

Roshd رشد آموزش زبان

Foreign Language Teaching Journal

The Foreign Language Teaching Journal

Foreign languages open doors to new horizon.
Fremdsprachen öffnen zu neuen Horizonten.
Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons.

سال یازدهم - زمستان ۱۳۷۴ - شماره ۴۲ - بها ۱۰۰ تومان



Foreign Language Teaching Journal
Ferdowsi University of Mashhad
The Journal is published quarterly by the Faculty of Education

سال دهم - زمستان ۱۳۷۴ - شماره: مسلسل ۴۲

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 می شود، جهت ارتقاء کیفی آن نظرات ارزنده خود را به صندوق پستی تهران ۲۶۳ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمایید.

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

تولید: دفتر چاپ و توزیع کتب درسی

صفحه آرا: طرفه سبهانی

طراح جلد: فرید فرخنده کیش

ناظر چاپ: محمد کنسمیری

فهرست

- ۳ ● پیشگفتار
- گزارش نتایج آزمون سراسری دبیران زبان انگلیسی
- ۴ ● به منظور انتخاب دبیران دوره پیش دانشگاهی
محمد رضا عنانی سراب
- ۱۱ ● ترجمه چیست؟
دکتر قاسم کبیری
- کاربرد دستاوردهای جامعه شناسی زبان در TESOL:
- ۲۲ ● جنسیت و تفاوت های زبانی
توحید صامی
- ۲۸ ● معرفی کتاب
- ۳۰ ● افعال ترکیبی در زبان آلمانی
سید محمود حدادی

● آرا و نظریات ابراز شده در مقالات، صرفاً 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 می باشد.

● مقالات ارسالی مسترد نمی شود.

● نقل مطالب بدون ذکر مأخذ مجاز نیست.

● مقاله ترجمه شده با نسخه ای 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 پیرانتز به زبان اصلی نوشته شوند.

● مقالات قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.

- The Role of the Mother Tongue Revisited
M.H. Keshavarz, Ph. D. 1
- Translation for Specific Purposes
Fallahi, Ph.D. 6
- Roleplays in Pre - Service Teacher Training
Editorial Board 14
- L'Approche D'une Langue Étrangère À L'École
Jalch Kahnamouipour, Ph. D. 22
- Die Schwierigkeiten der Persischsprachigen beim richtigen
Mahmmod Haddadi 26
- Auswahl und Gliederung der starken Verben Für den
Unterricht
Editorial Board 28

صادر شده است.

مدیر مسئول مجله رشد آموزش زبان

وزارت آموزش و پرورش

سلام علیکم

احتراماً بازگشت به درخواست شماره ۹۱۰/۲۰۵۴/۲۹ مدیریتی محترم آن مجله برای اعتبار گذاری علمی، پس از تشکیل پرونده و انجام مکاتبات عدیده برای تکمیل مدارک، شماره های چاپ شده که در دبیرخانه کمیسیون نشریات موجود بودند توسط هیئت داوران مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت. نتایج ارزیابی داوران در جلسه مورخه ۱۱/۷/۷۴ کمیسیون نشریات علمی مطرح و شماره های موجود مورد بررسی و ارزیابی مجدد اعضای محترم قرار گرفت و با نظر مساعد با اعطاء درجه «علمی- ترویجی» موافقت بعمل آمد.

ضمن عرض تبریک به مناسبت این موفقیت، باستحضار می‌رساند که اعتبار این درجه از تاریخ تصویب چهار سال بوده و ضمناً ارزیابی سالیانه و مقطعی هم بعمل خواهد آمد و نتایج آن باستحضار خواهد رسید. گواهینامه اعتباری مجله مذکور متعاقباً تقدیم خواهد شد.

لازم می‌داند برای اینکه آن مدیریت را از اظهار نظر و توصیه و پیشنهاد های هیئت داوران مطلع نماید، خلاصه آنها در ذیل درج گردد. ضمناً یکی از داوران محترم اظهار نظر طولانی کرده اند که عین نوشته ایشان به ضمیمه تقدیم می‌گردد. ۱- برای اینکه خوانندگان علاقمندی بیشتری به مطالب این مجله پیدا کنند باید مقاله های تحلیلی و تحقیقی بیشتری چاپ شوند.

۲- بخشی از این مجله را اختصاص به معرفی پایان نامه های موفق کارشناسی ارشد آموزش زبان بدهند.

۳- در مورد آزمون سازی مقاله ای چاپ نشده است، در حالی که برای معلمین این قسمت خیلی مهم است.

۴- در اخبار گروه های زبان خارجی بهتر است به معرفی دانشگاه ها و تعداد اساتید آنها پرداخته شود.

۵- چون ادبیات خارجی در دانشگاه ها تدریس می‌شوند، مقاله هایی درباره آموزش و یا مشکلات آموزشی ادبیات خارجی در مجله چاپ شوند.

سید امیراحمد مظفری

مشاور وزیر و دبیر کمیسیون نشریات علمی کشور

این مجله افتخار دارد که همچون قبل بطور مرتب و با کیفیت علمی مورد نظر و مطلوب منتشر گردد و بتواند در سطح کشور و دنیا مطرح باشد.

بنابراین مجله رشد آموزش زبان خارجی نیاز به همکاری بیشتر استادان دانشگاه ها، مدرسان، دبیران و دانشجویان در زمینه آموزش زبان دارد. ما از کسانی که در گذشته مقالاتی برای این مجله فرستاده و تجربیات خود را در اختیار خوانندگان این مجله گذاشته اند، صمیمانه سپاسگزاریم ولی انتظار داریم که این همکاری همچنان ادامه داشته باشد.

ما بدان مقصد عالی نتوانیم رسید

هم مگر پیش نهاد لطف شما گامی چند

سیداکبر میرحسینی

سردبیر

پیشگفتار

به یاری خداوند متعال با شروع فصل جدید برای انتشار مجله رشد زبان، فصل تازه ای نیز در روند کار پدید آمده است. سالها تلاش و کوشش همکاران عزیز و بزرگوار هیئت تحریریه مجله رشد زبان، گروه زبان های خارجی، واحد تولید و چاپ مدیریت محترم دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی آموزش و پرورش و مسؤولان بلندپایه این وزارتخانه در ارایه هر چه بهتر مجله به ثمر نشست و مورد تأیید وزارت محترم فرهنگ و آموزش عالی واقع گردید.

در اینجا لازم است یکبار دیگر توجه خوانندگان بزرگوار را به اهداف کلی مجله آموزش زبان خارجی معطوف نماید که عبارتند از:

۱- آشنا ساختن معلمان، دبیران و دانشجویان با نتایج تحقیقات در زمینه های مربوط به آموزش زبان؛

۲- آشنایی با روش های مختلف تدریس زبان خارجی؛ آشنایی با مواد و وسایل کمک آموزشی؛ معرفی نشریات و کتاب های جدید در زمینه آموزش زبان خارجی؛ معرفی معلمان موفق و با تجربه؛ آگاهی از تصمیم گیری ها و بخشنامه ها؛ بررسی برنامه های قبلی و طرح برنامه های آینده.

علاوه بر اهداف فوق توصیه مسؤولان محترم نیز همیشه مورد توجه قرار گرفته و سعی شده است که مجله از نظر کیفی و کمی مورد تأیید باشد. در این مورد قسمتی از نامه مدیریت محترم دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی را در زیر مشاهده می‌فرمایند:

«مهمترین مسئله برای دفتر برنامه ریزی و تألیف، هماهنگی هر چه بیشتر مجلات رشد تخصصی با کتب درسی و عنایت ویژه به جنبه «آموزش دروس» در مدارس می‌باشد. براین اساس لازم است قبل از انتشار هر دوره از مجله برنامه ریزی لازم صورت گیرد و هیئت های تحریریه اقدام به تدوین خط مشی کلی مجله خود و برنامه ریزی سالانه برای شماره های آن دوره نموده و وفق روشنی را در انتخاب محتوا ترسیم نمایند.

در ادامه بحث ایشان چنین پیشنهاد می‌کنند:

مواردی از قبیل: مقاله علمی، مصاحبه، گزارش، روش تدریس، شروع و بسط مفاهیم علمی، معرفی چهره های شاخص علمی، سخنرانی، معرفی و نقد کتاب، پاسخ به سؤالات و اشکالات کتاب درسی، پاسخ به نامه های معلمان و دانش آموزان، شیوه های نو در آموزش علوم، ارزشیابی، مسایل، سؤالات امتحانی و نقد و بررسی آنها، معرفی اماکن و مؤسسات ویژه ای که به نحوی با این رشته علمی مربوط اند، اخبار گروه، معرفی معلمان موفق یا استادان دانشگاه و ... یا هر موضوع دیگری که می‌تواند در تحقق اهداف مجله مفید واقع شود، درج گردد.

از آنجا که مجلات رشد تخصصی عمدتاً برای افزایش علمی و مهارتهای شغلی معلمان مربوط به هر رشته منتشر می‌شود، شایسته است به نحو مؤثری به نظرات و انتظارات آنان توجه شود و راجع به محتوای مجله از آنان نظر خواهی شود. با توجه به دستورالعمل های وزارت متبوع و تأییدیه وزارت محترم فرهنگ و آموزش عالی که طی نامه شماره ۳/۲۹۱۰/۸۱۶ مورخ ۷۴/۷/۲۴ به شرح زیر



A

B

C

گزارش نتایج آزمون سراسری دبیران زبان انگلیسی

C

A

B

به منظور انتخاب دبیران دوره پیش دانشگاهی

C

محمد رضا عنانی سراب

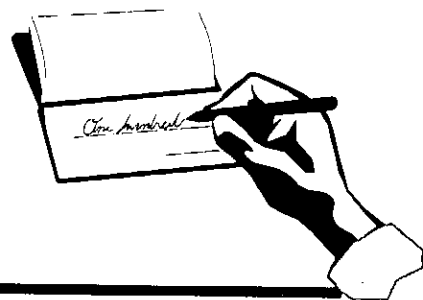
کارشناس مسئول گروه زبان انگلیسی

دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

A

B

C



پیشینه طرح

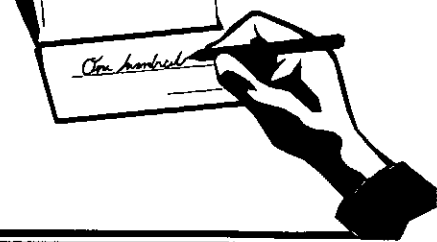
الف — پیشرفت‌های جدید در زمینه زبان‌شناسی کاربردی

مطالعات اخیر در زمینه نقش اجتماعی زبان که به تحولاتی نظیر منظورشناسی و تجزیه و تحلیل کلام در زبان‌شناسی انجامیده، ابعاد جدیدی را به برداشت سنتی از توانش زبانی، که به اجزای ساختاری زبان محدود می‌شد، افزوده است. این ابعاد به نقش‌های زبان و کاربرد بجا و مناسب کلام در موقعیت‌های مختلف ارتباطی و همچنین استراتژیهای ارتباطی مربوط می‌شوند. این مطالعات همچنین نشان می‌دهند که اولاً تسلط بر فرم زبان یا به عبارت دیگر دانش دستوری برای استفاده از زبان به عنوان وسیله ارتباطی کافی نیست و ثانیاً توانش دستوری بایستی به صورت فعال و کاربردی از طریق شرکت در فعالیت‌های ارتباطی کسب شود. دانش منفعل دستوری که از طریق روش‌های تدریس سنتی به فراگیران منتقل می‌شود در کاربرد زبان نقش چندانی ندارد. از طرف دیگر در

سالهای اخیر توجه فوق‌العاده‌ای به نقش فراگیر در امر زبان‌آموزی شده است. نظریه‌های جدید، یادگیری را فرآیندی ذهنی ارزیابی می‌کنند که نتیجه پردازش اطلاعات در ذهن فراگیر می‌باشد. پردازش اطلاعات به فعال نمودن دانش زمینه‌ای و کنترل فعالیت‌های ذهنی در حین یادگیری بستگی دارد. این نظریه‌ها بر نقش بعد عاطفی ذهن تأکید نموده و نقش عوامل عاطفی نظیر انگیزه، نگرش، اضطراب و ترس را در یادگیری بسیار مهم می‌دانند.

موارد فوق به تغییرات زیادی در روش تدریس انجامیده است که به بعضی از آنها اشاره می‌کنیم.

نقش معلم و دانش‌آموز: در روش‌های جدید معلم در نقش تسهیل‌کننده امر یادگیری به عوامل مربوط به فراگیر بیش از پیش توجه می‌کند. معلم نقش الگوی کاربرد زبان را نیز ایفا می‌کند. بنابراین بایستی



به زبان مسلط باشد تا بتواند آن را به عنوان وسیله ارتباطی در فعالیت‌های کلاسی به کار گیرد. فراگیر برخلاف گذشته به صورت فعال مسئولیت یادگیری خود را برعهده دارد و فعالیت‌های ذهنی خود را کنترل و هدایت می‌کند.

مطالب درسی: مطالب درسی زبان تنها به کتاب درسی محدود نمی‌شود و بایستی از رسانه‌های صوتی و تصویری نیز در کلاس و خارج از کلاس استفاده شود تا اولاً هر چهار مهارت زبان تقویت شوند و در ثانی فراگیران مدت بیشتری در معرض زبان قرار گیرند. نوع مطالب کتاب درسی نیز تغییر یافته و بیش از گذشته به کاربرد طبیعی زبان نزدیک شده است. تمرین‌های ساختاری جای خود را به فعالیت‌های ارتباطی (Tasks) داده و متن‌های اصیل و واقعی (Authentic) جای متن‌های ساده شده و مصنوعی گذشته را گرفته‌اند.

فعالیت‌های آموزشی کلاس درس: تأکید بر نقش ارتباط در یادگیری زبان خارجی به بی‌اعتبار شدن بعضی از فعالیت‌های آموزشی سنتی کلاس درس که شباهتی به کاربرد واقعی زبان ندارند انجامیده است. به عنوان مثال انجام تمرین‌های نوشتاری به روش حل مسئله و درگیر نمودن دانش‌آموزان در امر ترجمه و حفظ قواعد دستوری و فعالیت‌هایی از این قبیل، مورد سؤال واقع شده و تمرین نقش‌های زبانی از طریق ایفای نقش و انجام تمرین‌هایی که در آنها فاصله اطلاعاتی وجود دارد (Information gap) جایگزین آنها گردیده است.

به طور خلاصه برداشت جدید از توانش زبانی تغییرات عمده‌ای را در آموزش زبان ایجاد می‌کند که بعضاً انجام آنها در آموزش رسمی بسیار مشکل و در مواردی دور از دسترس می‌باشد. در عین حال برنامه‌ریزان درسی زبان در کشورهای مختلف به بازنگری برنامه‌های موجود پرداخته و سعی نموده‌اند برنامه‌های خود را با یافته‌های جدید هم‌آهنگ سازند. در همین جا لازم است به این نکته اشاره کنیم که بازنگری و انجام تغییرات، استفاده از تجارب کشورهای دیگر و ارتباط با مراکز زبان‌آموزی را در سطح ملی و منطقه‌ای ایجاد می‌کند. در کشور ما قدم‌های مثبتی در این راستا برداشته شده است. از جمله می‌توانیم به تغییر محتوای کتب درسی و آموزش‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت دبیران اشاره کنیم. البته میزان تأثیر این فعالیت‌ها بر روند زبان‌آموزی در کشور ما دقیقاً مشخص نیست چون تحقیقی در این زمینه صورت نگرفته است و لذا سؤالات بسیاری بی‌جواب مانده است. به بعضی از این سؤالات اشاره می‌کنیم.

۱ - چند درصد از دبیران از شیوه‌های جدید و چند درصد از شیوه‌های سنتی در کلاس درس استفاده می‌کنند؟

۲ - چند درصد از دبیران از تسلط نسبی بر زبان که لازمه آموزش با روش‌های جدید است برخوردارند؟

۳ - آیا ساعات تدریس برای رسیدن به توانش زبانی مورد نظر کافی است؟

۴ - میزان دسترسی به رسانه‌های صوتی و تصویری و میزان استفاده از آنها در کلاس درس در سطح کشور تا چه حد است؟

۵ - آیا دانش‌آموزان در خارج از کلاس به منابع خودآموزی دسترسی دارند؟ اگر دسترسی دارند میزان آن در سطح کشور در چه حد است؟

۶ - آیا میزان اختصاص یافتن ساعات در پایه‌های مختلف با زمان لازم برای سطوح مختلف زبان‌آموزی هم‌آهنگی دارد؟

۷ - آیا میزان تأکید بر هر یک از مهارت‌ها و اجزای زبان با اهداف برنامه هم‌آهنگی دارد؟

۸ - میزان کارآیی دوره‌های ضمن خدمت تا چه حد بوده است؟ سؤالات فوق تعداد اندکی از کل سؤالاتی است که در این زمینه مطرح می‌شود. با توجه به اهمیت تصحیح خطاها و تعیین میزان موفقیت در برنامه‌ریزی‌های آینده لزوم تخصیص بودجه‌هایی جهت انجام تحقیقات در زمینه زبان‌آموزی بیش از پیش لازم و ضروری به نظر می‌رسد.

ب - لزوم هم‌آهنگ نمودن برنامه درسی زبان در دوره پیش‌دانشگاهی با یافته‌های جدید در زبان‌شناسی کاربردی

در بدو تشکیل کمیته تخصصی برنامه‌ریزی و تألیف کتاب زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی بحث‌های مفصلی در زمینه اهداف و نیازها به عمل آمد که به تفصیل در جزوه اهداف و سرفصل‌ها منعکس شده است. در اینجا لازم است به بعضی از نتایج که به بحث فوق در زمینه توانش زبانی مربوط است اشاره کنیم.

۱ - در دوره پیش‌دانشگاهی باید روی تقویت مهارت‌ها تأکید شود.

۲ - مهارت‌ها به ترتیب اهمیت عبارتند از: خواندن و درک مطلب، شنیدن و درک مطلب، صحبت کردن، نوشتن.

۳ - برای تقویت مهارت شنیدن تهیه نوارهای درسی الزامی است.

۴ - تدریس اجزای زبان یعنی واژگان، نکات گرامری و تلفظ در جهت تقویت مهارت‌ها صورت پذیرد.

در سند مذکور برای تقویت مهارت‌ها رهنمودهایی داده شده که زمینه تألیف کتاب زبان پیش‌دانشگاهی را فراهم نموده است. از همان ابتدا این نکته مورد بحث واقع شد که تأکید بر مهارت‌ها در دوره پیش‌دانشگاهی به دبیرانی نیاز دارد که بر زبان تا حدودی مسلط باشند تا بتوانند روش‌های جدید تقویت مهارت‌ها را در عمل به کار ببندند. البته همان طوری که قبلاً اشاره شد به دلیل عدم انجام تحقیق میزان



تعداد کل شرکت کنندگان در آزمون	۵۴۵۸ نفر
تعداد خانمها	۲۶۰۶ نفر
تعداد آقایان	۲۸۴۲ نفر

توزیع شرکت کنندگان بر اساس مدرک تحصیلی

زیرلیسانس	۱۴۷ نفر
لیسانس	۵۰۳۹ نفر
بالا تر از لیسانس	۱۷۰ نفر
مدرک تحصیلی نامشخص	۱۰۲ نفر

توزیع شرکت کنندگان بر اساس رشته تحصیلی

زبان انگلیسی	۴۸۶۲ نفر
غیر زبان انگلیسی	۳۹۸ نفر
نامشخص	۱۹۸ نفر

توزیع شرکت کنندگان بر اساس وضعیت تدریس

تدریس در نظام جدید	۴۲۸۵ نفر
تدریس در نظام قبل	۲۴۱۴ نفر
تدریس در پایه چهارم	۳۲۵۰ نفر
تدریس در مراکز تربیت معلم	۱۷۹ نفر

توزیع شرکت کنندگان بر اساس سابقه خدمت

کمتر از ۵ سال	۱۱۲۷ نفر
بین ۵ - ۱۵ سال	۱۷۹۰ نفر
بین ۱۵ - ۲۵ سال	۱۶۷۳ نفر
بالا تر از ۲۵ سال	۴۸۱ نفر
سابقه کار نامشخص	۳۷۷ نفر

ب - محاسبه میانگین

میانگین نمرات بر اساس نمرات خام با سقف امتیاز ۶۰۰ برای کل سؤالات، ۳۶۰ برای سؤالات سطح متوسط و ۲۴۰ برای سؤالات سطح پیشرفته محاسبه گردیده است.

میانگین نمرات در سطح کل کشور

میانگین (کل سؤالات)	۱۱۶/۱۶۱
میانگین سؤالات سطح متوسط	۱۲۴/۲۹
میانگین سؤالات سطح پیشرفته	۷/۶۹ -

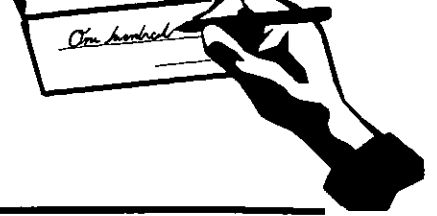
تسلط دبیران بر زبان و تعداد دبیران واجد شرایط برای اعضای کمیته مشخص نبود. در عین حال بازخورد دوره های تأمین مدرس سالهای گذشته نشان می داد که نمایندگان بعضی از استانها به دلیل مسلط نبودن بر زبان قادر به ارائه دوره ها نبوده و به همین دلیل استقبال سایر دبیران از دوره های ضمن خدمت در استانها بسیار کم بوده است. این امر و گزارش های کتبی و شفاهی دبیران از سراسر کشور در مورد عدم همکاری و هماهنگی دبیرانی که با شیوه های سنتی به تدریس مشغولند با سایر دبیرانی که مایلند در شیوه های تدریس خود تغییرات مثبت ایجاد کنند نشانگر این حقیقت بود که اولاً در زمینه نیروی انسانی کیفی واجد شرایط کمبودهایی وجود دارد و ثانیاً به دلیل عدم کارایی شیوه های ارزشیابی دبیران، انتخاب افراد برای طی دوره های تأمین مدرس بر ملاک های کیفی مبتنی نبوده و این خطر وجود دارد که در دوره های تأمین مدرس پیش دانشگاهی نیز بر اساس روال گذشته عمل شود و مهم تر از آن گزینش مدرسین دوره پیش دانشگاهی نیز بر همان ملاکها استوار گردد و در نتیجه اهداف مورد نظر متحقق نشود. به همین دلیل اعضای کمیته به این نتیجه رسیدند که در اولین قدم سطح توانش زبانی دبیران را مورد سنجش قرار دهند تا علاوه بر مشخص شدن درصد نیروی انسانی دارای توانش زبانی مطلوب تصویر روشنی از ضعف های سایر نیروها نیز به دست آید. این ارزشیابی می توانست اهداف ذیل را برآورده سازد:

- ۱ - انتخاب افراد واجد شرایط برای طی دوره های تأمین مدرس پیش دانشگاهی.
 - ۲ - انتخاب افراد واجد شرایط برای تدریس در دوره پیش دانشگاهی.
 - ۳ - برنامه ریزی جهت ارتقاء توانش زبانی دبیرانی که در این زمینه ضعف دارند.
- البته باید به این نکته اشاره کنیم که در تربیت نیروی انسانی برای تدریس زبان باید به دو عامل زیر توجه شود.

