتها

۱ - جملاتی شبیه چهار جمله نمونه داده شده در صفحات قبل

که با جمله زیر شروع می شود بنویسید،

He is kind and good.

این جملات به دانش آموزان کمک می کند که کلمات جدید

necessity, poverty, generosity و cruelty را به اشکال





معلم انشاء با صدای بلند گفت: «بچه‌ها! برای هفته بعد قصه رو بایه و لک لک را بنویسید.» تا آن موقع نه رو بایه دیده بودم و نه لک لکی! وقتی به خانه برگشتم، پدرم قصه را برایم گفت. من هم نوشتم، و چه قصه‌ای بود! هفته بعد انشاء را برای معلم خواندم. پدرم نمره بیست گرفت!

# فنون مقدماتی آموزش نگارش انگلیسی

عبدالمجید حیاتی: دانشگاه نیوکاسل استرالیا

پیش گفتار:

نوشتن، فعالیتی بویاست. دست لمس می‌کند، چشم می‌بیند، گوش می‌شنود و... در نهایت، همه اینها درک می‌کنند. این ادراکات به دو راهی قلب و مغز می‌رسند. حال به کدام راه می‌روند بستگی به پیروزی یکی از این دو در کشاکش درون دارد. شاید نقش کیبوتری بر شن‌های ساحل دریا، بر صفحه کاغذ و یا بر کف دست، نتیجه همان نبرد باشد.

پس، می‌نویسیم آنچه را در توان گفتن نیست؛ می‌نویسیم و از زنجیره کلمات پلی می‌سازیم به سوی قلبها و اندیشه‌ها؛ و می‌نویسیم تا همیشه بمانیم برای تمام نسلها...

و اما بعد...

مقدمه:

سخن گفتن از نگارش که به علتهای مختلف به شکل مهارتی تقریباً فراموش شده درآمده است. مثنوی صد من کاغذ می‌طلبد؛ لکن همینقدر بس که حضور مشکلاتی جدی برای بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان و افراد در سطوح عالی‌تر تحصیلی، حاصل این فراموشی است. البته، این گرفتاری زبانی در دو حیطه قابل بحث است: نگارش در زبان مادری و نگارش در زبان دوم. اما چون هدف از مقاله حاضر، ارائه فنون نگارش انگلیسی است، لذا به مورد اول (جز به ضرورت اشاره‌ای نخواهد شد. هر چند عده‌ای از زبان‌شناسان بر این عقیده‌اند که تسلط در مهارتی در حیطه زبان مادری، موجب سهولت در یادگیری همان مهارت در زبان دوم می‌گردد، ولی این ادعا و ادعاهای مشابه، فقط پایه و اساس نظری داشته و هنوز بطور قطعی و عملی ثابت نشده‌اند. بنابراین طرح مباحث نظری از این قبیل به فرصتهای مناسب دیگر موکول می‌گردد. عجالتاً، مشکل اساسی در دبیرستانها و حتی مقاطع بالاتر، نگارش متنی مطلوب به زبان انگلیسی، به منظور مبادله افکار و نظریات است.

به جرأت می‌توان گفت که در بسیاری از دبیرستانهای ما، مهارت «writing» به شکل موجودی توسری خور و بی هدف درآمده است. هر گاه زمان کلاس برای فلان معلم انگلیسی به کندی می‌گذرد، دانش‌آموزان مجبورند یک بار، دو بار و یا حتی چند بار از روی یک درس بنویسند، بدون آنکه هدف معینی برای کلاس دنبال شود؛ یا شاید معلمانی را تجربه کرده‌اید که وقت کلاس را به گذراندن امور شخصی مانند نامه‌نگاری، مطالعه مجله، روزنامه و غیره می‌گذرانند و دانش‌آموزان هم که...

— «اجازه! تمرین‌هارو حل کردیم. حالا چه کار کنیم؟»

بخش از قبیل تدریس واژگان، دستور، درک شنیداری،<sup>۴</sup> خواندن، رسم الخط و غیره، وسیله معلم صورت گرفته باشد.

ج: معلم انگلیسی باید در انتخاب متن متناسب با معیارهای خاص روانی - زبانی،<sup>۵</sup> بسیار دقت کند. بنابراین جهت ایجاد تنوع، پیشنهاد می‌گردد که:

- در مراحل اولیه، از متن درس به عنوان ماده اولیه استفاده شود.

- با تقسیم کلاس به گروه‌های چند نفری، برای هر گروه یک متن تعیین گردد.

- در مراحل بعدی، انتخاب یک متن برای هر زبان‌آموز، شیوه مناسبی خواهد بود.

#### ب: فنون آموزش نگارش انگلیسی

متن زیر را به دقت بخوانید و سپس روشهای پیشنهادی مشروحه را به ترتیب بر آن اعمال نمائید:

The teacher's Day is coming, and Mina is going to buy presents, especially for her mother. She makes a list of all her teachers and writes down a possible gift by each name.

Mina gets on a bus by 5:30 Saturday afternoon and goes to the biggest store in town. First, she shops for her mother's gift; then, she goes through every department on every floor of the big store to select nice presents. As she buys each gift, she checks the name off her list.

After buying the last present, Mina finds a chair and quietly slips off her shoes. However, since she is going to a Birthday Party this evening, she soon puts on her shoes, gathers up her packages, and gets on a bus. She does not feel tired any more.

#### ۱ - نسخه برداری<sup>۶</sup>:

در آغاز راه، معلم از زبان آموزان می‌خواهد که یک یا چند بار (و نه بیشتر از حد معمول) از روی متن بنویسند. توجه کافی به این مرحله، فواید خاصی را به همراه دارد، از جمله آنکه زبان آموزان با عناصر سازنده ظاهر متن از قبیل، املاهای کلمات، روش نقطه‌گذاری،<sup>۷</sup> رسم الخط، فاصله پایان هر بند و شروع بند بعد و غیره، آشنا می‌شوند. از سوی دیگر، باید آگاه بود که تکیه بیش از حد بر این مرحله، ممکن است موجب خستگی زبان آموز شود؛ البته به منظور پیشگیری از یکنواختی احتمالی، می‌توان آنان را ترغیب نمود تا بعضی کلمات را نخست با انتخاب معلم و سپس به اختیار خود، به رنگ دیگر بنویسند. برای نمونه، از ابتدا تا انتهای متن چهار یا پنج کلمه را شمرده و کلمه

- «به بار از روی درس بنویسید... خوش خط باشه، ها»  
چنفلد یکی از گفته‌های زیبای بوسکاگلیا را به این ترتیب نقل می‌کند: «هیچگاه معلم مرده‌ای را ندیدم که زندگی بیاموزد. یک معلم مرده، قادر است فقط مرگ را بیاموزد». (ص ۱۸). ایجاد چنین جو مرده‌ای در کلاس، به خودی خود، دانش آموزان و روحیه پرتلاطم تحصیلی‌شان را می‌میراند، چرخ ذهنشان را از کار می‌اندازد، خلاقیتشان را کور می‌کند و...

آنچه فرد را برجسته می‌کند قدرت ابتکار اوست؛ باید از این فرصت استفاده کرد و چند دقیقه‌ای را که در طرح درسی به نگارش صرف اختصاص داده شده، به پرورش ذهن زبان آموز گذراند. هلن آرنولد می‌گوید: «آنان از طریق نوشتن و ایجاد ارتباط بین دو عالم برون و درون، جهان خارج را شکل داده و کنترلش می‌کنند.» (ص ۲۵). معلم خلاق انگلیسی هم با نیروی تصور و تخیل و از ترکیب عناصر ملموس، دنیای ناشناخته‌ای را به معرض دید و اجرا می‌گذارد. او بذره‌های مختلف ابتکار را در کوله پشتی ذهنش ذخیره دارد. هیچگاه نمی‌توان دست او را خواند و به راحتی حدس زد که کدام بذره را خواهد پاشید. در نتیجه، در یک کلاس انگلیسی، برای تحریک قوه نگارش، با بکارگیری مهارت‌های زبانی دیگر، موقعیت‌های بسیاری را می‌توان فراهم نمود. مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن به مثابه چهار چرخ ماشین زبانند که موجب حرکتش می‌شوند. شاید گمان کنید که با دو چرخ هم می‌توان حرکت کرد، ولی در آن صورت دیگر ماشینی در کار نیست بلکه وسیله ارتباط فقط یک دوچرخه است که قاعدتاً سرعت و توانایی‌اش محدودتر خواهد بود.

مقاله حاضر بر آنست تا با استفاده از متنی آزمایشی، برخی فنون آموزش نگارش را به مرحله اجرا در آورد. این فنون تقریباً از مرحله نوشتن (خودآموز) شروع، تا بخش نظارت معلم انگلیسی ادامه یافته و به محدوده نگارش آزاد ختم می‌گردد. در این میان، تجربیات عملی نشان داده است که تکرار و تمرین، به عنوان مراحل مقدماتی در ایجاد فضای یادگیری، نقش بسیار مؤثری دارند. لذا، زبان آموز در هر مقطع تحصیلی با اتکاء به فنون متنوع یادگیری و با رعایت ترتیب در اجرای آنها توأم با تمرین مستمر، قادر خواهد بود تا حد زیادی از مشکلات نگارش انگلیسی خود بکاهد. در اینجا، قبل از شروع مبحث فنون، توجه به موارد ذیل ضروری است:

الف: ارائه این فنون بدان معنا نیست که معلم انگلیسی پشت میز بنشیند و با تصحیح برگه‌های املاء هفته پیش (!) خود را سرگرم کند. توصیه می‌شود که او هم، همگام با دانش آموزان بنویسد و تمرین کند.

ب: از آنجایی که رابطه بسیار تنگاتنگی بین چهار مهارت اصلی زبان وجود دارد، لذا در این مقاله فرض بر آنست که مقدمات هر

بعد از رنگی بنویسند؛ و یا کلماتی را که با یک حرف خاص مثلاً T شروع می‌شود در متن پیدا و برجسته کنند.

## ۲ - جایگزینی:

اینک زمان آن فرا رسیده که زبان‌آموزان با نظارت و راهنمایی معلم، در قسمتهایی از متن، تغییراتی بسیار جزئی به وجود آورند. در این مرحله، به منظور جلوگیری از اشتباه و سرگردانی زبان‌آموزان، دقت معلم در انتخاب کلیدهای تغییر بسیار ضروری است. برای نمونه، می‌توان از زبان‌آموزان خواست که «Mina» را به «Minoo»، «bus» را به «taxi» و «Saturday» را به «Friday» و... تبدیل کرده و متن را بازنویسی نمایند. اگرچه در طول این مرحله، سرخ نظارت به دست معلم است، با این وجود، پس از مشاهده پیشرفت نسبی کلاس، بهتر است زبان‌آموزان را در انتخاب کلمه آزادتر گذاشت. برای نمونه، معلم از آنان می‌خواهد که به جای کلمات Mina و Saturday، نام و روز دیگری را پیشنهاد کنند و متن را بازنویسی نمایند. به هر حال، هشیاری معلم موجب می‌گردد که زبان‌آموزان در انتخاب نامهای دیگر به جای Mina مواظب باشند؛ زیرا در آن صورت لازمه استفاده از کلمه Reza ایجاد تغییرات دیگری در متن خواهد بود که شرح آن در بخش بعد آمده است.

## ۳ - تبدیل‌سازی:

فعالیت در این مرحله، کمی پیچیده‌تر شده و در نتیجه، دقت و ظرافت معلم و زبان‌آموزان بسیار ضروری به نظر می‌رسد؛ زیرا تغییر در بخشی از متن، موجب ایجاد تغییرات مهمی در قسمتهای دیگر می‌گردد. برای مثال، زبان‌آموزان به توصیه معلم، به ترتیب، Reza، father و morning را جانشین Mina، mother و afternoon می‌کنند؛ البته لازم نیست کلمات پیشنهادی فوق، یکجا بر متن اعمال شود بلکه ممکن است معلم هر بار یک کلمه را انتخاب و زبان‌آموزان را تشویق به نوشتن نماید. وقتی از تسلط نسبی زبان‌آموزان اطمینان کافی حاصل شد، می‌توان کلمه یا کلمات بعدی را پیشنهاد نمود. در نتیجه این مرحله، بخشی از متن به صورت زیر تغییر خواهد یافت:

The teacher's Day is coming, and Reza is going to buy presents, especially for his father. He makes a list of all his teachers and writes down a possible gift by each name.

## ۴ - کلمه‌یابی:

این بار، معلم کلماتی را از متن اصلی حذف نموده و سپس متن را یکبار برای زبان‌آموزان قرائت می‌کند. حال، زبان‌آموزان موظفند که

با استفاده از آنچه که می‌شنوند، متن را کامل کنند. ممکن است کلمات محذوف دارای ارتباط ساختاری ویژه‌ای باشند؛ لذا زبان‌آموزان باید در انتخاب کلمات دقت کافی به خرج دهند. بنا بر این فعالیت، توانایی درک مطلب، درک شنیداری و گنجایش ذهنی زبان‌آموزان به تمرین و آزمایش نهاده می‌شود. برای مثال، کلمات زیر را از متن خارج نمایید:

Mina, her, possible, biggest, then, select, last, slips. ....

## ۵ - جمله‌سازی:

این مرحله را می‌توان به صورت زیر به اجرا در آورد:  
الف: معلم با الگو قرار دادن جملاتی از متن، از زبان‌آموزان می‌خواهد که جملاتی مشابه و مناسب بسازند.

- The Teachers's Day is coming, and Mina is going to buy presents, especially for her mother.
- As she buys each gift, she checks the name off her list.

ب: معلم، قسمتی از جمله را حذف کرده و در نتیجه زبان‌آموزان موظفند که جمله را کامل کنند.

- Mina gets on a bus by 5:30 Saturday afternoon and....
- She goes through every department on every floor of the big store to.....

ج: زبان‌آموزان با کلماتی که معلم از متن انتخاب نموده، جمله می‌سازند.

- present \_\_\_\_\_.
- store \_\_\_\_\_.
- quietly \_\_\_\_\_.

د: معلم جملاتی را به طور ناقص، یا کامل از متن حذف کرده و از زبان‌آموزان می‌خواهد که متن را کامل کنند.

The Teacher's Day is coming, and \_\_\_\_\_.

She makes a list of all her teacher's, especially her mother and \_\_\_\_\_.

Mina \_\_\_\_\_, and goes to the biggest department store in town.....

لازم به یادآوری است که چهار روش فرعی فوق به طور تکمیلی قابل اجراست؛ زیرا در سه مورد اول (الف، ب، ج) زبان‌آموزان با اشکال گوناگون جمله به طور اخص سروکار دارند، درحالیکه در مورد چهارم (د)، کاربرد صحیح همان جملات در متن

She makes a list of all her teacher and wrote down a possible gift by each name....

در بخش دوم، معلم در سیر کلی محتوی و اتفاقاتی که در متن آمده، اختلال و بی‌نظمی به وجود می‌آورد و در واقع اطلاعات داده شده را به صورتی پراکنده در مقابل زبان‌آموزان قرار می‌دهد. زبان‌آموزان باید در کمال دقت و هوشیاری، به وحدت و ارتباط بین جملات، بندها و در نتیجه اتفاقات پیشنهادی موجود در متن دست یابند:

Mina gets on a bus by 5:30 Saturday afternoon and goes through every department on every floor of the big store to make a list of all her teachers. The Teacher's Day is coming, and Mina is going to buy presents, especially for her mother. First, she shops for her mother's gift; then, she writes down a possible gift by each name to select nice presents...

نوع پیشرفته این فعالیت، زمانی خواهد بود که به صلاحدید معلم، اشتباهات شکل و محتوی یکجا در متن ظاهر شوند که لازم‌هاش نیز، تسلط و تمرین کافی زبان‌آموزان در این زمینه است.

۸- کلمات کلیدی<sup>۱۴</sup>: در این بخش از فعالیتها، زبان‌آموزان تا حدودی خود را برای نگارش آزاد مهیا می‌کنند. معلم با انتخاب و ارائه چند کلمه کلیدی، از زبان‌آموزان می‌خواهد که بر پایه واژه‌های پیشنهادی، متن اصلی را بنویسند. البته برای ایجاد سهولت در سازماندهی اطلاعات موجود در ذهن زبان‌آموزان، می‌توان این فعالیت را به طور جداگانه و به ترتیب هر بند اعمال نمود؛ برای نمونه، واژگان انتخابی بندهای مختلف به شرح ذیل خواهد بود:

بند اول:

Teacher's Day – present – buy especially – write down, gift, etc.

بند دوم:

bus, department, store, shop, select, check, list, etc.

و غیره....

۹- یادآوری<sup>۱۵</sup>: گرچه متن اصلی، سایه نظارت معلم بر سیر نگارش زبان‌آموزان است، اما، اینبار، زبان‌آموزان موظف خواهند بود آنچه را که از متن به خاطر دارند روی کاغذ بنویسند. برای پیشگیری از روال یکنواخت در این مرحله، زبان‌آموزان با نظر معلم، مجاز خواهند بود تغییراتی در واژگان یا ساختار جملات ایجاد نمایند؛ مثلاً می‌توانند بجای Mina به عنوان فاعل جملات، از هر نام دیگری استفاده کنند. هر چند این فعالیت، قدمهای قبلی را تحت الشعاع خود قرار داده، لکن توصیه می‌گردد که معلم با دقت عمل کند؛ زیرا خطر کردن در این

مورد نظر است که در واقع هدف اساسی این مرحله را نیز تشکیل می‌دهد.

۶- پرسش و پاسخ<sup>۱۲</sup>: معلم، پرسشهایی درباره متن آماده نموده و در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد. پرسشها باید به گونه‌ای طرح شوند که مجموعه پاسخها در نهایت، زبان‌آموزان را به بازنویسی متن اصلی هدایت کند. البته، بهتر آنست که پرسشها مقدماً از نوع «بلی-خیر» بوده و بتدریج به سوی پرسشهای «استفهامی» سوق داده شوند. در نمونه زیر، معلم از زبان‌آموزان می‌خواهد که پس از ارائه پاسخ و سپس حذف yes/no در اول جملات، و در صورت لزوم اضافه کردن کلمات ربطی مانند «and» جوابها را به گونه‌ای منظم دنبال هم نوشته و آن را بصورت متنی آماده درآورند.

1. Is the Teacher's Day coming?
2. Does Mina have presents to buy, especially for her mother?
3. Does she make a list of all her teachers?
4. Does she write down a possible gift by each name?
5. ....

نمونه‌ای از پرسشهای استفهامی:

1. What day is coming?
2. What is Mina going to buy? especially for whom?
3. What does she do?
4. When does she get on the bus?
5. ...

یادآوری می‌شود که با تعیین پرسشهایی مشابه می‌توان، توجه زبان‌آموزان را به متنی جدیدتر و با خصوصیات مشابه به متن اصلی، جلب کرد. مطمئناً، زبان‌آموزان پس از کنار هم چیدن پاسخها و دست‌یابی به متنی تازه که تا حدودی حاصل فعالیت خودشان است، احساس رضایت خواهند نمود.

۷- تصحیح متن<sup>۱۳</sup>: در این مرحله، رشته نظارت اندکی محدودتر شده و در نتیجه، این زبان‌آموزان هستند که باید با دقت و هوشیاری، نقاط ضعف و اشکالات متن را از دو جنبه «شکل و محتوی»<sup>۱۱</sup> شناخته و به اصلاح آن بپردازند. بنابراین، لازمه این فعالیت، آشنایی کافی زبان‌آموزان با شکل صحیح مطلب خواهد بود.

معلم با ظرافتی خاص، در محدوده واژگان، ساختار گوناگون جملات، املائی کلمات، بزرگ‌نویسی حروف اول کلمات در اول جمله<sup>۱۵</sup>، نقطه‌گذاری و... اشتباهاتی عمدی در متن به وجود می‌آورد.

مثال:

the Teacher's Day is coming, and mina is going to buy presents, especially for her mother.

مرحله ممکن است پراکندگی سیر تمرین و در نتیجه آشفتنگی ذهن زبان‌آموزان را به همراه داشته باشد.

۱۰- شنیدن - نوشتن<sup>۱۸</sup>: با اجرای این بخش متنوع، سیر فعالیت برای زبان‌آموزان، همچنان از تازگی خاصی برخوردار خواهد بود. معلم موقعیتی را برای زبان‌آموزان توضیح داده و از آنان می‌خواهد که بر اساس اطلاعات داده شده، مطلبی را در قالب متن اصلی بنویسند: «... حالا فرض کنید که دیروز روز تولد دوست شما بوده و شما هم می‌خواستید برای او هدیه‌ای بخرید...»

۱۱ - موقعیت ارتباطی<sup>۱۹</sup>: در این فعالیت، معلم از زبان‌آموزان می‌خواهد که اتفاقی مشابه را در قالب متن اصلی بنویسند؛ بنابراین ممکن است «روز معلم» تبدیل به «روز مادر»، «روز تولد»، «روز دانش‌آموز» و... شود. بهتر آنست که این مرحله ابتدا بشکل گروهی و پس از تسلط زبان‌آموزان بر موضوع و روند فعالیت، به صورت فردی انجام شود.

۱۲ - نگارش آزاد<sup>۲۰</sup>: معلم به اختیار و با توجه به عوامل خاصی از قبیل تواناییهای زبانی و ذهنی زبان‌آموزان و نیز بر اساس موارد تدریس شده، موضوعی را تعیین و از آنان می‌خواهد که دو یا چند بند درباره‌اش بنویسند.

اینک ذکر نکاتی چند در مورد فنون پیشنهادی فوق ضروری است:

الف: معلم با استفاده از مراحل فوق قادر خواهد بود سبکهای مختلف نگارش (نامه‌نگاری، گزارش نویسی، شرح حال و غیره) را به اجرا بگذارد. (ر. ک. چارلز داو<sup>۲۱</sup> و ادوارد دورنان<sup>۲۲</sup>)

ب: توصیه می‌گردد که فعالیتهای مذکور (به ویژه در مراحل نهایی) ابتدا به شکل گروهی و سپس به شیوه انفرادی با زبان‌آموزان تمرین شود. به علاوه، ایجاد فضای رقابت آموزشی و تعیین جایزه و پاداش به عنوان انگیزه‌هایی قوی، موجب شکوفایی علائق و استعدادهای زبان‌آموزان خواهد شد.

ج: معلم باید به انحاء گوناگون با فعالیت‌های زبان‌آموزان در ارتباط بوده و همواره در جهت ارزیابی نوشته‌ها و رفع اشکالات آنان تلاش نماید.

د: هر چه بعد ارتباطی این فعالیتها وسیعتر باشد تأثیر بیشتری بر روند یادگیری خواهد داشت؛ لذا روشهایی چون اجرای نقش<sup>۲۳</sup> و حل مسئله<sup>۲۴</sup> (خصوصاً در مراحل کلمات کلیدی، یادآوری، شنیدن - نوشتن و موقعیت ارتباطی) بسیار نتیجه‌بخش خواهد بود.

ه: هر چند فنون پیشنهادی در این مقاله، حرف آخر نیست، اما امید آن می‌رود که جرقه‌ای باشد روشنی‌بخشی‌کنان آموزش نگارش به زبان انگلیسی (حداقل در دبیرستانها)؛ بنابراین، لازم است که معلم انگلیسی با جدیدترین منابع و مآخذ مربوط به آموزش زبان انگلیسی به

عنوان زبان بیگانه یا زبان دوم، در تماس دائم باشد. علاوه بر استفاده از روشهای موجود، خلاقیت معلم نیز در تهیه و ارائه فنون مؤثرتر، نقش مهمی ایفا می‌کند.

کلام آخر اینکه، زبان‌آموز مهره‌ای بیجان نیست؛ نیرویی به نام «استعداد» در اعماق وجود و نگاهش نهفته است؛ بهمین دلیل به محض ورود به عرصه کلاس، غالباً به راحتی و هشیارانه پی می‌برد که به مهمانی روباه رفته است یا به ضیافت لک‌لک؛ او را دریابید!

باورقی‌ها:

1. Chenfeld
2. Buscaglia
3. Helen Arnold
4. Listening comprehension
5. psycholinguistic
6. Copying
7. punctuation
8. Substitution
9. transformation
10. word-finding
11. sentence-making
12. Question and answer
13. correction
14. Form and content
15. capitalization
16. Word cues
17. Recall
18. Listening and Writing
19. Communicative Situation
20. Free writing
21. Charles Dawe
22. Edward Donan
23. Role-playing
24. Problem-solving

فهرست کتابشناسی مقاله:

- Chenfeld, M.B. **Teaching Language arts creatively** U.S.A: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, Inc. 1987.  
Dawe c. & Dornan E.A. **One to one: Resources for Conference Centered Writing** U.S.A: Little, Brown & co. 1984.  
Raban B. (Ed.) **Practical ways to Teach writing** London: Ward Lock educational. 1985.  
Robinson. L. **Guided Writing and Free writing: A text in composition for English as a second language.** U.S.A: Harper & Row Publishers., 1967.

# امتحان زبان

## دیپلم یا فاجعه

## ارزشیابی

از: محمد علی سلمانی نُدوین  
بخش زبانهای خارجی - دانشگاه شیراز

شاید یکی از امتحانات سرنوشت‌سازی که در تاریخ آموزش و پرورش میهن ما از دیرباز مدنظر بوده است امتحان دیپلم یا پایان دوره متوسطه باشند. بی‌شک با اهمیتی که این امتحان دارد، همگان انتظار این را دارند که سوالات این امتحان به نحوی منطقی و صد در صد علمی طراحی و اجرا شوند. در کنار نکات مهمی که در ارتباط با نحوه برگزاری امتحان (اعم از وضعیت هوای سالن امتحان، سر و صدای محیط اطراف و...) از سوی مسئولین مورد بی‌توجهی واقع می‌شوند، این امتحانات از اشکالات عمده فنی که با خود سوالات سر و کار دارند نیز برخوردار هستند. در این نقد مختصر کوشیده‌ام که فقط به یکی از جنبه‌های فاجعه‌آمیز این امتحان اشاره کنم و سایر جنبه‌ها را به دست‌اندرکاران مربوطه واگذار نمایم.

از عمده اشکالات مهمی که در سوالات درس زبان انگلیسی رشته فرهنگ و ادب در خرداد ماه ۱۳۷۰ می‌توان مشاهده کرد مشکل فنی طراحی سوالات است. در اینجا سعی ما بر این است که این اشکالات را به دو دسته کلی و ویژه تقسیم کنیم. دسته اول شامل اشکالاتی است که با کل امتحان (به عنوان یک واحد یکپارچه) مربوط می‌باشند و دسته دوم شامل اشکالاتی است که به تک تک سوالات مربوط هستند. از آنجائیکه در طی سالهای گذشته تا بحال در امتحانات دیپلم یک شیوه خاص دنبال شده است، دانش‌آموزان تحت تأثیر این محرک واقع می‌شوند که باید نمونه سوالات را بدست آورده و با توجه به نمونه سوالات خود را برای امتحان آماده نمایند (Back Wash Effect). بطور مثال در طی سالیان گذشته همواره دقت کرده‌ایم که امتحان زبان از یک قسمت دیکنه، چند سوال در ارتباط با نقل قول مستقیم و غیرمستقیم و معلوم و مجهول، چند سوال درک مطلب و چهار جوابی و... آنها با روش خاص خود بر خوردار بوده است. بدیهی است تمامی دانش‌آموزان بدین امر همت بگمارند که هر چه سریعتر یک نسخه از سوالات امتحانی سال قبل را بدست آورده بر اساس آن خود را برای امتحان آماده سازند. این به نوبه خود کارآیی، ارزش، کفایت و اعتبار آزمون را کاهش می‌دهد.