- ۱ - توانش زبانی.
 - ۲ - توانش تدریس که از طریق آموزش زبانشناسی کاربردی و علوم تربیتی و تمرین معلمی حاصل می شود.
- عدم توجه به هر یک از عوامل فوق به ناکامی برنامه های زبان آموزی منجر می شود. به هر حال به دلیل اولویت عامل اول و توجه به این حقیقت که دبیران مسلط به زبان با طی دوره های کوتاه مدت روش تدریس می توانند تا حدودی خود را به حد نصاب عامل دوم ارتقا دهند تصمیم گرفته شد ارزشیابی به عامل اول محدود گردد.

۱ - توصیف آماری نتایج

الف - تعداد شرکت کنندگان و توزیع آنها



محاسبه میانگین بر اساس رشته تحصیلی	
کل	۱۲۲/۱۱
رشته زبان انگلیسی	متوسط ۱۲۸/۱۵
	بیشرفته ۶/۰۳ -
کل	۵۶/۰۳
رشته غیرزبان انگلیسی	متوسط ۸۱/۷۸
	بیشرفته ۲۵/۷۶ -

محاسبه میانگین بر اساس جنس	
کل	۹۷/۱۷
خانمها	متوسط ۱۰۹/۹۴
	بیشرفته ۱۲/۷۶ -
کل	۱۳۴/۷۴
آقایان	متوسط ۱۳۷/۶۶
	بیشرفته ۲/۹۲ -

تجزیه و تحلیل نتایج

۱- تفاوت آشکاری بین میانگین خانمها و میانگین آقایان وجود دارد. این تفاوت نشان می‌دهد که عملکرد آقایان در این آزمون از خانمها بهتر بوده است. نتیجه آزمون ۴ دال بر معنی دار بودن این تفاوت می‌باشد.

۲- مقایسه میانگین شرکت کنندگان بر اساس مدرک تحصیلی (کمتر از لیسانس، لیسانس و بالاتر از لیسانس) به خوبی نمایانگر تفاوت سطح این گروهها می‌باشد. به عبارت دیگر آزمون توانسته است تفاوت سطح تسلط بر زبان را بر اساس مدرک تحصیلی منعکس نماید. نتایج آزمون F این نتیجه‌گیری را تأیید می‌نماید و نشان می‌دهد که تفاوت میانگین گروهها معنی دار می‌باشد.

۳- مقایسه میانگین گروهها بر اساس سابقه خدمت تفاوت چندانی را میان گروههای ۱۵- ۵ سال، ۲۵- ۱۵ سال و بالاتر از ۲۵ سال نشان نمی‌دهد. (۱۱۴ و ۱۲۰ و ۱۲۵). تفاوت آشکار بین شرکت کنندگان با سابقه کار کمتر از ۵ سال با سایر شرکت کنندگان می‌باشد: نتیجه آزمون F نشان می‌دهد که تفاوت معنی دار است.

۴- مقایسه میانگین گروهها بر اساس رشته تحصیلی نشان می‌دهد که میانگین شرکت کنندگان با رشته تحصیلی زبان انگلیسی بیش از دو برابر میانگین شرکت کنندگان با رشته تحصیلی غیرزبان انگلیسی می‌باشد. این نتیجه بسیار جالب توجه است و نشان می‌دهد که گروه دوم هیچ تجانس با گروه اول ندارد.

مقایسه کسانی که تمایل به تدریس در دوره پیش‌دانشگاهی را دارند، با سایر شرکت کنندگان نشان می‌دهد که گروه اول از وضعیت بهتری برخوردارند و این امری طبیعی است که افرادی که توانایی بیشتری در خود احساس می‌کنند داوطلب تدریس در دوره پیش‌دانشگاهی باشند.

معمولاً چنین استنباط می‌شود که دبیران پایه چهارم نسبت به سایر دبیران از آمادگی بیشتری برخوردارند. نتیجه مقایسه میانگین‌های این دو گروه این برداشت عمومی را تأیید می‌کند.

محاسبه میانگین بر اساس مدرک تحصیلی	
کل	۳۹
کمتر از لیسانس	متوسط ۶۷/۲۲
	بیشرفته ۲۸/۲۲ -
کل	۱۱۷/۰۱
لیسانس	متوسط ۱۲۴/۸۶
	بیشرفته ۷/۸۵ -
کل	۱۷۹/۷۸
بالاتر از لیسانس	متوسط ۱۶۲/۷۹
	بیشرفته ۱۶/۹۹ -

محاسبه میانگین بر اساس سابقه کار	
کل	۹۹/۴۰
کمتر از ۵ سال	متوسط ۱۱۰/۸۴
	بیشرفته ۱۱/۴۴ -
کل	۱۲۵/۷۹
بین ۵-۱۵ سال	متوسط ۱۲۸/۹۲
	بیشرفته ۳/۱۳ -
کل	۱۲۰/۰۵
بین ۱۵-۲۵ سال	متوسط ۱۲۷/۸۰
	بیشرفته ۷/۷۴ -
کل	۱۱۴/۹۵
بالاتر از ۲۵ سال	متوسط ۱۲۸/۷۳
	بیشرفته ۱۳/۷۸ -



نتیجه‌گیری

اکثر دست‌اندرکاران آموزش زبان عقیده دارند که خانمها در زبان‌آموزی از آقایان موفق‌ترند. در عین حال Chastain در کتاب خود در بحث مربوط به تفاوت در یادگیری با اشاره به تحقیق خود در این زمینه به این باور با دیده شک و تردید می‌نگرد. نتیجه تحقیق وی نشان داد که خانمها در امتحان کتبی نمرات بالاتری کسب کردند ولی در زمینه امتحانات شفاهی و به عبارتی در آزمون مهارتها، آقایان برتر بودند. Chastain برتری آنها را در امتحانات کتبی به حس مسئولیت بالاتر آنها در انجام تکالیف نسبت می‌دهد و عقیده دارد که در کسب مهارتها احتمالاً آقایان موفق‌ترند. به هر حال نتیجه آزمون نظر Chastain را تأیید می‌کند. به علاوه شاید بتوان نتیجه‌گیری کرد که خانمها به دلیل داشتن مسئولیت بیشتر در امور مربوط به خانه و تربیت فرزندان فرصت کمتری برای مطالعه دارند و به همین دلیل تسلطشان بر زبان در اثر مرور زمان افت می‌کند.

برتری افراد با مدارک تحصیلی بالاتر یکبار دیگر بر این نکته تأکید می‌کند که آموزش یکی از عوامل مهم ارتقاء کیفیت نیروی انسانی است. البته نباید تصور شود که دوره‌های تحصیلی منتهی به درجات تحصیلی، تنها راه آموزش می‌باشد بلکه باید به این نکته توجه شود که تسلط بر زبان با طول مدتی که فرد در معرض زبان قرار می‌گیرد نسبت مستقیم دارد. بنابراین هر دوره‌ای که این فرصت را به افراد بدهد که با زبان در تماس باشند و از آن برای مقاصد مختلف استفاده کنند به تسلط بیشتر آنها خواهد انجامید.

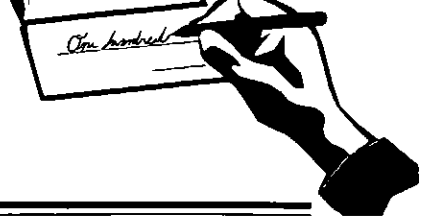
میانگین بسیار پایین دارندگان مدارک تحصیلی غیرزبان انگلیسی مبین این حقیقت است که در نظام آموزشی ما افرادی به صرف داشتن آشنایی با زبان به دلیل گذراندن چند ترم در مؤسسات خصوصی یا علاقه شخصی بدون ضابطه به کار تدریس مشغولند و چون بر آموزش نظارتی وجود ندارد و مسئولین مدارس نیز به دلیل عدم آشنایی با زبان قادر به ارزشیابی دقیق کار کادر آموزشی درس زبان مراکز آموزشی نمی‌باشند آموزش توسط این افراد با کیفیت بسیار نازلی صورت می‌گیرد. بهتر است برای جلوگیری از اتلاف وقت و هزینه آموزش و پرورش استفاده از افراد غیرمتخصص با ضوابط دقیق و مشخص صورت گیرد و این افراد موظف باشند دوره‌های آموزشی خاصی را بگذرانند.

عامل دیگری که در این آزمون مدنظر قرار گرفت، سابقه خدمت می‌باشد. میانگین گروههای سه‌گانه ۱۵-۵ سال، ۲۵-۱۵ سال و ۲۵ سال به بالا تفاوت اندکی را نشان می‌دهد که احتمالاً به دلیل عامل سن ایجاد شده است. معمولاً با بالا رفتن سن، سرعت افراد در زدن تست‌های

چندگزینه‌ای کاهش می‌یابد. تفاوت نسبتاً زیاد گروه زیر پنج سال با بقیه معنی‌دار است و نشان می‌دهد این گروه در سطح پایین‌تری نسبت به بقیه قرار دارند. از آنجا که انتظار می‌رود افرادی که سابقه کار کمتری دارند به دلیل نزدیکی به زمان فارغ‌التحصیلی آمادگی بیشتری داشته باشند، آمادگی کمتر می‌تواند یا به دلیل جذب نیروهای ضعیف‌تر به آموزش و پرورش در سالهای اخیر باشد و یا اینکه افت کیفیت آموزش در دانشگاهها به افت توانایی عمومی فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی انجامیده است. البته به دلیل رشد بی‌سابقه فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در دهه اخیر احتمال جذب نیروهای خوب افزایش یافته و به نظر می‌رسد افت کیفیت آموزشی دلیل منطقی‌تری برای این امر باشد.

یافتن هنجارهای جمعیت مورد مطالعه

همان‌طوری که در توصیف آماری ملاحظه گردید، میانگین جمعیت بسیار پایین‌تر از میانگین امتیازات قابل حصول در این امتحان می‌باشد. به عبارت دیگر در آزمونی با ۶۰۰ امتیاز انتظار می‌رود میانگین جمعیت در حدود ۳۰۰ باشد در حالی که میانگین به دست آمده توسط بهترین گروه، یعنی دارندگان مدارک بالاتر از لیسانس ۱۷۹/۷۸ می‌باشد. از آنجا که یافتن سطح دشواری آزمونهای مختلف کار آسانی نیست با نمرات خام امکان مقایسه نتایج یک آزمون با آزمون دیگر وجود ندارد. به همین دلیل لازم است نمرات هر آزمون با توجه به سطح جمعیت مورد نظر استاندارد شود تا چنانچه در آینده آزمونی به عمل آید بتوان نتایج را مقایسه نمود. بدین منظور نمرات خام به نمره استاندارد T تبدیل گردید. در مرحله اول لازم بود نمرات خام به واحدهای انحراف معیار یا نمره Z تبدیل شود. نمره Z معادل نمره خام نشان می‌دهد که نمره مورد نظر چند واحد انحراف معیار بالاتر یا پایین‌تر از میانگین جمعیت مورد مطالعه قرار می‌گیرد. بدین ترتیب امکان مقایسه نمرات مشابه در آزمونهای مختلف امکان‌پذیر می‌شود. به عنوان مثال فرض کنیم فردی در امتحان میان ترم و پایان ترم نمره ۷۸ کسب نماید. آیا می‌توانیم بگوییم که این دو نمره ارزش یکسانی دارند. مسلماً خیر چون میانگین و انحراف معیار دو آزمون با هم فرق دارند. چنانچه میانگین و انحراف معیار امتحان میان ترم به ترتیب ۷۰ و ۸ و میانگین و انحراف معیار امتحان پایان ترم ۶۶ و ۶ باشد. نمره فرد مورد نظر در امتحان میان ترم یک واحد انحراف معیار بالاتر از میانگین قرار می‌گیرد ($70 + 8 = 78$) در حالی که نمره همین فرد در امتحان پایان ترم دو واحد انحراف معیار بالاتر از میانگین می‌باشد ($66 + 6 + 6 = 78$). بنابراین نمره ۷۸ در امتحان پایان ترم ارزش



بیشتری از همان نمره در امتحان میان ترم دارد.

$$Z = \frac{\text{میانگین} - \text{نمره خام}}{\text{انحراف معیار}}$$

چون نمره Z بدون در اختیار داشتن میانگین و انحراف معیار نمرات خام قابل تفسیر نیست آن را به نمره t تبدیل می کنیم. در تبدیل نمره Z به نمره t فرض بر این است که میانگین جمعیت ۵۰۰ و انحراف معیار ۱۰۰ می باشد.

$$t = (Z \times 100) + 500$$

بنابراین چنانچه نمرات Z مثال بالا را به نمرات t تبدیل کنیم نتیجه چنین خواهد شد.

$$t = (1 \times 100) + 500 = 600$$

$$t = (2 \times 100) + 500 = 700$$

با مقایسه دو نمره t بدون داشتن میانگین و انحراف معیار نمرات خام می توانیم آنها را مقایسه کنیم.

یکی از هدف های آزمون سراسری دبیران به دست آوردن تصویر روشنی از توزیع نیروی انسانی بر اساس سطح تسلط بر زبان در استانهای مختلف می باشد تا از آن طریق بتوان درصد نیروهایی را که پایین تر از میانگین جمعیت قرار دارند مشخص نمود. مشخص نمودن این افراد در استانهای مختلف می تواند مبنایی برای آموزش های ضمن خدمت در آینده قرار گیرد. این آموزش ها باید با این هدف طراحی شوند که در مرحله اول نیروهای ضعیفی را که پایین تر از میانگین جمعیت قرار می گیرند به هنجار جمعیت ارتقا دهند و سپس در مراحل بعد هنجار جمعیت (میانگین) را بالا ببرند.

مطالعه درصد نیروی انسانی زیر میانگین کشوری در استانهای مختلف نشان می دهد که در حدود ۳۰٪ نیروهای اکثر استانها به آموزش نیاز دارند. رتبه استانها بر اساس درصد کمتر نیروهای انسانی نیازمند آموزش به ترتیب زیر است:

۱- استانهای ایلام و کرمان ۲۷٪

۲- استانهای فارس، مرکزی، کهگیلویه و بویراحمد و آذربایجان

غربی ۲۸٪

۳- استانهای آذربایجان شرقی و چهارمحال و بختیاری ۲۹٪

۴- استانهای تهران، لرستان، اردبیل، سیستان و بلوچستان، زنجان،

همدان و اصفهان ۳۰٪

۵- استانهای خوزستان، گیلان و کرمانشاه ۳۱٪

۶- استانهای مازندران و هرمزگان ۳۲٪

۷- استانهای کردستان، خراسان و سمنان ۳۳٪

۸- استان یزد ۳۴٪

۹- استان بوشهر ۳۶٪

یکی دیگر از اهداف آزمون مشخص نمودن نقاط ضعف و قوت جمعیت مورد مطالعه در زمینه مهارتها و اجزای زبان می باشد که جدول میانگین درصد پاسخ دهندگان صحیح به هر بخش، به خوبی نمایانگر نکات مورد نظر می باشد.

میانگین درصد پاسخ دهندگان صحیح به بخش های مختلف آزمون

الف) سطح متوسط	
۱- ساختارهای دستوری	سوالات ۱-۴۰ ۲۷/۰۶٪
۲- واژگان	سوالات ۴۱-۸۰ ۱۵/۹۸٪
۳- تلفظ	سوالات ۸۱-۱۰۲ ۱۹/۶۰٪
۴- خواندن و درک مطلب	سوالات ۱۰۳-۱۲۰ ۱۴/۱۷٪
ب) سطح پیشرفته	
۱- مهارت نوشتن	سوالات ۱۲۱-۱۵۰ ۲۰/۹۸٪
۲- واژگان	سوالات ۱۵۱-۱۷۰ ۸/۸۷٪
۳- خواندن و درک مطلب	سوالات ۱۷۱-۲۰۰ ۱/۸۲٪

بیشترین درصد پاسخ دهندگان به سوالات دستوری و سوالات مربوط به مهارت نوشتن پاسخ صحیح داده اند. اگر به این نکته توجه کنیم که در بخش مربوط به مهارت نوشتن نیز هدف ارزیابی میزان تسلط افراد بر ساختارهای دستوری بوده است که کاربرد بیشتری در زبان نوشتاری دارند، آن وقت می توانیم نتیجه بگیریم که میزان تسلط شرکت کنندگان بر دستور زبان بیش از تسلطشان بر سایر اجزای زبان می باشد. بیشترین ضعف در زمینه خواندن و درک مطلب می باشد که کمترین درصد پاسخ دهندگان را به خود اختصاص داده است. در زمینه واژگان نیز که یکی از ابزار مهم مورد استفاده در کاربرد زبان از طریق مهارتهاست نیز درصد پاسخ دهندگان بسیار کمتر از دستور زبان است. به طور کلی تسلط بر مهارتها بسیار کمتر از حد مورد انتظار است و بایستی در برنامه ریزیهای آموزشی آینده بر رشد مهارتها تأکید شود. در اینجا باید به این نکته اشاره کنیم یکی از معضلات آموزش زبان در کشور ما استفاده از روش های سنتی در تدریس است که باعث شده است بیشترین زمان آموزش، به تدریس دستور و ترجمه متون اختصاص یابد و این امر خود ناشی از ضعف در زمینه مهارتها می باشد که معلم را وادار می سازد در کلاس درس از زبان انگلیسی کمتر استفاده کند و در تدریس خود بیشترین زمان را به بخشی از کتاب درسی اختصاص می دهد که خود بیشترین تسلط را بر آن دارد و آن بخش همان ساختارهای دستوری است.



نتیجه‌گیری و رهنمودها

۱- سؤالات آزمون:

یکی از مراحل مهم تهیه آزمونهای استاندارد مرحله آزمون مقدماتی به منظور رواسازی و اعتباربخشی به آزمون است. در این مرحله سؤالات تهیه شده به گروهی (حداقل ۳۰ نفر) از افراد جمعیت مورد مطالعه داده می‌شود. اهداف آزمون مقدماتی عبارتند از: سنجش زمان لازم برای پاسخگویی، روشن و واضح بودن دستورالعمل‌ها، سطح دشواری و درجه جداسازی سؤالات، یافتن گزینه‌های ضعیف، تعیین میزان اعتبار آزمون و غیره. نتایج آزمون که در تهیه آن مرحله آزمون مقدماتی طی شده باشد قابل اعتمادتر و گویاتر است. در آزمون سراسری زبان انگلیسی به دلیل محدودیت زمانی این مرحله انجام نشد. لذا عملاً درجه دشواری آزمون فراتر از آن چیزی بود که پیش‌بینی می‌شد و احتمالاً این عامل بر عملکرد آزمون‌شوندگان تأثیر داشته است. زمان لازم برای پاسخگویی نیز به دلیل هماهنگ نبودن سطح دشواری آزمون با سطح دانش‌زبانی شرکت‌کنندگان برای جمعیت مورد مطالعه کافی نبوده و به همین علت هیچ‌یک از آنها به سؤالات ۱۸۳ تا ۲۰۰ پاسخ نداده‌اند. پیشنهاد می‌شود در آینده سؤالات پس از انجام مرحله آزمون مقدماتی به جمعیت مورد نظر داده شود.

نکته دیگر در تهیه آزمون توجه به شکل ظاهری یا به عبارتی انتخاب حروف مناسب، صفحه‌آرایی و غیره می‌باشد که بر نحوه نگرش آزمون‌شوندگان تأثیر زیادی دارد. خوشبختانه در آزمون سراسری زبان این نکته مد نظر قرار گرفت و سؤالات به صورت دفترچه با حروف مناسب و صفحه‌آرایی قابل‌قبولی ارائه شد.

۲- پیگیری نتایج:

پیشنهاد می‌شود با همکاری کانون زبان و بعضی دانشگاهها دوره‌های خاصی جهت تقویت مهارت‌ها طراحی شود و ابتدا در تهران دبیرانی که امتیازاتشان پایین‌تر از میانگین کشوری می‌باشد در این دوره‌ها ثبت‌نام نمایند و در انتهای دوره‌ها با ارزشیابی دقیق به افرادی که حد نصاب لازم را بیاورند گواهی لازم صادر شود. پس از اجرای آزمایشی دوره‌ها در تهران در صورت موفقیت می‌توان آنها را به مراکز استانها نیز تعمیم داد.

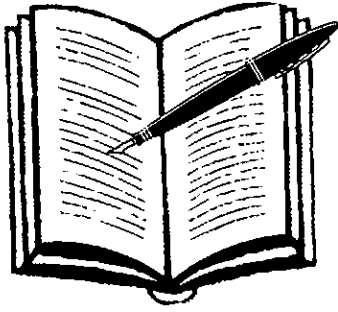
پیشنهاد می‌شود آزمون سراسری حداقل هر دو سال یکبار تکرار شود و حتی‌المقدور جهت تشویق دبیران به ارتقاء تواناییهای خود امتیازاتی برای نقرات اول آزمون منظور گردد. چنانچه طی توافقی با وزارت فرهنگ و آموزش عالی این افراد در صورت داشتن حد نصاب سنی بتوانند بدون کنکور به تحصیل در دوره‌های کارشناسی ارشد بپردازند این امر انگیزه‌ای

قوی ایجاد خواهد کرد. چنانچه این افراد از نظر سنی مشکل داشته باشند می‌توان امتیازاتی را از نظر ارتقاء گروه برایشان در نظر گرفت. برگزاری آزمون می‌تواند علاوه بر تشویق خودآموزی، استقبال از دوره‌های تقویت مهارت‌ها را نیز تحکیم نماید چون در رقابتی که ایجاد می‌شود افراد با انگیزه جبران ضعف‌های خود در امتحان گذشته با علاقه در کلاس‌ها شرکت می‌کنند و این امکان برایشان بوجود می‌آید که در آزمون بعد به رتبه‌های بالاتر ارتقاء یابند.