در کنار این اشکال کلی، می‌توان اشکالاتی را که یک یک سوالات دارند مورد تفحص قرار داد. در این مجمل به ذکر چندین نمونه از این اشکالات بسنده می‌کنم. سزاوار است که متصدیان این امر به این نکته توجه داشته باشند که:

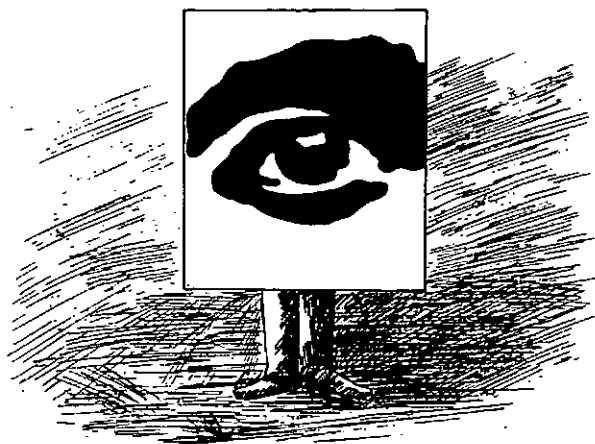
«تو خود حدیث مفصل بخوان از این مجمل»

۱- از دیرباز رسم ما بر این بوده است که دیکنه (Dictation) را به عنوان وسیله سنجش ارتباط بین توانایی (Listening) و (comprehension) و توانایی نوشتن (Writing) تلقی کنیم. «دیکنه تست هجی کردن کلمات نیست. هدف دیکنه اندازه‌گیری و سنجش درک و فهم شاگرد است» (دکتر ع. جعفر پور). اشکالات عمده‌ای که در ارتباط با قسمت دیکنه سوالات امتحان نهایی سال چهارم رشته فرهنگ و ادب قابل ملاحظه و بررسی است عبارتند از:

۱- این نحوه امتحان فقط هجی کردن (Spelling) را «می‌سنجد» و نه توانایی استفاده فراگیر از زبان را.

۲- جملاتی که به شکل یک متن پشت سر هم ردیف شده‌اند هیچ ارتباط کلامی با هم ندارند و مثل این است که تخم مرغ و قیچی بودر لباسشویی و کبریت و... را بی‌هیچ نظم و ترتیبی در یک جا جمع کنیم و یا بگوئیم آهواز به این گرمی ناخنگیر ۸ ریال است!

۳- در تایپ کردن جملات فواصلی که باید بین کلمات، در ابتدای جمله و... رعایت شوند اصلاً مورد توجه واقع نشده‌اند که این



در قسمت مترادف لغات نیز اشکالات عمده فنی مشاهده می‌شود. سوال شماره ۱۵ دارای ۴ گزینه است که دو تای آنها ساده‌اند و دو تای دیگر مشکل. همچنین بدون هیچگونه نیاز به فهم سوال، دانش‌آموزی که دارای شتم باشد (testwise) می‌تواند به راحتی گزینه صحیح را از گزینه‌های غلط تمیز بدهد. (David P. Harris, P. 63).

سوال شماره ۱۶ دارای سه گزینه است که با سایر سوالات تناسبی ندارد. سوال شماره ۱۷ دارای ۴ گزینه فوق‌العاده مشکل (در این سطح) می‌باشد و گزینه‌های سوال شماره ۱۸ از لحاظ درجه مشکل بودن با هم تناسبی ندارند. در این قسمت نیز تاثیر حفظ کردن (Back wash Effect) قابل ملاحظه است.

در قسمت بعد که با تست کردن کلمات متضاد سر و کار دارد، عمده‌ترین اشکال این است که ما معمولاً انتظار نداریم وقتی از تکنیک خط کشیدن زیر کلمات استفاده می‌کنیم متضاد آنها را به عنوان گزینه داشته باشیم. معمولاً این تکنیک برای مترادف استفاده می‌شود و این نحوه استفاده برای آزمون کلمات متضاد اگرچه یک نوع نوآوری می‌باشد، لیکن باعث سردرگمی دانش‌آموز می‌گردد (دکتر عبدالجواد جعفرپور).

صفحه سوم با سوالاتی که به اصطلاح با استراکچر سر و کار دارند آغاز می‌شود. بی‌شک همه انتظار دارند که تمامی سوالات با ساختار سر و کار داشته باشند. مع الوصف چندین سوال از این دسته جنبه واژگانی (Vocabulary) دارند نه جنبه گرامر و بطور مثال می‌توان سوال شماره ۴۱ را نام برد. اشکال دیگری که در این قسمت به چشم می‌خورد عدم تناسب گزینه‌ها از لحاظ سطح مشکل بودن می‌باشد.

سوالات ۴۵ و ۴۶ از این لحاظ ناقص محسوب می‌شوند که در

به نوبه خود غیر از گیج کردن دانش‌آموز نقش دیگری ندارد. ۴ - اگر هدف فقط هجی کردن کلمات باشد استفاده از متن صحیح به نظر نمی‌رسد. می‌توان ضمن رعایت صرفه‌جویی در وقت و هزینه کلمات را به تنهایی (خارج از متن) مورد ارزیابی قرار داد. ۵ - در نظریات امروزی که در ارتباط با آزمون هجی کردن مطرح می‌باشند تاکید بر این است که کلماتی مورد ارزیابی قرار گیرند که هجی ناصحیح آنها منجر به تمایز معنایی گردد نه کلماتی مانند \*electricity و یا \*university\*.

۶ - حتی سخنوران بومی یک زبان نیز در هجی کردن دچار اشکال هستند. در قسمت دوم که از دانش‌آموز خواسته می‌شود جای خالی را با فرم صحیح کلمات پُر نماید اشکالات عمده به ترتیب عبارتند از:

۱ - در نظریات سنجش و اندازه‌گیری اخیراً تاکید بر این است که هیچوقت جملات را با جای خالی شروع نکنیم حال آنکه جمله شماره ۳ این قاعده را نقض می‌کند.

۲ - اصطلاح غیر رسمی at present در پایان جمله شماره ۱ عملاً دانش‌آموز را با دو جواب صحیح works و working روبرو می‌سازد. مع الوصف در صورت سوال مشخص نیست که آیا پاسخ قابل قبول هیچ باری دریافت می‌کند یا نه.

۳ - این قسمت نیز دارای Backwash Effect می‌باشد. قسمت سوم که جملات نقل قول را شامل است و همچنین قسمت چهارم که با معلوم و مجهول سر و کار دارد بدلیل دنبال کردن أسلوب سالهای قبل دانش‌آموز را دچار این توهم می‌کند که باید برای پاسخ به این سوالات به حفظ فرمولها بپردازد. این مسئله به نوبه خود اعتبار آزمون را خدشه‌دار می‌کند.

صورت سوال مشخص نگردیده است که اگر فردی نصف جواب صحیح را ارائه نماید بارمی را دریافت خواهد کرد یا نه حال آنکه باید این نکات در صورت سوال مشخص باشند.

از جالبترین و در عین حال انتقادپذیرترین قسمت‌های این امتحان قسمت درک مطلب است. اشکالات عمده این قسمت عبارتند از:

۱- هدف این قسمت که فهم مطلب است با هدف دیگری (توان نوشتن) اشتباه گرفته شده است. اگر دانش‌آموزی مطلب را بفهمد لیکن قادر به نوشتن نباشد نمی‌تواند این قسمت را جواب دهد.

۲- می‌توان جملات خود متن را حتی بدون هیچگونه درک مطلب فقط از طریق شم زبانی پاسخگویی پاسخ گفت. کافی است دانش‌آموز به جور کردن کلمات مورد استفاده در سوال یا کلمات مشابه در متن (matching) بپردازد. این به نوبه خود اعتبار تست را خدشه‌دار می‌کند.

۳- چون این قسمت نیز مانند سایر قسمت‌ها از روش سالیهای قبل پیروی می‌کند فراگیر به این نتیجه می‌رسد که باید به حفظ کردن سوالات بپردازد. بسیاری از دانش‌آموزان محفوظات خود را روی برگه امتحانی «منعکس» می‌کنند و وقتی که از جلسه امتحان بیرون می‌آیند دیگر هیچ چیزی از این اطلاعات را در ذهن خود نخوانند

داشت. بدیهی است، اینگونه آزمون‌ها جسدای از مشکلاتی که در مراقبت از جلسه و چاپ سوالات و... دارند، از اعتبار پایینی نیز برخوردار می‌باشند و نمی‌توان بطور قطع و یقین ادعا کرد که مثلاً اگر آقای X از این امتحان ۱۵ گرفته است دانش‌زبانی او به اندازه ۱۵ می‌باشد. این نحوه غلط طراحی سوالات (بر اساس نتایج حاصله از داده‌های آماری) فقط دانش‌آموزان قوی را دچار اشکال می‌کند.

توصیه می‌شود وزارت آموزش و پرورش با توجه به هزینه‌های هنگفتی که از لحاظ وقت و نیرو و کاغذ و... که برای این امتحان صرف می‌کند توجهی به روند فراگیری دانش‌آموزان بنماید تا احتمالاً بدلیل عدم رعایت اصول اولیه ارزشیابی حقیقی از آنان ضایع نگردد. در این راه بیان صحیح و صریح اهداف آموزشی و رفتاری دروس از سوی وزارت آموزش و پرورش می‌باشد.

Harris, David P. Testing English As A Second language. New York: McGraw Hill Book company, 1969.  
 Jafarpur, Abdol Javad. "Measuring overall language Ability." Shiraz university, 1990.  
 Jafarpur, Abdol Javad. "Testing 'vocabulary'." Shiraz university, 1990.  
 Jafarpur, Abdol Javad. "Testing Reading comprehension". Shiraz university, 1990.  
 Jafarpur, Abdol - Javad. "Testing structure". Shiraz university, 1990.

بارم	وقت امتحان ۱۰۰ دقیقه تاریخ امتحان ۱۳۷۰/۳/۹	بسمه تعالی سوالات امتحانات نهایی درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان و داوطلبان آزاد کلاسهای چهارم چهارم متوسطه رشته‌های اقتصاد اجتماعی، فرهنگ و ادب سراسر کشور در خرداد ماه ۱۳۷۰
		<p>(لطفاً روی پلی‌کپی چیزی ننویسید) (هیچکدام از سوالات نمره منفی ندارد)</p> <p>در دیکته زیر ۱۶ غلط وجود دارد فقط صحیح شده آنها را روی برگ امتحانی بنویسید (۴ نمره)</p> <p>Finally an Englishman named Faraday discovered that electricity could be created with a magnet. The camel swallows the drippings from its nose to save valuable water. According to planetary scientists, the Martian atmosphere is filled with fine dust particles. Each organism has some effect on its surroundings. They were beside the fountain in the public square, shining the shoes of men who passed by. Galileo climbed to the top of the Leaning Tower, and from there he dropped two weights. I made as much noise as I could with my automobile horn.</p> <p>زمان (فرم) صحیح افعال داخل پرانتزها را با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید (۴ نمره)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. He ..... in the library at present. (to work)</li> <li>2. The First World War ..... for four years and ended in 1918. (to last)</li> <li>3. .... the police ..... the thief yet? (to find)</li> <li>4. Had the price of gas gone down, I ..... a bigger car. (to buy)</li> <li>5. I am looking forward to ..... from you. (to hear)</li> </ol>



بارم	وقت امتحان ۱۰۰ دقیقه تاریخ امتحان ۱۳۷۰/۳/۹	بسمه تعالی سوالات امتحانات نهایی درس زبان انگلیسی دانش آموزان و داوطلبان آزاد کلاسهای چهارم چهارم متوسطه رشته های اقتصاد اجتماعی، فرهنگ و ادب سراسر کشور در خرداد ماه ۱۳۷۰
		<p>6. While I ..... to the news, I heard a loud scream. (to listen)</p> <p>7. By next month, he ..... his Ph. D. (to receive)</p> <p>8. The doctor made the patient ..... in bed. (to stay)</p> <p>جملات ۹ و ۱۰ را به گفتار غیر مستقیم و جمله ۱۱ را به مستقیم تبدیل کنید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید</p> <p>9. They said, "We went to the seaside last week." (۳ نمره)</p> <p>10. He asked me, "Where are you going on your vacation?"</p> <p>11. The teacher told the students to be quiet while ha was talking.</p> <p>جملات ۱۲ و ۱۳ را به مجهول و جمله ۱۴ را به معلوم تبدیل کنید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید (۳ نمره)</p> <p>12. The workman are repairing the bridge these days.</p> <p>13. Why didn't they mend the roof?</p> <p>14. The plates were broken by her.</p> <p>مترادف لغات و اصطلاحاتی را که زیرشان خط کشیده شده انتخاب کنید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید</p> <p>15. The room looked dim when all the windows were shut. (۲ نمره)</p> <p>a. shiny      b. clear      c. bright      d. dark</p> <p>16. It's a good habit to keep cool when we face some problems.</p> <p>a. to get cold      b. to remain calm      c. to become nervous</p> <p>17. The firemen had to use a helicopter to extinguish the forest-fire.</p> <p>a. put off      b. turn off      c. put out      d. turn out</p> <p>18. The villagers had abandoned their homes before the flood reached there.</p> <p>a. constructed      b. moved      c. left      d. exchanged</p> <p>19. He concealed his identity by wearing a mask.</p> <p>a. covered      b. revealed      c. conserved      d. revised</p> <p>20. The doctor advised the patient not to eat raw vegetable.</p> <p>a. tasty      b. oily      c. fresh      d. cooked</p> <p>متضاد کلماتی را که زیرشان خط کشیده شده انتخاب کنید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید (۲ نمره)</p> <p>21. Many people opposed building a new highway because of the cost.</p> <p>a. objected to      b. agreed on      c. argued with      d. battled against</p> <p>22. I should say the computer we have recently imported is unique.</p> <p>a. practical      b. complex      c. boring      d. ordinary</p> <p>جاهای خالی جملات زیر را با لغات و اصطلاحات داده شده کامل کنید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید (۵ نمره) (یک کلمه اضافی است)</p>

وقت امتحان ۱۰۰ دقیقه

سئوالات امتحانات نهایی درس زبان انگلیسی دانش آموزان و داوطلبان آزاد کلاسهای چهارم

بارم

تاریخ امتحان ۱۳۷۰/۳/۹

چهارم متوسطه رشته های اقتصاد اجتماعی، فرهنگ و ادب سراسر کشور در خرداد ماه ۱۳۷۰

observe / survive / dedicated / to get rid of / investigating / cool off / pretend / more or less / drought / confidence / left out

23. The police have been ..... the murder for a long time.
24. A ..... of three months ruined the wheat.
25. He had ..... his life to the service of his country.
26. Many desert animals can ..... for long periods without water.
27. The firm refused to give him the day off so he had to ..... he was ill.
28. It took me one week ..... my cold.
29. The printer has ..... two lines from this paragraph.
30. Good drivers are always expected to ..... the rules of safety.
31. Naturally I am ..... tired after such a long trip.
32. He is an experienced guide; I have a lot of ..... in him.
- از بین جوابهای پیشنهادی بهترین را انتخاب کنید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید (۶ نمره)
33. The writer ..... works I most admire is our neighbour.  
a. who                      b. whose                      c. that                      d. which
34. The suitcase was ..... heavy for the lady to carry.  
a. so                      b. such                      c. too                      d. enough
35. The question was so difficult that ..... students answered.  
a. very                      b. many                      c. a few                      d. few
36. Neither the driver nor his passengers .....  
a. were hurt                      b. wasn't hurt                      c. was hurt                      d. weren't hurt
37. she had the dentist ..... her tooth out.  
a. to take                      b. take                      c. took                      d. taken
38. I'm going to the garage to have my car .....  
a. repair                      b. to repair                      c. repaired                      d. repairing
39. It will be over ..... five minutes.  
a. at                      b. for                      c. in                      d. on
40. Amir never drives fast, .....?  
a. doesn't he                      b. does he                      c. isn't he                      d. is he
41. He is expected to work .....  
a. hard                      b. hardly                      c. quick                      d. slightly
42. He doesn't like to live in a crowded area, and .....  
a. neither I do                      b. so do I                      c. neither do I                      d. either I don't

بسمه تعالی

وقت امتحان ۱۰۰ دقیقه

سوالات امتحانات نهایی درس زبان انگلیسی دانش آموزان و داوطلبان آزاد کلاسهای چهارم

بارم

تاریخ امتحان ۱۳۷۰/۳/۹

چهارم متوسطه رشته های اقتصاد اجتماعی، فرهنگ و ادب سراسر کشور در خرداد ماه ۱۳۷۰

43. He drives ..... than any other driver.

- a. more careful                      b. most careful                      c. more carefully  
d. most carefully

44. You must hurry ..... you'll miss the train.

- a. or                      b. yet                      c. unless                      d. if

به سؤال ۴۵ جواب کامل دهید و برای جواب جمله ۴۶ سؤال مناسب بسازید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید

45. How often do you usually have your hair cut? (۲ نمره)

46. No, I've never been in a submarine.

شکل صحیح کلمات داخل پرانتزها را با توجه به مفهوم جمله انتخاب کنید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید.

47. I'm sorry that I will be ..... to attend the meeting. (able) (۳ نمره)

48. It will be my ..... to help you. (please)

49. When I picked up the bag I was surprised by its ..... (light)

50. Are you the ..... of this car? (own)

51. Where will the ..... ceremony take place? (marry)

52. Students should believe that they cannot succeed without the teachers' ..... (assist)

COMPREHENSION:

درک مطلب

متن زیر را بخوانید سپس به سؤالات مربوطه جوابهای کامل دهید و با ذکر شماره روی برگ امتحانی بنویسید (۶ نمره)

When a plane from London arrived at Sydney airport, workers began to unload a number of wooden boxes which contained clothing. No one could account for the fact that one of the boxes was extremely heavy. It suddenly occurred to one of the workers to open up the box.

He was astonished at what he found. A man was lying in the box on top of a pile of woolen goods. He was so surprised, that he did not even try to run away. After he was arrested, the man admitted hiding in the box before the plane left London. He had a long and uncomfortable trip, for he had been confined to the wooden box for over ten hours. The man was ordered to pay £ 345 for the cost of the trip. The normal price of a ticket is £ 230!

53. Where did the plane from London arrive?

54. What did the workers unload from it?

55. What did they contain?

56. Why was one of the boxes extremely heavy?

57. How long had the man been in the box?

58. How much does an ordinary ticket cost?

GOOD LUCK

مقدمه.

روانشناسی زبان شاخه‌ای از علوم انسانی است که شاید سه یا چهار دهه بیشتر از عمر آن نمی‌گذرد بنابراین در بین علوم و رشته‌های تحصیلی و تخصصی از جوانترین آنها محسوب می‌شود. با این وجود سرعت جای خود را در بین مباحث زیباشناختی و روانشناختی باز کرده است و این نیست مگر به دلیل اهمیت و حساسیت موضوعات این رشته.

یکی از اصلی‌ترین زمینه‌های پژوهشی در روانشناسی زبان کشف فرآیند یادگیری زبان در کودک یا به عبارت دیگر، فراگیری زبان اول است. روانشناسان زبان مترصد آنند که دریابند چه نیرویی، چه رمزی و وجود چه دستگامی در کودک موجب می‌شود که وی در مدت زمان کوتاهی علیرغم کمی سن و ناتوانی جسم یکی از پیچیده‌ترین دانشهای بشری یعنی «زبان» را بیاموزد. این موجود کوچک و پرتلاش دانشی پویا و بس عظیم را در نهان دارد و متأسفانه ما را به گنجینه این دانش راهی نیست. اگر مقایسه نمائیم، دانشمندان با تألیفات، خطابه‌ها و سخنرانی‌هایشان علم خود را به منصفه ظهور می‌گذارند. شاید اگر کودکی را می‌یافتیم که وسیله‌ای برای بیان اندیشه خود داشت، می‌توانستیم به کنه علم زبانی او پی ببریم، لیکن متأسفانه نمود و بازتاب ظاهری دانش زبانی کودک، به جز الفاظ و آواهایی نه چندان واضح چیز دیگری نیست اما این بازتابهای کم رنگ طلیعه‌ای از شعاعهای نورانی کمال در زبان کودک است. زیباشناسان و روانشناسان زبان عزم کشف این رمز و رازها را دارند و همواره در تلاش برای تعبیر و تفسیر همین الفاظ و آواها هستند تا از این راه به سرچشمه اصلی دست یابند.

# فراگیری زبان اول در کودکی نظریه و فرآیند

نگارش: فریده حق بین، دانشگاه الزهرا (س)

«... معلم من، دستم را زیر مجرای آب گرفت و موقعی که جریان سرد آب بر یک دست می‌ریخت او بر دست دیگرم کلمه آب، را ابتدا به آهستگی و سپس به سرعت نوشت. من آرام ایستاده بودم و تمام توجهم معطوف به حرکات انگشتان او بر کف دستم بود ناگهان، رمز و راز زبان بر من مکتوف شد و دانستم که کلمه آب، به معنای مایع سرد لذت بخشی بود که بر دست من می‌ریخت.»

هلن کلر



در این مقاله، سعی بر طرح نظریه‌هایی است که تاکنون در این باره مطرح شده است و بیان مراحل و چگونگی یادگیری زبان در کودک تا سنین حدود سه سالگی.

## ۱. نظریه‌ها

همانطور که در مقدمه اشاره شد، کودک موجودی است که بدون آموزش، در کمترین زمان ممکن، با استفاده از مهارتهای فردی خویش قادر به انجام مهمی است که هر انسان بزرگسالی از انجام آن در زمانی اندک قاصر است و آن امر فراگیری زبان است به قول کورنی چوکوفسکی نویسنده روسی ادبیات کودکان «اگر شخصی بالغ مجبور بود این همه قواعد را در زمانی کوتاه فرا بگیرد، مغزش می‌ترکید.»<sup>(۱)</sup>

عدم آگاهی از ضمیر انسانی و فعل و انفعالات مغزی کودک در طی عمل یادگیری زبان باعث شده است که نظریات متفاوتی درباره مکانیسم فراگیری زبان از طرف دانشمندان ارائه شود. بخش اعظم نظریاتی که در روانشناسی و زیانشناسی تاکنون ارائه شده است ریشه در مباحث فلسفی دارد. اگر بگوئیم افلاطون و ارسطو نخستین نظریه‌پردازان در این زمینه هستند، سخنی به گزاف نگفته‌ایم. ایشان سردمداران نظریه‌پردازی در باب معرفت بشری و مسائل زبان هستند. از عهد یونان باستان تاکنون فلاسفه تجربه‌گرا<sup>(۲)</sup> و عقل‌گرا<sup>(۳)</sup> دیدگاههای متفاوتی را عرضه کرده‌اند. عقلیون معتقد به اصالت عقل بعنوان منبع معرفت بشری هستند و درک عقلی از جهان خارجه را شالوده‌مدركات حسی می‌دانند. در مقابل تجربه‌گرایان مدرکات حسی را اصیل دانسته و معتقدند که تنها ذهن ضابط مدرکات حسی است.

این دو دیدگاه سایه وسیعی بر تفکرات زیانشناختی و روانشناختی گسترده‌اند. طرفداران نظریه شناخت<sup>(۴)</sup> و گستاریان<sup>(۵)</sup> تحت تاثیر عقلیون معتقدند زبان امری ذاتی و غیراکتسابی است به سخن دیگر، به این باورند که ذهن انسان بسان سنگ مرمری سفید با رگه‌هایی که آنرا منقش ساخته می‌ماند و آن رگه‌ها ساختار بالقوه زبان بشر و شکل محتمل آنرا از پیش تعیین می‌کند. در مقابل، رفتارگرایان<sup>(۶)</sup> و ساختگرایان<sup>(۷)</sup> ذهن انسان را صفحه سفیدی می‌دانند فاقد هرگونه رگه خاص و آماده پذیرش زبان. حال، بدنبال این مختصر، به بررسی اجمالی نظرات و آراء این دو دیدگاه در باب فراگیری زبان اول می‌پردازیم.

## ۱ - ۱ - رفتارگرایی

بی. اف. اسکینر روانشناس معاصر امریکایی در سال ۱۹۵۷ در کتابی تحت عنوان «رفتار کلامی»<sup>(۸)</sup> چنین بیان داشت که کودک

هیچ گونه زمینه ذهنی برای یادگیری زبان ندارد و زبان را ماحصل پیمودن مراحل می‌داند که با «انگیزه» شروع و با «پاسخ» ادامه یافته و با «تقویت یا پاداش» تکمیل می‌گردد و با عدم آن حذف می‌شود. البته این نظریه تعمیم دارد و اسکینر بر این باور است که این نظریه در مورد امر «یادگیری» بطور عام صادق است. وی روش آزمایش و خطا را «شرطی کردن عامل»<sup>(۹)</sup> نامید و در هنگام آزمایشات خود که روی کبوتر انجام می‌گرفت دو اصل اساسی را همیشه در مدنظر قرار می‌داد. اول، رعایت ترتیب و تدریج در کار دوم، استفاده از پاداش. طبق نظر رفتارگرایان، فراگیری زبان در کودک به این صورت است که ابتدا کودک آوایی را تولید می‌کند آنگاه با تشویق و تقدیر مادر یا اطرافیان روبرو می‌شود سپس کودک در شرایطی دیگر با کیفیتی بهتر همان را تکرار می‌کند و باز تشویق می‌شود این عمل آنقدر تکرار می‌شود تا کودک به حد زبانی مطلوب برسد. رفتارگرایان معتقدند اگر فراگیری در شرایطی یکسان صورت پذیرد نتیجه کار نیز یکسان خواهد بود و در غیر اینصورت در شرایط متفاوت رفتارهای متفاوت حاصل خواهد شد.

همانطور که قبلاً اشاره شد با الهام از ایده‌های اسکینر زیانشناسانی چون بلومفیلد<sup>(۱۰)</sup>، سبیر<sup>(۱۱)</sup> و هاکت<sup>(۱۲)</sup> در دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ تقریراتی در باب چگونگی فراگیری زبان اول عرضه داشتند لیکن، صرف نظر از محاسن و معایب کلی نظرات ایشان آنچه از تمامی این آراء می‌توان دریافت توجه بیش از حد به جنبه‌های صوری و ساختاری زبان و نادیده گرفتن ذهن و نقش فعال آن است. اکنون جای آن است به برخی آراء رفتارگرایان در خصوص فراگیری زبان مادری اشاره نمائیم.

## ۱.۱. رفتارگرایی و فراگیری زبان اول

برخی رفتارگرایان انگیزه «نیاز» را در کودک برای فراگیری زبان عامل مهمی می‌دانند. ایشان معتقدند کودکان به منظور بیان و انتقال نیازهای خود به دیگران، زبان می‌آموزند و همراه با بزرگتر شدنشان نیازهایشان پیچیده‌تر می‌گردد و با پیچیده شدن نیازها، زبان آنها رشد یافته و کاملتر می‌شود. بهر حال، اشکالاتی به این نظریه مرتب است. اولاً، هیچ شهادتی بر این مدعا وجود ندارد که نیازهای کودک نوبتاً از کودکانی که در سنین بالاترند و توانایی یادگیری زبان در آنان کاهش یافته، بیشتر باشد. ثانیاً، اگر این فرضیه صحیح باشد، کودکانی که در زندگی در مضیقه قرار دارند و نیازهایشان کمتر برآورده شده است بایستی سرعت فراگیری بیشتری نسبت به کودکان عادی داشته باشند در حالیکه هر دو گروه تقریباً با سرعتی یکسان زبان را می‌آموزند.

به استثناء منتقدین سرسختی که در رد نظریه اسکینر مقالاتی را به رشته تحریر در آورده اند، عده ای نیز به جانبداری از او پرداختند و از آن زمان تاکنون هواداران این دو مکتب هر از گاهی با نگرانش مقاله و مطلبی به یکدیگر می تازند.

بهر حال، سه ایراد اساسی بر نظریه رفتارگرایی وارد و این سه ایراد از آنجا ناشی می شود که آزمایشات روی حیوانات انجام می گیرد و سپس در مورد انسان تعمیم داده می شوند، این اشکالات عبارتند از: الف - در مورد آزمایشاتی که روی حیوانات انجام می گیرد عامل «اجبار» مطرح است یعنی حیوان مجبور به فراگیری رفتار خاصی است، اما کودک مجبور به یادگیری زبان نیست.

ب - شرایط فراگیری زبان برای کودک طبیعی است ولی حیوانات در شرایط غیر طبیعی رفتاری را فرا می گیرند.

ج - این نظریه همچون سایر نظریات تجربیون خلأ قوت زبان را نادیده انگاشته و تئوری رفتار زبانی تلویحاً چنین بیان می دارد که کودک بایستی هر آنچه به او تعلیم می دهند بیاموزد و چیز جملاتی که آموخته چیز دیگری نگوید اما در عمل چنین نیست.

تقلید، تداعی و قیاس در جمله سازی نیز از مباحث مورد اختلاف بین رفتارگراها و فطرت گراها می باشد. رفتارگراها معتقدند یکی از روشهای یادگیری که توسط کودک اعمال می شود تقلید از صورتهای زبانی بزرگترها می باشد. آنجا که کودک کلمات صحیح بکار می برد تقلید بدرستی انجام گرفته و هر جا ناهنجاری مشاهده می شود آن ناشی از تحلیل نادرست یا ناقص گفتار بزرگسالان است. البته این برداشت نادرست است زیرا اگر چنین می بود و فراگیری زبان در کودک تنها از طریق تقلید صورت می پذیرفت کودک در تولید ساختارهای جدید ناتوان بود و در مورد کودکانی که مبتلا به عارضه زبان پریشی<sup>(۱۳)</sup> یا کر و لالند دستیابی به توانش زبانی چگونه میسر می شود؟

طرفداران دستور زایشی - گستاری<sup>(۱۴)</sup>، پیدایش ساختارهای ناصحیح کلمات را ناشی از تعمیم افراطی<sup>(۱۵)</sup> می دانند. مثلاً، تعمیم ساختهایی همچون washed, walked, ... صورتهایی همچون goed و comed را در زبان کودک سبب می شود یا در زبان فارسی وجود ساختهایی همچون پرید، خرید، شنید... در تعمیم افراطی پزید، خورد، کشید را در گفتار کودکان ظاهر می سازد. همچنین، رفتارگرایان بر آنند که کودک زبان را از طریق ایجاد تداعی میان برخی صور زبانی و موقعیتهای کاربردی فرا می گیرد و ساختن عبارات و جملات تازه از طریق قیاس با عبارات و جملات از پیش آموخته صورت می گیرد. بدین ترتیب رفتارگراها در این زمینه به مسقوله ای دست یازیده اند که همیشه از آن گریزانند زیرا تداعی و قیاس عملاً بر

مفاهیم ذهنی، مجرد و انتزاعی دلالت دارد.

## ۱. ۲. فطرت گرایی

نوام چامسکی زبانشناس شهیر امریکایی از سال ۱۹۵۷ به بعد طی آثار متعددی دیدگاههای فلسفی خود را در توصیف زبان تشریح می نماید تا جائیکه زبانشناسی خود را زبانشناسی دکارتی<sup>(۱۶)</sup> معرفی می نماید. ویژگی خاص کار چامسکی در توصیف و تحلیل زبان و مسائل زبانی روش اوست. وی برخلاف اسلافش روش قیاسی (کل به جزء) را در بیان و تشریح زبان بکار می برد.

چامسکی و پیروان او بر این عقیده اند که ذهن انسان مستمّن نوعی استعداد ذاتی برای زبان آموزی است که با بارور شدن آن در مرحله ای خاص از رشد ذهنی، او می تواند زبان را بیاموزد. وی پدیده ای به نام «دستگاه فراگیری زبان<sup>(۱۷)</sup>» را معرفی کرد، وی بر آن است که کودک با چنین دستگاهی متولد می شود. این پدیده در واقع حاوی دانش فطری زبانی در کودک است. «مک نیل این دستگاه را دارای چهار خاصیت زمانی می داند، اول، قدرت تشخیص اصوات زبانی از دیگر صداهای موجود در محیط. دوم با قدرت تنظیم مواد زبان در مقولات مختلفی که بعداً بتوان آنها را پیراسته و دقیقتر کرد. سوم، وقوف به اینکه تنها یک نوع معین از نظام زبانی امکانپذیر است و انواع دیگر چنین نیست. چهارم، قدرت پرداختن به ارزشیابی مستمر نظام در حال تکامل زبان به منظور ساختن ساده ترین نظام ممکن از بین داده های زبانی که در محیط با آنها برخورد می شود.»<sup>(۱۸)</sup>

پیروان این مکتب معتقدند که کسب زبان توسط کودک بر پایه مکانیسمی ذاتی استوار است و کودک در طی روند فراگیری به شیوه ای ماهرانه به نظریه پردازی درباره ساختارهای زبان می پردازد. و بتدریج در کار خود پیش می رود نظریه های کهنه را رها کرده و به نظریه های نو می پردازد تا آنجا که توانش زبانی او تکمیل شده و مجموعه ای جامع و مانع از قواعد، واژگان و معنا را در گنجینه ذهنی خود ذخیره می سازد و به حد زبانی بزرگسالان می رسد. فطرت گرایان معتقدند که اگر کودک می تواند الگوهای مجرد و کلی زبان را فراگیرد، بدین دلیل است که وی بطور ذاتی دانش مزبور را داراست.

محققینی که روی مکانیسم فراگیری زبان اول کار می کنند معتقدند که در تمام زبانها یادگیری معانی به رشد شناخت بستگی دارد و توالی رشد را بیشتر عوامل معنایی تعیین می کند تا عوامل ساختاری. همین توجه فطرت گرایان به زیر ساختهای مجرد و انتزاعی و نامرئی زبان دو ویژگی اساسی را به این نظریه بخشیده است که به مدد آنها مطالعه روی مکانیسم فراگیری زبان اول میسر می گردد. اول، رهایی از محدودیتهای «روش آزمایش و خطا» در ساختهای غیر قابل مشاهده،

زیر ساختی و مجرد زبان کودک. دوم، توصیف زبان کودک بعنوان یک نظام معقول، قانونمند و منطقی.

## ۱. ۲. ۱. فطرت‌گرایی و فراگیری زبان اول

چامسکی بعنوان پایه‌گذار نظریه گستاری معتقد است که کودک با مقدار وسیعی اطلاعات از همگانیهای زبان متولد می‌شود. شماری از محققین با این نظریه مخالفند و معتقدند چامسکی در این مورد طریق افراط را پیموده است و با ذکر مثالها و نمونه‌هایی به اثبات رسانده‌اند که کودک در تمام موارد در هنگام گفتار آنطور که چامسکی مدعی است به ژرفساخت توجه ندارد برای مثال به اختصار به یک نمونه از این موارد اشاره می‌کنیم. در بسیاری از موارد دیده شده که کودک انگلیسی زبان، جمله سوآلی با WH را با دو فعل کمکی همراه می‌کند مثلاً:

What shall we shall have?

چرا کودک چنین اشتباهی می‌کند؟ ظاهراً می‌تواند دلیل این باشد که کودک ترتیب معمولی در جملات غیر سوآلی را بیشتر می‌شنود و از طرفی او پی برده است که پس از ادات استفهام باید فعل کمکی به کار رود بنابراین یک فعل کمکی دیگر به جمله می‌افزاید. در اینجا چنین می‌نماید که کودک به جنبه‌های روساختی توجه دارد و نه جنبه‌های زیرساختی. یکی دیگر از موارد اختلاف فطرت‌گرایان و رفتارگرایان، تأثیر گفتارهای والدین در فراگیری زبان کودک است. چامسکی مدعی است که کودکان علی‌رغم آنکه در محیطهای زندگی خود با زبانهای سر و کار دارند که از نظر دستوری ناقص هستند ولی ذاتی بودن زبان موجب می‌شود که کودک زبان را بیاموزد. دستور زبان را خود استنتاج نماید. نظر فطرت‌گرایان اینست که والدین و بطور کلی بزرگسالان در مکالمه با کودکان برای تفهیم بهتر مطالب ترفندهایی را به کار می‌گیرند مثل ساده‌سازی، تکرار، مبالغه و تأکید (در آهنگ کلام و تکیه) و گسترش جمله یعنی ارائه توضیحات بیشتر برای کودک. فطرت‌گرایان معتقدند به کارگیری این شیوه‌ها در تکلم با کودک باعث می‌شود که ساختار جمله تا حد زیادی از حالت طبیعی خود خارج شود و به شکل ساختاری ناقص و احياناً غیرمنطبق با قیانون زبان درآید. دیده شده که حتی کودک چهار ساله‌ای در صحبت با کودکان دوساله سعی می‌کند از این شیوه‌ها استفاده کند در حالیکه او در صحبت با بزرگترها چنین نمی‌کند.<sup>۱۹</sup> لیکن در کنار این دلایل گروهی از محققان چون لایبو<sup>۲۰</sup>، بلوچی، براون و درج<sup>۲۱</sup> دریافته‌اند که کلامی را که کودکان را مخاطب قرار می‌دهد، عیناً طبق دستور زبان و عاری از هرگونه تأمل و لکنتهایی است که در آغاز کلام بزرگسالان عمومیت دارد. لندیس<sup>۲۲</sup> پس از تحقیقات گسترده در این زمینه، نظر بلوچی را تأیید نمود. او

معتقد است که پدر و مادر در گفتگو با فرزندان خود گونه‌های خاصی از زبان را انتخاب می‌کنند. در واقع طبق پژوهشهای جدیدتر، آنچه کودک از بزرگسالان و همسالان خود می‌گیرد به مراتب مهمتر از آن است که احتمالاً فطرت‌گرایان تصور می‌کردند.<sup>۲۳</sup>

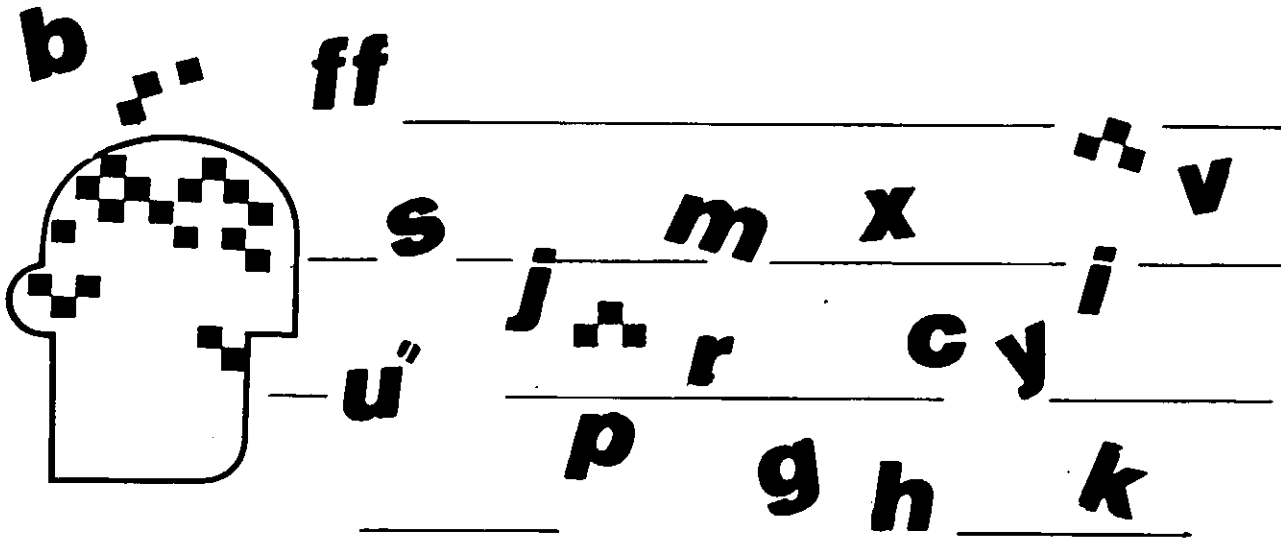
بیشتر در باب اعتقاد رفتارگرایان به استراتژی تقلید و انکار آن از جانب فطرت‌گرایان مطالبی بیان شد، اما در اینجا به نوعی از تقلید اشاره می‌کنیم که نه تنها ناقض نظر رفتارگرایان نیست بلکه مؤید نظر ایشان است. براون در بررسی استراتژی تقلید به نقش بارز آن بخصوص در فراگیری دستگاه واجی زبان اشاره می‌نماید و معتقد است تقلید در دو نوع روساختی و ژرفساختی مطرح است. تقلید روساختی همانست که به نظام واجی به جای نظام معنایی زبان می‌پردازد و تقلید ژرفساختی در واقع توجه به معناست. کودک در مراحل آغازین فراگیری به تقلید سطحی می‌پردازد زیر مقولات معنایی و رابطه بین معنا، شیء و لفظ هنوز برای کودک قابل درک نیست. ولی رفته‌رفته کودک به سطح عمیق تر زبان پی می‌برد. و در این زمان به تقلید مفاهیم معنایی می‌پردازد. در حقیقت، تقلید ژرفساخت او را از توجه به روساخت باز می‌دارد.

## ۲ - زبان و ذهن کودک

امروزه رابطه بین زبان و ذهن یکی از موضوعات مهم در حوزه روانشناسی زبان است. مبحث رابطه بین فکر و زبان در واقع از زمان فلاسفه یونان یکی از موضوعات بحث‌انگیز در مجامع و محافل علمی بوده است و همواره محققین مترصد کشف این رمز بوده‌اند که آیا فکر بر زبان مقدم است یا زبان بر فکر. افلاطون بر این باور بود آنکه در حال اندیشیدن است در واقع در حال حرف زدن با خود است. قرن‌ها بعد واتسون که خود از پیشگامان مکتب رفتارگرایی است نیز بر همین دیدگاه صحه گذارد. بهر تقدیر، امروزه موضوع تفکر و زبان یکی از محورهای اصلی تحقیقات فراگیری زبان است. به دلیل وجود رابطه تنگاتنگ بین این دو پدیده در اینجا مروری اجمالی بر دو گرایش فکری موجود در این زمینه خواهیم کرد.

## ۱. ۲. ۱. تأثیر زبان بر ذهن

نسبیت‌زبانی اصطلاحی است که اولین بار توسط بنیامین ورف<sup>۲۴</sup> برای توصیف دیدگاهی افراطی با این مضمون که زبان تعیین‌کننده مسیر تفکر ذهنی است مطرح شد او معتقد بود زبانی که انسان بدان تکلم می‌کند به طریقی شکل دهنده تصورات او از جهان خارج است. طریق ورف بعداً توسط ویگوتسکی<sup>۲۵</sup> طی شد. اولین اثر این روانشناس روسی در سال ۱۹۵۶ یعنی بیست و دو سال پس از مرگش با



نام «تفکر و زبان» منتشر شد.

ویگوتسکی نقشی تعیین کننده برای زبان در رشد فکر قائل بود همچنین رشد زبان را نتیجه مناسبات و عملکرد متقابل کودک با محیط پیرامون خود می دانست. او «آگاهی» را کلید تفکر و زبان درونی می پنداشت و معتقد بود که رشد زبانی در شکل بندی فرآیندهای ذهنی و به تبع آن در رشد کنشهای عالی روانی مؤثر است. ویگوتسکی همانند رفتارگرایان، رابطه محرک و پاسخ و عکس العملهای شرطی و غیر شرطی را مبنای رفتار می دانست و مفهوم تازه ای را به آنها افزود، این مفهوم تازه نظامی از علامت بود. وی اظهار داشت، رابطه بین محرک و پاسخ منوط به وجود یک نظام علامتی است که با وضعیت فرهنگی و جریان رشد اجتماعی هماهنگی دارد. اعتقاد وی بر این بود که به همان نحوی که ابزارها واسطه بین انسان و طبیعتند، نظام علامتی هم واسطه جریانهای روانی در انسان هستند.

ویگوتسکی به روانشناسی رشد نیز توجه کرد و رشد زبان کودک را بشدت تحت تأثیر امور فیزیکی خارجی می دانست و نقش بسیار مهمی برای «بازی» قائل بود. او معتقد بود بازی وسیله ای است که کودک را از مرحله تسلط اشیاء رها کرده و به قلمرو معنی می رساند. و او برای هر دوره رشد، بازیهای خاصی را مطرح می کرد. در مورد شکل گیری مفهوم به پدیده «تعمیم» معتقد بود. به نظر او ایجاد مفهوم، مستلزم وقوع یک جریان استزاعی است که از پیوند محسوسات، یک مفهوم مجرد حاصل می شود.

مفهوم تعمیم را در اینجا می توان با مثالی بیان کرد، فرض کنید در حالیکه «لیوان» را به کودک نشان می دهید واژه «لیوان» را هم بر زبان برانید در این هنگام کودک «علامت» ویژه ای از لیوان را مجزا کرده و ضبط می نماید (این علامت چیزی جسدای از وزن و شکل

خارجی لیوان است). زمانی که به کمک واژه لیوان توجه او را به هر گونه لیوانی صرف نظر از شکل آن جلب کنید، ادراک این شیء برای همیشه به صورت تعمیم یافته، در ذهن او جای می گیرد. بهر حال، به نظر ویگوتسکی، تفکر و زبان معنای واحدی ندارند در واقع به نظر او تفکر در زبان جریان دارد و او این جریان را معانی زبانی می داند و نه صورتهای آن.

پس از مقاله تفکر و زبان ویگوتسکی و همکاریش الکساندر لوریا<sup>۲۴</sup> در انستیتو روانشناسی دانشگاه مسکو کار روی نظریه یادگیری زبان بر اساس این اصل که انسان موجودی اجتماعی است و رشد او نتیجه روابطش با جهان خارج است، آغاز کردند. بعداً پس از مرگ ویگوتسکی، لوریا و بودو ویچ با یافتن یک نمونه خاص (دو کودک دوقلو که در سن پنج سالگی زبانی عقب مانده داشتند) تحقیقات خود را ادامه دادند. نظرات این دو بر اساس روانشناسی ماده گرا و حذف روح در شکل گیری فرآیندهای ذهنی و جایگزینی صور پیچیده زندگی اجتماعی ارائه شد.

حال، به مرور آراء پیاژه به عنوان نماینده گروهی که بر تأثیر رشد ذهن بر زبان قائلند می پردازیم.

۱۲. ۱۲. تأثیر ذهن بر زبان

ژان پیاژه<sup>۲۵</sup> بی شک برجسته ترین چهره در روانشناسی معاصر است و امروزه آراء او سایه خود را بر بسیاری از زمینه های مطالعاتی روانشناسی، روانشناسی زبان و حتی فلسفه و منطق گسترده است. بخش اعظم پژوهشهای او در جهت توضیح رشد شناختی کودک است. دیدگاههای فلسفی او را می توان تداوم بخش آراء دکارت دانست، زیرا که منطق و عقل را ناظم هستی می داند. در توصیف تأثیر



فکر بر زبان، پیازه برای ساختارهای زیست شناختی و ژنتیکی اهمیت و نقشی اساسی و عمده قائل است. از نظر او منشأ هوش را باید در ساختارهای ژنتیکی یافت. او مبانی هوش را عبارت می‌داند از:

الف. نظامی از واکنشها

ب. فعالیتهای هماهنگ ارثی و جهانشمول

ج. استعداد سازگاری و تطبیق خود با محیط

هم چنین او معتقد است که کارکردهای ذهنی در واقع ظهور جریانات عصبی است که همراه رشد انسان نمو می‌یابد. طبق پژوهشهای ژان پیازه، رشد زبان به دنبال رشد جوانب دیگر هوش انجام می‌گیرد. او هوش را نوعی سازگاری انسان در تطبیق خود با محیط می‌داند و تفکر را نوعی سازگاری انسان با محیط می‌داند، که البته این سازگاری در مراحل عالی رفتاری قرار دارد. به اعتقاد وی این سازگاری طی مراحل مختلف از سنین پایین یعنی دوره پیش عملیاتی<sup>۲۸</sup> تا دوره پیش مفهومی<sup>۲۹</sup> یعنی حدود دو و سه سالگی و بعد دوره شهودی<sup>۳۰</sup> یعنی چهار، پنج سالگی است. دوره شهودی در طی فرآیند رشد شناختی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است چرا که در این دوره است که کودک به حدی از رشد می‌رسد که به هنگام تفکر زبان را بکار می‌گیرد. در این دوره نمادهای زبانی معنای وسیعتری می‌یابد تا جایی که به آخرین دوره یعنی مرحله کارکردهای نمادی<sup>۳۱</sup> می‌رسد و در این دوره یعنی مرحله کارکردهای نمادی کودک می‌تواند بین معنی‌دار بودن و عناصر معنی‌دار تمایز و تفکیک قائل شود.

خود پیازه در پاسخ به این سؤال که «چه اتفاقی می‌افتد که کارکرد زبانی این دوره به درون فکر کودک راه می‌یابد؟ می‌گوید: فکر بر زبان مقدم است.»<sup>۳۲</sup>

همانطور که قبلاً متذکر شدیم، برد اندیشه‌های پیازه مرزهای روانشناسی را در نوردیده و به حوزه سایر علوم راه یافته است. لنه برگ<sup>۳۳</sup> زبانشناس امریکایی شدیداً تحت تأثیر آراء اوست. لنه برگ توسعه زبانی را وابسته به بلوغ بیولوژیکی مغز می‌داند و حتی تا آنجا پیش رفته که معتقد است «رشد زبانی با بلوغ بیولوژیکی مغز محدود می‌شود».

هم چنین او معتقد است رابطه نزدیکی بین رشد مهارتهای حرکتی مثل: نشستن، ایستادن و سپس راه رفتن و مهارتهای زبانی مثل تولید هجاها، گفتارهای تک کلمه‌ای و دو کلمه‌ای وجود دارد و بی شک، ارتباطی بین مهارتهای عادی حرکتی و تولید اصوات وجود دارد. این بدان دلیل است که بخش اعظم تولید گفتار شامل مهارتهای حرکتی در دستگاه تولید گفتار می‌شود، حرکاتی که باید توسط زبان، دهان، لبها و غیره انجام شود. هم چنین، لنه برگ بر این اعتقاد است که رشد مغز بتدریج افزایش می‌یابد و همراه با رشد مغز همانطور که رشد

بدن و اندامهای حرکتی کم و سپس متوقف می‌شود رشد زبانی هم متوقف می‌شود. امروزه علاوه بر لنه برگ بسیاری از محققین دیگر در حوزه روانشناسی زبان ادامه دهنده راه پیازه هستند از جمله بلوم<sup>۳۴</sup> اسلوبین<sup>۳۵</sup> و دیگران. اینان تحقیقات خود را روی پیش نیازهای شناختی رفتار زبانی متمرکز کرده‌اند و می‌توان گفت آراء پیازه را به عنوان رأی غالب پذیرفته‌اند.

زیر نویسها:

۱ - عزبدفتری (۱۳۶۵) ص ۴۷.

۲ - Empiricist

۳ - Rationalist

۴ - Cognition

۵ - Transformational linguists

۶ - Behaviorists

۷ - Structuralists

۸ - Verbal behavior

۹ - Operant conditioning

۱۰ - Bloom field

۱۱ - Sapir

۱۲ - Hockett

۱۳ - Aphasia

۱۴ - Transformational - Generative Linguists

۱۵ - Over generalization

۱۶ - Chomsky (1966). 19-22

۱۷ - Language Acquisition Device

۱۸ - واگلاس براون (۱۳۶۳) ص ۳۴.

۱۹ - Danny D.steinberg (1984) PP. 157- 159

۲۰ - Labov

۲۱ - Dratch

۲۲ - Landes

۲۳ - براون ص ۵۳

۲۴ - Benjamin Whorf

۲۵ - Vygotesky

۲۶ - Alexandre Luria

۲۷ - Jean Piaget

۲۸ - Pre-Operational stage

۲۹ - Pre - Conceptual stage

۳۰ - Intuitive

۳۱ - Symbolic Functions

۳۲ - حسین لطف‌آبادی: روانشناسی رشد زبان. مشهد، آستان قدس رضوی،

۱۳۶۵، ص ۲۳۶.

۳۳ - Lenneberg

۳۴ - Bloom

۳۵ - Slobin

# معنی و ساختار زبانی چند معنایی و هم‌آوایی و اژه‌ها

قسمت دوم

از: محمدرضا رخشانفر

بررسی معنی واژه کار دشواری است زیرا واژه هستی مجرد دارد و ساخته و پرداخته ذهن است. وقتی یک یا چند مفهوم توسط توانش زبانی (competence) ما به ذهن فرا خوانده می‌شوند، در کنش (performance) به صورت الفاظ یعنی در قالب‌های ملموس صوتی و یا به صورت واحدهای نوشتاری جلوه‌گر می‌گردند. رابطه میان معنی و واژه چندان محکم و پایدار نیست تا در نزد گویندگان زبان دقیق و یکسان باشد لذا مطالعه جهات گوناگون معنی کار آسانی نیست. با این وجود معناشناسان معتقدند بررسی معنی را می‌توان با شیوه‌ای علمی و با جدیت و پشتکاری که لازمه علم است دنبال کرد و آنرا سنجش‌پذیر نمود.

زبان‌شناسان و بویژه معناشناسان برای اینکه بحث معنی را به شیوه نسبتاً ساده‌ای آغاز کرده باشند به توصیف سه‌گونه معنی می‌پردازند.

۱ - معنای واژگانی (lexical) ۲ - معنای نحوی (syntactic) ۳ - معنای کاربردی (یا پیرامونی، pragmatic) دو گونه اول و دوم معنی، معانی اصلی زبانی می‌باشند اما گونه سوم از خواص پیرامونی کلام و عوامل کاربردی متفاوت آن متأثر است و ما به اختصار به شرح هر یک می‌پردازیم:

گونه اول، معنی واژه‌های زبان است به آن شرط که کلمات را جدا جدا در ذهن متصور ساخته نگاه به کنش زبانی خود منتقل سازیم. لازم به ذکر است که واحد اصلی کلام جمله است نه واژه به همین دلیل کتاب‌های لغت پیشرفته سعی دارند معانی واژگانی را به اعتبار استفاده از آنها در جمله و گروه‌های معنایی، معرفی کنند. با این وجود اهل هر زبان واژه را واحدی زبانی می‌شمارند. برای آنها بخصوص اسم‌های ذات (concrete nouns) تصوّر ملموس‌تر و مشهودتری را از محتوای معنایی ایجاد می‌کند. البته ادراک مفاهیم اسامی ذات مانند persistence, development, generosity و نیز فعل‌ها، صفت‌ها، قیدها در ذهن مشکل‌تر است. در مورد درک معانی واژه‌های دستوری (Function words)، معنای مجازی (figurative meanings) در استعارات و معانی ضمنی (connotative meanings) از گروه‌بندی و هم‌نشین‌سازی واژه‌ها (collocations) در زنجیره سخن کمک می‌گیریم، (بحث «معانی واژه‌ها در اصطلاحات» را به بعد موکول می‌سازیم).

گونه دوم معنی را معنی نحوی نامند و آن معنایی است که توسط ساختار دستوری جمله یا گروه (phrase) به کلمات منتقل می‌شود. نقش‌های دستوری مانند مطابقت، تصریف، استفاده از نقش‌نماها (function words)، آهنگ کلام (intonation)، تغییرات پایانی کلمات، تکیه صوتی، ترتیب کلمات و غیره در زبان‌های مختلف به گونه‌ای متفاوت در انتقال معنی دخالت می‌کنند. مثلاً در زبان انگلیسی ترتیب کلمه نقش

مهمی را ایفا میکند. واژه animal در زیر به ترتیب نقش‌های فاعلی و مفعولی را دارد.

e. g. The animal kicked the man.

The man kicked the animal.

سومین گونه معنی، افزون بر معنی واژگانی و نحوی کلمات، ناشی از خواص جهان بیرون و اثرات محیط است و با مسائلی پیوند دارد که پیرامون گوینده و شنونده در جریان هستند. مردم بر اساس دانش مشترک زبانی خود پیش فرض‌های مشترکی دارند که هر بار در کلام مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، آن جنبه‌های معنایی که فراسوی معانی قراردادی حقیقی، مجازی و ضمنی واژه بوده در موقعیتهای اجتماعی استنباط می‌گردند و تا اندازه‌ای بر عوامل غیر زبانی (nonlinguistic factors) تکیه دارند و به معنی کاربردی مربوط می‌شوند. مثلاً در جمله زیر:

She has not started it yet.