تجربه موفق دوره تأمین مدرس زبان پیش‌دانشگاهی که با شرکت ۱۵۰ نفر از حائزین رتبه‌های بالاتر استانها در تهران اجرا گردید نشان می‌دهد که چنانچه افراد واجد شرایط به دوره راه پیدا کنند این روش بهترین روش برای توجیه کتاب درسی و روش تدریس می‌باشد. بنابراین توصیه می‌شود شرکت‌کنندگان این دوره‌ها توسط آزمون انتخاب شوند تا زمینه مشارکت دبیران در حل مشکلات آموزشی بیش از پیش فراهم شود.

پیشنهاد می‌شود شرکت‌کنندگان دوره توجیهی تابستان امسال در پایان سال تحصیلی در یک گردهمایی کوتاه مدت با مؤلفین کتب زبان پیش‌دانشگاهی تبادل نظر نمایند. نتایج این گردهمایی می‌تواند مبنای خوبی را برای اصلاح کتب درسی و بهبود کیفیت آموزش ایجاد کند.

در پایان لازم به ذکر است اجرای این آزمون بدون مساعی و رهنمودهای مفید مدیریت محترم دفتر امکانپذیر نبود و این خود نشان از توجه به کیفیت در برنامه‌ریزی و آموزش در دفتر تألیف می‌باشد که امید است در آینده نیز تداوم یافته و موفقیت‌های بیشتری را نصیب آموزش و پرورش کشور اسلامی ما نماید.



ترجمه چیست؟

ترجمه چیست؟

ترجمه چیست؟

نگارش و ترجمه: قاسم کبیری

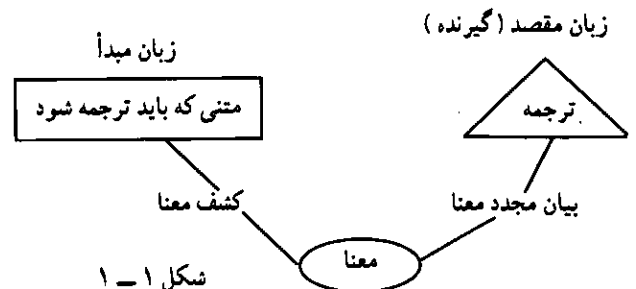
بباید به مثالی توجه کنیم. فرض کنید می‌خواهیم جمله «خواهیم می‌آید» را به انگلیسی ترجمه کنیم. این شکل فارسی از کلمات «خواهیم» (اسم) و «می‌آید» (ضمیر متصل فاعلی) و «می‌آید» که فعل است، تشکیل شده است. همین معنا در زبان انگلیسی به دو صورت *I feel sleepy, I am sleepy* بیان می‌شود که در فارسی معنایش آن است که گوینده احساس خواب‌آلودگی می‌کند. معنای تحت‌اللفظی جمله فارسی به انگلیسی تقریباً این است: *My sleep comes* و همین جمله در زبان اسپانیایی پس از ترجمه به انگلیسی *I have sleep* است که نه فارسی انگلیسی شده و نه اسپانیایی آن ترجمه خوبی به انگلیسی است. به عبارت دیگر این هر سه زبان از شکل‌های مختلف انتخاب لغت و ساختار گرامری برای بیان مقصود استفاده می‌کنند. در فارسی از کلمات خواب (اسم)، م (ضمیر) و می‌آید (فعل) استفاده شده، در انگلیسی از ضمیر و فعل و صفت و در اسپانیایی از ضمیر، فعل و اسم استفاده شده است.

این واقعیت دارد که افراد آگاه در زبان مبدأ و مقصد غالباً می‌توانند بی‌آنکه به طور آشکار در فکر ساختار معنایی باشند، به سرعت شکلی را به شکلی دیگر انتقال دهند. اما در مورد متون پیچیده و وقتی که مترجمین احتمالاً در هر دو زبان به یک اندازه سلاست نداشته باشند (و یا تنها یک زبان آنها زبان مادری‌شان باشد) در آن صورت مطالعه اصولی که ارائه خواهد شد آنها را در ترجمه کامل‌تریاری خواهد داد. حتی اگر شخص بدون تحلیل‌های جزء به جزء بتواند ترجمه‌ای کامل ارائه دهد، مطالعه روند ترجمه از طریق تحلیل معنایی رای همه مترجمان جالب توجه خواهد بود. برگردان جملات ساده که مورد استفاده روزمره است بالنسبه آسان است. مثلاً فرد به آسانی تفاوت‌های زیر را می‌آموزد:

English: How old are you?

بنا به تعریف فرهنگ لغت، ترجمه عبارت است از تغییر یک حالت یا شکل زبان به حالت یا شکل دیگر برای برگرداندن آن به زبان خود و یا دیگری (فرهنگ وبستر، ۱۹۷۴). ترجمه در اصل تغییر شکل است. وقتی درباره شکل یک زبان صحبت می‌کنیم، اشاره ما به واژگان، عبارات، جمله‌واره‌ها، جملات، پاراگرافها و چیزهایی از این قبیل است که نوشته یا گفته می‌شوند. در ترجمه شکل زبان مبدأ جای خود را به شکل زبان مقصد می‌دهد. اما چگونه این تغییر صورت می‌گیرد؟ چه چیزی تعیین‌کننده شکل در ترجمه است؟

هدف ترجمه انتقال معنا از زبان مبدأ به زبان مقصد است. این کار با تغییر شکل زبان اول به شکل زبان دوم و از طریق ساختار معنایی انجام می‌گیرد. آنچه منتقل می‌شود و باید ثابت نگهداشته شود معنا است. شکلی که ترجمه از روی آن صورت می‌گیرد زبان مبدأ و شکلی که باید به آن برگردد زبان مقصد و یا گیرنده نام دارد. بنابراین ترجمه عبارت است از مطالعه در واژگان، ساختار گرامری، موقعیت ارتباطی و زمینه فرهنگی متنی که به زبان مبدأ است و تجزیه و تحلیل آن برای تعیین معنی و سپس دوباره ساختمان کردن همان معنا با استفاده از کلمات و ساختار گرامری مناسب در زبان گیرنده (مقصد) و زمینه فرهنگی آن. این روند را می‌توان به شکل زیر (شکل ۱ - ۱) تصویر کرد:



شکل ۱ - ۱



می‌شود که البته در انگلیسی عکس آن است و باید نوشت
(Remember God) و دومی (God speed) که مطمئناً رانندگان

ایرانی معنای «خدای سرعت» از آن گرفته‌اند، در انگلیسی به این معنا نیست و در انگلیسی معنایی شبیه «به امید کامیابی / توفیق» دارد که البته ممکن است به شخص مسافر هم گفته شود. حتی علایمی که از زبانهای دیگر گرفته می‌شود و برداشتهای فارسی‌ای که از آنها داریم گاه درست نیست. مدتها روی شیشه عقب اتومبیلها تصویر یک لکه خون را می‌دیدیم که شاید تعبیر ایرانی‌ها از آن این بود که مواظب باشید تصادف نکنید، یا تصادف خون انسان را به هدر می‌دهد و از این قبیل معانی، در حالیکه این علامت را منحرفین همجنس‌باز انگلیس و آمریکا به عنوان نشان خود به کار می‌برند و معنایی که آنها از آن در نظر دارند با آنچه ما فهمیده بودیم تفاوت بسیار داشت. و این تعبیرات غلط به دلیل پیروی از شکل زبان مبدأ است. در مثالهای بالا بهترین ترجمه، ترجمه‌ای است که الف- از شکلهای معمول زبان مقصد بهره گیرد. ب- تا جایی که ممکن است همان معنایی را که بوسیله متکلم زبان مبدأ دریافت شده است انتقال دهد و ج- بویابهای متن اصلی زبان مبدأ را حفظ کند. معنای این سخن آنست که ترجمه باید به گونه‌ای ارائه شود که امیدوار باشیم همان پاسخی را در ذهن ما بیدار کند که مطمح نظر متن مبدأ بوده است.

خصیصه‌های زبانی مؤثر در ترجمه

بعضی خصوصیات به گونه‌ای است که بر اصول ترجمه تأثیر بسیار مستقیم دارد. ابتدا بیایید به خصوصیات اجزاء تشکیل دهنده معنا نگاه کنیم. اجزاء تشکیل دهنده معنا در اقلام معنایی جمع‌اند ولی در زبانهای مختلف نحوه این اجتماع فرق دارد. در بسیاری از زبانها یک جزء تشکیل دهنده معنایی مثل "S" انگلیسی جمع بستن وجود دارد. این مورد غالباً در دستور زبان به صورت یک پسوند به آخر اسامی یا افعال و یا هر دو ظاهر می‌شود. در فارسی جمع بستن به کمک ضمائر متصل به فعل صورت می‌گیرد.

- | | | | |
|-------------|----------|---------------|------------|
| 1. I run. | می‌دوم | 2. They run. | می‌دوند. |
| 1. He sits. | می‌نشیند | 2. They sit. | می‌نشینند. |
| | | 2. They went. | رفتند. |

مطالعه هر فرهنگی نشان دهنده دسته‌بندی‌های شگفت‌آوری از اجزای ترکیب دهنده معنی در اقلام معنایی است. در زبان اوتومی Otomi (مکزیک) یک لغت واحد در معنای «در شب مراقب گوسفندان بودن» به کار می‌رود. تمامی این اجزاء در یک قلم معنایی واحد دیده می‌شود. در زبان ویتنامی کلمه‌ای وجود دارد که معنایش به انگلیسی این است.

Someone leaves to go somewhere and something happens at home so that he has to go back home.

در بسیاری از مواقع برای ترجمه یک کلمه از زبان مبدأ به چندین

English: Where are you from?

(Which place do you belong to?)

اهل کجا هستی؟ :فارسی

English: It is cold.

(Weather is cold.) :فارسی

که البته تفاوت در انتخاب کلمه نیست بلکه ساختار دستوری را هم شامل می‌شود.

ولی گاه تفاوتها بسیار دور از انتظار است مثلاً جمله ساده انگلیسی I have money در زبانهای ژاپنی و لاتین به گونه‌ای است که معنای To me there is money و در عربی و روسی With me there is money، عندی نُقودُ یا لِي نُقودُ و در ترکی My money exists (منَد پول وار) می‌دهد. با این وجود مترجمین هیچگاه در مورد این اصطلاحات عادی مشکلی ندارند. بعید به نظر می‌رسد که آنها در اینگونه موارد خیلی به فکر اختلافات دستوری و یا انتخاب واژه‌ها باشند. اما وقتی که به مطالب ناآشنا برمی‌خورند و یا به سطوح بالاتر ساختار معنایی در جملات و گفتارهای پیچیده می‌رسند آنوقت به انتخاب واژه‌ها و اشکال دستوری زبان مبدأ گرایش نشان می‌دهند. نتیجه کار شکلی می‌شود که برای گویشوران زبان مقصد عجیب و «بیگانه» می‌نماید. مثلاً گوینده فارسی به جای جمله The child has a fever و The child has a temperature می‌گوید The child has fever یا He / She is ill و جمله دوم او به جای He / She is ill خواهد گفت It is ill. در حالیکه در انگلیسی باید حرف تعریف a را جلو fever و temperature گذاشت و برای اشاره به کودک نیز باید جنسیت او را با he/she مشخص کرد. در فارسی رعایت این دو نکته ضرورت ندارد.

ما با انواع اشتباهاتی که غیر اهل زبان مرتکب می‌شوند آشنا می‌شویم. تجزیه و تحلیل آنها نشان می‌دهد که تقریباً همیشه این اشتباهات ناشی از شکل‌های زبان مادری است. وقتی کسی شکل زبان خود را (زبان مبدأ) لفظ به لفظ ترجمه می‌کند بی‌شک برگردانش به زبان مقصد چیزی غیر طبیعی خواهد بود. روی شیشه‌های بعضی از اتوبوسهای تعاونی می‌خوانیم: We go to a travel, good by. فارسی «سفر بخیر» است که معادل انگلیسی آن چیزی شبیه Have a good trip! و یا فرانسۀ Bon voyage! می‌باشد. و با روی یک کیف دستی پلاستیکی مزین به کارتون کلاذ قرمزی و پسر خاله به انگلیسی نوشته شده بود. Reddy Hat & Cousin که درست ترجمه انگلیسی آن با دستور فارسی است که ی نسبت فارسی را به صفت red انگلیسی افزوده است. شکی نیست که عبارت God remember و God speed را هم در پشت شیشه‌های عقب اتوبوسها و مینی بوسها دیده‌اید، که اولی با ساختار دستوری فارسی نوشته



My socks have run. جورابهایم در رفته‌اند.

که مثلاً معنای لفظ به لفظ فارسی جمله اول می‌شود:
The motor works (functions) و به همین ترتیب بقیه جملات:

Are you participating your horse in the next race?

A shadow stretched across the room promptly.

The river flows into the sea.

A bus comes every five minutes.

What kind of business do you have?

Supplies are coming to an end.

A scar is drawn across his cheek.

My socks have escaped.

این اصل فقط به‌واژگان محدود نمی‌شود زیرا این نیز صحیح است که یک شکل دستوری بیان‌کننده چند معنای متفاوت باشد. مثلاً عبارت ملکی my house ممکن است دارای معانی زیر باشد: «خانه‌ای که مالک آن هستم»، «خانه‌ای که اجاره می‌دهم»، «خانه‌ای که در آن زندگی می‌کنم»، «خانه‌ای که ساخته‌ام» یا «خانه‌ای که برایش نقشه تهیه کرده‌ام». البته متن اصلی تعیین‌کننده معانی گوناگون عبارت است. به عبارات ملکی زیر توجه کنید که در آنها صفت ملکی "my" روابط متفاوتی را نشان می‌دهد:

my car	مالکیت
my brother	خویشاوندی
my foot	(جزئی از کل) جزئی از بدن
my singing	عمل‌کننده کار (//)
my book	

(کتابی که دارم و یا کتابی که نوشته‌ام) مالکیت و یا تألیف
 (دهکده‌ای که در آن زندگی می‌کنم) محل اقامت
 (قطاری که سوار می‌شوم) استفاده
 بانکی که در آن حساب دارم
 پزشکی که به او مراجعه می‌کنم

جملات کامل هم ممکن است دارای نقشهای متفاوت باشند. چه بسا که یک جمله سؤالی برای جمله غیرسؤالی به کار رود. مثلاً جمله سؤالی Mary, why don't you wash the dishes? دارای شکل سؤالی است و چه بسا در بعضی از متون برای گرفتن اطلاعات به کار رود، ولی غالباً به جای آنکه سؤال واقعی باشد در معنای دستور (یا پیشنهاد) به کار می‌رود. بنابراین نوعی سؤال ساختگی است. یک جمله ساده انگلیسی مثل He made the bed ممکن است چنین معنی بدهد که او تختخواب را ساخت (مثلاً نجار) یا او تخت را مرتب کرد. درست همان‌گونه که کلمات دارای معانی اولیه و ثانویه هستند، علایم دستوری نیز دارای نقشهای اولیه و ثانویه خاص خود می‌باشند. حرف اضافه on در انگلیسی برای نشان دادن معانی بیشتر به کار می‌رود. در

کلمه در زبان مقصد نیاز داریم. در زبان جیبی بولیوی کلمه پروژکتور را وسیله‌ای می‌دانند که عکس را روی دیوار نشان می‌دهد و در صورتی که در فارسی نیز آن را پروژکتور نگوییم باید همین جمله را به کار ببریم. همان طور که ترجمه کلمه انگلیسی deuteragonist به فارسی می‌شود: شخصی که در نمایشهای ترازدی یونانی نقش دوم را بازی می‌کند، و یا dandle که فارسی آن: «کودک را روی دست با زانو بالا کشیدن و پایین انداختن و نوازش کردن» است، و to cork یعنی «جواب‌پنبه سربطری را گذاشتن».

دوم، از وجوه مشخصه زبانها اینکه جزء تشکیل‌دهنده معنای یک چیز در اشکال معنایی ساختاری سطحی متفاوت ظاهر می‌شود. در انگلیسی واژه گوسفند sheep است. اما کلمات lamb (بره)، ewe (قوچ) و sheep (میش) هم دارای معنی sheep می‌باشند. البته این کلمات اجزای تشکیل‌دهنده معانی young (در lamb)، adult و male (در ram) و female (در ewe) را نیز شامل می‌شوند. در فارسی هم در این مورد همین‌طور است. اما مثلاً در زبان هوآمبسی سا (Huambisa) (در پرو) lamb را باید sheep its child و ram، sheep big و ewe را sheep its woman ترجمه کرد.

سوم، مشخصه دیگر زبانها این است که از یک شکل برای نشان دادن چند معنی مختلف استفاده می‌کنند. با نگاه کردن به هر فرهنگ لغت این نکته هم بخوبی روشن می‌شود. مثلاً فرهنگ لغت بزرگ دایرةالمعارفی ریدرز دایجست Reader's Digest برای واژه انگلیسی "run" ۵۴ معنی ذکر می‌کند. بیشتر کلمات بیش از یک معنا دارند: یک معنای اولیه، که معمولاً با شنیدن کلمه به صورت منفرد به ذهن می‌آید، و معنای ثانویه، که معنای اضافی لغت در ارتباط با دیگر کلمات است. در انگلیسی می‌گوییم "the boy runs" که معنای اولیه لغت است و "his nose runs" استفاده از run در معنای ثانویه است، همچنین معنای زیر از این قبیل است:

The motor runs. موتور کار می‌کند.

Are you running your horse in the next race?

آیا اسب را در مسابقه بعدی شرکت می‌دهی؟

A shadow ran across the room.

بی‌درنگ سایه‌ای از این طرف اتاق به آن طرف کشیده شد.

The river runs to the sea. رودخانه به دریا می‌ریزد.

The buses run every five minutes.

هر ۵ دقیقه یک اتوبوس می‌آید.

What kind of business does she run?

چه نوع کسب و کاری دارد؟

Supplies are running low. آذوقه در حال ته کشیدن است.

A scar runs across his cheek.

یک خراش روی گونه‌اش کشیده شده است.



جملات زیر به موارد استفاده on در جملات انگلیسی و معادل آنها در جملات فارسی که گاهی حذف شده است توجه کنید :

John found a book on the floor.

جان کتابی - کف اتاق پیدا کرد.

John found a book on mathematics.

جان کتابی در مورد ریاضیات پیدا کرد.

John found a book on Tuesday.

جان - روز سه شنبه کتابی پیدا کرد.

John found a book on sale.

جان توی حراجی کتابی پیدا کرد.

همچنین مورد استفاده by را در جملات زیر مقایسه کنید :

John was stopped by the policeman.

پلیس جان را متوقف کرد. (by در این جمله برابر «بوسیله» فارسی است.)

John stopped by the bookstand.

جان کنار دکه کتابفروشی ایستاد.

در جمله اول غرض از به کار بردن by این است که نشان دهیم پلیس کارگزار است ولی در جمله دوم by نشان می دهد که bookstand مکان است.

دیدیم که شکل ممکن است بیانگر معانی گوناگون باشد. از طرف دیگر، دیگر مشخصه زبانها این است که یک معنای واحد ممکن است به شکلهای گوناگون بیان شود. مثلاً معنای "the cat is black" را می توان با توجه به چگونگی ارتباط یک معنای خاص با معانی دیگر به شیوه های مختلف گفت : "the black cat" یا "the cat which is black". همین طور هم معنای "Is this place taken? Is there anyone sitting here? May I sit here?" در اصل یکی است. یا معانی جملات زیر تقریباً یکی است.

Others blamed John because of the difficulty.

Others blamed John for the difficulty.

Others blamed the difficulty on John.

Others said John was responsible for the difficulty.

Others accused John of being responsible for the difficulty.

دیده ایم که حتی در درون یک زبان واحد راههای بیشماری وجود دارد که بدان وسیله شکل بیان معنی می کند. تنها در صورتی که شکل، در معنا و یا نقش اولیه خود به کار رود همبستگی یک به یک میان شکل و معنا وجود خواهد داشت. معانی دیگر، معانی ثانویه و یا معانی مجازی نام دارند. همانطور که کلمات دارای معانی گسترده هستند اشکال دستوری هم دارای کاربردهای گسترده (نقشهای اولیه و مجازی) می باشند.

مشخصه «نبود انطباق» یعنی اختلاف و یا نبود همبستگی یک به یک میان شکل و معنی دلیل اصلی پیچیده بودن کار ترجمه است. اگر عدم

انطباقی وجود نمی داشت در آن صورت تمامی واژگان و تمامی اشکال دستوری یک معنا پیدا می کرد و آنوقت ترجمه تحت اللفظی کلمه به کلمه و ساختار دستوری به ساختار دستوری امکان پیدا می کرد. اما واقعیت این است که زبان مجموعه ای از روابط نامنتظر پیچیده میان معنی (Semantics) و شکل (lexicon & grammar) است. هر زبانی دارای اشکال مشخص خود برای نشان دادن معنا است. بنابراین در ترجمه چه بسا که یک معنا به شکلی کاملاً متفاوت از زبان دیگر بیان شود. ترجمه کردن دقیق شکل یک زبان به شکل زبان مشابه غالباً باعث تغییر معنا می شود، یا لااقل موجب پدید آمدن شکلی می شود که در زبان دوم غیرطبیعی است. بنابراین در ترجمه باید معنا بر شکل اولویت داشته باشد. آنچه باید از زبان مبدأ به زبان مقصد منتقل شود معناست، نه اشکال زبان شناختی. مثلاً اگر بخواهیم عبارت انگلیسی He has clean hands را به فارسی ترجمه کنیم، به صورت تحت اللفظی چیزی شبیه His hands are not dirty ترجمه می شود که البته با معنای انگلیسی آن که He is not known to have done wrong و یا He is not guilty است. در این صورت این معنای ثانویه نیست که موجب اختلاف می شود بلکه سبب آن معنای مجازی است.