گوینده و شنونده به جز معانی واژگانی و نحوی مانند سوم شخص بودن، مطابقت و صرف اسم مفعول، از دانش کاربردی (pragmatics) خود برای پیوند دادن آن به موقعیت مورد نظر استفاده می‌کنند. جملات مبهم زبان نیز بدین علت دو معنایی هستند که از بافت کلام خارج شده و جدا در نظر گرفته شده‌اند؛ و گرنه جمله مبهم معروف زیر در بافت مناسب خود به کمک دانش کاربردی سخن، ابهامی نخواهد داشت.

John is too far away to see.

رابرت لادو (Robert Lado) در کتاب خود (Linguistics Across Cultures) سه جنبه از کلمات را مورد مطالعه قرار میدهد.

الف - صورت واژه: (Form): ترکیب اصوات، هجاها، تکواژها و تلفظ آن.

ب - معنی واژه (meaning): انواع معانی واژه از قبیل حقیقی، مجازی، ضمنی، اصطلاحی.

ج - توزیع واژه (distribution): وضعیت واژه در کاربردهای گوناگون آن.

برای توزیع، مثالهایی را مانند water که می‌تواند به صورت اسم و فعل و clean که می‌تواند به صورت صفت یا فعل بکار رود می‌آورد. سپس موقعیت اجتماعی کلمات یعنی سبک، وضعیت جغرافیایی اصطلاحی و غیره را در کنار مقوله دستوری (Word category) قرار داده به «توزیع» نسبت می‌دهد مثلاً واژه‌های shop و fire در مثالهای زیر به گونه‌ای متفاوت توزیع شده‌اند.

A - They gathered some firewood to make a fire.

The house was on fire.

The firemen were able to extinguish the fire.

The boy fired the haystack and ran away.

B - There is a shop on the corner.

It's a fruit shop.

That shopkeeper is an interesting man.

I am going shopping.

She rarely shops on Fridays.

رابرت لادو سپس به نقل از چارلز فریز (Charles Fries) واژه‌های زبان را به چهار گروه تقسیم میکند و بحث را با آسختن مسائل گوناگون واژه پیش می‌برد. از دانش کاربردی (Pragmatics) سخنی بمیان نمی‌آید و توصیف نظام‌مند و روشنی انجام نمی‌گیرد. با این وجود، صرفنظر از اعتبار کنونی خود، این کتاب افق تازه‌ای را برای تحقیق باز کرده است تا اهل نظر به تحلیل جنبه‌های مختلف زبانی بپردازند. این گفتار از دیدگاه مقابله‌ای و لزوم مقایسه نوشته شده است لیکن ما در اینجا الزاماً به مقایسه دو زبان نیازمند نیستیم. بلکه می‌توانیم به هنگام لزوم یک جزء را با نظیرش در زبان دیگر مقابله کنیم.

Lexicology واژه‌شناسی

Morphology سازه‌شناسی

Etymology ریشه‌شناسی

واژه‌شناسی آن شاخه از زبان‌شناسی است که از روند کلی واژه‌سازی، کاربرد واژه‌ها و چگونگی معنای آن گفتگو میکند. بر این پایه، باید آنرا موضوعی دانست که در برگیرنده هر گونه مطالعه واژه در زبان می‌شود. سازه‌شناسی مطالعه هم‌زمانی تکواژها (morphemes) و کوچکترین واحدهای معنادار زبان) و توصیف واژه‌سازی در زبان می‌باشد هر زبان قواعد خاص خود را در به کارگیری اصوات برای ساختن ترکیبهای معنادار دارد. اگر واژه‌های زبان را برای شناسایی انواع تکواژهایش و نحوه بهم پیوستن آنها تحلیل کنیم به سازه‌شناسی پرداخته‌ایم. بعنوان مثال مشخص می‌سازیم واژه dissatisfied از سه تکواژ درست شده است که دو تای آن مقید (bound) و سومی تکواژ آزاد می‌باشد (free morpheme):

dis — satisfy — ed → dissatisfied

ریشه‌شناسی بدنبال یافتن ریشه کلمات، دگرگونی تکواژها در ارتباط با زبان مبدأ و معانی آنها و تحول آنها در سیر تاریخی می‌باشد. مثلاً گفته می‌شود کلمه dissatisfied فوق دارای چه نوع پیشوند و پسوندی است، مربوط به کدام زبان است و جزء satisfy آن در انگلیسی میانه satisflen ME بوده است که آن نیز از satisfier فرانسه میانه MF گرفته شده است و این هر دو از لغت لاتین satisfancere مأخوذ هستند. این کلمه در لاتین فعل است و خود از دو جزء satis به معنی (enough) و fancere به معنی (make) می‌باشد. لذا

charge v. (instruct, command) the judge charged him not to forget. etc.

در اکثر موارد اهل زبان می‌توانند حدیث بزنند معانی ثانوی واژه‌ها چگونه بر معنی نخستین آنها استوار گردیده، چگونه گسترش معنایی در آنها ایجاد گردیده است اما به هیچ وجه نمی‌توانند روند دگرگونی و افزایش بار معنایی واژه را در آینده پیش‌بینی کنند. در میان معانی واژه‌های چند معنایی می‌توان معانی حقیقی را از مجازی باز شناخت بخصوص وقتی که در حوزه معنایی اسم‌های ذات یا راجع به امور محسوس باشد.

	real meaning	Figurative meaning
e.g. grasp:	با چنگ گرفتن	فهمیدن
fiery	آتشین	زود خشم
pig	خوک	شخص کثیف و حریص
key	کلید	عامل مهم، راهنما
dish	ظرف	نوع غذا

با به کار گرفتن معنی مجازی واژه‌ها، گاه صنعت ادبی «استعاره» (metaphor) از راه تشبیه به وجود می‌آید، مثلاً:

He stayed a mountain against dangers.

She has a heart of stone.

موارد دیگر معنی واژه در صنایع بدیع و اصطلاحات گوناگون در اثر کنار هم آبی واژه‌ها (Collocation) و یا بافت و سیاق کلام می‌باشد. شاید بهتر باشد بررسی آنها را به معنی نحوی جمله نسبت دهیم، گرچه مرز دقیقی معنی واژگانی را از معنی نحوی جدا نساخته است و این به خاطر پیچیدگی روابط معنایی، مفاهیم ذهنی و انتزاعی بودن واژه می‌باشد. باز هم نوع دیگری از معنی واژگانی را به نام معنی ضمنی می‌توان شناسایی کرد: (Connotative meaning) که گاه در کنار معانی حقیقی و مجازی بعضی واژه‌ها بدید می‌آید (امید است در بحث «هم معنایی» به شرح آن پردازیم).

### Homonymy (یا هم‌نامی)

وقتی دو یا چند واژه دارای یک تلفظ بوده معانی متفاوت داشته باشند آنها را هم‌آوا می‌گوئیم.

مثلاً واژه plane به معنی «رنده» (ابزاری که سطح چوب را می‌تراشد) و plane به معنی درخت «چنار» و plane به معنی «هوایما» (کوتاه شده airplane) با هم هم‌آوا هستند. چند مثال دیگر:

mole	خال	mole	موش کور
pupil	شاگرد	pupil	مردمک چشم
game	بازی	game	حیوان برای شکار

دو رابطه مشابه دیگر در مورد واژه‌ها شایان ذکر است: یکی

می‌بینیم satisfy در بُعد همزمانی، انگلیسی امروزی، یک تکواژ ولی از لحاظ اشتقاق دو تکواژ به شمار می‌رود. علاوه بر اینها می‌توانیم در باره تغییر معنای قبل و بعد بحث کنیم و به تحلیل واژه‌ها، شکل دستوری قدیم و جدید، تعداد تکواژها، پسوندها و پیشوندها، مسیر و منشأ و حرکت پردازیم.

### چند معنایی. Polysemy

اگر بپذیریم رابطه میان تلفظ کلمات و معنی قراردادی بوده از نوع نشانه‌های طبیعی نمی‌باشد به این باور می‌رسیم که هر واژه نخست به یک مفهوم نسبت داده شده است. حتی پر معناترین واژه‌های زبان که معمولاً دارای بسامد بالا هم می‌باشند روزگاری تک معنایی بوده‌اند هر چند که این امر مدت کوتاهی ادامه داشته است. از این جا می‌توان به آسانی به فرضیه رابطه یک به یک دال و مدلول دست یافت. بر مبنای این تصور ابتدا در برابر یک شیء، عمل، پدیده و غیره در ذهن یک واژه ساخته شده مورد توافق جمعی قرار گرفته آنگاه رواج عام یافته، سپس گسترش معنایی پذیرفته چند معنایی شده است، و آن معانی بهم مرتبط بوده‌اند دلیل این امر روشن است همیشه ساختن یک واژه نو برای هر مفهوم جدید، مشکل‌تر از این بوده است که بار معنایی واژه‌های موجود را افزایش دهند. از این رو هر چه زندگی اجتماعی پیچیده‌تر و فرهنگ غنی‌تر شده است بر تعداد کلمات چند معنایی زبان افزوده شده ساختارهای پربارتری به وجود آمده است.

چند معنایی وضعیتی است که واژه بیش از یک معنی داشته باشد به طوریکه آن معانی به گونه‌ای به هم مربوط باشند. کتاب‌های لغت هم در این راه سعی کرده‌اند معانی واژه‌ها را به ترتیب اصل و گسترش در سابقه تاریخی معرفی نمایند. این گونه واژه‌ها را در مقطع همزمانی واژه‌های چند معنا (polysemes) می‌خوانند به چند مثال زیر توجه کنید:

- 1 - Pipe.n. (tube) water-pipe, gas-pipe  
pipe. n. (musical wind instrument), playing the pipe  
pipe. n. (sound of the whistle) the boatman's pipe  
pipe. n. (the tobacco tube) smoking a pipe and a few other meanings.
- 2 - charge v. (accuse) charged with murder  
charge v. (rush and attack) the soldiers charged the enemy.  
charge v. (ask as a price) He charged me 50 dollars.  
charge v. (make a record of a debt) Charge these to my account.  
charge v. (load, fill) charge with electricity  
charge v. (give as a duty) charged with an important mission

سفید خوراکی) می باشد.

شاید مناسب ترین تعریف برای واژه های هم آوا با نگارش یکسان و جدا ساختن آنها از پدیده چند معنایی، یافتن واژه هایی باشد که متعلق به مقوله های دستوری متفاوت هستند، (علاوه بر واژه هایی که از نظر ریشه شناختی منشأ متفاوتی دارند) مانند:

saw	اره	felt	نمد
saw	گذشته فعل	felt	گذشته فعل
mean	بست (صفت)	sound	صدا (اسم)
mean	معنی داشتن (فعل)	sound	سالم و راحت (صفت)

این واژه ها با نگارش متفاوت هم آوا هستند:

steel/steal weak/week

reed/read

sweet/suite

flour/flower

تمرین

Determine the homonymy or synonymy of the following words. Then decide if they are nouns, verbs or adjectives. Good dictionaries will help to a great degree but there always remain some arguments among the students of language and scholars on the relatedness or unrelatedness of meanings.

- 1 - Conduct: The secretary **conducted** the client in.  
conduct: He doesn't **conduct** himself well at the parties.
- 2 - affect: some plants are quickly **affected** by cold.  
affect: Jane **affected** not to hear me and didn't reply.
- 3 - treat: Don't **treat** me as if I were a child.  
treat: Which doctors are **treating** her for her illness?
- 4 - pitch: I filled to cracks of the roofs with **pitch**.  
Pitch: Edward can't lower the **pitch** of his voice.  
pitch: Try to **pitch** the ball shorter.
- 5 - lime: lime is used to make cement and mortar.  
lime: She put in some slices of **lime** to flavor the drink.
- 6 - hide: We should increase the export of **hides**.  
hide: Jane tried to **hide** her feelings.
- 7 - mine: There is a coal **mine** near our factory.  
mine: Is this bag yours or **mine**?  
mine: They have placed some **mines** in the sea for the enemy ships.

بقیه در صفحه ۴۰

homophony (هم آوائی با نگارش متفاوت) مانند plane و plain و homography (هم نگاری) در مورد واژه هایی که در نگارش یکسان ولی در تلفظ متفاوت می باشند مانند:

bow/bau/ bow/ bau /  
read/ ri: d/ read/ red/  
wind/ wɪnd / wind/ waɪnd /  
lead/ li:d/ lead/ led/  
job/ dʒɒb / job/ dʒəʊb /

و نیز می توان در گروه هم نگار کلماتی را قرار داد که در توزیع کاربردی به دو مقوله اسم - فعل یا صفت - فعل تعلق دارند، و در آنها تکیه صوتی و اغلب تغییری در واژه ها مشاهده می شود مانند:

combine (n) / 'kɒmbaɪn / (v) / kəm'baɪn /  
increase (n) / 'ɪŋkrɪs / (v) / ɪn'krɪs  
rebel (n) / 'reɪbəl / (v) / rɪ'beɪl /  
separate (adj) / 'sepəreɪt / (v) / 'sepəreɪt /

تمایز میان هم آوایی و چند معنایی (که باز هم درباره آن بحث خواهیم کرد) تمایزی قاطع و محکم نیست زیرا ارتباط معانی یک واژه ممکن است در طی سالهای متمادی به تدریج از میان رفته باشد و گاه عکس این قضیه نیز رخ می دهد ممکن است میان معانی بعضی هم آواها که در فرهنگ لغت هم به صورت واژه های جداگانه (different entries) آمده اند ارتباط معنایی پیدا کنیم که این خود مسأله بحث انگیزی را سبب می شود. جان لاینز (John Lyons) در کتاب معناشناسی خود (Semantics Book 2 P. 550) استدلال می کند گاه معانی یک کلمه در طول تاریخ چنان از هم فاصله می گیرند که گویندگان زبان مادری هم نمی توانند پیوند میان آنها را تشخیص دهند. رابطه میان «شیر» (حیوان درنده) و «شیر» (وسیله قطع و وصل آب) در فارسی از همین نوع است. از سوی دیگر بعضی زبان شناسان معتقدند اصلاً پدیده ای تحت عنوان «هم آوایی» نداریم و مسائل آنرا باید در «چند معنایی» جست جو کنیم، چه واژه های هم آوا ارتباط معنایی داشته باشند و چه نداشته باشند. بعضی دیگر می گویند از آنجا که اصل زبان به گفتار است نه نوشتار، ملاک عمل در تعیین هم آوایی تلفظ یکسان می باشد خواه در نوشتار متفاوت و خواه یکسان باشند. لذا واژه هایی چون plane (رنده) plane (هوایما) و plain (دشت) هم آوا هستند. البته از نظر ریشه شناسی مسأله هم آوایی و چند معنایی را باید حل کرد: سیر اشتقاق، اصل کلمه و دگرگونی لفظی کلمه معلوم می کند که آیا دو هم آوا با نگارش متفاوت از یک ریشه هستند یا خیر. مثال این گونه هم آوایی plain (دشت) و plane (سطح صاف) می باشد که هر دو از ریشه لاتین planum می باشند. عکس این قضیه هم ممکن است بدین معنی که دو کلمه پس از تغییرات آوایی به تلفظ یکسانی رسیده باشند. مثال این مورد در فارسی کلمه «شیر» (حیوان درنده) و «شیر» (مسیح

# کدام دستور زبان را

## باید آموخت؟

نوشته: دکتر ژاله کهنمویی

در ابتدا باید دید دستور زبان سنتی چیست و چه تفاوتی با دستور زبان مکالمه‌ای دارد؟

آموزش دستور زبان سنتی یعنی آموزش شناخت معنی و شکل واژه در جمله، کاربرد آن در جمله یا به عبارتی تجزیه کلمات و روش ترکیب آنها با یکدیگر؛ مثل آموزش ساختار فعلی، ضمایر، صفتها و غیره... دستور زبان سنتی در برگرفته فهرستی از عوامل مختلف است که در ساختن جمله به کار می‌رود و به آن دستور زبان قالبی یا زبانشناختی نیز می‌گویند.

ولی آموزش دستور زبان مکالمه‌ای یا ارتباطی قالبهای مختلف زبانی و ساختار جمله‌های مختلف و کاربرد آنها را در موقعیتهای گوناگون مورد بحث قرار می‌دهد. مثلاً یک پرسش را می‌توان به طریقه‌های مختلف طرح کرد.

**Tu me domes...?**

**Domé – moi... ?**

**Dis donc, tu me domes...**

**Peux – tu me domer...?**

**Je voudrais que tu me domes...**

**Paurriég – vous me domer...?**

انتخاب بیان مناسب با موقعیت مکانسی، مستکی بسر اصول اجتماعی و فرهنگی است که خاص همان فضا و مکانسی می‌باشد که جمله در آن ادا می‌شود. برخلاف دستور زبان سنتی، دستور زبان مکالمه‌ای یا ارتباطی شامل فهرستی از عوامل روانسی، زبانشناسی،

تجزیه و ترکیب اجزاء جمله؟  
یا بیان و کاربرد مناسب آن  
اجزاء بر حسب موقعیت  
اجتماعی، فرهنگی، شغلی و...؟

آموزش دستور زبان فرانشه و کاربرد روزمره آن – چه در گفتار و چه در نوشتن – مطابق و مناسب با موقعیت موجود، در چند دهه اخیر مورد بحث بسیاری از زبان‌دانان قرار گرفته است و همیشه این سؤال مطرح است که چه دستور زبانی را باید به دانش‌آموز و دانشجو آموخت، زیرا در آموزش دستور زبان دو روش وجود دارد:

– آموزش دستور زبان سنتی یا زبان شناختی<sup>۱</sup>

– آموزش دستور زبان مکالمه‌ای یا کاربردی و ارتباطی<sup>۲</sup>

در این مقاله موضوع مورد بحث ما این است که چگونه می‌توان آموزش این دو دستور زبان را درهم آمیخت تا دانش‌آموز یا دانشجو قادر باشد آموخته‌های دستوری خود را در هر موقعیت مکانسی خاص، به مورد اجرا بگذارد و در هر جا مناسب با فضای موجود سخن بگوید، یا مناسب با ارتباط خود با مخاطب.

جامعه‌شناسی و فرهنگی است و اصطلاحاً این نوع دستور زبان را دستور جامعه‌شناسی زبان<sup>۲</sup> یا مصلحت‌گرا در زبان<sup>۱</sup>، بنا دستور زبان موضوعی<sup>۵</sup> و ارتباط کلامی<sup>۴</sup> نیز می‌گویند در حال حاضر بیشترین تلاش طرفداران آموزش زبان مکالمه‌ای این است که مدرسین را وادارند دانش‌آموزان و دانشجویان را از قید آنچه دستور زبان سنتی به آنها آموخته و در عمل جوایگوی نیازهای آنها نیست، برهانند و از همان ابتدا اینان را با مکالمات روزمره در موقعیتهای مختلف آشنا سازند، بدون اینکه عمیقاً بیاموزند در این جمله فاعل و فعل و مفعول و صفت و غیره... چه نقشی ایفا می‌کنند و بدون اینکه مهارت تجزیه جمله را به آنان فرا دهند. ولی این کار چندان هم ساده نیست. پس از سالها سلطه آموزش دستور زبان سنتی، به یک باره نمی‌توان همه آن آموخته‌ها را کنار گذاشت و فقط به آموزش زبان مکالمه‌ای پرداخت. مسلماً کاربرد این روش جدید به تنهایی، خالصی از خطر نسبوته و دانش آموز و دانشجو را آن طور که باید به دستور زبان بیگانه آشنا نمی‌کند، و همیشه خلأش در این فقدان کاربرد یکی از دو روش وجود دارد: بدین معنی که کاربرد هر یک از این دو روش بدون آن دیگری خطاست.

معمولاً ما به نسبت بحث از موضوعات مختلف، بطور ارادی یا غیر ارادی، عوامل دستوری خاصی را در نوشتن و گفتار به کار می‌بریم؛ بر حسب تصویری که از مخاطب خود داریم، موقعیتی که در آن قرار گرفته‌ایم یا حالتی که به لحن خود با توجه به حفظ موقعیت اجتماعی و شغلی خود می‌خواهیم بدهیم و غیره. هر جمله‌ای که بر زبان می‌رانیم موقعیت خاص اجتماعی به ما می‌دهد و در نتیجه هیچ گفته‌ای نیست که در چهارچوب جامعه‌شناسی زبان قرار نگیرد.

آنچه قابل ذکر است اینکه در هیچ گفتار نمونه پیش‌ساخته‌ای وجود ندارد زیرا خطوط مشخص کننده یک موقعیت کلامی غالباً قابل پیش‌بینی نیست و هر موقعیتی مکالمه‌ای خاص خود را طلب می‌کند. در نتیجه این نمونه‌های پیش‌ساخته که در کتابهای مکالمه منی‌بینیم، به شکل مجموعه قوانین پرسش و پاسخ بین یک گوینده و یک مخاطب، فقط یک طرح‌ریزی کلیشه‌ای از مکالمه‌ای واقعی می‌تواند باشد.

اکثر زبان‌دانان خود این تجربه آموزش دستور زبان سنتی و کاربرد آنرا که گاهی ممکن است نتیجه مضحکی بدهد، دارند: دستور زبان که بدون توجه به مسائل محیطی و اجتماعی یک سری قوانین دستوری را می‌آموزد و دانش آموز یا دانشجو در موقعیتهای خاصی که قرار می‌گیرد، متوجه می‌شود که با دانسته‌هایش از تجزیه و تحلیل و ترکیب جمله و کلمه، نمی‌تواند کاری از پیش ببرد و منظورش را بیان کند، به عبارتی قادر به داشتن استقلال فکری در مکالمه یا حتی نوشتن نیست. زبان‌دانان خود به نحوی هم مسئول و هم قربانی این

آموزش دستور زبان بوده‌اند.

برای پر کردن این خلأها، برخی از طرفداران آموزش دستور زبان مکالمه‌ای، معتقدند که این دستور زبان باید نقش پایه تنظیم کننده آموزش دستور زبان را ایفاء کند.

در حقیقت، فراگیری زبان به عنوان یک وسیله مکالمه، نمی‌تواند فقط بر پایه شناخت ثوریه‌ها مستقر باشد. برای اینکه شخصی بتواند ارتباط کلامی صحیح و مناسب با مخاطب خود داشته باشد و واژه و ساختاری مطابق موقعیت مکانی خود به کار برد، نیاز دارد هم همه ارکان جمله و نقش هر یک از آنها را خوب بشناسد و هم بداند چه جمله و چه سخنی در چه فضایی به کار برده می‌شود. چون ممکن است یک جمله در موقعیتهای مختلف به طریقه‌های مختلف بیان گردد. در نتیجه در موقعیتی که هدف تکرار سخنان کلیشه‌ای نیست بلکه خود گوینده جملاتی را می‌سازد، واقف بودن به اصول دستور زبان مکالمه‌ای و ارتباطی به گوینده این امکان را می‌دهد که با توجه به موقعیت اجتماعی و مکانی خویش، جملاتی را طوری بسازد که در تضاد با محیط نباشد. با توجه به این مسائل نه تنها در آموزش زبان فرانسه بلکه در هر زبان بیگانه، مدرس باید به آموزش دستور زبان مکالمه‌ای هم زمان با آموزش دستور زبان سنتی، توجه خاصی نماید: در عین حال توجه به آموزش دستور زبان مکالمه‌ای و ارتباطی نباید آموزش دستور زبان سنتی را تحت‌الشعاع قرار دهد: این دو دستور زبان مکمل یکدیگرند و کاربرد صحیح هر یک امکان شناخت بهتر آن دیگری را به شخص می‌دهد و آنها را نباید در تضاد با یکدیگر دانست. دستور زبان سنتی و دستور زبان مکالمه‌ای یا ارتباطی تشکیل دهنده دو اصل اساسی در درون یک میدان آموزشی است که خود حواصل تعدادی عوامل می‌باشد نظیر: زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روانشناسی و فرهنگی است. در نظر گرفتن همه این عوامل جهت آموزش زبان و کاربرد آن برای راه یافتن به این میدان آموزشی ضروری است. وانگهی هر ارتباط کلامی متشکل از عوامل متعددی است که بر اساس کیفیتهای مشخص با یکدیگر مرتبط هستند و چنانچه فقط به فراگیری تعدادی از این عوامل پردازیم، در برقراری ارتباط کلامی دچار خلأ خواهیم شد.

در اینجا نمونه‌ای از جدولی که در آن هم دستور زبان مکالمه‌ای و ارتباطی مطرح است و هم دستور زبان سنتی را می‌بینیم که مدرس باید هر دو جنبه را برای دانش‌آموز یا دانشجو به موازات هم توضیح دهد. مثلاً برای خواستن یک عدد سبب می‌توان جملات متعددی به کار برد:

دستور زبان مکالمه‌ای یا ارتباطی Grammaire Communicative ترکیب کلام در جمله	دستور زبان سنتی Grammaire Linguistique تجزیه اجزاء جمله
- Zahra, donne moi une pomme s'il te plait.	- Prénom: pas de déterminant (Zahra) - L'imperatif (donne - moi) - L'adjectif numéral au féminin (une) - etc.
- Pouvez - vous me donner une pomme?	- Interrogation par inversion (pouvez - vous) - Pouvoir + infinitif - Le pronom complément indirect (me). - etc.
- Je mangerais volontiers une pomme.	- Souhait (conditionnel) - Adverbe - etc.
- Situ me domais une pomme!	- L'emploi de si pour exprimer un souhait - si + imparfait - etc.

با مثلاً برای بیان عقیده خود درباره تئاتر و سینما می‌توان جملات متعددی مشابه هم به کار برد:

- Je pense que le théâtre est plus intéressant	- La construction penserque - Le présent du verbe penser - le présent du verbe être - le comparative avec éllipse - L'adjectif qualificatif (intéressant) - etc.
- A mon avis le théâtre est plus intéressant que le cinéma.	- L'adjectif possessif (mon) - Le comparatif (plus... que) - L'adjectif qualificatif (intéressant) - etc.

تمایل خویش به چیزی... جمله را می‌سازد. مسلم است که برای کاربرد صحیح جمله در یک مکالمه شخص باید تسلط کامل به نقش اجزاء جمله داشته باشد تا بتواند هر یک از آنها را در جای مناسب خود قرار دهد

در مثالهای بالا اجزاء جمله (دستور زبان سنتی) در درون یک مجموعه کاربردی (دستور زبان مکالمه‌ای یا ارتباطی) قرار دارد و گوینده بر حسب هدفی که دارد: بیان عقیده، طلب کردن چیزی، بیان



یک شناخت کامل از اجزای مختلف جمله و نقش دستوری آنها (تجزیه) باعث خواهد شد که دستور زبان مکالمه‌ای یا ارتباطی نیز به طور صحیح انجام گیرد. به همین دلیل به مدرسین توصیه می‌شود که هر دو روش دستور زبان را به موازات هم به کار گیرند تا از همان ابتدا دانش‌آموز یا دانشجو استقلال لازم در بیان و انتخاب جمله مناسب را داشته باشد. سیستم صوری زبان خارجی غالباً به نظر دانش‌آموز یا دانشجو چیزی شبیه به اشکال زبان مادری است در حالیکه هر زبان بیگانه در نوع خود از یک دنیای کاملاً مجزا متشکل از تعدادی قالبها و معنی‌هایی است که همه به ساختار مخصوص هر زبان ارتباط دارد و در برابر این ساختار توجه دانش‌آموز یا دانشجو مدام باید متمرکز بر دستور زبان سنتی هم باشد.

بدین ترتیب باید بگوئیم که آموزش دستور زبان در عین حال که از روش سنتی خارج شده و به روش آموزش دستور زبان مکالمه‌ای و ارتباطی گرایش پیدا کرده، آن روش سنتی همچنان یک اصل اساسی در آموزش زبان باقی مانده است. همچنانکه هائری بس<sup>۷</sup> در کتابش تحت عنوان دستور زبان و آموزش زبانهای بیگانه می‌نویسد: «هدفهای آموزشی و تعلیمی هر چه باشند، آگاهی به دستور زبان و توضیحات دستوری در یک کلاس زبان ضروری است، زیرا در یک کلاس زبان، این توضیحات دستوری به عنوان یک اصل ثابت و یک رکن اساسی در پیشبرد آموزش زبان می‌باشد».