تنها در صورتی که زبان مبدأ و زبان مقصد زبانهای کاملاً مرتبط به هم بوده و از یک خانواده باشند امکان مطابقت شکل بین زبان متن و زبان ترجمه وجود دارد، و لاغیر. طبیعت زبان به گونه ای است که هر زبان اشکال متفاوتی را به کار می گیرد و این اشکال دارای معانی ثانویه و مجازی هستند که خود موجب پیچیدگیهای بیشتر می شوند. ترجمه کلمه به کلمه ای که دقیقاً از شکل زبان مبدأ تبعیت کند ترجمه تحت اللفظی نام دارد. ترجمه تحت اللفظی برای کسانی که در ساختار متن مبدأ مطالعه می کنند به عنوان ترجمه بین زبانی مفید است، اما ترجمه تحت اللفظی الفاکنده معنای متن مبدأ نمی باشد. معمولاً چیزی بیش از یک رشته کلماتی که به افراد کمک می کند متنی را به زبان اصلی خود بخوانند نیست. چیزی است غیرطبیعی که درک آن دشوار است و حتی ممکن است کاملاً بی معنی باشد و یا در زبان مقصد معنای غلطی داشته باشد که بعید می توان آن را ترجمه به حساب آورد. هدف مترجم باید این باشد که ترجمه ای اصطلاحی بوجود آورد یعنی اینکه معنایی معادل زبان مبدأ داشته باشد ولی به شکلی طبیعی به زبان مقصد بیان گردد. آنچه باید حفظ شود معناست، نه شکل.

متن زیر ترجمه تحت اللفظی داستانی است که ابتدا به زبان کیشیه، زبان گواتمالایی گفته شده است :

It is said that being one man not from here, not known where the his or the he comes where. One day these things he walks in a plantation or in them the coastlands, he saw his appearance one little necklace, or he thought that a little



the necklace was really a snake. He died immediately. He died because he didn't realize that it was a snake; he didn't know he put a snake into his mouth rather than a necklace.

آنچه را می توان به یک زبان گفت به زبان دیگر هم می توان گفت. ترجمه کردن کاری است ممکن؛ هدف مترجم حفظ ثابت معنا است، هر جا که ضرورت داشته باشد شکل زبان مقصد باید به خاطر آنکه معنای زبان مبدأ تحریف نشود، تغییر داده شود. از آنجا که معنای بیان شده بوسیله شکل خاص یک زبان را می توان به وسیله یک شکل کاملاً متفاوت بیان کرد، تغییر شکل به هنگام ترجمه غالباً ضروری است.

انواع ترجمه

ترجمه تحت اللفظی در مقابل ترجمه اصطلاحی

از آنجا که همه متنهای مورد نظر، آن طور که در فصل قبل مورد بحث قرار گرفت، دارای شکل و معنا می باشند، دو نوع ترجمه وجود دارد. یکی از این دو نوع بر پایه شکل است و دیگری بر پایه معنا. ترجمه مبتنی بر شکل سعی دارد به دنبال شکل زبان مبدأ باشد و به آن ترجمه تحت اللفظی گفته می شود. ترجمه مبتنی بر معنا تمامی کوششش بر آن است که القاء کننده معنای متن زبان مبدأ به شکلهای طبیعی زبان مقصد باشد. ترجمه بین زبانی ترجمه ای کاملاً تحت اللفظی است. بازآفرینی وجوه مشخصه زبان شناختی متن مبدأ، برای هدفهای معینی مثل مطالعه زبان شناختی آن زبان کاری است مطلوب. اگر چه این ترجمه های تحت اللفظی ممکنست برای هدفهای مربوط به مطالعه زبان مبدأ بسیار مفید باشند، ولی برای گویشوران به زبان مقصدی که علاقه مند به معنای متن زبان مقصد می باشند، فایده چندانی ندارد. ترجمه تحت اللفظی به نظر چیزی بی معنی می نماید و ارزش ارتباط دهنده گی اندکی دارد. مثلاً ترجمه تحت اللفظی جملات زیر به فارسی چنین است:

a. How are you doing? چگونه هستید شما انجام دادن؟

b. How about your wife? چگونه درباره مال شما همسر؟

که این جملات معنای زیادی متبادر به ذهن نمی کنند. ترجمه مناسب دو جمله به ترتیب چنین است: همسرتان چگونه است؟ b. چگونه است؟ a.

اگر دو زبان به هم ربط داشته باشند از آنجا که شکل معمول دستوری احتمالاً یکی است معنای تحت اللفظی غالباً قابل فهم است ولی ترجمه تحت اللفظی اقلام وازگانی از ترجمه چیزی بیگانه می سازد. اطلاعات دوزیانه زیر در یک فرودگاه شنیده شده است: (Barnwell 1980:18)

انگلیسی تحت اللفظی:

Madam odette, passenger with destination

Douala, is demanded on the telephone.

این نسخه انگلیسی ترجمه تحت اللفظی فرانسه است:

necklace the very pretty thrown on the ground in the road. He took the necklace this he threw in his mouth for its cause that coming the one person another to his behindness, for his that not he encounters the one the following this way in his behindness, not he knows and that the necklace the he threw in his mouth this one snake and the man this one died right now because not he knows his appearance the snake or that the he ate this not this a necklace only probably this snake.

حال همان متن را با ترجمه ای که کمتر تحت اللفظی است مقایسه کنید:

It is said that there once was a man (not from here, and I do not know his town or where he came from), who one day was walking in a plantation (or in the coastlands). He saw a little necklace, or rather, what he thought was a very pretty little necklace, lying on the road. He grabbed this necklace and threw it into his mouth because there was someone coming along behind him, and he did not want the other person to see it. Well, he did not know that the necklace which he threw into his mouth was really a snake. The man died in short order, because he did not recognize from its appearance that it was a snake. He did not know that what he had put in his mouth was not a necklace, but rather a snake.

در ترجمه اول به جای هر واژه کیشه ای نزدیکترین معادل انگلیسی گذاشته شد و حاصل چیزی بی معنا از آب درآمد. در ترجمه دوم شکل طبیعی وازگان و دستور زبان انگلیسی برای بیان معنای داستان کیشه ای به کار رفت. این داستان به صورتی که در زیر آمده است به شیوه انگلیسی اصطلاحی ترجمه شده است:

I'm told that there once was a stranger from some other town who was walking in a plantation along the coast. As he walked along he suddenly saw a very pretty little necklace lying on the road. He snatched up the necklace and threw it into his mouth because there was another person walking behind him and he didn't want him to see the necklace. The stranger didn't know that



French: Madame Odette, passenger a destination de Douala, est demandée ou téléphone.

که ترجمه اصطلاحی جمله به انگلیسی اینطور است :

Ms. Odette, passenger for Douala, you are wanted on phone.

جز در مورد ترجمه بین زبانی ترجمه واقعی تحت اللفظی چیزی است غیر معمول. بیشتر مترجمینی که قصد ترجمه تحت اللفظی دارند در واقع نوعی ترجمه تحت اللفظی تا حدودی تعدیل شده به کار می‌برند. آنان ترتیب کلام و دستور جملات را به قدری تعدیل می‌کنند که در زبان مقصد دارای ساختار جمله‌ای قابل قبول باشند. با این وجود اقلام وازگانی را به صورت تحت اللفظی ترجمه می‌کنند. گاهی هم برای اجتناب از بی‌معنی بودن صرف و یا برای بهبود ارتباط، اینها هم تغییر داده می‌شوند. به مثال زیر توجه کنید :

He made up his mind not to go there.

تحت اللفظی : او ساخت ذهنش را نه برود آنجا.

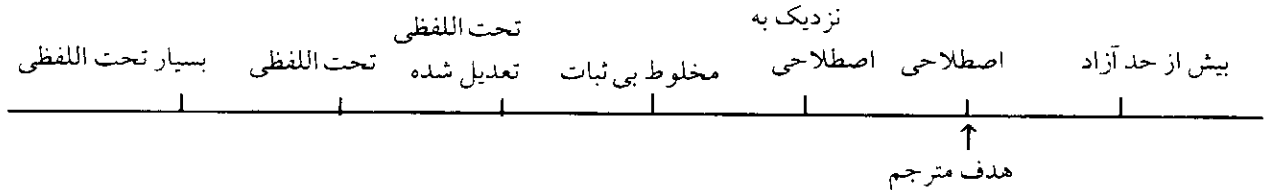
تحت اللفظی تعدیل شده : او ذهنش را ساخت که آنجا نرود.

در ترجمه تحت اللفظی تعدیل شده ساختار گرامری جمله فارسی شده است اما هنوز هم جمله انتقال معنای صریح نمی‌کند در صورتی که می‌خواستیم جمله را اصطلاحی ترجمه کنیم بدین صورت درمی‌آمد : او تصمیم گرفت آنجا نرود.

شخصی که به شیوه تحت اللفظی تعدیل شده ترجمه می‌کند شکلهای

دستوری را در صورت الزامی بودن ساختارها تغییر می‌دهد. با این وجود در صورتی که انتخاب داشته باشد از شکل متن مبدأ تبعیت خواهد کرد. حتی اگر شکل دیگری در زبان مقصد طبیعی تر باشد. ترجمه تحت اللفظی و تحت اللفظی تعدیل شده در آنچه به عنوان معادلهای تحت اللفظی برای کلمات برمی‌گزینند. یعنی در واژگان مورد ترجمه همیشه به خطا می‌روند. حاصل ترجمه تحت اللفظی وازها، اصطلاحات، تشبیهات لفظی و غیره ترجمه‌ای مبهم، غیر طبیعی و گاه بی‌معناست. در ترجمه تحت اللفظی تعدیل شده، مترجم معمولاً ترجمه را تا جایی که معانی کاملاً بی‌سر و ته و غلط نباشد تعدیل می‌کند ولی وضع غیر طبیعی آن باز هم باقی می‌ماند.

ترجمه اصطلاحی در ساختارهای دستوری و انتخاب اقلام وازگانی از شکل‌های طبیعی زبان مقصد استفاده می‌کند. یک ترجمه اصطلاحی واقعی به ترجمه شبیه نیست. چنین می‌نماید که در اصل به زبان مقصد نوشته شده است. از این رو مترجمین خوب سعی بر آن دارند که به صورت اصطلاحی ترجمه کنند. این هدف آنهاست، اما ترجمه‌ها غالباً مخلوطی از انتقال تحت اللفظی واحدهای دستوری به همراه ترجمه اصطلاحی معنای وازگان می‌باشد. ترجمه به صورت اصطلاحی همیشه ممکن نیست، یک مترجم ممکن است بخشهایی از ترجمه‌اش را به شکل‌های بسیار طبیعی بیان نماید و سپس در بخشهای دیگر عقب‌گرد کرده و به سراغ شکل تحت اللفظی برود. ترجمه‌ها بر روی زنجیره‌ای از بسیار تحت اللفظی تا تحت اللفظی، تا تحت اللفظی تعدیل شده و تا نزدیک به اصطلاحی و اصطلاحی قرار می‌گیرند و چه بسا تا به ترجمه بیش از حد آزاد کشیده شوند.



شکل ۱ - ۲

توجه کنید. خواهید دید که ترجمه‌ای بیش از حد آزاد است :
 One day soon after her (Lolita's) disappearance, an attack of abominable nausea forced me to pull up on the ghost of an old mountain road that now accompanied, now traversed a brand - new highway, with its population of asters bathing in the detached warmth of a pale - blue afternoon in late summer. After coughing myself inside out, I rested a while on a boulder, and thinking the sweet air might

ترجمه بیش از حد آزاد مورد پذیرش بسیاری از اهداف نیست. ترجمه بیش از حد آزاد ترجمه‌ای است که اطلاعاتی اضافه بر آنچه در متن مبدأ آمده است به آن افزوده شده باشد نظیر اطلاعاتی که معنای متن مبدأ را تغییر دهد و یا حقایق تاریخی و محیط فرهنگی متن زبان مبدأ را تحریف نماید. گاهی ترجمه بیش از حد آزاد به خاطر مقاصد شوخی‌آمیز انجام می‌گیرد و یا موجب پاسخ خاصی از جانب گویشوران زبان مقصد می‌شود. در هر حال، این گونه ترجمه‌ها به عنوان ترجمه‌های عادی قابل قبول نمی‌باشند. تأکید قضیه بر عکس‌العمل کسانی است که چنین ترجمه‌ای را می‌خوانند یا می‌شنوند در چنین ترجمه‌هایی معنا لزوماً همان چیزی نیست که در زبان مبدأ وجود دارد. به ترجمه‌ای از پاراگراف زیر



جاده عبور می کردم، از مقتضیات طبیعی اطلاع نداشتم و بعد از اینکه کنار جاده نشستیم دشت مقرر را دیدم، از مشاهده آن منظره حیرت کردم و دیدم که پایین پای من یک قصبه قرار گرفته ولی یک قصبه جدیدالبنای امریکایی با خیابانهای مستقیم و وسیع و چهارراههای منظم و من عبور اتومبیلها را در خیابانهای قصبه می دیدم و چون نسبت به قصبه مزبور ارتفاع داشتم خیابانها و چهارراهها زیر پای خود، اشکال هندسی مشاهده می نمودم و تو گویی که یک نقشه یا یک (ماکت) را می بینم.

(ماکت عبارت از نمونه هایی است که معماران از عمارات و کارخانه ها و پلها و سدها می سازند تا اینکه نشان بدهند که بعد از خاتمه کار، آن عمارت یا کارخانه و پل و سده به چه شکل درمی آید.) «مترجم»

در حالیکه مشغول تماشای آن قصبه بودم، صدایی از زیر پایم شنیده شد و گوش فرا دادم و دریافتم که صدای آکوردئون است.

نوازنده آکوردئون که من او را نمی دیدم، آهسته می نواخت و معلوم بود که در نوازندگی استاد نیست. متوجه شدم اینکه می گویند صدا از پایین به طرف بالا صعود می نماید ولی از بالا به طرف پایین بخوبی نزول نمی کند درست است زیرا با اینکه من نوازنده را نمی دیدم صدای مزبور که قوی هم نبود چون از پایین برمی خاست بطور واضح بگوشم می رسید...!

هدف مترجم باید بوجود آوردن متنی در زبان مقصد با استفاده از انتخابهای دستوری و واژگانی آن زبان باشد که پیام موجود در زبان مبدأ را عیناً منتقل نماید. هدف مترجم ترجمه ای است اصطلاحی. اصل غالب بر همه اصول این است که ترجمه اصطلاحی معنای زبان مبدأ را (یعنی معنایی را که منظور نظر ابلاغ کننده اصلی است) به شکل طبیعی زبان مقصد، مجدداً ارائه می کند.

در هر حال همیشه خطر مداخله از شکل زبان مبدأ وجود دارد. مطالعه در ترجمه های بسیار نشان می دهد که برای ترجمه اصطلاحی لازم است مترجم تعدیلهای بسیار در شکل صورت دهد. در عربی اسامی یا ضمائر به صورتهای مفرد، مثنی و جمع به کار می روند. اما در انگلیسی و یا فارسی فقط مفرد و جمع وجود دارد:

در انگلیسی، ضمیر اول شخص جمع we زمانی به کار می رود که معنای واقعی YOU است. دلیل به کار بردن we نشان دادن غمخواری و درک متقابل است. پرستار به کودک مریض می گوید: "It is time for us to take our medicine now" و یا

معلم می گوید:

We'll walk quietly to our place / We're not going to shout
واضح است که ضمیر به پرستار یا معلم اشاره ندارند بلکه اشاره به کودکانی دارند که مورد خطاب می باشند یعنی «شما» (you). در ترجمه این ضمیر به زبان دیگر ترجمه تحت اللفظی we به اول شخص جمع احتمالاً معنی را تحریف خواهد کرد. مترجم باید به دنبال پیدا کردن راه طبیعی برای رساندن معنای دوم شخص و در عین حال اظهار همدردی

do me good, walked a little way toward a low stone parapet on the precipice side of the highway. Small grasshoppers sputtered out of the withered roadside weeds. A very light cloud was opening its arms and moving toward a slightly more substantial one belonging to another, more sluggish, heaven - logged system. As I approached the friendly abyss, I grew aware of a melodious unity of sounds rising like vapor from a small mining town that lay at my feet, in a fold of the valley. One could make out the geometry of the streets between blocks of red and gray roofs, and green puffs of trees, and a serpentine stream, and the rich ore - like glitter of the city dump and beyond the town, roads crisscrossing the crazy quilt of dark and pale fields, and behind it all, great timbered mountains. But even brighter than those quietly rejoicing colors - for there are colors and shades that seem to enjoy themselves in good company - both brighter and dreamier to the ear than they were to the eye, was that vapory vibration of accumulated sounds that never ceased for a moment, as it rose to the lip of granite where I stood wiping my foul mouth.

... یک روز در آن ایام که «لولیتا» ناپدید شده بود و من در جستجوی وی بودم کنار یک پرتگاه اتومبیل خود را متوقف نمودم که بتوانم چند دقیقه استراحت کنم. پرتگاه مزبور وضعی مخصوص داشت و در یک طرف آن یک محوطه وسیع بود که من می توانستم اتومبیل خود را در آنجا متوقف نمایم بدون اینکه برای وسایل نقلیه که از جاده عبور می نمایند تولید مزاحمت کنم. یک طرف دیگر هم پرتگاه بود، ولی در مقابل پرتگاه زرده ای محکم از سمنت مسلح قرار داده بودند که مانع از آن می شد که اتومبیلها و کامیونها در پرتگاه سقوط نمایند.

بعضی از این زرده ها که کنار جاده های امریکایی جلوی پرتگاه نصب گردیده بقدری محکم است که هرگاه یک کامیون سنگین هم بدان تصادم کند قادر به درهم شکستن آن نیست و کامیون به دره پرت نخواهد شد. ولی در آنجا که من نشسته بودم، یک دره واقعی که رودخانه ای از آن جاری باشد وجود نداشت بلکه یک دشت مقرر بود و جاده از بالای آن دشت می گذشت و برای اینکه اتومبیلها پرت نشوند مقابل جاده یک زرده از سمنت مسلح بوجود آورده بودند. من چون برای اولین مرتبه از آن



موجود در جملات زبان مبدأ باشد.

ساختارهای دستوری زبان مقصد و مبدأ نیز با هم فرق دارند. به جملات زیر در فارسی و انگلیسی توجه کنید :

مری ۵ سال است در تهران زندگی می‌کند.

Mary has been living in Tehran for 5 years.

(زمان حال به جای ماضی نقلی)

او گفت که نمی‌آید.

He said he wouldn't come.

(آینده به جای آینده در گذشته)

مری گفت که مرد را دیده است.

Mary said that she had seen the man.

(ماضی نقلی به جای ماضی بعید)

به او شغل مستخدمی دادند.

He was given the job of a janiter.

(معلوم به جای مجهول)

ترجمه اجزاء مهم و ازگانی

هر زبانی شیوه اصطلاحی خاص خود را برای بیان معنا از طریق اقلام و ازگانی (کلمات، عبارات و غیره) دارد. زبانها لبریز از اصطلاح، معانی ثانویه، استعاره‌ها و دیگر معانی مجازی هستند، به شیوه زیر برای بیان تیدار بودن در فارسی و انگلیسی توجه کنید :

بدنش داغ است.

مثل کوره می‌سوزد.

تب دارد.

که به صورت تحت اللفظی به صورتهای زیر به انگلیسی برگردانده می‌شوند :

His body is hot.

He is burning like a furnace.

He has fever. (بدون حرف تعریف)

ولی در انگلیسی می‌گوییم :

He has a fever.

He has a temperature.

He runs a temperature.

و برای پایین رفتن تب در فارسی می‌گوییم :

تبش پایین رفت.

تبش افتاد پایین.

تبش پایین آمد.

خنک شد.

که به صورت تحت اللفظی به صورتهای زیر به انگلیسی برگردانده می‌شود :

His fever went down.

His fever fell down.

His fever came down.

He cooled.

که همه آنها در انگلیسی به صورتهای :

His fever went down.

His temperature returned to normal.

ترجمه می‌شوند.

تمام زبانها دارای اصطلاحات هستند. یعنی یک رشته کلماتی که معانی آنها با معانی تک تک کلمات فرق دارد. در انگلیسی اصطلاح "bull-headed" را به معنی «کله شق» به کار می‌بریم. در حالیکه این معنی نه معنای کلمه bull را دارد و نه معنای head را (البته «کله» در فارسی همان «سر» است و متناظر بودن این دو کلمه در دو زبان فارسی و انگلیسی صرفاً امری اتفاقی است). زبانها پر از اینگونه اصطلاحات هستند. آنچه در زیر می‌آید تعدادی از اصطلاحات انگلیسی با into و in است :

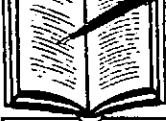
run into debt, rush into print, stop into a practice, fly into a passion, spring into notice, jump into a fight, dive into a book, wade into adversity, break into society, stumble into acquaintance, glide into intimacy, fall in love.

با وجود همه این ترکیبات هیچ کس نمی‌تواند بگوید :

break into debt, fall into print, wade into practice

این ترکیبات ثابت هستند و گفتن ترکیباتی چون : break into debt, fall into print, wade into practice, etc. ممکن نیست.

ترکیبات ثابت اند، زیرا شکل و معنی آنها از همین ترکیب ناشی می‌شود. ترجمه تحت اللفظی کلمه به کلمه این اصطلاحات به زبان دیگر بی‌معنی خواهد بود. حفظ شکل ممکن نیست، ولی واژه یا عبارت معادل در زبان مقصد همان واژه یا عبارت صحیحی است که در ترجمه به کار می‌رود. به اصطلاحات زیر در زبان فارسی و معادل آنها در زبان انگلیسی توجه کنید. در ستون اول ترجمه تحت اللفظی آنچه در فارسی می‌آید و در



اصطلاحی

تحت اللفظی

My eye is toward your hand

چشمم به دست شماست

A flower in the corner of your face

گلی به گوشهٔ جمالت

Don't lose yourself

خودت را نیاز

put watermelon under sb's arm

هندوانه زیر بغل کسی گذاشتن

{ That's (something) different آن فرق دارد
این شد به چیزی

I expect a favor from you.

I didn't expect it from you.

say it again! You can say that again!

You are telling me! You have said it!

keep/maintain a level head

egg somebody on

That's a horse of another color.

That's a different kettle of fish.

That's another cup of tea.

دارای یکی از معانی زیر باشد ۱ - به قدری گرم است که نمی‌شود آن را خورد (مثل غذا) ۲ - هوا اینقدر گرم است که نمی‌شود غذا خورد، it را برای حیوان به کار ببریم و بگوییم اسب به قدری گرم است که نمی‌تواند غذا بخورد. ترجمهٔ چنین جمله‌ای به زبانی مثل فارسی به صورتی که یک جمله هر سه معنا را ابلاغ نماید ممکن نیست. در فرآیند ترجمهٔ اصطلاحی اینگونه ابهامات باید غالباً رفع شده و تنها معنایی که مورد نظر است ابلاغ گردد.

نتیجه: ترجمه روندی پیچیده است. با این حال مترجمی که مقید به انتقال معناست در خواهد یافت که در زبان مقصد راهی برای بیان معنای مطلوب وجود دارد، گرچه ممکن است این راه با شکلی که در زبان مبدأ است بسیار متفاوت باشد. در روزهای قدیم مردانی چون سیسرو و هوراس اصرار داشتند که انسان باید معنا و نیروی کلی زبان را ترجمه کند. ترجمه تحت اللفظی مورد تمسخر قرار می‌گرفت. هوراس می‌گفت که مترجم وفادار کسی است که کلمه به کلمه ترجمه نکند. جرمی (Jerome) می‌گفت برای ترجمهٔ خوب دو چیز لازم است: فهم کافی از زبان اصلی (زبان مبدأ) و تسلط کافی به زبانی که به آن ترجمه صورت می‌گیرد (زبان مقصد).

اما با توجه به پیچیدگی ساختارهای زبانی، چگونه یک مترجم می‌تواند امیدوار باشد که ترجمه‌ای کامل ارائه نماید. تنها با تحلیل دقیق زبان مبدأ می‌توان از گرایش به ترجمه تحت اللفظی اجتناب کرد و قبل از هر چیز باید پیام مورد ابلاغ را به صراحت فهمید. مترجمی که با صرف وقت به مطالعهٔ متن زبان مبدأ می‌پردازد تا تحلیل معنایی آن را به رشتهٔ تحریر درآورد، و آن گاه به جستجوی راه معادلی می‌رود که همان پیام را به گونه‌ای طبیعی به زبان مقصد برگرداند، قادر خواهد بود که ترجمه‌ای کامل و گاه درخشان ارائه نماید. هدف او باید این باشد که از تحت اللفظی بودن

ستون دوم ترجمهٔ اصطلاحی آن در زبان انگلیسی آمده است.

برای مترجمین خواهان ارائهٔ ترجمهٔ اصطلاحی خوب تشبیهات لفظی غالباً چالش‌آمیز است. چه بسا که ترجمهٔ لفظ به لفظ *a blind person* (آدم کور) و خفاش *(a bat)* به عنوان تشبیه لفظی هرگز به کار نرفته است واقعاً عجیب بنماید. همچنانکه در فارسی خیلی معمول نیست. در زبان آگوارونا (در پرو) طبیعی تر آن است که بگویند *blind as a fox* (به کوری روباه) که در پس این اصطلاح افسانه‌ای شنیدنی است. اهالی پرو می‌گویند خورشید چشمهای خوب روباه را به عاریت می‌گیرد و به آسمان بازمی‌گردد و جشمان ناتوان خود را به روباه می‌دهد. به همین علت است که می‌گویند وقتی روباه می‌خواهد ببیند سر را عقب می‌برد و با گلو نگاه می‌کند. تشبیهات لفظی غالباً بر پایهٔ داستانها و حوادث تاریخی است. خیلی اوقات اصل تشبیهات دیگر مشخص نمی‌باشد.

در خیلی از زبانها اسامی حیوانات را به صورت استعاره به کار می‌برند. ولی نحوهٔ مقایسه غالباً متفاوت است. بنابراین در صورتی که تعدیلی صورت نگیرد تشبیه درست فهمیده نمی‌شود. مثلاً وقتی در انگلیسی کسی را «خوک» خطاب می‌کنند معمولاً معنایش این است که او آدمی است کثیف و حریص برای خوردن. در حالیکه همین کلمه *pig* در زبانهای مکزیکی معانی مختلف دارد. در مکزیکو به آدم *آحمق* گفته می‌شود، در زنتال کسی است که روی زمین می‌خوابد، در آرتک به «آدم مست» گفته می‌شود، در اوتومی به آدم فاسد و غیراخلاقی. در استفادهٔ استعاری از کلمهٔ خوک در صورتی که دقت نشود ترجمهٔ آن در زبان مقصد غلط از آب در خواهد آمد.

بعضی ترکیبهای واژگانی زبان مبدأ ممکن است مبهم بوده و معنی آن صراحت نداشته باشد. مثلاً *"It's too hot to eat"* ممکن است



that the princesses in those days had used natural cosmetic to polish their beauty. (Newspaper)

4. Since 1976, the women has joined the popular army, and has been permitted to join the armed forces and to acquire an equal military rank. Other laws have extended the mother's have before and after delivery, and granted the mother an additional two - year leave to take care of her child under four years of age. (Newspaper)

5. A hold-up (robbery) took place of a motorcycle rider at Kampung early yesterday morning. (Newspaper)

6. When you feel cold, because of the climate, or you feel something had in your bones, please rub Param Kocok Super Kecil. Shake well the solution before use. (Directions with medicine)

7. Guatemala City is always full of surprises. It has a delicious climate, for reasons of its altitude - 1500 meters - but not so high as to affect people from low - lying areas. (Magazine of an airline)

8. Villagers spend most of their energies in producing corn and beans for their families. Those are the principle products, including coffee, greens and fruit. (Magazine of an airline)

ج - همه جملات زیر را سودانیهایی که هنوز نمی توانند به انگلیسی سلیس صحبت کنند نوشته اند. شکل به کار رفته نشان می دهد که چگونه ساختارهای زبان مادری به زبان انگلیسی راد یافته است. همان اطلاعات در پراتنز به انگلیسی اصطلاحی داده شده است. برای تصحیح انگلیسی جملات چه تغییراتی داده شده است. این تغییرات نشانگر اختلافات میان سودانی و انگلیسی است :

1. Sir, the problems of before don't forget.
(Sir, please don't forget the problems we discussed before.)
2. If there is any means, send me a letter to Riwoto.
(If there is any way to do so, send a letter to

اجتناب کرده و در طریق رسیدن به متن اصطلاحی به زبان مقصد بکوشد. در صورتی که خوانندگان زبان مقصد اصلاً متوجه ترجمه بودن اثر او نشوند. بلکه آن را صرفاً متنی به زبان مقصد به منظور اطلاع رسانی و لذت بخشیدن به آنان بدانند، مترجم متوجه توفیق خود خواهد شد.

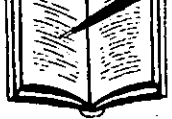
تمرینات - انواع ترجمه

الف - در هر یک از دو جمله زیر کدامیک مصطلح تر است a یا b؟
معنای اصطلاحی هر یک از جملات به زبان فارسی چیست؟

1. (a) The storekeeper said that we will refund your money.
(b) The storekeeper promised to refund our money.
2. (a) A certain boy told me this little story at a party.
(b) He is one boy. He told the little story. This in a game he said.
3. (a) An international Alphabet would inevitably bring about a spelling reform as well. How many children have shed hot tears about spelling!
(b) An international Alphabet would inevitably bring about a spelling reform, too. And how many hot children's tears have not been shed on spelling!
4. (a) He then reported his misfortune to the police, who are searching diligently for the thief.
(b) He then his mishap reported to the police, who are the thief intensively searching.

ب - در جملات ترجمه شده زیر به انگلیسی به جملات انگلیسی توجه کنید و زیر کلمات و عباراتی که در انگلیسی به نظر طبیعی نمی آید خط بکشید. شیوه اصطلاحی تر دیگری را پیشنهاد کنید (همه این مثالها از مطالب ترجمه شده و منتشر شده انتخاب گردیده اند. مراجع به خاطر آنکه موجب رنجش مترجم نشود داده نشده است).

1. We offer as attractions horse trip or car by fields and forests. (Tourists Brochure)
2. To move the cabin push botton of wishing floor. If cabin should enter more persons, each one should press number of wishing floor. (Instructions in elevator)
3. The archeological matters in Egypt indicated



- 11.(a) There are four rooms in the house.
 (b) The house has four rooms and a kitchen at the back.
- 12.(a) In my opinion, the government is doing well and making many improvements in the country. But there are many people who do not agree that this is so.
 (b) Opinions are divided concerning the government. Some say they are doing well and making many improvements in the country. Others do not agree.

ب - تمام عبارات زیر دارای شکل گرامری یکسان اند. با تغییر اقسام معنایی، جدا از معنای ارجاعی لغت، در معنا نیز تغییری حاصل می‌شود که نتیجه این تغییر است. عبارات ملکی زیر به چه معنایی اشاره دارند. با بازنویسی آنها به سؤال پاسخ دهید. چگونه می‌توان این معانی را به بهترین وجه در فارسی بیان نمود؟
 مثال:

The man's car - The man owns the car
 The man's eye - The eye is part of the man

1. The doctor's office
2. The doctor's patient
3. The doctor's book
4. The doctor's brother
5. The doctor's hand
6. The doctor's house

ج - (اقتباس از Barnwell 1983c: 25-26) آیا جملات زوج زیر دارای معانی یکسان اند و یا متفاوت؟

1. (a) It rained all night.
 (b) Rain fell all night.
2. (a) There is a book on the table.
 (b) There is a table in the book.

پانویس‌ها:

- 1 - Source Language
- 2 - Target / Receptor Language

۳ - لولیتا اثر ولادی میر نابوکوف، ترجمه ذبیح‌الله منصوری، انتشارات مجله ماه نو، بی‌تا، ۲ ج، صفحات ۲۹۴ - ۲۷۸ بخش نقل شده از ج ۲ - صص ۲۳۱ و ۱۳۲. به نقل از: از پست و بلند ترجمه نوشته کریم امامی، انتشارات نیلوفر، چاپ اول، ۱۳۷۲ صفحات ۲۰۷ - ۱۹۷.

- me at Riwoto.)
3. I will think you time to time day and day.
 (I will be thinking about you often every day.)
 4. I am very grateful to inform you with this letter.
 (I am very happy to be able to send /write you this letter.)
 5. I am a man who has been to Juba for 15 years.
 (I have now lived in Juba for 15 years.)

تمرینات - شکل و معنا

الف - تشخیص تغییر معنا در مقابل تغییر شکل. بعضی از جملات زوج زیر از نظر شکل با هم تفاوت دارند، بعضی‌ها از جهت معنی معلوم کنید آیا تغییر اولیه در شکل است و یا در معنی؟
 مثال:

They robbed the old man.
 The old man was robbed by them.

پاسخ: تغییر در شکل است.

1. The students like to study semantics.
 The students like studying semantics.
2. I bought a pair of horse shoes.
 I bought a pair of leather shoes.
3. (a) John was very surprised when he heard the news.
 (b) The news very much amazed John when he heard it.
4. (a) It was a hot day.
 (b) The day was hot.
5. (a) Peter's house.
 (b) The house that belongs to Peter.
6. (a) He remained silent.
 (b) He did not say anything.
7. (a) I bought cloth to make Mary a new dress.
 (b) I bought a new dress for Mary.
8. (a) I bought vegetables in the market.
 (b) I bought tomatoes and onions in the market.
9. (a) My parents are well.
 (b) My mother and father are well.
- 10.(a) John is ill, he has a bad case of malaria.
 (b) John is very ill indeed.

کاربرد دستاوردهای جامعه‌شناسی زبان در TESOL :

جنسیت و تفاوت‌های زبانی

نویسنده: ایبوت ل. جاد

مترجم: توحید صیامی

به‌طور کلی مطالعات مربوط به گفتار مذکر - مؤنث را زیر دو مقوله اصلی می‌توان طبقه‌بندی کرد :

- ۱- زبان چگونه برای توصیف زنان و مردان به کار می‌رود.
- ۲- مردان و زنان چگونه زبان را به کار می‌برند.

برحسب پژوهش‌های نوع اول، چنین مطرح است که زبان در یک جامعه چگونه دو جنس مذکر و مؤنث را به تصویر می‌کشد^۱. در برخی از پژوهش‌ها، نوع کلماتی همچون فعل‌ها یا صفت‌هایی که مردان و زنان برای توصیف فعالیت‌ها یا ویژگی‌های جسمانی و عقلانی به کار می‌گیرند مطالعه می‌شوند. برخی دیگر از پژوهش‌ها، به بررسی تفاوت‌های موجود در تفسیر یک قطعه زبانی معین زنان و مردان می‌پردازند. هدف این نوع مطالعات صرفاً توصیف و ارائه نموداری کمی از کاربرد زبان نیست، بلکه این نوع مطالعات در پی آنند که انعکاس ارزشهای رفتاری بنیادی جامعه^۲ را در زبان نشان دهند و مشخص کنند که این نگرشها در رفتار همه ما چه تأثیری دارند. در نتیجه، در این گونه مطالعات اغلب مسأله «برتری مردان»^۳ در زبان و راه‌حلهای کاهش نابرابریهای زبانی، مطرح نظر قرار می‌گیرد. در مطالعات از نوع مقوله دوم، هدف عبارت است از مشخص ساختن شباهتها و تفاوت‌های گفتاری در دو جنس مذکر - مؤنث. در این نوع مطالعات برای تعیین مشخصه‌های بارز گفتار زنان و مردان، زبان گفتاری^۴ و غیر گفتاری^۵، کنشی^۶ و شفاهی^۷ در کلیه سطوح^۸ (واج‌شناختی^۹، تکواژشناختی^{۱۰}، نحوی^{۱۱} و کلامی^{۱۲}) مورد بررسی قرار می‌گیرد^{۱۳}. پژوهشگرانی که مشغول این گونه مطالعات هستند به تعیین مشخصه‌هایی از گفتار که خاص یکی از دو جنس مذکر - مؤنث است علاقه‌مندند (مثلاً این بندار که زنان بیشتر از مردان حرف می‌زنند. در حالیکه برحسب مطالعات انجام شده عکس آن به اثبات رسیده است)^{۱۴}. در مطالعات نوع اول سعی می‌شود تحقیقات تنها به تشخیص مشخصه‌ها محدود نشود. به منظور توضیح علمی بروز برخی از خصوصیات زبانی و ارتباط الگوهای گفتاری معین در دو جنس مذکر - مؤنث با نقشهای اجتماعی^{۱۵} مردان و زنان در جامعه، پژوهشگران اغلب فرضیه‌هایی را مطرح می‌سازند.

یکی از دستاوردهای عمده جامعه‌شناسی زبان^{۱۶}، خواه دارای یک نظام تنوری یا مجموعه‌ای از مطالعات تجربی، همانا نگرش آن نسبت به خود «زبان» است. زبان، از دیدگاه جامعه‌شناسی زبان، ستون یکپارچه غول‌آسا با قواعدی ثابت و فراگیر نیست که تنها گوینده یا شنونده آرمانی^{۱۷} برحسب شرایط و موقعیت‌های مختلف به گونه‌ای یکسان و ثابت آن را به کار می‌گیرند؛ همچنین زبان فراتر از مجموعه درهم تنیده «پاره گفتار»^{۱۸}هایی است که از تفاوت‌های فردی^{۱۹} و موقعیت‌های طبیعی تأثیر می‌پذیرد. بنابراین، قواعد و اسلوب‌های کلی که متغیرهای انسانی^{۲۰} را نادیده می‌انگارد، از دیدگاه جامعه‌شناسی زبان غیرواقع‌بینانه^{۲۱} تلقی می‌گردد و از این رو فاقد بینش‌های^{۲۲} مهم هستند.

از نظر جامعه‌شناسی زبان، برای توصیف یک واقعه گفتاری^{۲۳}، لازم است شرایط خاصی را که الگوی زبانی^{۲۴} مورد نظر در آن تحقق یافته است، مشخص نماییم. این شرایط خاص عبارت است از عواملی چون: گوینده، شنونده، محل تحقق پاره گفتار، هدف‌های مورد نظر گوینده، حالت گوینده و هنجارهای^{۲۵} زیربنایی کل جامعه^{۲۶}.

در پژوهش‌های اخیر جامعه‌شناسی زبان، شاخه‌ای معین به مطالعات مربوط به زبان و جنسیت^{۲۷} اختصاص داده شده است^{۲۸}. اگرچه این شاخه از پژوهش‌های جامعه‌شناختی زبان در مجموع کاملاً جدید نیست، لیکن باید اذعان نمود که پژوهشگران مطالعه منظم و مستمر خود را در باب تفاوت‌های زبانی مربوط به جنسیت اخیراً آغاز کرده‌اند^{۲۹}. گفتنی است چنین پژوهش‌هایی در حال حاضر دوران ابتدایی خود را سپری کرده، برای رسیدن به قلّه کمال راه بس دور و درازی در پیش روی دارد. در واقع می‌توان گفت که به جنبه‌های اصلی تفاوت‌های گفتاری میان دو جنس مذکر و مؤنث^{۳۰} عملاً پرداخته نشده، بلکه همچون دیگر شاخه‌های پژوهشی جدید، نظریه‌ها و توصیف‌های بسیاری در حال شکل‌گیری است و پژوهش‌های بسیاری در دست انجام است که ممکن است اعتبار فرضیه‌های ارائه شده را تأیید یا رد کند؛ بنابراین، ضروری است نسبت به دقیق بودن داده‌های موجود، حزم و احتیاط را رعایت نماییم.

اطلاع از تحقیقات انجام شده در زمینه جامعه‌شناسی زبان برای زبان‌شناسان کاربردی^{۳۲}، بویژه آنان که به تألیف مطالب مربوط به یادگیری زبان علاقه‌مندند، امری ضروری گشته است. امروزه این واقعیت که «مطالب آموزش زبان باید براساس داده‌های زبانی معتبر^{۳۳} تهیه گردد»، اصلی کاملاً مقبول و پسندیده است.

استفاده از شیوه‌های مصنوعی شاید برای ایجاد امنیت زبانی^{۳۴} و توضیح یک نکته دستوری مفید واقع شود، اما هرگز اطلاعات لازم را برای ارتباط موفقیت‌آمیز در محیط‌های کنترل نشده خارج از کلاس، در اختیار دانشجو یا دانش‌آموز قرار نمی‌دهد. عدم استفاده از زبان طبیعی در مطالب درسی نه تنها سبب عدم موفقیت یادگیرندگان در جریان تبادل پیام زبانی نخواهد شد، بلکه همچنین باعث خستگی و دلزدگی آنها از کلاس می‌گردد. به همین علت روند متداول^{۳۵} در «TESOL»^{۳۶} در راستای آموزش «توانش ارتباطی»^{۳۷} یا یادگیری کامل^{۳۸} هنجارهای جامعه‌شناختی گفتار بوده است. فعالیت جامعه‌شناسان زبان یقیناً می‌تواند زبان‌شناسان کاربردی را در رسیدن به این مهم یاری رساند، زیرا مطالعات انجام شده جامعه‌شناسان زبان، داده‌های^{۳۹} مفیدی را در اختیار آنان قرار می‌دهد که می‌تواند شالوده مطالب درسی مورد استفاده قرار گیرد.

با وجود این، دست‌یابی به این مهم، آن گونه که در وهله نخست به نظر می‌آید، ساده نباشد. اگرچه اصطلاحات «توانش ارتباطی» و «مواد زبانی طبیعی»^{۴۰} در میان مدرسان زبان خارجی و پژوهشگران، عبارتهای متداولی شده‌اند، اما چنین اصطلاحاتی از نظر کاربردشان در تهیه مطالب درسی^(۱۸) TESOL^{۴۱} به درستی تعریف نشده‌اند. واقعیت این است که ایجاد تواناییهای ارتباطی و آموزش زبان طبیعی هدفهایی هستند که دستیابی به آنها بسیار مشکل است. هدف این مقاله ارائه بحثی است در مورد پاره‌ای از مشکلاتی که به هنگام کاربرد اطلاعات جامعه‌شناختی زبان در تهیه مطالب درسی TESOL پیش می‌آید. با توجه به وسعت موضوع، در مقاله حاضر فقط تحقیقات مربوط به الگوهای زبانی مذکر - مؤنث را خاطر نشان می‌کنیم. امید است که دنبال‌ه بحث حاضر بتواند پیرامون موضوع خاص کاربرد گونه‌های زبانی مذکر - مؤنث در تهیه مطالب آموزشی تا حدی روشن‌گر بوده، در مجموع راهنمایی باشد برای کسانی که کاربرد یافته‌های تحقیقات جامعه‌شناختی زبان در تألیف مطالب آموزشی زبان خارجی (زبان دوم) علاقه‌مند هستند.

دلایل گنجاندن الگوهای زبانی مذکر - مؤنث در مطالب آموزشی زبان خارجی

شاید افراد بسیاری را که بر گنجاندن تفاوت‌های زبانی مذکر - مؤنث در مطالب آموزش زبان تأکید می‌ورزند متهم نمایند که این گونه افراد اشخاص محملی هستند که صرفاً در راستای تغییرات اجتماعی گام برمی‌دارند. البته متونی که تصویر درستی از گونه‌های زبانی مذکر - مؤنث ارائه نمی‌دهند بسیار زیانبار هستند، بنابراین باید تجدیدنظر یا کنار گذاشته شوند. تجدیدنظر در مطالب آموزشی بویژه زمانی که اصلاحات

انجام شده خللی در محتوای زبانی و کیفیت مطالب آموزشی ایجاد نکند، ضروری است. در مواردی که کتابهای جایگزین با کیفیت یکسان در دسترس باشند، کتابهای قبلی حتماً باید کنار گذاشته شده و از کتابهای جدید استفاده شود. با وجود این، توجه به این نکته ضروری است که کسانی که به حرفه تدریس مشغولند کتابی را صرفاً به خاطر ملاک دقت در ارائه گونه‌های زبانی مذکر - مؤنث انتخاب نخواهند کرد. کتاب مورد نظر باید دارای نکات قوت دیگری نیز باشد تا علاقه‌مندانی داشته باشد.

برای بسیاری، ضرورت گنجاندن الگوهای زبانی مذکر - مؤنث بخشی از یک موضوع بسیار گسترده‌تر است. چنانچه قبلاً گفته شد، امروزه چنین احساس می‌شود که مطالب زبان آموزی باید نمونه‌های زبانی درستی در اختیار دانشجویان - دانش‌آموزان قرار دهد. اگر مجموعه‌ای از مطالب زبان آموزی فقط الگوهای زبانی^{۴۲} یک جنس را در اختیار دانشجو - دانش‌آموز قرار دهد، در آن صورت تصویر کامل کاربرد زبان در اختیار او قرار نگرفته است. بنابراین، ضرورت نمونه‌های زبانی که گونه‌های گفتاری هر دو جنس را دربرگیرد چندان ساده نیست، بلکه تقاضایی است برای گنجاندن الگوهای معتبر زبانی در مطالب آموزش زبان.