در واقع آموزش دستور زبان باید یک آموزش شناختی از هر دو روش دستور زبان باشد. البته در آموزش این دو نوع دستور زبان گاهی رجوع و حتی مقایسه با زبان مادری پیش می‌آید، به خصوص در مواردی که باید اصول مهم کاربرد دستور زبان سنتی و دستور زبان مکالمه‌ای و ارتباطی را به دانش‌آموز یا دانشجو یادآور شد.

همچنانکه رُبر گالیسن<sup>۸</sup>، زبانشناس معروف، می‌گوید: «هر چه بگوئیم و هر کاری بکنیم، زبان مادری، چه مرئی و چه نامرئی، همواره در آموزش یک زبان بیگانه حضور دارد، به عنوان اولین مرجع، به عنوان ریسمان هدایت کننده، به عنوان سخن گو و ترجمان کل».

شاید در اینجا لازم به ذکر باشد که مدتها تطبیق زبان بیگانه با زبان مادری و توجه به مسائل بین‌زبانی<sup>۹</sup> به هنگام آموزش زبان بیگانه به شدت مورد انتقاد قرار می‌گرفت. ولی اشتباهاتی که به هنگام تطبیق دو زبان مادری و بیگانه پیش می‌آید، می‌تواند جنبه سازنده داشته باشد یا به عبارت دیگر اطلاعات و فرضیات حاصل از مطالعه خطاهای بین‌زبانی (بین زبان مادری و زبان بیگانه) می‌تواند «عامل مؤثری در آموزش زبان باشد برنامه‌های تازه‌ای را در فراگیری زبان بیگانه پایه بگذارد و تکنیکهای تازه‌ای را به وجود آورد که از طریق آن دانش‌آموز یا دانشجو بتواند بر مشکلات خود در زمینه آموزش زبان غلبه نموده هر

چه سریعتر به اصولی صحیح دست یابد»<sup>۱۰</sup>

در پایان به این نتیجه می‌رسیم که گسترش دستور زبان سنتی و دستور زبان مکالمه‌ای یا ارتباطی به موازات هم، چنانچه بر پایه شناخت هر دو روش دستوری بنا شده باشد، باعث می‌گردد که دانشجو یا دانش‌آموز:

۱ - تسلط بیشتر و بهتر به مکالمه و برقراری ارتباط کلامی داشته باشد.

۲ - جملات خود را با موقعیت و مکانی که در آن بیان می‌شود تطبیق دهد.

۳ - هر چه سریعتر به استقلال لازم در فراگیری زبان و کاربرد آن دست یابد.

#### زیرنویسها

- 1) La grammaire linguistique or traditionnelle
- 2) La grammaire Communicative
- 3) Grammaire Sociolinguistique
- 4) Grammaire Pragmatique
- 5) Grammaire du d'objet
- 6) Grammaire de l'énonciation
- 7) H. BESSE, Grammaire et didactique des langues, CREDEF - HATIER 1985 p, 263
- 8) R. Galisson «Eloge de la didactologie / didactologie des langues et des cultures» Bulletin de P'ACLA, vol, 10 no 1, 1988 p. 22

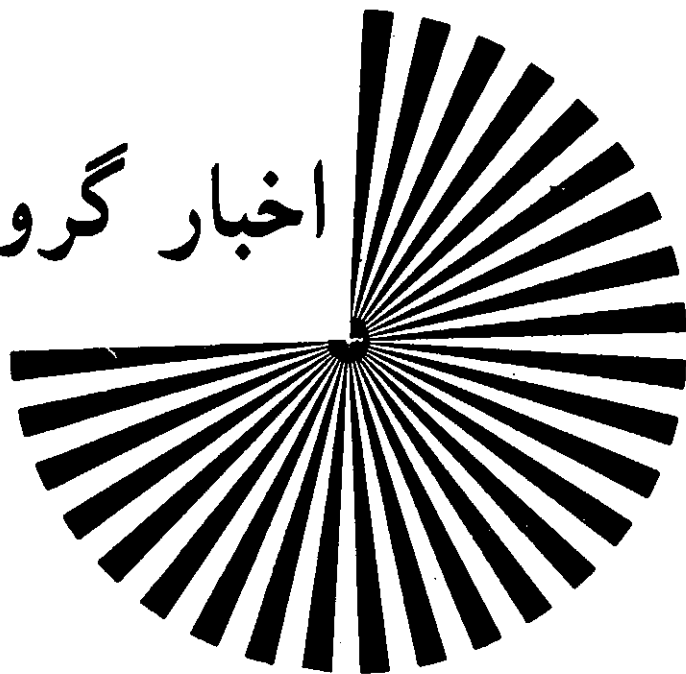
آموزش زبانها و ارتباط آن با فرهنگها

#### 9) Inperlangues

- 10) S. PT. CORDER «post - scriptum», dans Langages n 057, Larousse Paris 1980 P. 39

از نشریه زبانها شماره ۵۷ انتشارات لاروس.

# اخبار گروه‌های زبان خارجی



## تربیت معلم

برنامه جدید دوره کاردانی تربیت معلم که از چندی قبل در کمیته برنامه‌ریزی تربیت معلم گروه زبان انگلیسی مشکل از اساتید و کارشناسان مطرح شده بود تهیه و تدوین گردید و هم‌اکنون در کمیته برنامه‌ریزی واحد تربیت معلم مورد بررسی قرار گرفته است. قرار است پس از اعمال پیشنهادهای و نظریات اعضای کمیته مزبور، به کمیته تخصصی شورای انقلاب فرهنگی ارجاع شود.

## آموزش ضمن خدمت

### کتاب انگلیسی جدید التالیف سال چهارم

در راستای توجیه کتب جدید التالیف پایه اول، دوم و سوم دبیرستان، گروه زبان انگلیسی در صدد است برنامه کلاسهای توجیهی دبیران سال چهارم دبیرستان را نیز تهیه نماید. بدین منظور طی نامه‌ای همراه با برنامه مورد نظر، از اداره کل آموزشهای ضمن خدمت تقاضا نمود تا همکاریهای لازم را جهت اجرای برنامه بعمل آورد.

### کتاب سال اول و دوم زبان انگلیسی در نظام جدید

به تقاضای دبیران و درخواست اداره کل آموزشهای ضمن خدمت، گروه زبان انگلیسی در صدد برنامه‌ریزی برای تشکیل دوره توجیهی برای دبیران زبان سال اول نظام جدید می‌باشد. در این دوره اهداف، روش تدریس و نحوه ارزشیابی کتاب اول تدوین و تدریس خواهد شد.

### بخشنامه‌ها

از آنجا که آگاهی از بخشنامه‌ها و دستورالعملها نقش بسیار مهمی را در اجرای صحیح برنامه‌های آموزشی ایفا می‌کند. گروه زبان انگلیسی از این به بعد بخشنامه‌هایی را که از اهمیت بیشتری برخوردارند عیناً چاپ خواهد نمود.

## گروه زبان انگلیسی

همانگونه که در شماره قبل مجله به اطلاع رسید، کتاب انگلیسی سال چهارم دبیرستان برای سال تحصیلی ۷۳-۷۲ مجدداً تألیف شده و بصورت آزمایشی در سراسر کشور تدریس خواهد شد. این کتاب مشتمل بر شش متن خواندن، تعدادی نکته دستوری و همچنین شش متن درک مطلب اضافی تحت عنوان Further Reading می‌باشد و تستی حاوی بخشهای واژگان، دستور، کنش‌های زبان، تلفظ و cloze test نیز به کتاب اضافه شده است. پیش‌نویس کتاب مزبور طی دو بخشنامه جداگانه به ادارات کل استانهای سراسر کشور ارسال گردید تا تکمیر و در اختیار دبیران زبان انگلیسی قرار گیرد. جهت اطلاع دبیران محترم متن بخشنامه‌ها در آخر این بخش چاپ خواهد شد.

— کتاب انگلیسی سال سوم دبیرستان پس از اعمال نظریات و پیشنهادهای دبیران محترم آماده چاپ شد. شایان ذکر است که به این کتاب مطالبی چون تمرین‌های دوره‌ای (Review Exercises 1, 2) و To the Teacher مربوط به هر درس اضافه شده است.

## گروه زبان آلمانی

### ● دوره راهنمایی

کتاب روش تدریس زبان آلمانی - دوره راهنمایی توسط یکی از مؤلفین و اساتید دانشگاه تألیف و برای انجام مراحل فنی و چاپ به مسئولین محترم دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی ارائه گردیده است و امید آن می‌رود که برای سال تحصیلی ۷۳ - ۷۲ به چاپ برسد تا دبیران محترم بتوانند از کتاب فوق در امر آموزش کتب دوره راهنمایی یاری گیرند.

### تشکیل کلاسهای تدریس زبان آلمانی

با همکاری و فعالیت دو تن از دبیران محترم در مناطق آموزشی ۱۰ و ۱۲، سه مدرسه راهنمایی «مکتب زینب (س)»، «آمت الواحده (دخترانه)» و «مجتمع آموزشی پیشگامان (پسرانه)»، اقدام به تشکیل کلاسهای زبان آلمانی نمودند و امید آن می‌رود که مدیران و مسئولین دیگر مدارس نیز با موافقت منطقه آموزشی خود در زمینه تشکیل کلاسهای زبان آلمانی در مدارس فعالیتهای قابل توجهی داشته باشند.

### دوره متوسطه

● کتاب سال اول دبیرستان - نظام جدید آموزش متوسطه، پس از بررسیهای لازم و بهره‌گیری از تجربیات و نظرات مثبت کارشناسان و دبیران مربوطه برای سال تحصیلی ۷۳ - ۷۲، آماده چاپ گردید. لازم به ذکر است، کتاب فوق شامل ۷ درس می‌باشد و در ارتباط با محدوده تدریس دروس این کتاب در طی یک سال تحصیلی که شامل دو ترم خواهد بود، بخشنامه‌ای از طرف گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی صادر گردیده است.

### اداره کل آموزش و پرورش استان

احتراماً، بیرونامه شماره ۷۶۷۹/۹۱۰ - ۱۳۷۱/۱۱/۲۶ که همراه آن زیراکس سه درس اول کتاب جدیدالتألیف انگلیسی چهارم دبیرستان جهت اظهار نظر دبیران ارسال شده بود، به پیوست زیراکس دروس باقیمانده کتاب جهت تکثیر و تحویل به دبیران محترم انگلیسی سال چهارم ارسال می‌گردد.

خواهشمند است دستور فرمائید به تعداد مورد نیاز تکثیر و در اختیار دبیران انگلیسی سال چهارم که کتابهای اول و دوم و سوم جدیدالتألیف را در سالهای اخیر تدریس کرده‌اند، قرار گیرد و از آنان خواسته شود پیشنهادها و نظریات اصلاحی خود را در مورد محتوای کتاب حداکثر تا تاریخ ۷۲/۲/۱۰ به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی ارسال فرمایند. ف

رونوشت:

- ۱ - دفتر آموزش متوسطه به انضمام یک نسخه جزوه جهت اطلاع
- ۲ - همکار گرامی برادر به انضمام یک نسخه جزوه جهت اظهار نظر. خواهر

### اداره کل امتحانات

احتراماً پیرو بخشنامه شماره ۵۸۶۳/۹۱۰ مورخ ۷۱/۹/۱۴ صادره از این دفتر در ارتباط با روش ارزشیابی کتب جدیدالتألیف زبان انگلیسی دبیرستان با توجه به ارتباط نزدیک بین روش تدریس و ارزشیابی و تأثیر متقابل این دو خواهشمند است ترتیبی اتخاذ فرمائید تا در جهت طرح سوالات درس زبان انگلیسی سه ماهه سوم از افرادی دعوت بعمل آید که دوره توجیهی کتابهای جدیدالتألیف را طی نسوده و با روش تدریس کتابهای جدیدالتألیف آشنا شده باشند. بدیهی است این امر به جایگزینی روش تدریس جدید به جای روشهای قبلی کمک مؤثری خواهد کرد.

رونوشت: ۱ - دفتر آموزش متوسطه جهت اطلاع

۲ - گروه زبان انگلیسی

● طی جلسات مکرری که با حضور مؤلفین کتب درسی و کارشناسان گروه زبان آلمانی در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی تشکیل گردید، کتاب سال دوم دبیرستان و هنرستان به همراه اصلاحات کلی و تجدید نظر در بسیاری از موارد آن، به عنوان کتاب نظام جدید آموزش متوسطه - سال دوم دبیرستان، جهت چاپ به دفتر چاپ و توزیع ارسال گردید.

● کتاب سال سوم دبیرستان و هنرستان (نظام آموزشی فعلی) بدون هیچ‌گونه تغییر برای سال تحصیلی ۷۳ - ۷۲ جهت چاپ مجدد، به دفتر چاپ و توزیع تحویل داده شد. لازم به ذکر است که با همکاری مؤلفین و کارشناسان گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، کتاب نظام جدید آموزش متوسطه - سال سوم دبیرستان در دست بررسی و تهیه بوده و انتظار می‌رود برای سال تحصیلی ۷۳ - ۷۲ آماده چاپ گردد.

#### ● بخشنامه آموزشی

در خصوص نحوه استفاده از کتابهای درسی دوره راهنمایی و تعیین میزان دروس برای هر ثلث، بخشنامه‌ای به شماره ۱۹۱۰/۶۲۰۳/۷۱/۹/۲۵ از طرف گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی صادر گردیده و نسخه زیراکس آن در اختیار دبیران مربوطه قرار گرفته است. بخشنامه مذکور برای سال تحصیلی ۷۳ - ۷۲ نیز ملاک عمل خواهد بود.

#### ● بازدید از مناطق آموزشی

در بهمن ماه سال ۱۳۷۱، از طرف گروه زبان آلمانی، دو بازدید رسمی از مناطق آموزشی ۱، ۲ و ۷ که از سوی اداره کل استان تهران به عنوان پایگاه دائمی تدریس زبان آلمانی (دخترانه و پسرانه) انتخاب گردیده‌اند، به عمل آمد. در طی این بازدیدها کارشناس گروه، با نحوه تدریس زبان آلمانی توسط دبیران و بازدهی و میزان فراگیری زبان

آلمانی توسط دانش‌آموزان و میزان کمبود وسایل کمک آموزشی در امر تدریس، آشنا گردید. همچنین بنا به دعوت رسمی منطقه ۱۰ آموزش و پرورش، از مدارس مکتب زینب (س) و امت الواحده که در سال تحصیلی ۷۲ - ۷۱ در زمینه تدریس زبان آلمانی آغاز به فعالیت نموده‌اند، بازدید به عمل آمد.

#### شورای دبیران زبان آلمانی

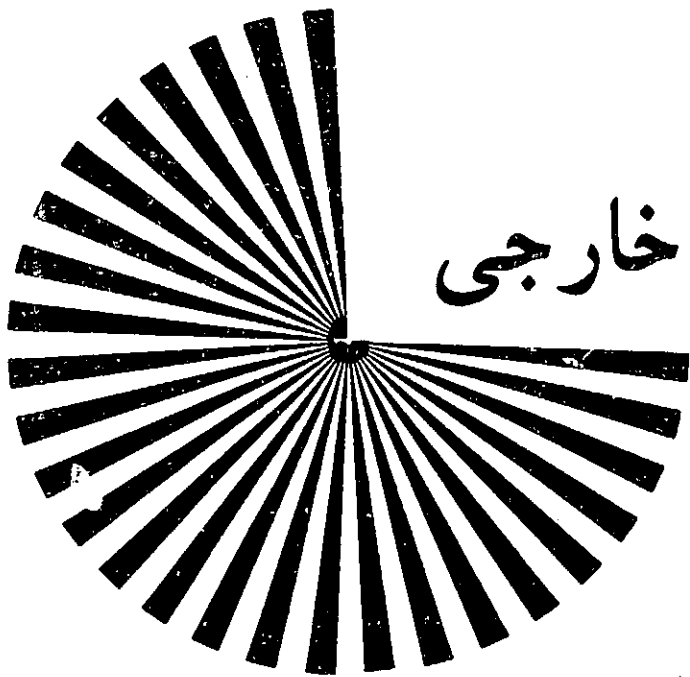
جلسات شورای دبیران زبان آلمانی استان تهران و شهرستانهای تهران طبق روال سابق بطور ماهانه در سال ۷۱ و اردیبهشت ماه ۷۲، با حضور کارشناسان گروه زبان آلمانی و مؤلفین کتب درسی تشکیل گردید. در طی این جلسات در مورد نحوه برگزاری امتحانات ثلث دوم و سوم مقاطع راهنمایی و دبیرستان تصمیماتی اتخاذ گردید. همچنین مقرر شد، سؤالات امتحانی مناطق آموزشی ۲ و ۷، از این پس با همکاری و هماهنگی دبیران مناطق یاد شده تهیه گردد. همچنین نمونه سؤالات امتحانی مناطق آموزشی مختلف در جلسات فوق، بین دبیران توزیع گردید تا دبیران هر منطقه از نحوه فعالیت‌های همکاران خود در دیگر مناطق مطلع گردند.

#### فعالیت در زمینه گسترش زبانهای آلمانی و فرانسه

● در زمینه گسترش زبانهای آلمانی و فرانسه و تدریس این دو زبان در مناطق آموزشی استان تهران، بنا به تقاضای مسئولین گروههای زبان آلمانی و فرانسه نامه‌ای از سوی جناب آقای دکتر حداد عادل به مقام عالی وزارت، جناب آقای دکتر نجفی ارسال و در آن پیشنهاد گردیده است، در هر منطقه مرکزی (در یکی از مدارس و یا پژوهشگاه معلم منطقه) به تدریس متمرکز زبانهای فرانسه و آلمانی اختصاص یابد و جای بسی خوشوقتی است که آقای دکتر نجفی با مسئله فوق موافقت و دستور اجرای آن را صادر نموده‌اند و امید است مسئله فوق در سال تحصیلی ۷۳ - ۷۲ به مورد اجرا گذاشته شود.

● در جلسه‌ای که با حضور مسئولین گروه آیین‌نامه‌های دفتر

# خبر گروه‌های زبان خارجی



برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی تشکیل گردید. گروه‌های زبان آلمانی و فرانسه با این مسئله که دانش‌آموزان سال چهارم متوسطه در انتخاب نوع زبان خارجه مجاز می‌باشند، (مشروط بر اینکه در امتحانات ثلث اول و دوم آن سال تحصیلی نیز همان زبان را امتحان داده باشند) موافقت و نامه‌ای در این رابطه به اداره کل آموزش و پرورش استان تهران ارسال نمود.

## گروه زبان فرانسه

سئوالهای امتحانی این دوره نیز تغییر یافته و در اوایل سال تحصیلی آینده بخشنامه‌ای در این مورد به همه ادارات آموزش و پرورش فرستاده خواهد شد تا در مدارس که دارای کلاسهای زبان فرانسه هستند، هماهنگی‌های لازم در نحوه آزمونهای این دوره تحصیلی به وجود آید.

— خوشبختانه امسال، با دستور وزیر محترم آموزش و پرورش و توجه و اقدامات معاونت محترم وزیر و ریاست سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در جهت گسترش زبانهای فرانسه و آلمانی در سطح مناطق آموزشی تهران و مراکز استانها؛ قدمهای مثبت برداشته شده است که امیدواریم با حسن همکاری مسئولین محترم اجرایی و مدیران مدارس، بتوان به همه دانش‌آموزان امکان آموزش زبانهای غیر انگلیسی را فراهم آورد.

— گروه زبان فرانسه نه تنها با تألیف و انتشار کتاب راهنمای دبیر، در اعمال هر چه بهتر روشهای آموزشی دبیران این دوره را یاری می‌دهد بلکه به زودی جزوه نمونه سئوالات امتحانی را جهت استفاده دبیران محترم این دوره، از طریق این مجله یا به صورت جزوه جداگانه در اختیار دبیران قرار می‌دهد.

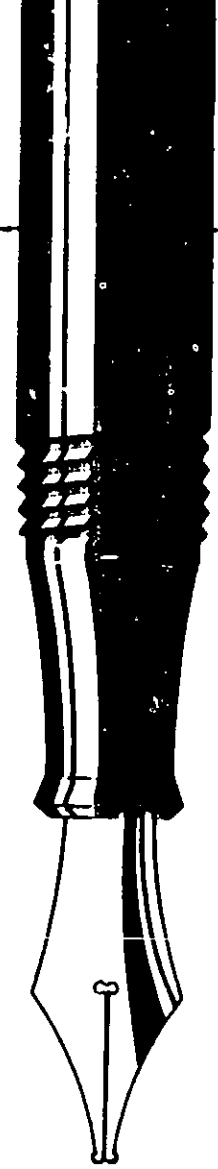
— از متخصصین و علاقمندان متبحر در زبان فرانسه، تقاضا می‌شود جهت پربارتر کردن وضع آموزش زبان و استفاده دبیران و دانشجویان و آشنایان به زبان فرانسه، مقاله‌های تحقیقی — تألیف — اقتباس — ترجمه خود را برای درج در همین مجله به گروه زبان فرانسه ارسال دارند تا بنام خودشان چاپ شود.

— به آگاهی می‌رساند که در سال تحصیلی آینده، هر دو کتاب جدید التألیف دوره راهنمایی تحصیلی که اولی به مدت دو سال و دومی به مدت یکسال دوره آزمایشی خود را طی کرده‌اند، در سال تحصیلی آینده (مهرماه) به صورت چاپ نهائی و رنگی در دسترس همگان قرار خواهد گرفت.

— در تابستان امسال، با پایان یافتن تألیف کتاب راهنمای دبیر، برای دبیران این دوره کلاسهای توجیهی با شرکت استادان دانشگاه گذاشته خواهد شد. دبیران زبان فرانسه شهرستانها، در صورت امکان و علاقه می‌توانند در کلاسهای مزبور شرکت نمایند.

— تألیف کتاب سال اول متوسطه در تابستان امسال پایان می‌یابد و یک نسخه زیراکس آن به صورت آزمایشی به ادارات کل شهرستانها فرستاده می‌شود و از دبیران محترم زبان فرانسه، علاقمندان، صاحب نظران درخواست می‌شود که اظهار نظرها و پیشنهادهای خود را مستقیماً به گروه زبان فرانسه — دفتر و برنامه‌ریزی و تألیف — سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی — خیابان ایرانشهر شمالی — پلاک ۷۴ — ساختمان شهید موسوی ارسال دارند.

— با توجه به هدفها و اعمال روشهای آموزشی نوین، در کتابهای جدید التألیف دوره راهنمایی تحصیلی، نمره بندی و بارم



## پاسخ به

# نامه‌های رسیده

محمد رضا عنانی سراب

کارشناس دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

بدنبال ارسال پیش‌نویس کتاب سال چهارم دبیرستان به مناطق جهت بررسی و اظهار نظر نامه‌های بسیاری به دفتر گروه ارسال شده است. گرچه موضوع نامه‌ها در ارتباط با کتاب سال چهارم می‌باشد و شاید در نظر اول طرح آنها در این بخش از مجله ضرورتی نداشته باشد ولی با توجه به اهمیت موضوع و اینکه بعضی از مسائل مطروحه بطور غیرمستقیم با آموزش زبان در کل پایه‌های دبیرستان مربوط می‌شود تصمیم گرفتیم جمع‌بندی مختصری از نظرات رسیده را در این بخش با اطلاع خوانندگان برسانیم، جا دارد در همین جا از کلیه دبیرانی که با حوصله و دقت فراوان پیش‌نویس را مورد بررسی قرار داده تشکر کنیم و اهمیت عملکرد گروه‌های آموزشی را در ارتقاء کیفیت آموزش یادآور شویم.

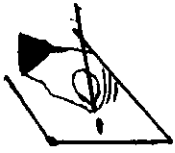
۱- در مجموع اکثر اظهار نظر کنندگان از متون خواندنی اظهار رضایت نموده موضوعات آنها را متنوع و جالب توصیف کرده‌اند. تعدادی از جمله اعضای گروه زبان منطقه ۲ شهرستان ارومیه ضرورت افزودن متون درک مطلب اضافی را به کتاب چهارم یادآوری کرده‌اند.

۲- در مورد بخش گرامر نظرات ذیل جلب توجه می‌کنند. بخش گرامر در کتاب چهارم فشرده‌تر و نسبت به کتب قبلی حجم آن افزایش یافته است. نکات دستوری در کلیه کتب بطور جامع معرفی نشده و تعدادی از زمانها از جمله آینده استمراری و آینده کامل استمراری از برنامه درسی دبیرستان حذف شده‌اند.

۳- در بخش تلفظ پس از معرفی همخوانها و همخوانهای مرکب به بحث تکیه و آهنگ پرداخته شده است. بهتر بود واژه‌های مشکل آفرین نظیر /θ/, /f/, /w/, /v/ نیز معرفی می‌شد.

۴- اکثر پاسخ دهندگان در مورد کنکور سال آینده اظهار نگرانی کرده ضرورت تغییر آن را یادآوری کرده‌اند. در این زمینه پیشنهاد شده است سؤالات نمونه امتحانی به کتاب چهارم افزوده شود تا دانش‌آموزان با نوع سؤالات و اهمیت بخش‌های مختلف کتاب‌های دوره دبیرستان در کنکور آشنا شوند. در این بخش سعی می‌کنیم به کلیه نکات مطرح شده بپردازیم.

۱- از آنجا که هدف اصلی زبان آموزی در دوره متوسطه تسلط نسبی بر مهارت خواندن می‌باشد در انتخاب متون دقت بسیاری بعمل آمده و سعی شده است موضوعات (Topics) علاوه بر جلب توجه خواننده سؤالاتی را در ذهن وی ایجاد کرده و بساعت شوند خواننده با علاقه مطلب را دنبال کند. گرچه ارتقاء توانش زبانی از



الگوهای ضروری توضیح داده شوند محصل می‌تواند با در نظر گرفتن آنها با تمرین بیشتر نکات جانبی را نیز فرا بگیرد.»

نکته مهم دیگر تغییر در نحوه ارزشیابی امتحانات نهایی و کنکور است. در کتابهای جدید تأکید بر تولید و کاربرد زبان است. و در امتحانات نیز باید بر همین جنبه تأکید شود. اگر چنین تغییری ایجاد شود گنجاندن نکات دستوری استثنایی که کاربرد بسیار کمی دارند قابل توجه نخواهد بود. بخاطر اهمیت موضوع در کتاب چهارم بخشی به Test اختصاص یافته و در آن پیش‌بینی‌های لازم جهت ایجاد تغییرات مثبت در نحوه ارزشیابی بعمل آمده است. در بخش تلفظ (Pronunciation) هم با توجه به ضرورت مطرح شدن زنجیره‌های آوایی (segmentals) تکیه و آهنگ و کمبود وقت اولویت به همخوانها داده شده است. چون زبان آموزان با این گروه از زنجیره‌های آوایی مشکلات بیشتری دارند. در عین حال توجه به واژه‌های مشکل‌آفرین ضروری است. لازم بیادآوری است مسائل تدریس تلفظ توجه اکثر دبیران را به خود معطوف نموده بطوریکه در نامه‌های خود خواستار برنامه‌ریزی جهت تهیه نوار شده‌اند.

جمع‌بندی نظرات را با اظهار نظر آقای حسین شفاعی از شهرستان خوی بیابان می‌بریم. ایشان در نامه خود به مشکلی اشاره کرده‌اند که بحق از معضلات آموزش زبان است و شایسته است برای حل آن چاره‌اندیشی شود.

«بدون اغراق کتابها مفید و پر محتوی و مناسب دانش آموزان ایرانی می‌باشند. نگرانی بنده از این است کسانی با ترجمه تحت‌اللفظی تک تک کلمات و متن‌ها به زبان مادری برای دانش‌آموزان، اهداف مورد نظر را مخدوش و لوٹ نمایند.»