روش جمع‌آوری داده‌ها

هر مؤلف به منظور گنجاندن اطلاعات زبانی مربوط به گونه‌های زبانی مذکر - مؤنث، می‌تواند از سه راهبرد^{۴۳} برای جمع‌آوری اطلاعات زبانی مورد نیاز استفاده نماید. هر یک از این رویکردها دارای برخی ارزشهای ذاتی و محدودیت‌های مشخصی است.

نخست، مراجعه به منابع و آثار منتشر شده است که موضوع آنها رفتار کلامی^{۴۴} زنان و مردان است. این رویکرد موجب صرفه جویی در وقت می‌شود، زیرا دیگران قبلاً بررسیها و پژوهشهای لازم را انجام داده‌اند و مؤلف مطالب آموزشی مجال آن را دارد تا توجه خود را بر روی کاربرد نتایج پژوهشهای انجام شده در تهیه مطالب آموزشی متمرکز نماید. این راهبرد دارای معایبی است. یکی از این معایب، چنانچه قبلاً ذکر شد، این است که هنوز بسیاری از جنبه‌های کاربرد زبانی مذکر - مؤنث نیاز به مطالعه دارند و بنابراین منابع کافی برای مطالعه در این موارد در دست نیست. موجود نبودن چنین منابعی مؤلف را با این پرسش مواجه می‌سازد: آیا در این گونه موارد تفاوت‌هایی از نظر کاربرد زبان در میان دو جنس مذکر - مؤنث وجود ندارد یا اینکه تفاوتها هنوز مورد توجه قرار نگرفته‌اند؟ علاوه بر این، حتی در صورت وجود پژوهشهای لازم، چگونه می‌توان درستی نتایج این پژوهشها را محک زد، زیرا فرضیه‌های برخی از نویسندگان را پژوهشگران بعدی رد کرده‌اند^{۴۵}. در چنین وضعی زبان‌شناسی که به تألیف مطالب زبان آموزی معتبر علاقه مند است در موقعیتی دشوار قرار می‌گیرد. آیا او باید نتایج مطالعات اخیر را مبنای تهیه مطالب آموزشی قرار دهد؟ هر چند که ممکن است اعتبار داده‌های موجود بعدها زیر سؤال برود یا اینکه داده‌های مربوط به

گونگونیه‌های زبانی دو جنس مذکر - مؤنث نادیده گرفته شود و در تهیه مطالب آموزشی توجهی به آنها نکند و بدین ترتیب به خاطر نادیده گرفتن پژوهش‌های انجام شده به باد انتقاد گرفته شود.

دومین راهبرد برای مؤلف مطالب آموزشی این است که خود شخصاً به پژوهش‌های میدانی^{۴۴} دست بزند. در این راهبرد برای مؤلفانی که دقت زبانی را در مطالب آموزشی زبان اهمیت می‌دهند این امکان فراهم می‌گردد که اعتبار نتایج پژوهش‌های پیشین را محک زنند و سپس از یافته‌های مهم و معتبر در تهیه مطالب آموزشی زبان استفاده نمایند. این راهبرد همچنین در مواردی که تحقیقات و پژوهش‌های پیشین وجود نداشته باشد، می‌تواند اثربخش^{۴۵} باشد. اگرچه پژوهش‌های میدانی دارای برخی مزایا هستند، لیکن وجود عوامل چندی ممکن است اثربخشی و سودمندی این روش را محدود نماید. یکی از این عوامل محدود کننده این است که بسیاری از مؤلفین منابع درسی از کارآموزی و دانش لازم برای انجام پژوهش‌های میدانی برخوردار نیستند، بنابراین داده‌های جمع‌آوری شده ممکن است برای تهیه مطالب درسی مناسب نباشد. از عوامل دیگر، محدودیت‌های زمانی و مالی را می‌توان نام برد. برای انجام یک پروژه میدانی معتبر، پژوهشگر باید زمان بسیاری را برای فرمول بندی^{۴۶}، اجرا^{۴۷} و ارزیابی^{۴۸} پروژه صرف کند. این فرآیند اغلب نیاز به هزینه‌هایی دارد که از توان مالی و حوصله مؤلف منابع درسی خارج است. سرانجام، توجه به این نکته ضروری است که شاید پژوهشگری بتواند از عهده انجام یک پژوهش میدانی برآید، اما هیچ نوع تضمینی وجود ندارد که چنین پژوهشگری از دانش و توانایی لازم برای طراحی مطالب درسی معتبر برخوردار باشد. واقعیت این است که بندرت می‌توان کسانی را یافت که در هر دو زمینه تخصص لازم را داشته باشند. بنابراین، پژوهش‌های میدانی اگرچه برخی از مسایل را حل می‌کنند، در اغلب موارد از ارائه راه‌حلی معتبر و قطعی باز می‌ماند.

سومین راهبرد برای مؤلف مطالب آموزشی این است که به داوریه‌های اشرافی^{۴۹} در مورد زبان زنان و مردان اتکا کند. این رویکرد ممکن است بینش‌های ارزشمندی به دست بدهد. اما همچنین ممکن است به اظهار نظرهای کلی و نادرست در مورد گفتار دو جنس مذکر - مؤنث بینجامد. با توجه به اینکه ملاحظات فردی ممکن است درست و یا نادرست باشند، چنین ملاحظاتی منابعی نامتقن برای تهیه مدل‌های زبانی دقیق در اختیار می‌گذارند.

با توجه به اینکه همه این رویکردها دارای نکات قوت و ضعف هستند، راه‌حل منطقی همانا ترکیب این سه راهبرد می‌باشد. شایان ذکر است که از منابع موجود باید استفاده کرد، سپس از پژوهش‌های میدانی محدود برای ارزیابی مجدد مطالعات و نیز کشف زمینه‌های جدید بهره جست، و از داوریه‌های اشرافی به عنوان وسیله نظارت و کنترل دوباره دو شیوه نخست و نیز به طرح پرسش‌هایی برای پژوهش میدانی و بازنگری منابع موجود پرداخت. روش بایسته آن است که در تهیه مطالب متون درسی زبان، داده‌های مورد نیاز مطالب درسی با استفاده از همه روش‌های سه‌گانه

یاد شده گردآوری شود. در واقع، هر اندازه از فنون بیشتری استفاده کنیم، امکان دقیق بودن مطالب از نظر جامعه‌شناسی زبان بیشتر خواهد بود.

نحوه گنجاندن داده‌ها در مطالب آموزشی

پس از جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از الگوهای زبانی مذکر - مؤنث، گام بعدی گنجاندن یافته‌های به دست آمده در مطالب آموزشی است. با توجه به این که هر مجموعه از مواد زبانی متفاوت هستند، برخی اصول کلی را برای کمک به نویسندگان می‌توان پیشنهاد کرد:

اولین نکته‌ای که باید مورد بررسی قرار داد انعکاس دقیق مشخصه‌های جنسی زبان در متون آموزشی است. به عبارت دیگر، باید ببینیم آیا در متون تدوین شده، زنان مثل زنان صحبت می‌کنند و رفتار مردان همچون مردان است؟ در صورت عدم تطابق، به منظور هماهنگی مطالب آموزشی با یافته‌های پژوهش‌ها، لازم است تغییرات لازم در الگوهای گفتاری داده شود. علاوه بر مشخصه‌های زبانی ویژه (مانند انتخاب کلمات و پاسخ‌های غیر مستقیم)، باید به سبک گفتار^{۵۰} و موضوعاتی که گفتار مردان و زنان را مشخص می‌کنند، توجه نمود. برای مثال، روشن است که برخی از موضوعات ممکن است مشخص کننده گفتار یک جنس باشد و نه جنس دیگر. توجه به این نکته نیز ضروری است که مکالمه‌هایی که در آنها همه شرکت کننده‌ها زن باشند، سبک گفتاری با مکالمه‌هایی که همه شرکت کنندگان در آن مرد هستند متفاوت خواهد بود. بنابراین، مؤلف مطالب آموزشی زبان به طور همزمان باید سطوح مختلف کاربرد زبان را مورد توجه قرار دهد.

عامل اساسی دیگری که باید در تهیه مطالب آموزشی زبان بدان توجه نمود روابط شغلی^{۵۱} میان افراد دو جنس است. بسیاری از تفاوت‌های زبانی میان زنان و مردان را به روابط نابرابر قدرت میان این دو نسبت داده‌اند. در واقع، برخی از پژوهشگران در این باره به گفتگو پرداخته‌اند، برای نمونه برخی معتقدند بیشتر تفاوت‌های گفتاری زن و مرد در زبان انگلیسی ناشی از نابرابری‌های شغلی است تا مربوط به تفاوت جنسیت^{۵۲}. البته، با توجه به اینکه زنان عموماً از نظر موقعیت‌های شغلی در مراتب پایین‌تری هستند، تفاوت‌های زبانی در گفتار آنها آشکارتر از گفتار مردان است^{۵۳}. بنابراین، هرگاه بخواهیم نمونه‌های زبانی معتبری از گفتار مردان و زنان در مطالب آموزشی به دست دهیم، ضروری است که این عامل را مورد توجه قرار دهیم.

به منظور نزدیک شدن به هدف گنجاندن الگوهای زبانی معتبر مذکر - مؤنث در مطالب آموزشی زبان، علاوه بر این بررسی‌های کلی، لازم است که به برخی از حوزه‌های معین توجه خاصی مبذول گردد. یکی از این حوزه‌ها «مکالمه»‌هایی است که در آنها افراد هر دو جنس شرکت دارند. براساس پژوهش‌هایی که صورت گرفته به این موضوع اشاره شده است: در مکالمه‌هایی که افراد هر دو جنس شرکت دارند مردان اغلب هم از نظر بسامد گفتار و هم از نظر الگوهای قطع گفتار^{۵۴}، موقعیت برتر

را داشته‌اند^{۵۷}. بنابراین مؤلف باید به این واقعیت توجه داشته باشد که الگوهای زبانی نه تنها از فردی به فرد دیگر، بلکه در سطح «گروه»، با توجه به ترکیب گروه متفاوت خواهد بود.

عوامل دیگری که در تهیه مطالب آموزشی زبان باید مورد بررسی قرار گیرند عبارتند از: سن متکلمان، موقعیت اجتماعی - اقتصادی^{۵۸} (۱۹) آنها، موقعیت‌هایی که مکالمه‌ها در آن صورت می‌گیرد و سرانجام روان‌بند شفاهی میان متکلمان^{۵۹}. روشن است که شیوه گفتار پسران و دختران از مردان و زنان بزرگسال متفاوت است. با وجود این، چون تفاوت‌های زبانی مذکر - مؤنث از سنین بسیار پایین شروع می‌شوند، مؤلف متون آموزشی زبان نباید چنین تصور نماید که گفتار دختران و پسران کوچک یکسان است. همچنین باید توجه داشت که در سطح فردی، زبان زنان و مردان با توجه به موقعیت اجتماعی - اقتصادی، پیشینه تحصیلی^{۶۰} و بویژه شغل تغییر خواهد کرد. این نوع تفاوت‌های گفتاری در میان مردان و زنان در همه گروه‌های اجتماعی وجود دارد. از طرف دیگر، باید توجه داشته باشیم که متکلمان از یک الگوی گفتاری ثابت استفاده نکنند. گفتار زنان همانند مردان در موقعیت‌های مختلف، تغییر می‌کند و باید کوشید در مطالب آموزشی، الگوهای گفتاری متنوعی از گفتار هر دو جنس نمایان گردد.

مؤلف مطالب آموزشی زبان همچنین باید از تأثیر بافت موقعیتی در گفتار^{۶۱} زنان و مردان اطلاع داشته باشد. بسته به این که مکالمه کجا اتفاق می‌افتد و چه کسانی حضور دارند، افراد الگوهای گفتاری خود را تغییر می‌دهند. بنابراین هر مؤلف باید دقیق بوده و تفاوت‌های زبانی مربوط به جنسیت در بافتهای زبانی - اجتماعی را در مطالب آموزشی بگنجاند. به طور خلاصه، مؤلف مطالب آموزشی زبان که می‌خواهد تفاوت‌های گفتاری مربوط به جنسیت را در مطالب درسی بگنجاند، یقیناً باید به همه عواملی که زبان مذکر - مؤنث را تحت تأثیر قرار می‌دهد، توجه داشته باشد. عدم انجام چنین مهمی به ارائه الگوهای زبانی کلیشه‌ای^{۶۲} می‌انجامد که هدف غایی طراحی مدل‌های زبانی دقیق را با شکست مواجه خواهد ساخت.

برخی از مسایل و مشکلات بالقوه

در این مقاله این مسأله مورد بحث قرار گرفت که مؤلفان مطالب آموزشی TESOL باید تلاش نمایند که الگوهای کاربرد زبان در میان دو جنس مذکر - مؤنث را در مطالب آموزشی زبان بگنجانند. با وجود این، هنوز یک پرسش باقی است: آیا این تصمیم در همه موقعیت‌هایی که زبان انگلیسی به متکلمان غیر بومی^{۶۳} آموزش داده می‌شود امکان‌پذیر است؟ در این قسمت، به منظور یافتن موارد استثناء، به بررسی برخی از موقعیت‌ها می‌پردازیم.

در حال حاضر بیشتر دست‌اندرکاران TESOL این نکته را پذیرفته‌اند که زبان انگلیسی در سراسر جهان و در موقعیت‌های مختلف، آموزش داده می‌شود. امروزه دیگر به هیچ‌وجه نمی‌توان تصور نمود که انگلیسی

امریکایی و بریتانیایی تنها گونه‌های پذیرفته شده این زبان هستند^{۶۴}. بسیاری از گونه‌های منطقه‌ای^{۶۵} زبان انگلیسی نمونه‌های زبانی پذیرفته شده هستند و در تهیه مطالب آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند. حال می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا به هنگام استفاده از گونه‌های منطقه‌ای، توجه به گوناگونیهای زبانی مذکر - مؤنث زبان انگلیسی ضروری است یا نه. پاسخ این پرسش باید براساس واقعیت‌های جامعه‌شناختی زبان داده شود. در مناطقی که گونه‌های منطقه‌ای از زبان انگلیسی به عنوان زبان هنجار^{۶۶} پذیرفته شده است، اعتبار تفاوت‌های زبانی مذکر - مؤنث باید آزموده شود. معتبر دانستن چنین تفاوت‌هایی بدون آزمایش اشتباه خواهد بود. اگر اطلاعات جمع‌آوری شده از یک گونه را بدون ارزیابی تجربی، به گونه‌های دیگر تعمیم دهیم، نمونه‌هایی غیر واقعی از مطالب زبانی در تهیه مطالب آموزشی ارائه خواهد شد و در نتیجه هدف کلی ارائه نمونه‌های زبانی دقیق را با شکست روبرو خواهد ساخت. این مسأله نه تنها در مورد زبان مذکر - مؤنث، بلکه در مورد همه مسایل مربوط به کاربرد زبان صادق خواهد بود. از طرف دیگر، ممکن است برخی تفاوت‌های زبانی مذکر - مؤنث در این گونه محلی^{۶۷} زبان انگلیسی نیز وجود داشته باشد که باید با سعی و کوشش آنها را مشخص کرده و در مطالب آموزشی بگنجانیم. بنابراین، همان قاعده کلی گنجاندن الگوهای گفتاری مذکر - مؤنث اعمال‌پذیر است و فقط بافت مشخص^{۶۸} آن از یک گونه زبان به گونه‌ای دیگر متفاوت است.

دومین نکته در خور بحث این است که آیا دانشجویان یا دانش‌آموزان به استفاده از گونه‌های زبانی مذکر - مؤنث در کلاس اعتراض خواهند کرد یا نه. به عبارت دیگر، آیا استفاده از چنین گونه‌های زبانی، برای دانشجویان یا دانش‌آموزانی که در فرهنگ آنها نقش اجتماعی زنان و مردان با نقش اجتماعی زنان و مردان در فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان متفاوت است، ناراحت‌کننده نخواهد بود؟ پاسخ دادن به چنین پرسشی بسیار پیچیده است. اولاً باید این موضوع را برای دانشجویان یا دانش‌آموزان روشن نمود که از آنها انتظار نمی‌رود که باورهای فرهنگی^{۶۹} خود را تغییر دهند. پافشاری بر چنین امری نشانگر نوعی از امپریالیسم زبانی و فرهنگی^{۷۰} است که هر فرد متخصصی باید از آن اجتناب نماید. با وجود این، به هنگام آموزش زبان، باید به دانشجویان آموخت که فرهنگها و زبانهای دیگر دارای نظامهای^{۷۱} متفاوتی هستند و برای دستیابی به سلاست زبانی واقعی^{۷۲} باید این گونه نظام‌ها را نیز کاملاً یاد بگیرند. افزون بر این، عدم یادگیری تفاوت‌های زبانی مذکر - مؤنث ممکن است در آینده برای برخی از دانشجویان یا دانش‌آموزان موجب سردرگمی بیشتری شود. اگر یک دانشجو یا دانش‌آموز دختر فقط گونه زبانی مردان را یاد گرفته باشد و یا برعکس، اگر یک دانشجو یا دانش‌آموز پسر فقط گونه زبانی زنان را یاد گرفته باشد، چنین فردی ممکن است به هنگام صحبت با متکلمان بومی زبان انگلیسی مورد تمسخر قرار گرفته و یا حتی طرد شود. رنجش فرهنگی ایجاد شده در چنین وضعیتی بسیار بیشتر از زمانی خواهد بود که الگوهای زبانی مذکر - مؤنث از بدو آموزش زبان یاد داده

می‌گیریم. تأخیر در ارائه گوناگونیهای جامعه‌شناختی زبان از جمله الگوهای زبانی مذکر - مؤنث فقط منجر به این روند نامطلوب خواهد شد که دانشجویان و دانش‌آموزان مطالب پیشین را قبل از یادگیری کامل مطالب جدید فراموش خواهند کرد. در نتیجه، منطقی به نظر می‌رسد که گونه‌های گفتاری را به محض اطمینان از امکان یادگیری کامل آن معرفی نماییم. البته بهتر آن است که تعیین زمان دقیق معرفی این الگوها و تنوعات زبانی را به خود استاد زبان واگذار نماییم، که دارای دانش ویژه‌ای است که هیچ مؤلف مطالب آموزشی زبان از آن برخوردار نیست. همچنین باید متذکر شد که وقتی چنین تنوعاتی در مطالب آموزشی گنجانده شود، زبان به هویی زنده و نقشمند^{۷۵} بدل می‌گردد که یادگیری آن برای اکثر دانشجویان و دانش‌آموزان جالب و خوشایند خواهد بود. بنابراین، معرفی هر چه زودتر اطلاعات جامعه‌شناختی زبان در مطالب آموزشی دارای ارزش روان‌شناختی^{۷۶} و آموزشی^{۷۷} است.

شده‌اند. بنابراین، به منظور کسب توانایی کامل در تبادل پیام زبانی، لازم است ضمن یادآوری این مهم که هر زبانی قواعد کاربردی خود را دارد، قواعد حاکم بر الگوهای زبانی مذکر - مؤنث به متکلمان غیر بومی زبان آموزش داده شود.

در پایان، این پرسش مطرح می‌شود که تفاوت‌های زبانی مذکر - مؤنث را چه زمانی باید در مطالب آموزشی معرفی کنیم. آیا این گونه تفاوت‌ها را باید از بدو آموزش زبان معرفی کرد؟ یا این که تفاوت‌های مربوط به جامعه‌شناسی زبان را بتدریج در مراحل آموزشی معرفی کنیم؟ پاسخ این پرسش براساس نوع دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود. به نظر می‌رسد که در مراحل اولیه یادگیری زبان خارجی نیاز به آموزش ساختارهای دستوری بنیادی و ارتباطی^{۷۲} بیشتر است، زیرا بدون آن هرگونه تبادل پیام زبانی ناممکن خواهد بود. با وجود این، ما اغلب ظرفیت^{۷۴} دانشجویان یا دانش‌آموزان را برای درک اطلاعات جامعه‌شناختی زبان دست‌کم

TECHNICAL TERMS AND FOOTNOTES

1. sociolinguistics
2. idealized speaker/ listener
3. utterances
4. human differences
5. human variables
6. unrealistic
7. insights
8. speech event
9. speech pattern
10. underlying norms
11. Hymes, 1974
12. language and sex
13. see Jespersen 1922 and a review of anthropological studies in Swacker 1975
14. for example see Thorne and Henley 1975; Lakoff 1973; Kramarae 1981; McConnell - Ginet, Borker, and Furman 1980; Nilsen et al. 1977; Spender 1980; and Key 1975
15. male/ female
16. for examples see Kingston and Lovelace 1978; Kramarae 1981; Nilsen et al. 1977; and Thorne and Henley 1975 a, b
17. basic behavioral values
18. sexism
19. verbal

20. nonverbal
21. written
22. oral
23. levels
24. phonological
25. morphological
26. syntactic
27. discourse
28. for example see Thorne and Henley 1975 a, b; Kramarae 1981; Lakoff 1973; and Key 1975
29. features
30. see Zimmerman and West 1975
31. social roles
32. applied linguists
33. valid linguistic data
34. linguistic security
35. trend
36. Teaching English to the Speakers of Other Languages
37. communicative competence
38. mastery
39. data
40. natural language materials
41. English for Speakers of Other Languages
42. Speech patterns
43. strategy
44. speech behavior

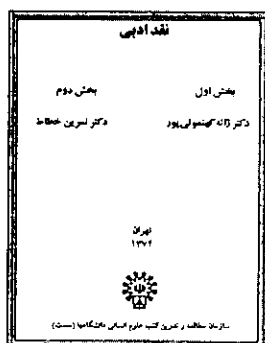
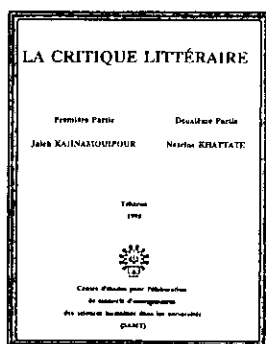
45. for example, see Dubois and Crouch's 1975 comments on Lakoff's 1973 claim regarding the use of tag questions
46. field studies
47. effective
48. formulating
49. executing
50. evaluating
51. intuitive Judgments
52. discourse styles
53. status relationships
54. Spender 1980; Kramarae 1981; and McConnell - Ginet, Borker, and Furman 1980
55. O'Bar and Atkins 1980
56. interruption patterns
57. Zimmerman and West 1975
58. socioeconomic level
59. Thorne and Henley 1975a
60. educational background
61. situational context of discourse
62. stereotypical
63. nonnative speakers
64. Strevens 1980 and Kachru 1976
65. regional varieties
66. norm
67. indigenous variety
68. specific context
69. cultural beliefs
70. linguistic and cultural imperialism
71. systems
72. truly fluent
73. basic grammatical and communicative structures
74. capacities
75. living, functioning entity
76. psychological
77. pedagogical

BIBLIOGRAPHY:

Dubois, B. L., and I. Crouch. 1975, "The question of tag questions in women's speech: they don't really use more of them, do they?" *Language in Society* 4: 289 - 294.

- Hymes, D. 1974. **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jespersen, O. 1922. **Language: its nature, development and origin**. London: Allen and Unwin.
- Kachru, B. B. 1976. "Models of English for the Third World: white man's linguistic burden or language pragmatics?" *TESOL Quarterly* 10: 221 - 239.
- Key, M. R. 1975. **Male/ Female Language**. Metuchen, N. J. : Scarecrow Press.
- Kingston, A. , and T. Lovelace. 1978. "**Sexism and Reading**: a critical review of literature". *Reading Research Quarterly* 13: 133 - 161.
- Kramarae, C. 1981. **Women and Men Speaking**. Rowley, Mass: Newbury House.
- Lakoff, R. 1973. : "Language and Women's Place." *Language in Society* 2: 54 - 80
- McConnel - Ginet, S. , R. and etal. 1980. **Women and Language in Literature and Society**. New York: Praeger.
- Nilsen, A. P., etal. 1977. **Sexism and Language**. Urbana, I 11: National Council of Teachers of English.
- O'Barr, W. , and B. Atkins. 1980. "Women's Language or Powerless Language?" In McConnell - Ginet and etal. (eds.).
- Spender, D. 1980. **Man - Made Language**. London: Routledge and Kegan.
- Strevens, P. 1980. **Teaching English as an International Language: From Practice to Principle**. London: Pergamon Press.
- Swacker, M. 1975. "**The sex of the speaker as a sociolinguistic variable**". In Thorne, B. and N. Henley (eds.).
- Thorne, B. and N. Henley (eds.) 1975. **Language and Sex: difference and Dominance**. Rowley, Mass: Newbury House.
- Zimmerman, D. H. and C. West. 1975 (eds.). **Language and Sex: Difference and Dominance**. Rowley, Mass: Newbury House.

معرفی کتاب



کتاب نقد ادبی

بخش اول دکتر زاله کهنمویی پور
بخش دوم دکتر نسرين خطاط

۲۰ می پردازد. در مورد این کتاب پروفیسور فیلیپ دارُس، دانشیار دانشگاه سوربن و متخصص در زمینه نقد ادبی، نظریات خود را طی نامه‌ای ابراز داشته که بخشی از آن در اینجا از نظر شما می‌گذرد. ضمناً اضافه می‌شود که در ششمین مراسم تقدیر از پژوهشگران، مؤلفان و مترجمین دانشگاه شهید بهشتی در سال ۷۴، کتاب «نقد ادبی» موفق به اخذ لوح تقدیر و جایزه گردید.

کتاب نقد ادبی که بخش اول آن توسط خانم دکتر زاله کهنمویی پور و بخش دوم آن توسط خانم دکتر نسرين خطاط نوشته شده، در بهار ۱۳۷۴ توسط سازمان سمت منتشر گشته و یک کتاب درسی در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فرانسه است. این کتاب نخست تاریخ نقد ادبی را در فرانسه بررسی می‌کند، یعنی قبل از اینکه نقد ادبی به عنوان یک نوع ادبی در ادبیات فرانسه شناخته شود. سپس به بررسی آثار منتقدین معروف، نظریات آنها و مکتبهای مختلف در نقد ادبی فرانسه تا پایان قرن

Compte-rendu sur "Critique littéraire"

Mmes Jaleh kahnamouipour et Nasrine khattate

Une lecture attentive de ce panorama diachronique de l'évolution de la critique littéraire en France depuis le XVIIe siècle jusqu'à cette fin de second millénaire me donne la conviction d'être en présence d'une synthèse d'une réelle qualité scientifique et d'une évidente utilité pour les étudiants persans des Départements de Français.

Ce panorama débute, légitimement, en ce XVIIe siècle où naît, pour le meilleur et pour le pire, l'idée de "modernité", c'est-à-dire de lien fondateur entre la valeur de l'oeuvre d'art et l'idée de "rupture" avec la norme esthétique par rapport à laquelle "l'oeuvre nouvelle" se définit et qu'elle va contribuer à modifier. Dès lors, le champ critique va trouver sa légitimité dans une "analyse" systématique du contenu "novateur" des oeuvres d'art en général, littéraire en particulier. Mmes KAHNAMOUIPOUR et KHATTATE s'efforcent de présenter objectivement cette longue succession de

réinterprétations de la nature de l'oeuvre littéraire, de sa fonction, de son rapport à la "réalité". La juxtaposition d'analyses synthétiques des grands courants critiques selon l'ordre chronologique, "illustrés" par quelques extraits significatifs des critiques littéraires qui furent associés à chacun de ces courants me semble être une démarche cohérente tant du point de vue théorique que méthodologique et pédagogique.

C'est donc bien volontiers que j'émetts un avis largement favorable pour que ce document puisse connaître une publication, une diffusion qui contribueront efficacement à une véritable étude comparée de la critique littéraire "occidentale" et persane.

Philippe DAROS, Docteur d'Etat en Littérature générale et comparée Maître de Conférences, Paris III-Sorbonne Nouvelle.

نخستین خود را از دست داده، با یا بدون یک حرف اضافه در کنار اسم فعل قرار می‌گیرد. مثال :

Frieden schließen
in Angst versetzen

عمده‌ترین افعال ساده‌ای که در فعلهای ترکیبی نقش کمکی می‌یابند از این قرارند :

Bringen	→	in Ordnung	bringen
geben	→	Befehl	geben
finden	→	Aufnahme	finden
machen	→	Angaben	machen
leisten	→	Hilfe	leisten
nehmen	→	in schütz	nehmen
setzen	→	in kennt nis	setzen
stellen	→	Antrag	stellen
treffen	→	Vereinbarung	treffen

۲ - کارکرد نحوی افعال ترکیبی

۱- ۲ به کمک فعل ترکیبی می‌توان به افعال ساده نوعی سایه روشن داد و یا به عبارتی به آغاز، تداوم و یا پایان زمان فعل تأکید بخشید :

a - Der Bergsteiger ist in Gefahr. بیان تداوم فعل
b - Der Bergsteiger kommt in Gefahr. بیان آغاز فعل

۲ - ۲ فعل ترکیبی نشان خاص استمرار را که در زبان آلمانی وجود ندارد، به نوعی جبران می‌کند :

Der Schloßer arbeitet.

Der Schloßer ist beim Arbeiten.

۳ - ۲ فعل ترکیبی برابر نهادی برای مجهول در اختیار قرار می‌دهد و به کمک آن می‌شود تنوع در مجهول به وجود آورد و در موارد نامأنوس، از مجهول ؛ «شدن» چشم‌پوشی کرد :

Das Buch ist allgemein anerkannt worden.

Das Buch hat allgemeine Anerkennung gefunden.

انطباق ساختاری افعال ترکیبی آلمانی با افعال فارسی در زمینه مجهول نمود بیشتری می‌یابد. مثال :

Zur Aufführung bringen → در آوردن به اجراء

Zur Aufführung kommen → در آمدن به اجراء

از حیث ساخت مجهول افعال کمکی bringen می‌توانند با kommen و geben با bekommen حالت مجهول کنند، مثال :

Er brachte in der Versammlung dieses problem zur sprache.

In der Versammlung kam dieses Problem (von ihm) zur Sprache.

Der Meister gibt den Arbeitern einen guten Rat.

افعال ترکیبی در زبان آلمانی

سید محمود حدادی

از حیث فعل، مقایسه دو زبان فارسی و آلمانی نشان می‌دهد که در زبان آلمانی فعل به طور عمده ساده است و برعکس در فارسی مرکب :

quitieren	رسید صادر کردن
antworten	جواب دادن
frühstücken	صبحانه خوردن
sich erkündigen	خبر گرفتن
belohnen	پاداش دادن

بر همین اساس فارسی زبان آلمانی آموز در یادگیری افعال آلمانی با مشکل خاصی روبرو می‌شود که صرفاً مخصوص اوست و از ترکیبی بودن افعال فارسی ناشی می‌شود و این پیشداوری و تداخل ذهنی را برای او به وجود می‌آورد که افعال آلمانی هم باید در قاعده ترکیبی باشند. حال آنکه در این مورد باید گفت تنها شماری اندک از افعال آلمانی ترکیبی اند که تازه آنهم اکثراً نوع و اشتقاقی از افعال پایه و ساده‌اند و می‌شود دوباره به این افعال بازگشتشان داد :

Zur Aufführung bringen → Aufführen

Überlegungen austellen → überlegen

به سبب بازگشت یافتن این افعال ترکیبی به فعلی ساده، تدوین کنندگان کتب دستوری دیری این گروه از افعال را جدی نمی‌گرفتند و آن را نوعی بازی بیمارگونه با اسم و فعل تلقی می‌کردند. دقت و بررسی در این نوع افعال از سال ۱۹۶۳ آغاز شد و از میان نامهای مختلفی که بر آنها می‌گذاشتند اسم Funktionsverbgefüge رفته‌رفته جا افتاد.

برای فارسی زبان آموختن این گونه افعال قاعده‌تاً باید آسانتر باشد، زیرا با ساخت غالب افعال در زبان مادری او انطباق بیشتری دارد. مثال :

Erlaubnis geben → اجازه دادن

Abstand nehmen → فاصله گرفتن

Hilfe leisten → کمک کردن

به دلیل همین انطباق ساختاری است که این مقاله به افعال ترکیبی آلمانی توجه نشان می‌دهد و به همین لحاظ هم ما در اینجا ویژگی صرفی و نحوی این افعال را برمی‌شمیریم و در پایان فهرستی از آنها را ارائه می‌دهیم :

۱ - ساخت افعال ترکیبی:

ساخت این افعال از این قرار است که یک فعل ساده که معنای

گونگون افعال ساده، به کمک مکمل فراگیر فعل کمکی جمله‌ای بسیار منسجمتر و کوتاهتر بسازیم :

Wir klagen ihn an, werfen ihm etwas vor und beschweren uns über ihn.

Wir erheben Klage, Vorwürfe und Beschwerden gegen ihn

۶ - ۲ در مواردی که فعل ساده مکمل اجباری دارد، شکل ترکیبی آن می‌تواند از این مکمل بی‌نیاز باشد. مثال :

Der pörförner teilte der Polizei mit ...

Der Pörförner machte der Polizei Mitteilungen.

اینک که شرحی از ویژگیهای افعال ترکیبی آلمانی ارائه شد و میزان وسیع انطباق آن با افعال فارسی تصریح یافت، با ذکر دوباره این نکته که این انطباق کار یادگیری و کاربرد آنها را برای فارسی زبان آسان می‌سازد، فهرستی از عمده‌ترین این افعال را در پایین می‌آوریم :

bringen

zur Aufführung bringen	(= aufführen)
zum Schluß bringen	(= schließen)
ums Leben bringen	(= umbringen)
ans Licht bringen	-
zur Sprache bringen	(= besprechen)
zur Vernunft bringen	-
aus dem Konzept bringen	-
auf einen Gedanken bringen	-
zum Halten bringen	(= anhalten)
auf die Beine bringen	-
in Verlegenheit bringen	-
in Ordnung bringen	(= ordnen)
auf den Markt bringen	-

geben (z. T. erteilen)

Antwort geben (erteilen)	(= antworten, beantworten)
Rat geben (erteilen)	(= raten)
Auftrag geben (erteilen)	(= auftragen, beauftragen)
Erlaubnis geben (erteilen)	(= erlauben)
Anregung geben	(= anregen)
Befehl geben (erteilen)	(= befehlen)
Zusicherung geben	(= zusichern)
Versprechen geben	(= versprechen)
Nachricht geben	(= benachrichtigen)
Garantie geben	(= garantieren)

Der Arbeiter bekommt (von dem Meister) einen guten Rat.

همچنانکه گفته شد، اینگونه مجهول در فارسی نیز به کفایت کاربرد دارد :

فعل متوجه به فاعل	فعل متوجه به مفعول
پاداش دادن	← پاداش گرفتن
زمین زدن	← زمین خوردن
روی خوش نشان دادن	← روی خوش دیدن

۴ - ۲ از آنجا که یک بخش از این افعال را اسم تشکیل می‌دهد، بسیاری از آنها را می‌توانیم به کمک وجوه توصیفی مشخصتر سازیم :

Der Assistent hat fleißig gearbeitet

Der Assistent hat eine fleißige und für das Forschungsprogramm wichtige Arbeit geleistet.

۵ - ۲ افعال ترکیبی به ما امکان می‌دهند با چشم‌پوشی از مکمل‌های

Unterricht geben (erteilen)	(= unterrichten)
Einwilligung geben	(= einwilligen)
Kuß geben	(= küssen)
Vorzug geben	(= bevorzugen, vorziehen)
sich Mühe geben	(= sich bemühen)
Gastspiel geben	(= gastieren)

erfahren

Vervollkommnung erfahren	(= vervollkommnet werden)
Vereinfachung erfahren	(= vereinfacht werden)
Veränderung erfahren	(= verändert werden)
Verbesserung erfahren	(= verbessert werden)

finden

Aufnahme finden	(= aufgenommen werden)
Berücksichtigung finden	(= berücksichtigt werden)
Unterstützung finden	(= unterstützt werden)
Erklärung finden	(= erklärt werden)

Beachtung finden	(= beachtet werden)	in Haft nehmen	(= verhaften)
Anerkennung finden	(= anerkannt werden)	Rache nehmen	(= sich rächen)
Anwendung finden	(= angewendet werden)	in Schutz nehmen	(= schützen, beschützen)
		Abschied nehmen	(= sich verabschieden)
führen		setzen	
Vorsitz führen	(= vorsitzen)	auf die Straße setzen	-
Protokoll führen	(= protokollieren)	in Brand setzen	(= anbrennen)
Beweis führen	(= beweisen)	aufs Spiel setzen	-
Kampf führen	(= kämpfen)	in Kenntnis setzen	-
zu Ende führen	(= beenden)	außer Kraft setzen	-
ins Feld führen	-	sich in Bewegung setzen	-
hinters Licht führen	-	sich zur Wehr setzen	(= sich wehren)
Gespräch führen	(= sprechen)	in Verwunderung setzen	(= verwundern)
		in die Lage setzen	-
machen		stellen	
Angaben machen	(= angeben)	Antrag stellen	(= beantragen)
Ausführungen machen	(= ausführen)	in Aussicht stellen	-
Andeutung machen	(= andeuten)	Frage stellen	(= fragen)
Mitteilung machen	(= mitteilen)	in Abrede stellen	-
Experiment machen	(= experimentieren)	in js. Belieben stellen	-
		in Frage stellen	-
leisten		unter Strafe stellen	(= bestrafen)
Eid leisten	(= beeiden)	zur Debatte stellen	-
Ersatz leisten	(= ersetzen)	in Rechnung stellen	(= berechnen)
Hilfe leisten	(= helfen)	in Dienst stellen	-
Verzicht leisten	(= verzichten)	Anspruch stellen	(= beanspruchen)
Zahlung leisten	(= zahlen)	unter Beweis stellen	(= beweisen)
Bürgschaft leisten	(= bürgen)	Forderung stellen	(= fordern)
Folge leisten	(= folgen)		
Gehorsam leisten	(= gehorchen)	treffen	
		Vereinbarung treffen	(= vereinbaren)
nehmen		Vorbereitungen treffen	(= vorbereiten)
Verlauf nehmen	(= verlaufen)	Verfügung treffen	(= verfügen)
in Anspruch nehmen	(= beanspruchen)	Abmachung treffen	(= abmachen)
Einsicht nehmen	(= einsehen)	Vorsorge treffen	(= vorsorgen)
in Verwahrung nehmen	(= verwahren)	Anordnung treffen	(= anordnen)
Entwicklung nehmen	(= sich entwickeln)	Wahl treffen	(= wählen)
Bad nehmen	(= baden)		

Verzeichnis aller starken Verben, außer den seltenen(2)

	-a-	-i-	-o (ū) -	
ABC	<p>binden finden versch winden winden dringen klingen gelingen ringen schlingen schwinger singen springen zwingen sinken stinken trinken schwimmen beginnen verrinnen s. besinnen spinnen gewinnen gelten helfen verbergen verderben sterben werben werfen</p>	<p>bitten liegen sitzen</p> <p>nehmen stechen</p> <p>befehlen stehlen gebären brechen schrecken sprechen treffen</p>	<p>gehen hängen</p>	
ABB	<p>stehen tun</p>	<p>beißen bleichen gleiten greifen kneifen leiden pfeifen reißen reiten schleichen schleifen verschleifen schmeißen schneiden schreiten streichen streiten weichen</p>	<p>bleiben gedeihen leihen meiden preisen reiben scheiden scheinen schreiben schreien schweigen steigen treiben hinweisen verzeihen</p>	<p>fließen gießen genießen kriechen riechen schießen schließen sprießen verdrießen dreschen fechten flichten erlöschen melken quellen schmelzen schwellen saufen</p> <p>biegen bieten fliegen fliehen frieren verlieren schieben wiegen ziehen lügen betrügen heben scheren gären schwören</p>
ABA	<p>essen fressen vergessen messen geben lesen geschehen sehen treten kommen</p>	<p>fangen</p>	<p>blasen braten fallen lassen halten raten schlafen laufen rufen stoßen heißen</p> <p>backen fahren graben einladen schaffen schlagen tragen wischen wachsen</p>	

Die (67) wichtigsten starken Verben

	-a-	-i-	- o (ū) -
ABC	binden finden klingen singen springen trinken beginnen helfen sterben werfen	bitten liegen sitzen nehmen erschrecken sprechen treffen	gehen hängen
ABB	stehen	beißen greifen schneiden	bleiben scheinen schreiben schreien schweigen steigen verzeihen
ABA	essen vergessen geben lesen seher treten kommen	fangen	fallen lassen halten raten schlafen laufen rufen stoßen heißen
			gießen riechen schließen
			biegen anbieten fliegen frieren verlieren wiegen ziehen lügen bertrügen heben
			fahren graben einladen schlagen tragen waschen wachsen

Die (23) seltenen starken Verben

	- a -	- i -	- o (u) -
ABC	bedingen wringen bersten schelten		
ABB		s.befleißigen spleißen kreischen speien	sieden stieben triefen küren glimmen pflegen klimmen weben schallen bewegen schinden saugen schrauben
ABA	genesen	hauen	

und "hängen" freilich besser unter zubringen wären).

In Einzelnen kann man auf folgende Erscheinungen hinweisen:

1. - o - Präterita:

A B C	-	entfällt	
A B B	-	alle V. mit Stammvokal - ie - (außer "liegen") vorwiegend - el- , - er, re- , - ē - (kein - u - oder - ū - in der Präteritalstufe!) häufigste Form:	ie: o : o
A B A	-	nur - u- im Präteritalstamm (kein - ū -) im Präsensstamm nur - a -	a : ū : a

2. - i - Präterita:

A B C	-	nur "gehen" und "hängen"	
A B B	-	im Präsensstamm alle - ei - (außer "heißen") keine anderen Verben	ei : i : i
A B A	-	im Präsens vorwiegend - a -, - o - (- u -, - au -), keine - e - ! außer "fangen" haben alle - ie -	a : ie : a

3. - a - Präterita:

A B C	-	die formenreichste Gruppe	ind ing : a : u ink inn el : a : o er/re
A B B	-	nur "stehen" und "tun"	
A B A	-	vorwiegend zwei Binnenlaute:	ess : ā : e ē : ā : e

Es ist vielleicht bedauerlich, daß historisch zusammengehörige Verben bei diesem Schema auseinandergerissen werden, aber der Ausländer orientiert sich gewöhnlich nicht an den

historischen Formen, sondern an dem heutigen Erscheinungsbild, und wenn er sich zu erinnern versucht: am Klangbild.

allerdings nur ein bis dreimal vorkommen.

- a-: a: u (band) -i-: i: a (ging) -o-: o: o (floß)
- a:o(gewann) i:i (griff) -ū-: ō:ō (bot)
- a:a (stand) ie: ie(blieb) ū: a (wusch)
- ā: o (brach) ie: a (fiel) ū: ā (grub)
- ā:o (stahl) ie: ā (riet)
- ā: ā (tat) ie: ū (rief)
- ā:e (aß) ie: ō (stieß)
- ā:ē (las) ie: au (lief)
- ie: ei (hieß)

Diese Vielfalt läßt sich nur aus dem historischen System erklären und das ist nicht brauchbar. Geht man aber nicht vom Formenbestand, sondern von den Lerngewohnheiten aus, zeigt sich eine neue

Gliederungsmöglichkeit. Die Standardangaben: Infinitiv - Präteritum - Partizip führen zur Einlernreihe vom Typ:

binden - band - gebunden,

Und zwar gehört der Infinitivvokal mit zu dieser Reihe. Das Gliederungsprinzip ist nicht die Vokalqualität an sich, sondern der *Wechsel* der Vokale. Es ergeben sich wiederum nur drei Möglichkeiten:

1. binden - band - gebunden : A - B - C
2. greifen - griff - gegriffen : A - B - B
3. Waschen - wusch - gewaschen: A - B - A

Als *zweite* Stufe kann man nun diese beiden Schemata kombinieren. Er ergibt sich folgende Gliederung (jeder Punkt steht für ein Verb):

	- a -	- i -	- o(u) -
ABC	•••••••••• •••••••••• •••••••••• •••••••••• ••••••••••	••	
ABB	••	•••••••••• •••••••••• •••••••••• ••••••••••	•••••••••• •••••••••• •••••••••• ••••••••••
ABA	•••••• ••••••	•••••• •••••• ••	••••••• •••••••

Theoretisch gibt es neun Gruppen, aber man sieht, daß nicht alle Felder besetzt sind. Die meisten Verben konzentrieren sich auf die Felder:

- a - / ABC - i - / ABB - o - / ABB
- finden greifen fliegen

Darüber hinaus gibt es ein paar auffallend regelmäßige Bildungen, die nicht nur als Gedächtnisstütze dienen können, sondern auch in beschränktem Maße erlauben, noch nicht gelernte oder vergessene Formen zu erschließen.