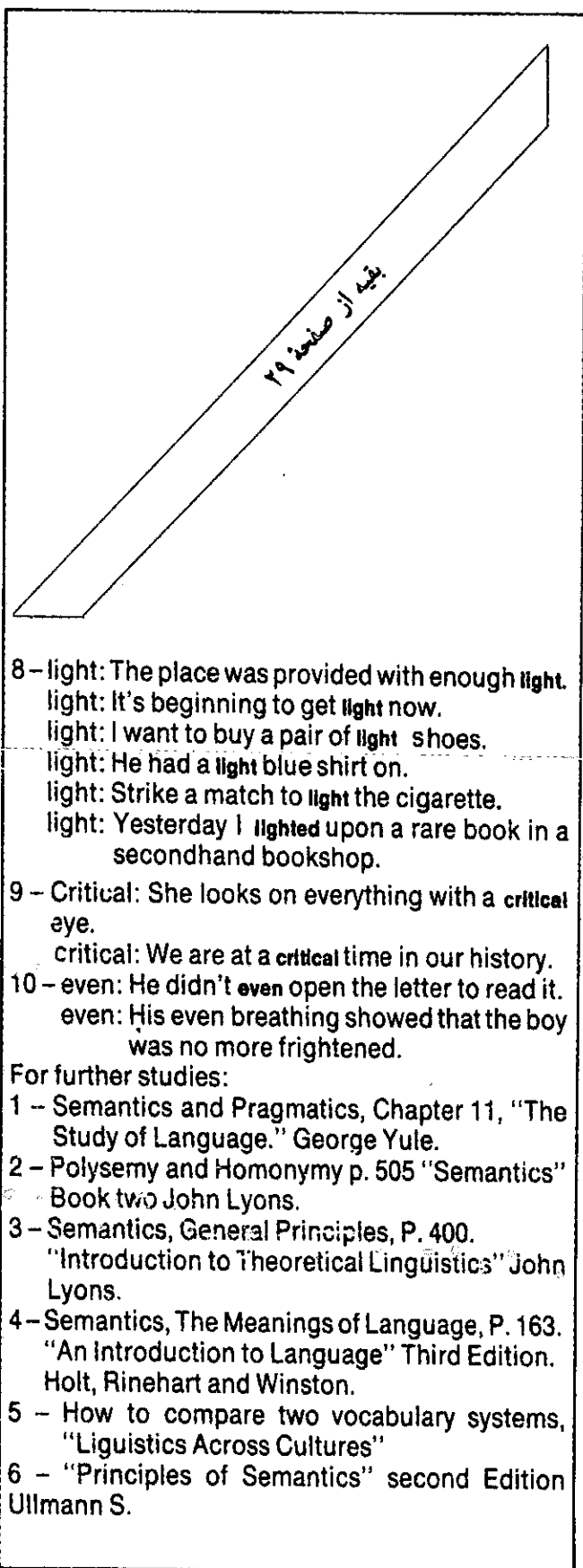
طریق خواندن یکی از اهداف تدریس این مهارت می‌باشد اما منحصر ساختن تدریس تنها به این هدف و نادیده گرفتن اهداف دیگر از جمله دریافت اطلاعات باعث خواهد شد انگیزه دانش‌آموزان برای خواندن متن کاهش یابد. لذا انتخاب موضوعات جالب و جدید از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نکته دیگر در تدریس مهارت خواندن تمایز بین خواندن عمقی (intensive reading) و خواندن سطحی (extensive reading) است که بایستی در کتاب مورد توجه قرار گیرد. غالباً در تدریس متون، تنها خواندن عمقی مورد توجه قرار می‌گیرد در نتیجه دانش‌آموزان بیشتر با مشکلات زبانی درگیر می‌شوند و اهداف دیگر یعنی گرفتن اطلاعات و لذت بردن از خواندن که لازمه استقلال در این مهارت است تحت الشعاع مسائل زبانی قرار می‌گیرند. برای برطرف ساختن این مشکل در کتاب چهارم پیش‌بینی لازم بعمل آمده و شش متن درک مطلب اضافی به کتاب اضافه شده تا فرصت بیشتری برای تقویت مهارت خواندن در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد.

موقعیت ویژه سال چهارم از نظر طول سال تحصیلی، حجم مطالب و مسئله کنکور، تغییراتی را در نحوه ارائه تمرین‌های دستوری ایجاد می‌کرد. البته علاوه بر عوامل فوق سطح (Level) زبان آموزی نیز در نحوه ارائه مطالب دستوری مؤثر بوده است. هر چه از سطوح اولیه زبان آموزی دور می‌شویم بر حجم توضیحات تمرین‌های معنایی نوشتنی افزوده می‌شود. بعلاوه ارائه بعضی از نکات پیچیده دستوری که در سطوح بالاتر مطرح می‌شوند تغییر در روش را اجتناب‌ناپذیر می‌سازند.

در مورد مطرح نشدن بعضی از ساختارها دبیران محترم توجه دارند که زمان محدودی به درس زبان اختصاص یافته و در این وقت کم اولویت با ساختارهایی است که کاربرد (frequency) بیشتری دارند. بعلاوه معرفی نکات دستوری با قواعد کلی آغاز می‌شود و گنجاندن همه جوانب یک ساختار در یک درس امکان‌پذیر نیست زیرا یادگیری را با مشکل مواجه می‌سازد. راه حل این مشکل تهیه **Work Book** (کتاب تمرین) است تا دانش‌آموز با راهنمایی معلم و انجام تمرینات در خانه به جوانب تسلط یابد. گروه زبان استان فارس در نامه خود ضمن برشمردن اشکالات کتاب‌های قدیم به این راه حل اشاره می‌کنند:

«برای احتراز از طولانی شدن کتاب وجود یک **Work Book** در کنار کتاب اصلی مورد نیاز است. اگر در کتاب اصلی

- Drosdowski, Günther. DUDEN Band 4 Grammatik. 4. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 1984
- Erben, Johannes. Deutsche Grammatik. 12. Aufl. München: Max Hueber Verlag, 1980
- Griesbach, Heinz. Das deutsche Verb. München: Max Hueber Verlag, 1980
- Griesbach / Schulz. Grammatik der deutschen Sprache. 8. Aufl. München: Max Hueber Verlag. 1980
- Helbig, Gerhard. "Zu einigen Problemen der konfrontativen Grammatik und der Interferenz in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht". in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin Jg. XXII, 171 f.
- Hinz, Walther. Persech, Praktischer Sprachführer, 5. Aufl. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1971
- Juhász, Janos. "Allgemeine Probleme der Kontrastivität".  
Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. Hg. H. G. Funke. München: Max Hueber Verlag, 1975, 30-44
- Lado, Robert. Testen im Sprachunterricht. Übers. Reinhold Freudenstein. München: Max Hueber Verlag, 1971
- Messe, Herrad. Systematische Grammatikvermittlung und Spracherbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche. Hg. Prof. Dr. G. Neuner. Berlin und München: Langenscheidt, 1984
- Reinhardt, Werner. "Fehleranalyse im fachsprachlichen Unterricht",  
Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. Hg. H. G. Funke. München: Max Hueber Verlag, 1975, 160-168
- Sciarone, A.G. "Möglichkeiten und Grenzen der kontrastiven Analyse". Fremdsprachen, Lehren und Erlernen. Hg. Reinhold Freudenstein und Harald Gutschow. 2. Aufl. München: R. Piper & Co. Verlag, 1974
- Wagner, Karl Heinz. "Kontrastive Linguistik".  
Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft. Band 2, Sprachwissenschaft. dtv, 1974, 370-381



بیا از صفحه ۲۹

8 – light: The place was provided with enough light.  
light: It's beginning to get light now.  
light: I want to buy a pair of light shoes.  
light: He had a light blue shirt on.  
light: Strike a match to light the cigarette.  
light: Yesterday I lighted upon a rare book in a secondhand bookshop.

9 – Critical: She looks on everything with a critical eye.  
critical: We are at a critical time in our history.

10 – even: He didn't even open the letter to read it.  
even: His even breathing showed that the boy was no more frightened.

For further studies:

1 – Semantics and Pragmatics, Chapter 11, "The Study of Language." George Yule.

2 – Polysemy and Homonymy p. 505 "Semantics" Book two John Lyons.

3 – Semantics, General Principles, P. 400. "Introduction to Theoretical Linguistics" John Lyons.

4 – Semantics, The Meanings of Language, P. 163. "An Introduction to Language" Third Edition. Holt, Rinehart and Winston.

5 – How to compare two vocabulary systems, "Linguistics Across Cultures"

6 – "Principles of Semantics" second Edition Ullmann S.



liegen. sitzen und dgl.) einsetzen mußten, wurden nur einige andere Satzglieder (unflektiert) angeboten. Auf diese Weise konnte auch die Fehleranalyse konzentriert durchgeführt werden.

Die Prüfungskandidaten waren Studenten und Studentinnen der "Fakultät für Fremdsprachen" an der Universität Teheran. Zwei Gruppen von ihnen (53 Teilnehmer) waren Studierende des ersten Studienjahres im Fach Deutsch, die als Anfänger an der Universität Deutsch gelernt hatten. Die dritte Gruppe bildeten 13 Studenten und Studentinnen der englischen Sprache im dritten Studienjahr, die drei Semester "Deutsch als zweite Fremdsprache" gelernt hatten.

Nach der Prüfung wurden die Prüfungsunterlagen von 1 bis 66 nummeriert. Um die beobachteten Fehler detailliert darstellen zu können, habe ich ein Formular erstellt, das im Anhang 2 dieser Arbeit dargestellt ist und zur Aufnahme der Fehler dienen sollte. Für jeden Teilnehmer wurde ein solches Formular ausgefüllt, in das die Häufigkeit der einzelnen Fehler mit der Angabe der Fehlerart, der Name des Teilnehmers, dessen Studienfach, die Prüfungszeit sowie die Zahl der unbeantworteten Fragen eingetragen wurden.

Bei der Fehleranalyse wurden aber auch Fehler beobachtet, die ich bei der Erstellung von Testaufgaben nicht berücksichtigt hatte. Es wurden insgesamt die folgenden 12 unvorhersehbaren Fehlerkategorien unterschieden, die öfter wiederholt worden waren. Davon fielen 5 Kategorien in den Bereich Verb, und die restlichen 7 stellten andere Fehler dar:

1. Das Weglassen von trennbaren Verbvorsilben
2. Anwendung von Vergangenheitsformen statt Präsens und umgekehrt
3. Wollen statt werden und umgekehrt
4. Das Verbessen
5. Feste Präpositionen
6. Angabe von Subjekt im Deutschen
7. Übereinstimmung von Zahlwort und Nomen
8. Sie statt ihr

9. Angabe von Artikel

10. Falsche Anwendung von Präpositionen im Dativ und im Akkusativ

11. Fragewort als Einleitung eines Nebensatzes

12. das statt daß

Die Anzahl der Fehler wurde jeweils sowohl als Gesamtmenge als auch als Prozentzahl angegeben. Es sei hier betont, Daß die Prozentangaben keinen statistischen Wert haben, sondern nur Tendenzen zeigen. Die Häufigkeitstabelle der vorhersehbaren Fehler ist im Anhang 1 zu finden.

Es sind die wichtigsten grammatischen Stoffe im Bereich Verb im Deutschen und im Persischen behandelt worden, um dem Leser einen übersichtlichen Einblick zu verschaffen. Alle Testaufgaben sind analysiert worden, und die jeweils typischen Beispiele aus den Prüfungsunterlagen sind mit den möglichen Fehlerursachen aus der Muttersprache (Persisch) genau dargestellt worden.

Es wurden insgesamt 5139 Sätze analysiert. 3997 Fehler sind registriert worden; davon gehören 3068 zu den vorhersehbaren Fehlern. Von Verständnisfehlern, die auf mangelnder Kenntnis, Wortblindheit und dgl. beruhten, wurde in der Analyse abgesehen. Die durchschnittliche Prüfungszeit betrug ca. 65 Minuten. Insgesamt 471 Fragen blieben unbeantwortet, die ca. 8% aller Fragen bildeten. Anhang 3 zeigt drei Muster von den korrigierten Prüfungsunterlagen.

Die vorliegende Arbeit soll einerseits dazu beitragen, Voraussetzungen für die weitere Verbesserung unserer Lehrmaterialien auf allen Niveaus zu schaffen, andererseits kann sie als mögliches Unterrichtsmaterial auf dem Gebiet Vergleichende Sprachwissenschaft für die Lehrveranstaltungen an iranischen Universitäten eingesetzt werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

Amin Madani/Lutz. Persische Grammatik.  
Teheran: 1976

Chehaji, Issa. Deutsch-Persischer Sprachführer.  
Wiesbaden: Otto Harrassowitz/1965

# Schwierigkeitender iranischen Studenten Deutschen Grammatik (Eine Fehleranalyse)

Mohammad Hosseln Khadjehzadeh

möglichen Fehlerursachen in den Bereich Verb fallen. Insgesamt waren 10 wichtigste grammatische Punkte in bezug auf Verb vorhersehbar, die zu falschen Satzformulierungen im Deutschen führen konnten:

1. Verbflexion
2. Kongruenz von Subjekt und Prädikat
3. Die Stellung des Prädikats
4. Rektion der Verben
5. Die Verben "sitzen", "liegen", "stehen" und dgl.
6. Reflexive Verben
7. Die Modalverben
8. Das Präsens
9. Präteritum und Perfekt
10. Die Ähnlichkeit der trennbaren Verben im Deutschen

Auf Basis der ausgewählten Grammatik – bereiche habe ich dann 85 Tests in zwei Gruppen erstellt: 75 persisch – deutsche Übersetzungstests aus den Bereichen 1 bis 9, und 10 Multiple-choice-Aufgaben aus dem Bereich Nr. 10.

Bei der Durchführung dieses Projekts mußte ich mich möglichst an einem bestimmten Rahmen halten, deshalb habe ich die persischen Sätze kurz und einfach formuliert, um das Testniveau auf die Grundstufe I zu beschränken.

Damit der Prüfungskandidat sich auf die einzelnen Sätze konzentriert, wurden auch die deutschen Wörter neben jedem Satz angegeben, deren Fehlen zu Mißverständnissen oder zu semantischen Fehlern führen konnte. Aber die Angabe des .fsmaterials richtete sich nach dem jeweiligen Grammatikbereich, z. B. dort, wo die Kandidaten das treffende Verb (wie stehen,

Die deutsche Sprache wird in Iran auf drei verschiedenen Stufen unterrichtet: in den Orientierungsschulen und auf den Gymnasien (wählbar auch als erste Fremdsprache) und an den Universitäten als vier-bis siebenjähriger Studiengang. Auf jeder dieser Stufen wird Deutsch für Anfänger angeboten, und jedes Jahr werden viele Studenten bzw. Studentinnen aufgenommen, die keine Deutschkenntnisse besitzen und an den Anfängerkursen teilnehmen müssen. Der Lernvorgang vollzieht sich also nicht in einem deutschen Sprachraum, sondern oft in dessen Simulation oder auf Basis der Muttersprache der Lernenden (Persisch).

Und da Englisch als die geläufigere und vermeintlich leichtere der modernen Sprachen betrachtet wird, ist Deutsch in Iran von vorn herein dazu verurteilt, die Rolle als zweite oder dritte Fremdsprache zu spielen.

Vor jeder Behandlung dieses Themas muß darauf hingewiesen werden, daß die Planung eines Fremdsprachenunterrichts bzw. die Erstellung eines Lehrbuches ohne Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache des Lernenden fast undenkbar ist, zumal die Muttersprache die erste Sprache ist, die jeder Mensch in seinem Leben anerkennt. Die Muttersprache kann also als ein Faktor betrachtet werden, der den Lernprozeß des Lernenden kontinuierlich begleitet und ihn ständig positiv bzw. negativ beeinflusst.

Prinzipiell muß erst einmal festgestellt werden, daß es beim Lernen einer fremden Sprache drei Arten sprachlichen Kontakts bzw. Sprachlichen Einflusses gibt:

- **der Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache,**
- **der Einfluß der Fremdsprache auf die Muttersprache und**
- **der Einfluß früher erlernter Sprachen auf die z. Z. gelernte Sprache.**

Das große Interesse der iranischen Studierenden an der deutschen Sprache hat mich während der Zeit, wo ich an der Deutschen Abteilung der Teheraner Universität unterrichtete, dazu veranlaßt, einen übersichtlichen Vergleich über die grammatikalischen Strukturen der deutschen und der persischen Sprache anzustellen. So ein Vergleich konnte nicht nur

## **Untersuchung einiger beim Erlernen der im Bereich "Verb")**

---

auf theoretischen Regeln aus der Grammatik des Persischen als Mutter- bzw. Ausgangssprache und des Deutschen als Zielsprache basieren, sondern er setzte auch einen umfangreicheren Test voraus, der als Corpus dienen sollte.

Dazu habe ich im Juni/Juli 1992 einen persisch - deutschen Übersetzungstest mit 66 iranischen Teilnehmern in drei Anfängergruppen durchgeführt.

Der erste Schritt für die Erstellung von Testaufgaben war die genaue Feststellung von den einzelnen grammatikalischen Fällen mit unterschiedlichen Erscheinungsformen im Deutschen und im Persischen. Dazu habe ich viele deutsch - persische sowie persisch - deutsche Grammatikbücher sorgfältig studiert, um die eventuellen Fehlerquellen zu finden. Dabei stellte es sich heraus, daß die meisten

repeated several times, chorally or individually.

1. Are you dependant on your friend?
2. Who is dependent on you?
3. Is Iran dependent on India?

#### 6. differ

I am 100 kilos. How much do you weigh?  
Our weights differ.

I need a car. You need a house. so our needs differ too. We differ a lot.

After contextualization, the word should be repeated several times, chorally or individually.

1. Do you and your sister differ?
2. Do a bus and a train differ?
3. Do peoples sleep needs differ?

#### Teaching the reading part:

Ask the students to open their books and read the first paragraph silently. After that ask one of the students to tell the class what the paragraph is about. This activity will be carried out for the rest of the passage and after each partsome questions are going to be asked. The questions are as follows:

Questions based on the first paragraph:

1. When do we sleep more easily?
2. Does the heart beat more slowly when we are asleep?

3. How much did you sleep last night?

4. Do you dream a lot?

5. Do you like to sleep a lot?

Questions based on paragraph two and three:

1. Do children sleep more than adults?

2. Do men sleep more than women?

3. What happens if we don't sleep for a long time?

Questions based on the last paragraph:

1. Is our health dependent on sleep?

2. Is our sleep dependent on our health?

3. How can we find out what we need on the way of sleep?

After this, read the whole passage in a normal

speed. Then read it once more but this time divide the sentences into managable parts, read them aloud and ask a bright student to read it once more. Comprehension questions, true false exercises and multiple choice questions will be done, provided that the students give reasons for their answers.

#### Presenting grammatical points:

##### 1. Introduction:

Before the class begins, ask one of the students to put his friend's book somewhere in the classroom. Obviously when you ask the students to open their books one of the students will mention that his book is lost (of course he may say it in Farsi). Then you immediately transfer it to English. Is your book lost? Then you write this sentence on the blackboard: (His book is lost). Then add more sentences such as:

Your class has been cleaned.

Something is written on the board.

The window is broken.

The door is closed.

Those windows are not closed.

I may be invited to a party.

##### 2. Isolation and description:

After several repetitions try to make the students give you the generalizations. Then write the rules on the board. be + past participle

##### 3. drill - type exercises:

Practice the speak out drills orally.

##### 4. production:

The students will be asked to do the "writing" exercises (1, 2, 3, 4) at home and the "vocabulay drill" part. as well.

Tell the students to be ready for a dictation on lessons one and two and also to be ready for a brief quiz on lesson 2.

# A Sample Lesson Plan from Book 3

By: Masoumeh Talebzadeh  
(Fars)  
(Shiraz)

level: Grade Three  
Number of students: 40

## Lesson 2

Teaching Points: 1. New words  
2. Reading Part  
3. Structure

Teaching Aids, blackboard – chalk – drawings – flash cards.

### Review:

#### Warm up:

Ask some questions using self pronouns while checking homework. This way the grammatical point of the previous lesson will be reviewed.

1. Zahra, who has done your homework?
2. Maryam, do you think that zahra has written her homework herself?
3. Nahid, who has written zahra's homework?
4. Mina, you have got a very nice hand writing. Have you done your homework yourself?
5. Azadeh, who has done Mina's homework?

### View:

#### Teaching point:

(New Words Books closed.)

#### 1 – Confused

##### Techniques:

Draw a picture of a boy who seems to be tired and confused and say:  
This is Ali. He has not slept for two nights because he has had two examinations. Now he is confused. As an alternative or reinforcement you can convey the meaning of this word through gestures.

Then students are individually asked to repeat this word.

Ask the following questions:

1. Is Ali confused?
2. Why is he confused?
3. When do you usually get confused?

4. What do you do when you are confused?

## 2- dream

### Techniques:

Draw a boy who is asleep, and say: Now Ali is sleeping. He is dreaming. After asking the students to repeat this word first chorally and then individually, ask the following questions:

1. Do you always dream?
2. Do you like to dream?
3. Do children dream too?
4. Who does not dream at all?

## 3 – function

Function means work. My watch has stopped. It's battery is not functioning. After the choral and individual repetitions ask the following questions:

1. Can you function as a teacher?
2. Does the battery of your watch function?
3. Does the tape recorder function?

## 4. disturb

Again the picture of a boy or refer to the previous picture which is drawn on the blackboard and draw a fly on Ali's face.

His face should be conformed so that the students recognize that he is disturbed. Then say: Now a fly is disturbing Ali? He can not sleep easily. After some choral and individual repetitions.

The following questions will be asked:

1. Do you like to disturb your friend?
2. Do flies disturb you when you are asleep?
3. Does a loud noise disturb you?
4. Does music disturb you?
5. If a fly disturbs you what will you do?
6. Have you ever disturbed your friend?

## 5. dependent

A little child is dependent on his parents because he cannot make food or buy clothes for himself herself.

After contextualization, the word should be

envelope" because you need something to carry your fruit in. Alternatively, if you have written a letter and you ask for "a bag", again people will not understand you. Imagine that a person wants to compliment somebody about his personality, and he says "You are big" instead of saying "You are great". If it happens that the other person, is, in fact, fat, he will feel insulted and he will be annoyed.

This means that we should take great care that wrong vocabulary that has already been learnt is replaced by correct vocabulary. Here again our memory plays an important role. It can be an obstacle in the way of correcting past errors. Wrong vocabulary may persist and this persistence will strengthen the memory traces of the wrong vocabulary item; this means that simple correction will not lead to desirable consequences.

Under such circumstances, the best thing to do is (1) to teach the correct form, (2) to avoid creating situations in which the student will use the wrong form, and (3) to create situations in which the student will be forced to use the correct form. Examples of situations in which the student is forced to use the correct form after the correction has been made are:

Teacher: When you buy fruits, do you carry them in plastic bags or paper bags?

Student: In plastic bags.

Or,

Teacher: Was Gandhi a great leader, or a great president?

Student: (He was) a great leader.

In this way the teacher prevents his student from using and so practising the wrong vocabulary item. At the same time, he helps him to strengthen the memory traces of the correct item.

One thing needs to be made clear here. Otherwise, what has been said may lead to a misunderstanding. The asymmetrical nature of memory is only one of the factors which may cause errors to persist. There are several others. One of these has to do with the nature of the language learning mechanism. There are errors which are normally referred to as "developmental". These are caused by the way that the language learning mechanism processes the input data. Another reason for certain errors may be the duality of

competence and so the differences between production and perception of speech (Moshfeghi 1989). Yet another aspect of second language learning is related to conscious rule learning and unconscious language performance. Each of these requires intensive investigation.

In sum, an attempt has been made to show that one of the most important causes of the lack of desirable success in error correction is the nature of our memory, that is, the fact that it is not symmetrical; we cannot forget in the same way as we learn. Thus when an item is learnt incorrectly, neither the teacher nor the student is capable of removing it from memory, at least in the short run, and so even if the correct form is registered in memory, the wrong form will also persist. This means that the correct form will have to compete with the wrong form and the stronger one will win. It has been suggested here that although nothing can be done to remove the wrong form from memory, something can be done to strengthen the correct form so that it will overpower the wrong form. It has been suggested that the teacher should (1) teach the correct form, (2) avoid giving the students tasks that will allow them to use the wrong form, and (3) create situations in which the student will use the correct form.

#### References:

- Burns, R.B., and C.B. Dobson, 1984. *Introductory Psychology*. MTP Press Ltd.
- Corder, S.P., 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- Gross, R.D. 1989. *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*.  
Hodder and Stoughton.
- Lado, R., 1957, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- \_\_\_\_\_, 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw-Hill, Inc. New York.
- Richards, J., 1974. *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman.
- Rivers, W.M., 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. The University of Chicago Press.
- Selinker, L., 1972. *Interlanguage*. IRAL, Vol. X/3. Reprinted in Jack Richards 1974.

مشفقی، فرهاد، ۱۳۶۸ - دوگنگی در تواتر زبانی - مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان «علوم انسانی» جلد دوم شماره ۱ و ۲.

correct errors. The student makes an error. The teacher teaches him the correct form. The student now has the knowledge of the correct form in his memory. But the memory traces of the correct form, which is new, are weak, while the memory traces of the incorrect form, which is well established through repeated practice, are strong. When the student produces spontaneous speech, that is, when he is not paying special attention to form, the stronger of the two forms is accessed.

What we need to do in such cases is to take actions that will prevent the accessing of the incorrect form and that will force the student to access the correct form. If we manage to do this repeatedly enough, the memory traces of the correct form will become strong. If we continue strengthening the memory traces of the correct form, at some point in time the memory traces of the correct form will be stronger than those of the wrong form and in the student's spontaneous speech production the correct form will be accessed and used.

Now the question is how one can help the student to strengthen the memory traces of the correct form to the extent that he will be more likely to use it even when he is not conscious of accessing it — that is, when he is speaking spontaneously. We are now certain that at least some of the times the student should not be blamed for such problems, because he wishes, as much as we do, to remove these accept it and use it to his own benefit.

One kind of problem mentioned at the beginning of this article is pronunciation. In order to remove or reduce the extent of pronunciation inaccuracy, the student must be given practice on the correct form. This can be done both in class, with the teacher acting as the model of correctness, and at home. Students can obtain tapes of their learning material which have been read by people whose pronunciation is good enough. These tapes are available at the audio-visual aids centres of some Departments of Education if not all. There are others which have been commercially produced and can be purchased. Such tapes should be listened to and repeated always with conscious attention to the model and to one's own imitations of the model.

Regarding grammatical problems, teaching

should be planned in such a way that learners will constantly be exposed to the correct forms. Whenever subjects are required to produce spontaneous speech, the possibility of practising their own errors should be eliminated, or at least minimized. This can be done in a number of ways.

One way of eliminating or minimizing the chances of practising already learnt and stored wrong structures is to avoid giving the students free homework that will demand from them the production of sentences in which those structures are used. For example, if the form "the man who is standing there is my uncle" is the focus of attention and the teacher knows that the student will produce "the man who he is standing there he is my uncle", the teacher should avoid requiring a full sentence in a free assignment. Instead, he should start with simple dialogues like:

A: Which one is your uncle, the man standing there, or the man running across the street?

B: The man standing there.

Once this has been established, he should introduce a more elaborate form in a dialogue like:

A: Which one is your uncle, the man who is standing there, or the man who is running across the street?

B: The man who is standing there.

In this way, the teacher minimizes the practice of wrong forms and in this way, the teacher minimizes the practice of wrong forms and maximizes the chances that the correct form will finally over-power the wrong one. If the students no longer practise the wrong form, the probability that it will be forgotten over time will increase.

Vocabulary is also problematic when wrong learning has occurred. Wrong use of vocabulary is often worse than bad pronunciation and grammar. This is because bad pronunciation and grammar do not lead to a breakdown of communication — obviously this depends on how bad pronunciation and grammar are. What is meant here is that functionally "I want go" and "I want to go" are identical or at least similar. But the choice of "envelop" for "bag" or vice versa can cause total misunderstanding. Imagine that you have bought some fruit and your ask for "an

increased.

There is one more aspect of our memory that we have to take into consideration when we want to discover why the problems mentioned at the beginning of this article persist. Memory is not symmetrical. Registration and forgetting are not mirror images of each other. That is, we can easily learn something, a word, someone's name, a telephone number, a date, an address, a timetable, and so on. All we need to do if the item we wish to learn is important for us is to practise it. If we repeat it sufficiently, it will be registered in our brain and it will stay in our memory store. But there is no way we can wilfully forget something that has already been registered in our brain, at least as quickly as we managed to learn it. (If you think you can forget wilfully in the same way as you can learn, try to forget a relative's name, or a friend's name, or a telephone number that you know very well; or try to forget your knowledge of Persian and of English. You cannot.)

We have looked at two important aspects of memory — that memory traces are strengthened through practice and that learning is within our control but we do not seem to have any conscious control over forgetting. Now that we know these, let us see how these two aspects of memory can cause problems and how we can use the same two aspects to solve these problems.

When we learn something — e. g. a word — if we learn it incorrectly, it will be registered in the memory store in its incorrect form. Through repeated practice, its memory traces will be strengthened. Every time we use it, we give a little more strength to its memory traces. As the memory traces become stronger, the item will be easier to recall or access.

Because strong memory traces lead to easier recall, the item will be more readily used by the learner. But he will not use the correct form of the language item, because the correct form does not exist in his memory and so is not available to him; consequently, he will use the only form that is available to him, the incorrect form. Because the incorrect form is repeated through use, its memory traces are further strengthened. Thus a vicious circle is formed.

In the middle of all this, teacher comes in and decides to teach the students the correct form. He

does teach the correct form, and on the spot the correct form is learnt. Memory traces of the correct form start in the memory store. But these are weak, as against the strengthened memory traces of the old incorrect form.

The memory traces of the old incorrect form are not destroyed when the correct form is taught and learnt. No one has any control over them. They are beyond the control of the teacher or of the student. So they will stay in the brain of the learner, alongside the weak memory traces of the correct form.

It is true that through conscious effort the learner may be able to control the incorrect form and prevent it from being produced, and in the same way, he may consciously force himself into using the correct form. But there are two problems. One is that too much of conscious effort to eliminate or weaken the memory traces of the incorrect form directly can lead to immediate success. The second problem is that in spontaneous speech production, the form that has stronger memory traces will emerge and this emergence will give more strength to its memory traces, which will prevent the correct form from being practised and becoming more readily available for use.

There is still another problem that is related to pronunciation. When students read aloud, they use their old, well established (and perhaps wrong) pronunciations and this causes the memory traces of the incorrect pronunciation to be strengthened. Even when they read silently the memory traces of their own pronunciations are activated. (The reader can test this by closing his mouth and reading a piece of written or printed material. He will hear, somewhere in his head, his own voice, his own pronunciation and his own intonation. No amount of conscious effort can silence this voice in the head.) This means that even in silent reading, students strengthen the memory traces of their well established pronunciations.

We are certainly faced with a dilemma. Our memory, which is so precious and so necessary for our learning, is causing us all these problems. We know our memory causes these problems. This is a few steps forward towards the solution of the problem. But how can we solve the problem?

Let us review what happens when teachers



interfere with his learning of the corresponding items of the target language. They argue that because the sounds /θ/, /l/ and /w/ do not exist in Persian the Persian /t/, /d/ and /v/ sounds interfere with the learning of the respective English sounds. In their view, it is because of this that the error is not eradicated (Lado 1957, 1964; Selinker 1972).

Others would try to explain these problems in terms of teaching and learning. They would argue that these errors occur because the teaching has been inadequate – if the teacher had taught well, they would say, the students would have learnt these items properly and so such errors would not persist (Lado 1964; Rivers 1968; Corder 1973).

Yet some others might blame the students for lack of attention. These would argue that the students do not pay due attention to these elements. They believe that these errors would be eradicated if the students were attentive enough. But the problem is that as soon as we cause the students to pay attention to the element in question, they declare that they know it and show behavioural evidence of their knowledge. Despite this knowledge, when the students produce spontaneous speech, the erroneous form appears.

Some others might try to explain these problems in terms of aptitude. These might argue that linguistically better gifted students would not produce such errors.

Some would try to account for the persistence of these errors through forgetfulness. These would argue that the students are so forgetful and that the errors are there because the students forget that they should do such and such.

Finally, some of us might consider these as unimportant. We might argue that the ultimate aim is that the students should be capable of communicating and interacting with speakers of other languages. We might say that such a degree of accuracy is not necessary for communication with those who do not speak our own language.

Perhaps there is some truth in some or all of these explanations in some of the cases. The learners' mother tongue can be a factor in bringing about some of these errors. Insufficient teaching and learning may lead to the production of unacceptable linguistic forms. It may be the case that sometimes students do not pay sufficient attention to what goes on in the classroom. Some

people are less gifted than others and so part of the problem (no matter how small it may be) can be caused by aptitude – we must remember that teaching in schools is formal teaching and some of the variables involved may be different from those involved in first language learning. Everybody may forget at least some of the times. However, these explanations do not (and cannot) tell the whole truth. Some of them can be shown to be false. For example, the idea that accuracy is not necessary for successful communication is not always correct. Inaccuracy sometimes leads to the breakdown of communication.

If we do aim at some level of accuracy then the correction of errors is necessary. But how should we correct errors? How can we achieve the level of accuracy necessary for successful communication? In order to take the correct path, we need to know it is that errors persist.

An important factor in language learning, and indeed all learning, 1) What is learnt is registered in the brain; 2) what is learnt is retained in the brain over time; and 3) it is retrieved from memory, or it is recalled, when it is needed for a certain task (Burns + Dobson 1984; Gross 1989).

An example will make the point clear. Let us look at the process of vocabulary learning. When we learn a new vocabulary item, for instance "apple", information about how it is pronounced, information about the class of objects to which it refers, and information about the relationship between the word and the class of objects needs to be learnt.

Let us take the first of these, the information about how the word is pronounced. This information needs to be registered in the brain; it must be kept in store over time; and whenever it is needed one must be capable of accessing (recalling) it from the memory store.

Psychologists tell us that through repeated use and practice, the last two aspects of the memory process — the retention and the recall — are enhanced (Gross 1984). That is, when we use a word repeatedly, it will stay in the memory store for a longer period of time and it will become increasingly easier for us to access or recall it whenever we need it. Again we learn from psychologists that this is because memory traces or memory processes are strengthened or

teacher reminds them that they have already learnt the correct form and the students acknowledge that this is true. They produce the correct form on that occasion and the teacher is satisfied. Yet after some time when the students are involved in spontaneous speech production, they unconsciously produce the wrong form. And this continues. Let us take a look at some examples.

The teacher notices that a student or a group of students say /de/ when they should be saying /ðə/. This is a common pronunciation problem among Iranian students. The teacher uses one or more of several techniques available to him in order to teach the student or students the correct pronunciation. To his present satisfaction, the students produce the correct pronunciation, and the matter is abandoned because it is assumed that the problem has been solved. However, later the students produce /de/ when /ðə/ is required. The teacher becomes annoyed and reminds the students that they have already practised the correct pronunciation and the students acknowledge that they have already learnt it. To the teacher's present satisfaction, they produce the correct pronunciation, and the matter is abandoned as settled. Yet on a later occasion, the error is made again and the teacher is exasperated. The same procedure is repeated. This is only one among many such cases. Other examples are /ven/ for /wen/, /tin/ for /θɪn/, /'bri:kfa:st/ for /'brekfəst/, /'teɪbəl/ for /'teɪbl/, /'ɪntə'restɪv/ for /'ɪntərəstɪv/, etc.

In much remedial teaching, teachers have often taught the students the uses of the articles with results similar to those mentioned in the above paragraph. When the student produces spontaneous speech, or writing, he says or writes "I read book", "I like apple", "I spoke to teacher", etc. When the student is asked to recite the rules of the articles, he correctly recites them; when he is reminded of his mistakes in the use of English, he often succeeds in correcting them. But systematically, he makes the same mistake when he produces spontaneous speech. This causes him and his teacher a great deal of annoyance. Every time the error is corrected, both the teacher and the student abandon the matter as settled. Yet the error persists in the student's subsequent spontaneous speech.

Another example is the third person singular simple present tense "s". The teacher spends a good deal of time and effort to teach his students that a main verb requires "s" or "es" (and the respective phonological realization) at the end if it is used in the simple present tense third person singular. Students often produce evidence that they have learnt the formula. Nevertheless, when they speak or write spontaneously, they fail to produce the "s" or "es" or the respective phonological realization. When the teacher draws their attention to the error, they succeed in correcting it. But the chances are high that their later spontaneous production will be without it.

The area of vocabulary is no exception. It is common experience among teachers of English in Iran to notice a student saying "I am sitting at the table and I am writing a letter" when he is actually sitting at a desk. The teacher uses one or more techniques to remind the student of the difference between "table" and "desk". But alas! The same cycle recurs. The teacher corrects, the student acknowledges that he has learnt the item, but the student makes the same mistake when it comes to spontaneous speech production on later occasions.

The same cycle of events can be observed in the area of discourse. In much remedial work, the teacher reminds the student that the answer to "How are you?" is "Very well, thank you." But on a later occasion, when spontaneous discourse occurs, the student says, "Thank you", in response to "How are you?" and thus omits the true answer to the question, i.e. "Fine" or "Very well", etc. Again the teacher corrects the error, the student acknowledges having learnt the item and subsequently the error persists; it recurs systematically.

Another example of a recurrent mistake in discourse is the use of substitutes for "I beg your pardon?" or "Pardon?". Students frequently say "Repeat" or "Please repeat" when they fail to understand what the teacher is saying. The teacher may correct the students' error, but the students produce the direct imperative when they speak or write spontaneously.

Some specialists would try to explain these problems in terms of the learner's mother tongue. They say that the learner's mother tongue items

# **Error**

# **Correction**

# **and the Asymmetrical**

# **Nature of Memory**

**Farhad Moshfeghi,  
Faculty of Foreign Languages,  
University of Esfahan.**

In doing second or foreign language remedial work, every teacher has had the unhappy experience of teaching his students a correct language item and noticing that the students produce the same item in an erroneous form. Teachers may have noticed that such systematic recurrence of errors usually happens when the students have already had some experience of the target language, the language they are now trying to learn. It is the aim of this paper to explore into this problem, to try to identify one of its possible causes and to suggest

some possible solutions.

The teacher notices a certain error in the spontaneous speech production of his students. If he aims at accuracy, he may try to correct the error. He may draw the students' attention to the fact that the form produced is erroneous and that it needs to be corrected. He teaches them the correct form. As soon as he observes signs of correct production, he is satisfied and he passes on to some other learning item. However, later on the students produce the erroneous form. The

### SOME COMMON GREEK ELEMENTS

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 1. mono (p.) –one                      | 17. geo (r.) –earth               |
| 2. tetra (p.) –four                    | 18. bio (r.) –life                |
| 3. penta (p.) –five                    | 19. homo (p.) –same               |
| 4. hexa (p.) –six                      | 20. gam (r.) –marriager           |
| 5. phon (r.) –sound                    | 21. therm (r.) –heat              |
| 6. tele (p.) –far, distant             | 22. astr, aster (r.) –star        |
| 7. graph, gram (r.) –write             | 23. cardi (r.) –heart             |
| 8. ophthalm (r.) –eye                  | 24. pneum (r.) –air, wind, breath |
| 9. theo (r.) –god                      | 25. chloro (r.) –green            |
| 10. iso (p.) –equal                    | 26. hemi (p.) –half               |
| 11. cracy, crat (s.) –rule, government | 27. micro (p.) –small             |
| 12. poly (p.) –many                    | 28. neur (r.) –nerve              |
| 13. phil (r.) –love                    | 29. phos, phot (r.) –light        |
| 14. soph (r.) –wisdom                  | 30. log (r.) –word, science       |
| 15. mania (s.) –madness for            | 31. phobia (s.) –fear of          |
| 16. chron (r.) –time                   | 32. hydr (r.) –water              |

### Exercise III

A. Using the above information try to do the following drill and circle the letter of the best meaning of the italicized word.

1. an external sign: a) broken b) outside c) false d) inside
2. found himself penniless: a) without any money b) full of energy c) guilty of a crime d) completely lost
3. four hours elapsed: a) passed out of existence b) needed for a cake to bake c) ahead of time d) in the future
4. excise the tumor: a) enlarge b) diagnose c) cut out d) grow
5. fruitless search: a) without success b) long c) difficult d) dangerous
6. the child's effervescence: a) anger b) drink c) toy d) high spirits
7. a hapless explorer: a) daring b) handsome c) without luck d) dishonest
8. Walter's ex-wife: a) new wife b) former wife c) unhappy wife d) widow
9. the listless patient: a) lacking interest or energy b) excited c) freindly d) beyond help
10. a peerless achievement: a) startling b) blind c) without equal d) happy.
11. retract the testimony: a) remove b) confirm

c) destroy d) take back

12. edict of the king: official statement b) crown c) title d) wild party
13. tentacle of the octopus: a) tent – like home b) body part used for holding c) thick hair d) poison sprayed on an enemy
14. extract the tooth: a) loosen b) protect c) pull out d) brush
15. enjoyed Tolkein's trilogy: a) set of three written works b) set of three games c) set of three parties d) shortage of work
16. obtain a clue: a) lose b) get and hold c) understand d) find but later lose
17. effect of the drug: a) cost b) harmfulness c) what it does to the body d) amount needed
18. prisoner's detention: a) crime b) trial c) alibi d) confinement
19. little traction on the snow: a) pulling power b) moonlight c) soot d) sliding

### B. Circle the letter of the best meaning for each vocabulary word.

1. snug: a) nasty b) secure c) elaborate d) quiet
2. falter: a) hurry b) stampede c) totter d) tumble
3. snugly: a) securely b) roughly c) noisily d) neatly
4. snugness: a) warmth b) difficulty c) cooperation d) coziness
5. falter: a) fear b) tear c) stammer d) run
6. falteringly: a) waveringly b) wishfully c) openly d) badly

### REFERENCES

- 1 – Brweton, John et al. *Using Good English*, N.Y.: Laidlaw Brothers. Publishers, 1962.
- 2 – De Boer, John, *Building Better English 12*, N.Y.: Harper & Row, Publishers 1961.
- 3 – Farid, Anne, *A vocabulary workbook*, N.J. prentic-Hall, Inc. 1985.
- 4 – Greene, Harry etal *Building Better English —*, N.Y: Harper & Row Publishers, 1983.
- 5 – Stanford, Gene *Vocabulary, Missouri: Mc Graw-Hill, Inc. 1971.*

26. his family's predecessor: a) children  
b) ancestors  
c) heirs  
d) property
27. fearful person: a) excited:  
b) full of fear  
c) lacking fear  
d) beyond help
28. postmortem examination: a) before death  
b) required  
c) legal  
d) after death
29. premature announcement: a) too early  
b) on time  
c) too late  
d) overlooked
30. anti-aircraft guns: a) machine guns mounted on the wing tips of attack and pursuit planes  
b) ground-based weapons designed to be used against enemy aircraft  
c) weapons mounted on trucks and jeeps  
d) high-speed machine guns
31. posterior of the animal: a) side  
b) rear  
c) front  
d) fur
32. anti-Russian: a) favoring the Russians  
b) opposing the Russians  
c) pro-Moscow  
d) excluding the Russians
33. antibody: a) organic defense against disease germs  
b) corpse  
c) an unknown person  
d) criminal
35. multicellular structure: having a) no cells  
b) one cell c) many cells d) one million cells
36. the towering monolith: a) single piece of stone b) building c) monument d) tree house
37. practice of monogamy: having a) no marriage  
b) many wives c) many children d) one wife
38. multiplex consideration( a) simple b) many  
c) foreign d) difficult

39. antimagnetic material: a) easily magnetized  
b) impossible to magnetize d) made of soft iron  
d) already magnetized

40. angry multitude: a) crowd b) tenant c) animal  
d) community

41. insects multiply: a) study b) disappear  
c) increase in number d) fly

### Exercise II

Any how, English is a rich language. It has inherited its words from many sources. Many foreign languages have made their contributions to English. The full story of the English language is too long to tell here, since it is the product of the history of the English people.

Directly and indirectly, English has borrowed words from many languages, including Greek, Latin, French German, Italian, Dutch, Danish, Indian, and even the languages of the Orient (perhaps as a result of the Crusades). The word assassin, for example, comes from the Arabic word hashshin, an eater of hashish, a drug that hired killers were thought to have used when committing their crimes.

Since a very large number of English words have been derived from Greek and Latin, you can help to build your vocabulary by learning the more common prefixes, suffixes and roots in those languages.

### SOME COMMON LATIN ELEMENTS

(The abbreviation in parentheses indicates whether an element is a prefix, a root, or a suffix.)

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| 1. uni(p.) - one                   | 18. terr (r.) - earth                  |
| 2. escent (s.) - becoming, growing | 19. ocul (r.) - eye                    |
| 3. bi (p.) - two                   | 20. ora (r.) - mouth                   |
| 4. tri (p.) - three                | 21. ous (s.) - full of, like           |
| 5. quadr (p.) - four               | 22. pater, patr (r.) - father          |
| 6. cent (p.) - hundred             | 23. flor (r.) - flower                 |
| 7. mill (p.) - thousand            | 24. frater, frat (r.) - brother        |
| 8. ped (r.) - foot                 | 25. al (s.) - pertaining to, suited to |
| 9. super (p.) - above              |  |
| 10. fy (s.) - make                 | 26. corpor (r.) - body                 |
| 11. trans (p.) - across            | 27. sub (p.) - under                   |
| 12. per (p.) - through             | 28. pend (r.) - hang                   |
| 13. ary (s.) - pertaining to       | 29. ad (p.) - to, toward               |
| 14. gray (r.) - heavy              | 30. mit (r.) - send                    |
| 15. ity (s.) - condition, quality  | 31. vid, vis (r.) - see                |
| 16. contra, contro (p.) - against  | 32. flect, flex (r.) - bend            |
| 17. aqua (r.) - water              |  |

- c) question  
d) destroy
4. rescind the offer: a) publicize through news media  
b) declare in writing  
c) write one sentence for  
d) take back carefully
5. impeccable behavior: a) loud and noisy  
b) not open to criticism  
c) friendly  
d) hard to understand
6. the water receded: a) got higher  
b) moved back  
c) rushed past  
d) was deep
7. inject the serum: a) force into  
b) withdraw  
c) produce  
d) spill
8. involved in the plot: a) drawn into  
b) excluded  
c) emphasized  
d) retained
9. a masterful painting: a) oil  
b) large  
c) excellent  
d) realistic
10. repeal the law: a) take back  
b) write  
c) throw down  
d) enforce
11. joyful greeting: a) embarrassed  
b) happy  
c) tired  
d) timid
12. zestful cheerleader: a) without life  
b) full of life  
c) angry  
d) not busy
13. portable sewing machine: a) permanent  
b) electric  
c) modern  
d) easily carried
14. imported perfume: a) expensive  
b) brought in from another country  
c) made at home  
d) important
15. nonabsorbent material: a) fire resistant  
b) will not soak up

- c) fragile  
d) will soak up
16. the flag unfurled: a) dropped  
b) waved  
c) challenged  
d) unfolded
17. nonviolent demonstration: a) warlike  
b) peaceful  
c) raging  
d) ruthless
17. nonviolent demonstration: a) warlike  
b) peaceful  
c) raging  
d) ruthless
18. an ungodly incident: a) wicked  
b) sad  
c) holy  
d) religious
19. unbiased opinion: a) not prejudiced  
b) popular  
c) wanted  
d) creative
20. highway interchange: a) junction where two or more roads come together  
b) patrol car  
c) traffic light  
d) sign
21. intramural basketball: a) artistic  
b) competition within the school  
c) between classes  
d) compulsory
22. intramuscular injection: a) under the skin  
b) outside the muscle  
c) into the bone  
d) within the muscle
23. preamble to the constitution: a) discussion of  
b) part coming before main part  
c) criticism  
d) conclusion
24. postpone the trip: a) announce  
b) cancel entirely  
c) plan  
d) put off until later
25. letter's postscript: a) afterthought  
b) postage  
c) message  
d) greeting

### Exercise I

Following the information about some word parts, given below try to do the exercises.

- (1) re-  
origin : Latin re (back, again)  
Meaning : Back, again  
Context : "return"
- (2) in-  
Origin : Latin in (not, into)  
Meaning 1 : Not  
Context 1 : "incorrect"  
Meaning 2 : in, into, within  
Context 2 : "inhale"  
other Forms : im- (immodest), il- (i/legal), ir- (irregular);
- (3) ful-  
Origin : old English full (full of)  
Meaning : Full of, characterized by  
Context : "hopeful"
- (4) port-  
Origin : Latin portare (to carry)  
Meaning : To bear or carry  
Context : "transport"
- (5) non-  
Origin : Latin non (not)  
Meaning : Not  
Context : "nonresident"
- (6) un-  
Origin : Anglo-Saxon un (not)  
Meaning 1 : Not  
Context 1 : "unhappy"  
Meaning 2 : Reversal of verb action  
Context 2 : "unfold"  
Note : do not confuse with uni-, the Latin word part which means "one" as in united.
- (7) inter-  
Origin : Latin inter (under, in)  
Meaning : Between, among  
Context : "interaction"
- (8) intra-  
Origin : Latin intra (within)  
Meaning : Within, during

Context: "intramural"  
Other Form: intro- (introvert)

(9) pre-  
Origin: Latin prae (before)  
Meaning: Before, ahead of time, prior to, in front of  
Context: "predict"

(10) post-  
Origin: Latin post (behind, after)  
Meaning: After or later  
Context: "Postpaid"

(11) anti-  
Origin: Latin anti (against)  
Meaning: Against  
Context: "anti-American"  
Note: Do not confuse with ante-, a Latin word part meaning "before" as in antecedent.

(12) mono-  
Origin: Greek monos (alone)  
Meaning: One, single, or alone  
Context: "monoplane"  
Note: You will also want to learn uni-, the Latin prefix which means "one" or "single", as in united.

(13) multi-  
Origin: Latin multus (many)  
Meaning: More than one, many.  
Context: "multimillionaire"  
Note: You will also want to learn poly-, another Latin prefix meaning "many" as in polygamy.

In each of the italicized words below, underline the word parts which you have learned. Then, using your knowledge of these word parts, circle the letter of the best meaning of the italicized word.

- repulse the attack: a) turn back  
b) encourage  
c) meet  
d) fail
- retract the statement: a) emphasize  
b) correct  
c) lie about  
d) take back
- refresh your memory: a) stamp out  
b) bring back

new words from reading and less from hearing them. For example, you probably will not learn the word "chastise" by hearing someone repeat "chastise" several times instead, you may learn it from reading it many times in sentences like these:

"Mrs. Robinson chastised George for breaking the vase by sending him to bed without supper".

"Carolyn was afraid to come to school without her homework because she thought her teacher would chastise her".

"Mrs. Murphy chastised students who were late to class by making them stand in a corner all period".

"Society chastises, or punishes, thieves by putting them in prison".

"Children learn from praise, not chastisement".

Can you guess now what the word chastise means? You have probably guessed that it means "punish." Most sentences do not give such obvious clues to the meanings of words, but if you know how to look for clues, you may still be able to find enough to help you guess the meaning of a new word. There are several types of clues that are often given in sentences:

1. Direct definition: Sometimes the writer thinks that his reader will not know a word, so he writes the definition right into the sentence. For example, the sentence "Society chastises, or punishes, thieves by putting them in prison" has the definition of chastise (punish) right after the word.

2. Explanation and examples: Sometimes you can figure out the meaning of a strange word by examining specific examples or explanatory words that the writer provides. By studying carefully the sentence "Mrs. Robinson chastised George for breaking the vase by sending him to bed without supper", you probably figured out that "sending him to bed without supper" was an example of chastising him, and you already know from your own experience that this is a form of punishment.

3. Contrast: Sometimes a sentence shows you the meaning of a word by giving you its opposite. For example, in the sentence "Children learn from praise, not chastisement", the word "not" shows you that praise and chastisement are opposites. So you can guess that chastise is

similar to punish.

In your classes, you are probably meeting so many new words that you may think you will never remember them all. You may encounter words like "backbone", "psychology", "capillary" and "respiration". These words may look long and difficult, but they are really quite simple if you know how to break them in to their parts.

"Backbone", of course, is easy. It is made from "back" and "bone" and it means "the bone in your back." "psychology" is easy too. You can break it into two parts, "psycho" and "logy". The trouble is that you probably do not know what "psycho" and "logy" mean! "psycho" means "mind" and "logy" means "the study of". So "psychology" is "the study of the mind", a course where you learn about how your mind and emotions work.

The other words would be simple, too, if you knew what their parts meant. But their parts are not simple English words like "back" and "bone". They are words from other languages, mostly from Latin. But they are used over and over in English. For example, one dictionary lists over 70 words which include "psycho". So, by learning one Latin word part, you have a key to 70 new English words.

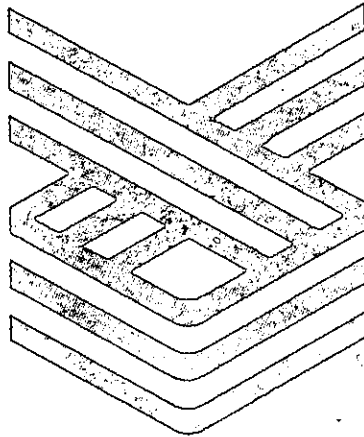
If you learn word parts borrowed from Latin and other languages, which are used as parts of many English words, you will learn to recognize these parts in unfamiliar English words, and because you know the meaning of the word parts, you will be able to figure out the meaning of the strange word. For example, look at the groups of English words below. After each group, write the Latin word part that appears in all words in that group. What do you guess the word part means?

1. reread, restraighten, resupply, rethink, retreat
2. insensitive, inexhaustible, indispensable, incorrect
3. import, export, transport, deport, portable
4. nonsense, nonskid, nonworking, nonstop, nonviolent
5. hopeful, successful, peaceful, playful, forgetful

Here are the word parts you may have found above; re-, -in-, non-, port-, -ful. Learning these word parts will give you the key to the meanings of countless other ones.



# Word Formation and Practice



AKBAR MIRHASSANI

We have to be realistic about vocabulary study. Learning new words cannot guarantee your success automatically. But knowing the meanings of important words can be useful. If a word you don't quite understand keeps cropping up in your reading, your rate is slowed down and your understanding and enjoyment are limited. If you find yourself having to make do with a general word like "nice" or "pleasant" because you don't know a more specific word to say what you mean, you may feel frustrated and your speaking and writing will lack power.

Vocabulary study, therefore, can be of value to you – but only if the words you have to learn are those that are in common use in the kind of reading you'll be doing, or are those that will help you say what you mean in a more interesting way. Learning the meanings of obscure words may make you feel sophisticated but will do little to make your reading easier or your speech more sparkling.

When reading English material, you face new words. As you encounter them in reading,

you can use your word formation ability to guess their meaning properly, and then practice using them actively in your own speaking and writing, so that you never have a chance to forget them. By devoting ten minutes a day to the study of vocabulary you will take command of many useful new words as well as synonyms and antonyms.

How do you learn new words? Did you learn words like "I" "the" "dog," and "yes" by looking them up in the dictionary or asking your teacher or studying them in a vocabulary book? Probably not. You most likely learned these words by hearing them many times and noticing what people did when they said them.

For example how did you learn the word "no"? Your teacher probably used it many times, and then stopped you if you continued what you were doing. You soon figured out that "no" meant "Don't do that!"

But you probably do not get such clues to the meanings of new words. you learn most of your

My whole being melted because my beloved is far away  
My soul is burning with the fire of love for my lady's face

(Hafez, "The Sonnets")

نه من یابم چو تو یار دل آزار  
نه تو یایی چو من یار وفادار  
نه من بتوانم از تو دل بریدن  
نه تو بتوانی از من سرکشیدن  
(نامه نشمویس به رامین، فخرالدین اسعد گرگانی)

Neither can I find a ladylove like you torturing me  
Nor can you find a constant lover like me  
Neither can I sever my affection with you  
Nor can you leave me in my agony.

(Fakhredin Asa'd e Gorgani, "The Third Letter of Vis to Ramin")

یا بزندان فراقش بی نشان خواهم شدن  
یا گریبان وصالش بی خبر خواهم گرفت  
(«انتقام» فروغی بسطامی)

Either I will be namelessly imprisoned in the prison of the love

or all of a sudden I will achieve my heart's desire,  
(Foroughi Bastami, "The Revenge")

In presenting the above poems, the teacher may be running into difficulties answering the students' questions concerning parallelism as a foregrounded element in, for example, the line by Hafez. As a matter of fact, on the surface level, it does not seem any poetical element has been foregrounded in the line. At closer inspection, however, there is a parallel between /tan/ (body) on one side which is "melting" because of being far away from the beloved and 'jan' (soul) on the other, which is burning due to the "fire" emanating from the face of the loved one. In the same line /douri/ (the distance) is juxtaposed by the /mehr/ (love) of the beloved. Thus parallelism is subtly interwoven in the poem's texture, making its covert significance different (as Hafez is always "different" from others) from its overt application as practiced by poets previously mentioned.

If students raise the point why it is that some poets - Hafez, Shakespeare, Sepehri, Hopkins - do not use direct or simple statements, the teacher may answer all great poetry is suggestive, implied

and indirect because only through this "special language" can the poet communicate with the dark, unexplored layers of the mind.

If poems like the above prove too difficult for the students, it is better for the teacher to postpone them for future use or reserve them for advanced students. This is actually preferable to long discussions on the teacher's part on artistic "merits" of poems which students, due to linguistic deficiency, cannot absorb.

1. Alex Prentices, ed., *Princeton Encyclopedia of poetry And Poetics* (London: The MacMillan Press LTD, 1985), P. 599.

2. For a fuller discussion of deviation see: Geoffrey N. Leech, *A Linguistic Guide To English poetry* (London: Longman Group Limited, 1969, rep. 1992) PP. 23, 88.

3. Leech, P. 73.

4. C. Hugh Holman, *A Handbook to Literature* (Indianapolis: The Bobbs Merrill co. Inc., 1977) P. 446.

5. Premiger, op. cit., P. 599.



Candlelight on one side, the beloved's face on the other

I am in fire on one side, the butterfly on the other

She has laid a trap for my heart by hair and mole,

The trap on one side, the decoy on the other.

(Ra'fat Semnani, "The Congress of Hearts")

Evidently this poet is enamoured with parallelism – of all poetical devices – because it dominates as the foregrounding element in almost any line in his "Divan."

عشق تو می کشاندم شهر به شهر و کوبه کو

مهر تو می دو اندم، بهنه به بهنه، سوبه سو

سیل سرشک خون دل، از دل و دیده شد روان

قطره به قطره، نط به نط بحر به بحر و جویه جوی

(سینه به سینه، رفعت سمنانی)

Your love pushes me town to town, alley to alley,  
Your affection makes me run from field to field,  
The flood of tears, the blood of the heart, gushing  
from my eyes and heart

Drop by drop, sea by sea, river by river, rill by rill.

(Ra'fat Semnani, "Bosom to Bosom")

Sometimes for each item in the first hemistich there will be a parallel in the second one; as for example, often applied by Pope. It is also a favourite amongst our modern poets:

بهار بود و تو بودی و عشق بود و امید

بهار رفت و تو رفتی و هر چه بود گذشت

(«شکست عهد»، دکتر ایرج دهقان)

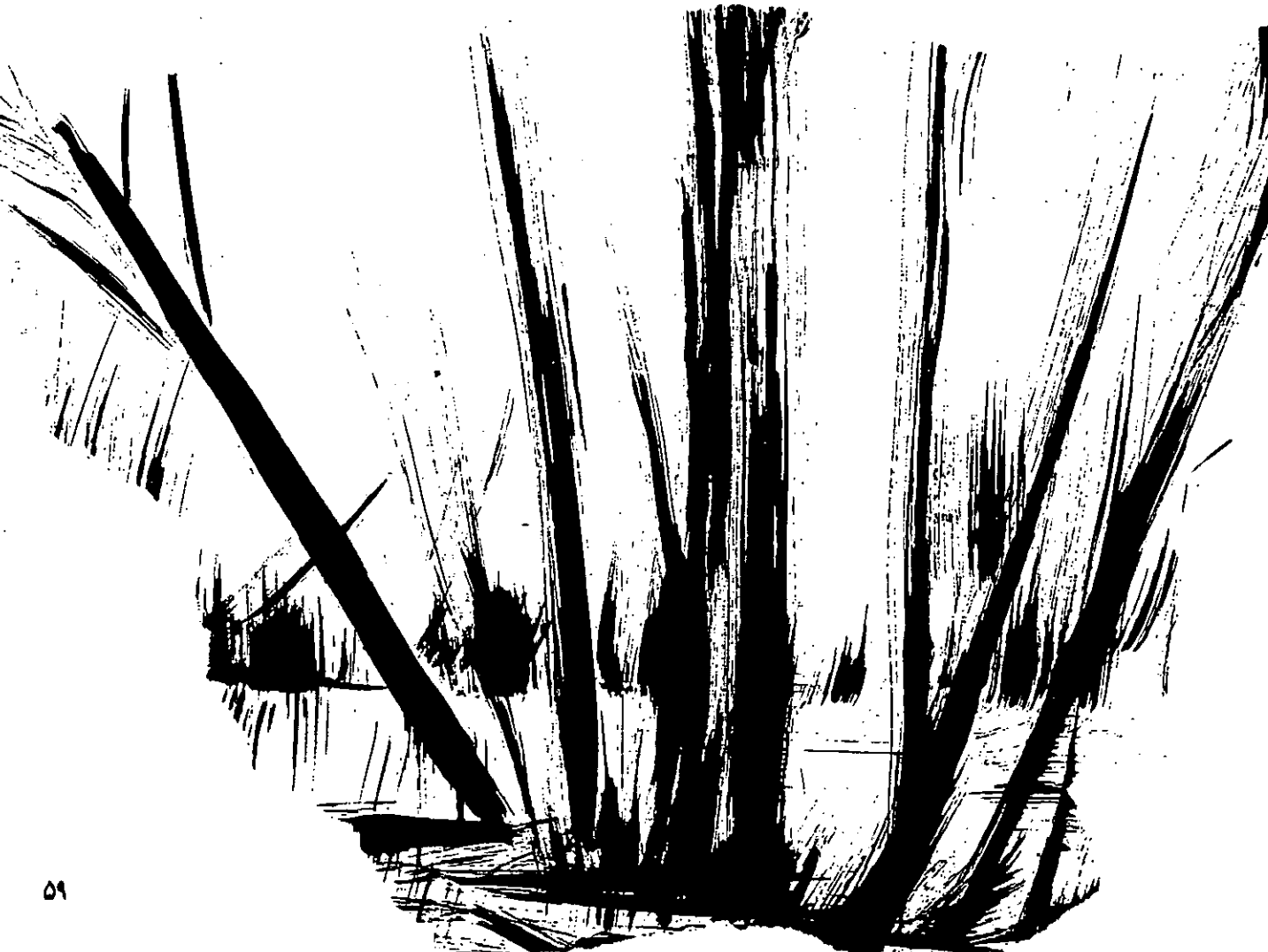
There was spring and you and love and hope  
Spring was gone, you went away, everything  
passed.

After the students have become familiar with the idea of parallelism, it is time for the teacher to introduce them with more sophisticated examples in which the subtle use of repetition or parallelism has greatly enhanced the total effect of the piece:

تسم از واسطه دوری دلبر بگداخت

جانم از آتش مهر رخ جانانه بسوخت

(«غزلیات»، حافظ)



You were not faithful, I was; you did not see your wrongdoing,

I did

You broke (promises), I did not; you severed, I did not If I rued what I did, if I met with people's castigation It was indeed you hidden behind all these.

(Mehrdad Avesta, "A Ray of Hope")

ای در دل من اصل تمنا همه تو

وی در سر من مایه سودا همه تو

هر چند بروزگار در می‌نگرم

امروز همه توئی و فردا همه تو

(«غزلیات»، ابوسعید ابوالخیر)

All my heart desires, is the gracious thou,  
All the source of melancholy in my mind, the  
gracious thou.

Whenever I cast these eyes of mine at the world.  
It is thou today, it Will be thou tomorrow.

(Abu Saied Abel Khayr, "Lyrics")

In the above couplet by Avesta, repetition is used for euphoric purposes only and does not serve any artistic intention. The teacher may draw the students' attention to the point that what is meant by repetition in poetry is not a mere mechanical one which exactly doubles the previous statement, like slogans or shouts ("Hurrah! Hurrah! We want Boris! We want Boris!"). These repetitions, though often uttered with enthusiasm and filled with emotion, depending on the occasion and the spur of the moment, are beyond the pale of literary analysis, since the second part of these utterances do not show any novel sentiment or idea. This important point should be made clear to the students so when the teacher analyses Avesta's couplet stating that it does not have the artistic effect that a poem by a better craftsman, say, Sa'di has, he does not mean Avesta's line is the same as people's slogans, being totally devoid of any poetical worth. The point the teacher should emphasize is the poem does not reach the high level of first grade verses found in Persian literature.

The second poem by Abel Khayr is structurally a "collage" of parallelism and repetition. This can provide students with an opportunity to voice their opinions on the comparative merits of this one and also of Avesta's, the teacher playing the role of mentor. If the

majority of students prefer the second one, then the teacher might ask them to quote some more examples of the second type. He himself can give them the following for further discussion, the first by a classic; the second by a modern poet.

دل بسودای تو بستیم خدا می‌داند

وزمه و مهر گستیم خدا می‌داند

ستم عشق تو هر چند کشیدیم بجان

ز آرزویت نشستیم خدا می‌داند

(«خدا می‌داند»، مغربی تبریزی)

My heart is bound to the melancholy of thy love,  
God knows,

I broke away from other's love and the moon-faced,  
God knows

Though I suffered all the pains inflicted by the love  
I have not abandoned hope, God knows.

(Maghrebi Tabrizi, "God Knows")

من چیستم حکایت از یاد رفته‌ای

تصویری از جوانی بر یاد رفته‌ای

یاد صفا ز خاطرها کسی رود که گفت

من چیستم حکایت از یاد رفته‌ای

(«خرابات عاشقی»، اسماعیل صفا)

What am I? a forgotten story

A picture of youth gone with the wind

....

Aho can forget the memory of Safa who said:

What am I! A forgotten story.

(Esmail Safa, "The Lovers' Tavern")

Often Persian poets, both ancient and modern, use a special form of parallelism to foreground the contrast in the line. This was also a favourite device amongst English neo-classic poets like Dryden and Pope, as was noted earlier. The Persians, it seems, are more scrupulous to observe a delicate balance or parallel between the two hemistiches:

تسببم یک طرف، رخ جانانه یک طرف

من یک طرف در آتش و پروانه یک طرف

افکنده بهر صید دل من ز زلف و خال

دام بلا ز یک طرف و دانه یک طرف

(«مجمع دلها»، رفعت سمنانی)

And time yet for a hundred indecisions...

(T.S. Eliot, "The Love Song of J. Alfred prufrock.")

If students show enthusiasm and interest in poems of the above kind, the teacher can present other modern poets like Dylan Thomas or Robert Frost. Thomas, too, uses a great deal of parallelism and repetition for the effects he intends to convey through the medium of poetry. Especially interesting poems in this connection include "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower", "This Bread I Break", "And Death Shall Have No Dominion" and especially "Do Not Go Gentle into That Good Night."

For homework or extensive study, the teacher can divide the students into groups, assigning each group to find a suitable example of parallelism either in English or Persian, the latter naturally leading us to the next section.

## C. 2 Parallelism And Repetition Forgrounded In Persian Poetry

Considering the application of parallelism in

Persian poetry, the teacher may refer to Hopkins dictum, quoted at the beginning of this section, which says the artifice of poetry reduces itself to the principle of parallelism. His statement may be more interesting for Iranian students since, paradoxically, Persian poets of all ages have proved themselves to be more staunch adherents of Hopkins than their English counterparts. Indeed, Persian poets have played around with repetition and parallelism as poetic devices which can be exploited for various purposes say, for embellishing and beautifying the sound and sense or for deepening the idea behind the form. As usual, it is better if the teacher quotes poems which are composed for the "musicality" of the line rather than enhancing the significance, like the following:

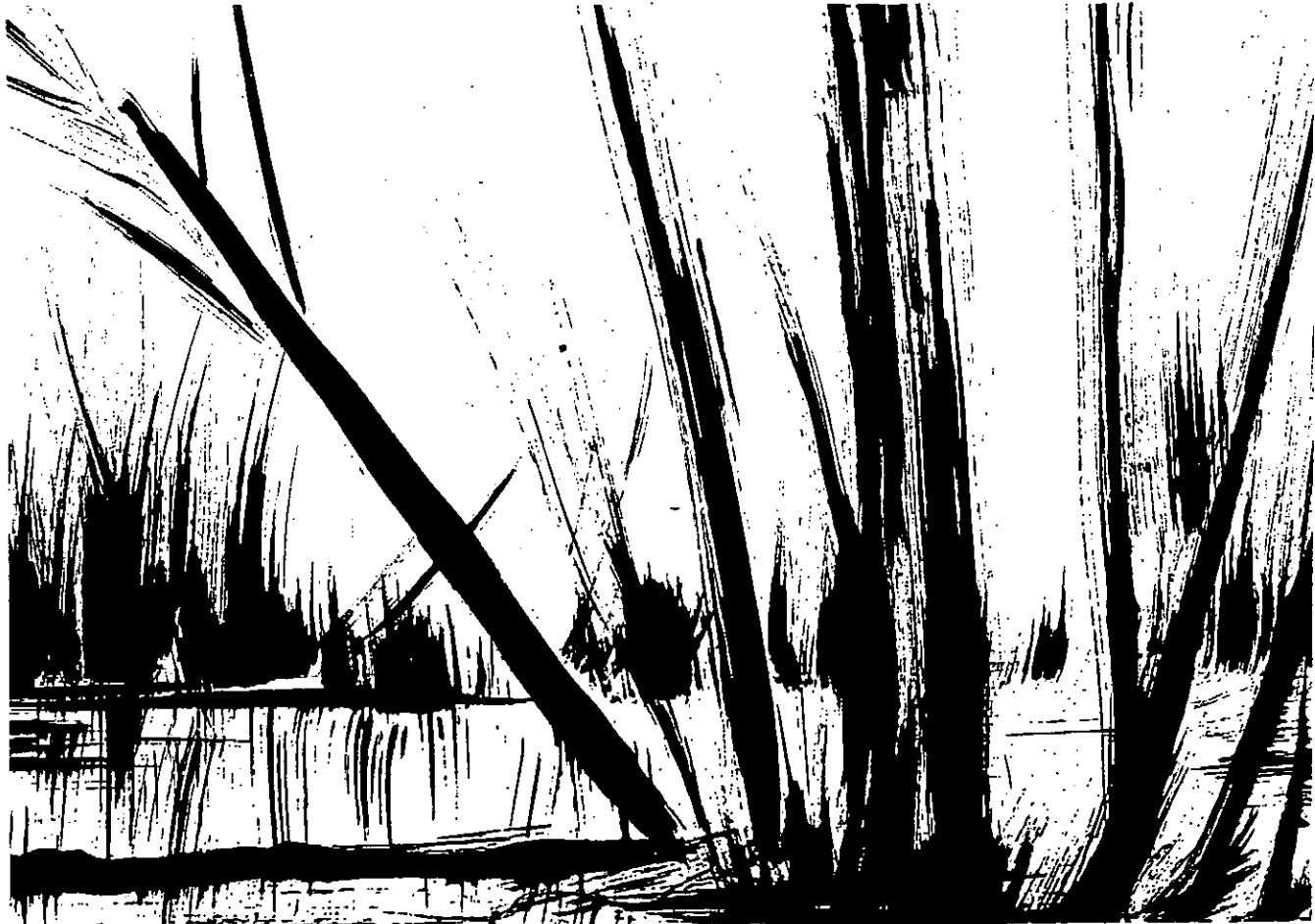
وفا نکردی و کردم، خطا ندیدی و دیدم

شکستی و نشکستم، بریدی و نبریدم

اگر ز کرده ندامت، و گرز خلق سلامت

کشیدم از تو کشیدم، ننیدم از تو ننیدم

(«فروع امید»، مهرداد اوستا)





performs a fiendish action. As far as poetic intensity is concerned, the compounded form of contrast and parallelism foregrounded in the poem's texture gives a sharper perspective to the two contrastive deeds, making them artistically part of each action. Similarly in Pope's line we first encounter a prosaic and obvious statement "to err is human" which forms the background of the foregrounded part that conveys the poet's lofty idea "to forgive is divine." Like Dryden's line, we have parallelism in the form of a sharp contrast between "to err" and "human" on one hand and "to forgive" and "divine" on the other.

Here again it is seen that any other syntactic or semantic arrangement or modification of the sentence would have greatly decreased the statement's effect: the vulnerability of human nature. The teacher can also bring in examples from modern poetry, if he so wishes, but as usual he should be on his guard in proposing poems in free verse with elaborate imagery which might prove difficult for the students.

Parallelism, like other schemes and tropes, is used much more subtly by twentieth century poets

than the poets of bygone days. But for advanced students the teacher may provide some interesting examples. Among modern poets, T.S. Eliot can be a good candidate, since repetitions and parallel statements abound in his verse. A good case in point is "The love Song of J. Alfred Prufrock." In this poem the repetitions not only bind the leitmotif but also reveal the mental dilemma of the protagonist. Amongst the many repetitions there is the famous "in the room women come and go / Talking of Michelangelo" which refers to the trite talk of society women. There are also numerous references to time element - a favorite theme in Eliot's verse - in such phrases as:

And indeed there will be time  
 For the yellow smoke that slide along  
 the street....  
 There will be time, there will be time  
 To prepare a face to meet the faces that  
 you meet  
 There will be time to murder and create  
 And time for all the works and days of  
 hands.  
 Time for you and time for me,

If the teacher deems it necessary, before introducing the subject to the students he may draw a distinction between parallelism and repetition, the latter, too, a favourite device in English and Persian poetry.

Repetition is defined as a sound, syllable, word, phrase, or metrical pattern (acting as) a unifying device in all poetry."<sup>4</sup> Shakespeare uses it for both tragic or comic effects. In the following lines from *Hamlet*, he exploits the impressions created by the connotations of the words and them in other lines:

And let the kettle to the trumpets speak.  
The trumpet to the cannoneer without,  
The cannons to the heavens, the heavens to earth.

T. S. Eliot uses it for the dual function of emphasizing the theme and revealing the mental conflict inherent in the poem. For instance, in "Ash Wednesday" we have the following lines:

Teach us to care and not to care  
Teach us to sit still,  
Pray for us sinners now and at the hour of our death.  
Pray for us sinners now and at the hour of our death.

The teacher may point out here that the artistic purpose of these repetitions and similar ones in the poem is to unveil the agony of the persona who seeks prayer as a refuge to solve the dilemma exposed in the opening lines. Thus repetition serves as a means of binding the conclusion of the thought process to the beginning.

After some more exercises of the above kind, the teacher may introduce parallelism by first providing ample examples from diverse poets from classic to modern times. As an introductory example, the teacher can provide the students with an alliterative line from any of Shakespeare's sonnets. For instance, sonnet no. 30, which begins with the line: "When to the session of sweet silent thought", can be a suitable example. Here one can notice that the three consecutive sounds of/s/in, "session", "sweet", and "silent" constitute in themselves a kind linguistic foregrounding which together with the special incantatory rhythm of iambic pentameter make the line more "organised" than, say, a piece of ordinary discourse. However, it is in the realm of syntax that one can furnish many examples of parallelism. Preminger

gives the following from the Lord's prayer in which a subtle form of this literary device has been employed with utmost success:

Our Father which art in heaven,  
Hallowed be thy name.  
Thy kingdom come,  
In earth as it is in heaven.

(The Holy Bible)

Then he considers the paraphraseable meaning as "Hallowed be thy name in the earth as it is in heaven, thy kingdom come in earth as it is in heaven, etc., thereby considerably enriching the interpretive value."

If the above example proves to be rather difficult for the students, the teacher may furnish another example which can show more clearly the syntactic application of parallelism:

Ill fares the land, to hastening ills a prey,  
Where wealth accumulates and men decay.  
(Oliver Goldsmith, "The Deserted Village")

Grammatically speaking what we have here is subject + verbal in phrases "Wealth accumulates" and "men decay." It is interesting to draw the students' attention to the fact that if the poet had not used parallelism as a means for foregrounding the main idea in the poem and had opted to write instead "Wealth has accumulated and good men decay" he would have ruined the very effect for which he had striven to achieve; i.e., the relationship between the accumulation of wealth on the one hand, and men's decadence on the other. The latter verse would give a considerably weaker idea because there would not be a close grammatical relationship between the two clauses.

Another form of parallelism in which rhetoricians give the term 'antithesis' can be plentifully found in eighteenth century poetry especially in the works of neo-classicist poets like Pope and Dryden. The following are just a sample:

He raised a mortal to the skies;  
she drew an angel down.

(John Dryden, "Alexander's Feast")

To err is human, to forgive is divine.

(Alexander Pope, "An Essay on Criticism")

To explain the artistic application of parallelism at work in Dryden's poem, the teacher can point out to the students that in the poet's line we are witnessing two actions going on simultaneously by two persons. But, Whereas "he" in the poem does something celestial, "she"

# A LINGUISTIC STUDY OF THE SCHEME OF PARALLELISM AND ITS SIGNIFICANCE FOR THE TEACHING OF ENGLISH AND PERSIAN POETRY

By: Sirous Ghazael

In this article, which is heavily indebted to the tenets of Formalistic Approach in the analysis of literature, parallelism will be first discussed, then its application in English and Persian poetry considered.

Parallelism is defined as a "state of correspondence between one phrase, line or verse with another," and is considered to be different from other schemes and tropes such as, metaphor, paradox and other figures of ordinary speech which by their very nature demonstrate a "deviation"<sup>2</sup> from the the norms of ordinary speech. Rather it is the reverse of deviation because it foregrounds extra regularities in the poem's texture, whereas deviation draws attention the irregularities in syntax and lexicon, among other things. However, according to the

same logic, one might argue that the foregrounded section of a discourse with parallel phrases can itself be considered a sort of deviation per se since it makes a text more organised than it actually should be, which by and in itself may give us reason enough to classify it as a "special" deviation from language norms. whatever the teacher's stance on this point may be, i. e., whether he considers it as a deviation or not, he should draw the students' attention to the importance of parallelism as a feature of poetic language. Leech considers it one of the most important aspects underlying all versification and quotes Gerald Manly Hopkins who went so far as to claim that the artifice of poetry "reduces itself to the principle of parallelism"<sup>3</sup>.



## نظرخواهی درباره مجلات رشد تخصصی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجلات رشد تخصصی در طول سالهای گذشته با هدف "اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال این مجلات پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید آنرا تکمیل و به آدرس تهران صندوق پستی ۳۶۳-۱۵۸۵۵ واحد ارزشیابی مجلات رشد تخصصی ارسال فرمایید. در صورتیکه بیش از یک نوع از مجلات را مطالعه می‌کنید برای هر یک یک پرسشنامه ارسال نمایید.

۱- کدامیک از مجلات رشد تخصصی را مطالعه می‌کنید؟ (فقط یک جواب را علامت بزنید)

ادب فارسی  ریاضی  جغرافیا  زبان  زیست‌شناسی  زمین‌شناسی  شیمی   
علوم اجتماعی  فیزیک  معارف اسلامی

۲- مجله موردنظرتان را به چه صورت تهیه می‌کنید؟

مشترک هستم  بطور آزاد تهیه می‌کنم  در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۳- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی  خیر

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

۵- آیا از محتوای آموزشی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً  بلی بطور متوسط  خیر

۶- میزان ارتباط مطالب مجله با نیازهای آموزشی و تعلیم روشهای تدریس به شما در چه حد است؟  
زیاد  متوسط  کم

۷- آیا بجز این مجله از مجله یا نشریه دیگری در همین رشته استفاده می‌کنید؟

بلی  خیر  نام ببرید

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

طرح مسائل علمی جدید و پژوهشهای تازه در عرصه رشته موردنظر  تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس یا رشته تحصیلی  
طرح روشهای نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی  حل و بحث مسائل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور  
پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و دانش آموزان  معرفی نظرپردازان، دانشمندان، مخترعان، مکتشفان و صاحب نظران هر  
رشته با توجه به ارتباط آنها با موضوعات کتب درسی  معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاههای آنها  
 برنامه‌ریزی درسی و آموزشی  طرح مسائل جانبی هر رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش ...)   
طرح مسائل نظام جدید متوسطه  معرفی کتاب و مقاله  مسائل دیگر ...

۹- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است:

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها  مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب   
ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها  مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب   
استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر  مناسب  نسبتاً مناسب  نامناسب

۱۰- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می‌کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می‌دانید؟  
لازم است در تابستان منتشر شود  سه شماره در سال کافی است

۱۱- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد موردنظرتان، نیاز شما را به یک مجله علمی آموزشی در جهت کمک به امر تدریس و در نتیجه فراگیری بهتر دانش آموزان برآورده می‌سازد؟  
بلی  خیر

۱۲- هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم فرمایید.

## درباره نشریات رشد تخصصی

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

۳۳	۶ - رشد آموزش زبان	۳۷	۱ - رشد آموزش ریاضی
۳۰	۷ - رشد آموزش زمین شناسی	۳۶	۲ - رشد آموزش شیمی
۳۲	۸ - رشد آموزش فیزیک	۳۴	۳ - رشد آموزش جغرافیا
۱۹	۹ - رشد آموزش معارف اسلامی	۳۲	۴ - رشد آموزش ادب فارسی
۱۵	۱۰ - رشد آموزش علوم اجتماعی	۲۹	۵ - رشد آموزش زیست شناسی

۱۱ - رشد آموزش راهنمایی ۳

دیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقه مندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت مجله، حق اشتراک یکساله خود را به حساب ۹۰۰۵۷ نزد بانک ملی شعبه خردمند جنوبی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبدلی - خیابان سازمان آب، بیست متری خورشید، مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۷۵۱۱۰ - ارسال دارند.

ضمناً؛ معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران و سایر علاقه مندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۸۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

قابل توجه مشترکین و علاقه مندان:

- ۱ - به اطلاع مشترکین و علاقه مندان مجلات رشد تخصصی می رساند، چنانچه فرم اشتراک به طور کامل تنظیم و همراه حواله بانکی ارسال نشود، مرکز توزیع از ارسال مجله مورد درخواست معذور است.
- ۲ - متقاضیانی که احتمالاً به دلیل نقص درخواست به تقاضای آنان پاسخ داده نشده است، می توانند جهت روشن شدن موضوع با مرکز توزیع مکاتبه و یا تماس حاصل فرمایند.
- ۳ - در صورت تغییر نشانی پستی، مراتب را با ذکر شماره اشتراک به مرکز توزیع مجلات اعلام نمایید.

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

**فرم اشتراک**

اینجانب ..... با ارسال فیش واریز مبلغ ..... ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله  
 رشد آموزش ..... هستم.  
 نشانی دقیق متقاضی: شهرستان: ..... خیابان: ..... کوچه: .....  
 پلاک: ..... کد پستی: ..... تلفن: .....

# Roshd

## Foreign Language Teaching Journal

### Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.  
Tarbiat Modarres University

2. Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)  
Kashan Tarbiat Moalem University  
Dr. A. Miremadi, Allam-e- Tabatabai  
University

### Executive Director

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

### advisory Panel

Dr.H.Vossoughi,Linguist, Teacher Training  
Dr. A. Rezaei, English Litratue, Tabriz  
Dr. J.Sokhanvar, English Litratue, Shahid  
Beheshti University

### Editorial Board

I. Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)  
Allam-e- Tabatabai University

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

### Contribution to Roshd FLTJ:

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

### Manuscripts:

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

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

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

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



*Roshd*

# Foreign Language Teaching Journal

Vol. No. 34.35.1993

*Journal*

The

**FLTJ**