Die Wechseltypen A B B und A B A zeigen zunächst deutlich, daß die meisten starken Verben nur noch zwei Ablautstufen besitzen: Präsens und Präteritum. Der Typ ABC beschränkt sich auf die - a - Präterita (und die Verben "gehen" und "hängen", die als "gangen"

"schrecken"	- Schreck empfinden	Schreck einjagen
"bleichen"	- (erbl.) blaß werden	blaß machen
"schleifen"	- schärfen (fakt.)	über den Boden ziehen
"hängen"	- selbst hängen	etwas hängen machen
"quellen"	- aufgehen	aufgehen lassen
"schwellen"	- dick (er) werden	dicker machen
"gären"	- alkoholisch werden	unruhig werden
"wiegen"	- wägen	schaukeln
"löschen"	- (erl.) zu brennen aufhören	Feuer ausmachen
"schaffen"	- gestalten	erreichen, arbeiten
"backen"	- erwärmen	zusammenhalten, haften.

Einige Verben zeigen bei gleicher Bedeutung einen Wechsel in starker und schwacher Form oder auch nur ein Schwanken in bestimmten Stufen. Die Ursachen dafür sind bekannt, die starke Form kommt außer Gebrauch.

(Noch vorwiegend stark: gebären*)

vorwiegend schwach: melken

verschleiben salzen

schmelzen spalten.

(verderben: verderbt!)

Damit ist man wieder an der Grenze zu den als selten bezeichneten Verben gelangt.

Lassen sich auch keine Regeln aus diesem Sichten und Sortieren ableiten, so ist doch eine Tendenz deutlich: je häufiger ein Verb gebraucht wird, um so fester und eindeutiger ist seine Form.

Gliederung

Die starken Verben muß man lernen, kein

*) Ein Beispiel für Perfektionismus: in einem finnischen Lehrbuch für Anfänger (Oberschule) wird der Imperativ (!)"gebier!" als Lernpensum geboten.

noch so schönes System hilft darüber hinweg. Das ideale, weil es das Verständnis weckt, das historische der Ablautreihen ist für die meisten Schüler zu anspruchsvoll. Auch hier führt die Beschränkung auf weniger Vollkommenes vielleicht weiter. Bei dem folgenden Versuch bin ich davon ausgegangen, daß der Lernende ein einfaches Schema in die Hand bekommt, das er nach Bedarf stufenweise differenzieren kann.

Die erste Stufe ist die der Präteritum - Vokale, sie ist erfreulich klar und fest:

- a -	- i -	- o (u) -
"band"	"griff"	"floß"

Die Reihenfolge ist unwichtig.

Eine Untergliederung in lange und kurze Präteritum - vokale wird allgemein nicht nötig sein, sie werden kaum als "grammatisches" Problem erkannt. An sich ist es jedoch keine Schwierigkeit. Die Ratlosigkeit setzt erst bei der Perfektstufe ein. Exakt genommen gibt es 21 verschiedene Möglichkeiten, von denen einzelne

gebraucht, sie lassen sich auch wegen ihrer anderen Bedeutung nicht einfach durch "anzeigen", "bezeigen" usw. ersetzen. Echter Lernballast ist selten. Wiederum trifft man ihn unter Verben, die zur Alltagssprache gehören, wie "pflegen" in seiner Bedeutung "der Ruhe pflegen". Die schwache Form hat hier die starke verdrängt.

Man sieht: die *Form* eines Verbs hat bei der Auswahl seine Bedeutung, sei es

- a) durch seine Varianten: weisen - beweisen.
- b) durch seine Flektionsart: pflog - pflegte.

Sobald es aber um die Form geht, taucht das Problem der *Bedeutung* auf. Ohne genaue Kenntnis der Bedeutungsunterschiede läßt sich keine Sicherheit erreichen. Ein Wechsel zwischen starker und schwacher Form *ohne* Bedeutungsunterschied liegt etwa bei "sinnen" und "schinden" vor, *mit* Unterschied bei "erschrecken" (transitiv - intransitiv) und "wachsen" (etymologisch).

Der Verzicht auf diese 23 starken Verbformen (nicht auf die Verben!) bedeutet bei einem Ausländer noch keine Sprachverarmung.

1 - Als nicht selten sehe ich dagegen "rinnen", "bergen", "sinnen", "schleißen", "weisen" und "ziehen" an, weil sie in ihren Varianten "verzerrinnen", "verbergen", "sich besinnen", "verschleißen" (von Material!), "beweisen" u. a. und "verzeihen" oft gebraucht werden. Sie zählen daher zum notwendigen Bestand an starken Verben. Eine weitere Differenzierung innerhalb dieses Notwendigen wird auch immer anfechtbar sein. Daher kann auch die Liste der folgenden Verben, die ich als *wichtig* ansehe, nur als Vorschlag gelten.

- a - Präteritum: binden, finden, klingen, singen springen, trinken, beginnen, helfen, sterben, werfen, bitten, liegen, sitzen, erschrecken,

sprechen, treffen, nehmen, stehen, essen, vergessen, geben, lesen, sehen, treten, kommen (25);

- i - Präteritum: gehen, hängen, beißen, greifen, schneiden, bleiben, scheinen, schreiben, schreien, schweigen, steigen, verzeihen, fangen, fallen, lassen, halten, raten, schlafen, laufen, rufen, stoßen, heißen (22);

- o - Präteritum: fließen, riechen, schließen, biegen, anbieten, fliegen, frieren, verlieren, wiegen, ziehen, lügen, betrügen, heben, fahren, graben, einladen, schlagen, tragen, waschen, wachsen (20);

insgesamt also 67 Verben, die man für den täglichen Umgang auch bei mäßigen Sprachkenntnissen braucht. Sie haben den Vorzug auffallend klar in Form und Bedeutung zu sein.

Einige ("hängen", "wiegen" und "wachsen") gehören zu einer Gruppe von Verben, die stark und schwach gebeugt werden und dabei andere Bedeutung annehmen.

Ein wesentlicher Unterschied besteht natürlich bei denen, die etymologisch verschiedener Herkunft sind und im Infinitiv zufällig gleich lauten:

	stark	schwach
"Weichen" -	aus dem Wege gehen	weich machen
"Scheren" -	(Haare) schneiden	(s. sch.) s. um etw. bekümmern
"Wachsen" -	größer werden	mit Wachs einreiben.

Der Unterschied der anderen Verben besteht in der Aktionsart und - richtung. Sie entsprechen meist den faktitiven Verben vom Typ: sitzen - setzen. Nur der gleichlautende Infinitiv hebt sie von diesen ab:



Auswahl und Gliederung der starken Verben für den Unterricht

مقاله حاضر روشی آسان برای یادگیری افعال بی قاعده آلمانی به دست می دهد. شمار افعال بی قاعده در زبان آلمانی بسیار است و نوع واگشت حروف با صدا در این مجموعه نیز تنوع زیادی دارد. مقاله حاضر (بر گرفته از مجله (Deutschunterricht für Ausländer) از انتشارات (Max Hueber) با انتخاب رایجترین این افعال و طبقه بندی آنها براساس نوع واگشت آوا در حروف پایه، آموزش آنها را تا حدی تعیین کننده آسان کرده است. هیأت تحریریه

Von Dr. Werner Bartsch, Damaskus

Vollständige Listen der starken und unregelmäßigen Verben bietet jede Grammatik. Für den Lernenden ist Vollständigkeit jedoch selten verlockend. Selbst der Fortgeschrittene strebt weniger danach als nach Sicherheit.

Mitunter haften gerade seltene Formen leicht im Gedächtnis. So unterlief der gleichen Person, die die Wendung "sie genas eines Knäbleins" mühelos reproduzierte, beim impulsiven Sprechen der Fehler "ich schreibe ihr einen Brief".

Darum will ich versuchen, eine Auswahl unter den starken Verben zu treffen und sie dann zu gliedern.

Auswahl

Die mehr oder weniger häufige *Verwendung* in der Umgangssprache soll dabei der erste Filter sein. Es ist klar, daß ein Verb wie "genesen" seltener vorkommt als "schreiben". Allein, das Schema selten - häufig hat seine Fußangeln. "Weisen" zum Beispiel kann man im Vergleich zu "zeigen" als selten bezeichnen, doch seine Varianten "anweisen", "beweisen", "überweisen", "hinweisen" u. a. werden nicht nur häufig

Ein allgemeines Vorurteil der persischsprachigen ist, "daß" sei voll gleich mit "که" im Persischen. "که" verbindet allein oder auch einem zweiten Bindewort beigefügt, fast unbegrenzt die verschiedensten Arten von Nebensätzen, Objekt, - Subjekt, sowie Attributsätze. Z.B.:

- (a) خیر رسید که ...
- (b) در این باره بحث شد که ...
- (c) مردی از راه آمد که ...

Die Einleitung zum Nebensatz bei den Sätzen a und b erfolgt im Deutschen mit "daß", aber im Satz c weichen "که" und "daß" in ihrer Funktion auseinander. Zwar kann auch "daß" im Deutschen einen Attributsatz einleiten, wie:

Es ist unser innigster Wunsch, **daß du zurückkommst**.

Aber im Gegensatz zum Persischen sind die häufigsten Bindewörter zu den Attributsätzen im Deutschen die Relativpronomen und Relativpartikel. Relativpronomen ist praktisch die Wiederholung des bestimmten Artikels als Ersatz für das Nomen im Nebensatz. Daher gibt es sie genau genommen im Persischen nicht. Also im Beispiel c wird der Nebensatz mit einem Bindewort eingeleitet, das dem persischsprachigen, aus der Sicht seiner Muttersprache "unnatürlich" und "unbekannt" ist, so daß es leicht durch das persische Muster verdrängt werden kann, denn das Äquivalent bei der Übersetzung jeder Art von Relativpronomen ins Persische geht immer auf "که" :

- der Mann, der..... مردی که
- die Frau, die زنی که
- das Kind, das بچه‌ای که

Und nun wenn man diese Relation aus persischer Sicht umstellt, ergeben sich die folgenden falschen Gebilde:

- * der Mann, daß....!
- * die Frau, daß.....!
- * das Kind, daß....!

c) Wie kann man diesen typischen Fehler vermeiden?

Einmal hilft uns, wie gesagt, die kontrastive Grammatik, denn damit ist das Bewußtwerden um die Unterschiede zweier Sprachen in verschiedenen Bereichen erleichtert. Aber in diesem konkreten Fall, was die Gleichsetzung von "daß" und "که" betrifft, ist es vielleicht angebracht, wenn der Lernende, bevor er daß- Sätze lernt, die erste Alternative zu "daß", nämlich die Struktur "zu+Infinitiv" kennenlernt, die im Persischen auch mit "که" übersetzt wird:

Wir hoffen, dich wiedersehen zu können.

امیدواریم که بتوانیم تو را دوباره ببینیم.

"zu" als Bindewort bringt eine große Relation und Einschränkung in die Vorstellung, "daß" sei ein allseitiges und volles Äquivalent zu "که".

Die Schwierigkeiten der Persischsprachigen beim richtigen Gebrauch des deutschen Bindeworts "daß"

مقاله حاضر به حرف ربط که در فارسی و برابر تقریبی آن **daß** در زبان آلمانی می پردازد و می کوشد در چهارچوب یک بررسی تطبیقی نقاط مشترک و وجوه افتراق این دو حرف ربط را مشخص سازد، تا از کاربرد اشتباه آمیز آنها و تداخل بیموردشان با یکدیگر جلوگیری شود.

سید محمود حدادی
مربی آموزشی گروه آلمانی
دانشگاه شهید بهشتی

a) Unsere Vorstellung von Wort- und Satzbauregeln ist geprägt und bestimmt durch unsere Muttersprache, so daß wir beim Erlernen einer fremden Sprache unwillkürlich die Eigenheiten unserer Muttersprache auf die fremde Sprache übertragen. Diese falsche Verallgemeinerung ist dort auffälliger, wo die grammatischen Regeln des jeweiligen Sprachpaars am wenigsten übereinstimmen. Unser Erfolg ist also auch davon abhängig, wie weit wir diese natürliche Tendenz überwinden

können. Dabei sind Vorkenntnisse über die auseinandergelassenen syntaktischen Regeln, d. i. ein kontrastiver Vergleich des jeweiligen Sprachpaars und die Klassifizierung der Unterschiede im Wort- und Satzbau sehr entscheidend.

b) "daß" als Einleitungswort zu Inhaltsätzen, und dessen Stellung gegenüber "که" im Persischen.

référence, le système de représentation qui nous a servis dans certaines circonstances de notre passé reste celui que nous employons le plus facilement tout au long de notre vie, qu'il soit approprié ou non.

Alors nos capacités ne se limitent pas à celles dont nous sommes conscients, et selon la formule de Milton ERIKSON "nous savons plus que nous ne savons que nous savons".

Après neuf ou dix ans le filtre perceptif de l'enfant commence à s'aveugler. C'est pourquoi l'approche des langues étrangères est conseillée avant cet âge. Une expérience bilingue précoce peut amener l'enfant à développer des compétences de locuteur natif dans les deux langues. C'est pourquoi ceux qui apprennent une langue étrangère à un âge plus avancé, ont plus de difficultés dans la prononciation que ceux qui l'apprennent dès l'enfance (les organes phonétiques sont plus souples chez l'enfant que chez l'adulte).

Selon les psychologues et les phonéticiens le fœtus est capable d'entendre les sons: le rythme et les bruits dans le ventre de sa mère par exemple, ou bien les paroles peuvent lui paraître douces comme une caresse ou dures comme une gifle. Ainsi paraît-il qu'en écoutant le babillage d'un bébé de huit mois on peut comprendre de quelle nationalité il est.

Dans certains pays comme la Finlande il existe des crèches où l'on expose les bébés à toutes sortes de sons pour créer un crible phonétique par rapport aux sons qui existent dans différentes langues étrangères, afin de préparer l'enfant à une prononciation correcte de langues étrangères dans l'avenir. Et surtout on les expose aux sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle.

Quant à l'enseignement du français comme langue étrangère aux enfants iraniens, au printemps dernier un séminaire s'est tenu à

Téhéran, organisé dans une des écoles privées où les enfants commencent à apprendre la langue française dès l'école primaire. Dans ce séminaire Mme Magdeleine LERASLE qui a effectué plusieurs interventions en tant que représentant de CREDIF², a longuement parlé de l'enseignement et l'apprentissage précoce d'une langue étrangère chez les enfants. Selon Mme LERASLE d'une part on doit considérer comme tardif tout apprentissage linguistique au delà de neuf ou dix ans et d'autre part comme l'enseignement chez le jeune enfant est de par sa nature global c'est-à-dire qu'il concerne tous les plans de la personnalité (physique-affectif-social) et toutes les modalités d'approche multi-sensorielle sont concernés, la méthode didactique pour l'enfant doit s'appuyer sur cette activité totale qu'est le jeu, le jeu par le dialogue, les échanges verbaux, les contes, les chants, les comptines, les mimiques verbalisées, les devinettes... en somme, tout ce qui, pour l'enfant est ludique. Et nous espérons pouvoir publier dans les prochains numéros de cette revue quelques communications de Mme LERASLE concernant l'apprentissage d'une langue seconde à l'école.

Notes

1 - Brian WENK **Enseigner aux enfants**, éd. Michèle Grandmangin, coll. clé international, 1989, p. 6.

2 - Centre de Recherche et d'étude pour la diffusion du Français.

Bibliographie

*Ch. O'NEIL **Les enfants et l'enseignement des langus étrangères**, éd. Didier-Hatier, Coll. LAL, CREDIF, 1993.

*Brian WENK **Enseigner aux enfants**, éd. Michèle Grandmangin, coll. clé international. 1989.

*"Etudes de linguistique appliquée" (Dir. P. CALVE), L'immersion au Canada, n° 82 avril-juin 1991 Didier Paris.

mélodie en la répétant, en fixant son attention sur son rythme et sur la façon de prononcer le texte. Les chansons nous montrent les allongements et autres régularités de la langue sous une forme plus claire. En outre apprendre à chanter, c'est aussi apprendre à faire partager, échanger, communiquer, ce qui suppose déjà des échanges significatifs entre maître et élèves. Et pour compléter l'expérience de la chanson, les élèves peuvent mimer les paroles, tout en les chantant.

Evidemment chansons et comptines doivent être accompagnées de gestes et d'images. Dans l'enseignement traditionnel on demandait aux apprenants de répéter plusieurs fois une même lettre pour se l'approprier. Mais dans l'enseignement moderne on leur demande de la répéter dans un mot, voire dans une phrase. C'est à dire au lieu de leur faire répéter "e", "a", "oi", etc, on leur demande de répéter par exemple des phrases telles que:

- C'est pour moi?
/sE pu(r)' mwa?/
- C'est pour toi,
/sE pu(r)' twa/
- C'est une poule?
/sE ty(n)' pu(l)?/
- C'est une oie.
/sE ty' nwa/

Quant au flou phonétique de l'enfant, Trobeskay et Guberina, deux phonéticiens Yougoslaves ont effectué de nombreuses recherches à la suite desquelles a été mise en oeuvre l'exploitation du crible phonétique chez l'enfant. Selon ces deux phonéticiens (dont une grande partie de recherches est consacrée aux problèmes phonétiques et de prononciation, chez les enfants sourds) - d'ailleurs quand on commence à apprendre une langue étrangère, on est sourd face à cette langue - les enfants, à

cinq ans, se trouvent dans ce flou phonétique. C'est pourquoi les chansons et les comptines destinées aux enfants apprenant une langue étrangère, doivent être faites de façon à ce qu'elles puissent corriger ce flou phonétique; autrement dit par exemple quand il s'agit d'un enfant non - français qui apprend le français à cinq ans, comme il a l'habitude d'entendre les sons de sa langue maternelle, face à cette dernière son oreille est comme une passoire, elle laisse passer les sons qui lui sont familiers et laisse tomber les autres. Alors cet enfant discrimine les sons de sa langue maternelle. Mais on peut facilement créer le circuit phonétique chez cet enfant par rapport aux langues étrangères. L'intelligence de l'enfant est tellement maléable et a de telles possibilités de développement que plus on la stimule, plus l'enfant est capable d'assimiler et de créer. C'est pourquoi les différents sons étrangers lui deviennent peu à peu familiers et entrent dans un fonctionnement automatique permettant à l'enfant de parler. C'est le propre de tout apprentissage qu'une fois intégré, il devient disponible automatiquement et plus on est jeune, plus cette intégration est facile. Vous vous souvenez certainement de l'époque où vous appreniez à faire de la bicyclette, les premières tentatives étaient dures et cet apprentissage vous paraissait irréalisable. Puis la maîtrise progressive de cet apprentissage vous a fait apparaître cet exercice banal et accompli automatiquement.

Même si vous restez vingt ans sans faire de bicyclette, le jour où vous la reprenez, vos acquis de l'époque réapparaissent. En quelques instants vous retrouvez votre savoir - faire d'antan. Tout apprentissage est stocké dans notre intelligence ou même dans notre inconscient. En outre les apprentissages de l'enfance ayant valeur de modèle et de

"comprendre". Le jeu des sons, du rythme et de la mélodie d'une langue flatte leur esprit ludique. Et comme nous le rappelait le poète Rilke, les enfants ont l'habitude de ne pas comprendre les choses du monde adulte. Plutôt que de saisir immédiatement des énoncés, ils peuvent se les approprier progressivement: d'abord les sons, ensuite le sens, à travers les différents contextes dont il émerge. Dans bien des cas où le contexte ne donnerait toutefois pas accès à la signification, la compréhension peut être assurée par le mime ou par l'illustration."¹

Certains parents pensent qu'en étudiant quelques heures par semaine le français ou l'anglais, au bout de trois ou quatre ans l'enfant doit pouvoir dominer la langue cible. Ce n'est qu'une illusion, car dans un milieu où la langue enseignée n'est pas régulièrement parlée par les apprenants, la rapidité et l'efficacité de l'apprentissage est limitée par rapport à l'enseignement de cette langue dans le milieu autochtone. Il est vain d'imaginer que quelques heures par semaine durant quelques années suffiront à assurer la bilinguisme des élèves. Tous ceux qui se sont donné la peine d'apprendre au moins une langue étrangère, savent qu'il s'agit d'une entreprise longue et difficile, nécessitant un investissement considérable en motivation et en disponibilité.

Les méthodes scolaires traditionnelles étaient plutôt fondées sur l'écrit et rendaient les apprentissages artificiels dont le peu d'utilité fonctionnelle en dehors de la classe est bien connu. Mais actuellement dans l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants, il est conseillé de se servir davantage de modèles de français parlé. Il est également proposé de respecter, avant tout, la rythmicité de la langue orale. Ce qui est nécessaire dans cet

apprentissage dont l'efficacité marquera toute la vie de l'apprenant, c'est l'acquisition de tel ou tel détail dans le rythme et la musicalité de la langue cible, ainsi que la prononciation correcte de cette langue. Ceci doit l'emporter sur l'appropriation accélérée de vocabulaire ou la maîtrise de grammaire, auquel il sera possible d'accéder plus tard.

La plupart des linguistes sont de l'avis que l'âge le plus propice pour l'apprentissage d'une langue étrangère est de cinq ans, pour deux raisons: d'une part à cet âge l'enfant domine suffisamment sa langue maternelle dont il connaît les structures; d'autre part, comme il n'a pas encore appris, à cet âge, la langue écrite, il est parfaitement disposé à apprendre une deuxième langue parlée pour laquelle tous les éléments moteurs et les jeux langagiers du rythme priment. Comme il n'est pas possible d'assurer des cours de prononciation ou de phonétique aux enfants, la forme ludique permet de sensibiliser les élèves aux particularités phonétiques de la langue sans avoir recours à des exercices ou des explications lassants. Une place importante est réservée à l'écoute, puisque l'enfant doit pouvoir différencier deux types de sons en parlant. Cependant les autres activités concernent des questions de plus grande généralité: le rythme, la mélodie, les allongements, les liaisons, etc... Comme à cinq ans les enfants se trouvent dans le flou phonétique, on doit avoir recours aux chansons et aux comptines; ces dernières sont //] appropriées à la correction de ce flou phonétique mettant en avant les ressources rythmiques de la langue. Elles contribuent ainsi au plaisir qu'éprouvent les enfants à jouer avec les mots sans pour autant les comprendre. En ce qui concerne les chansons, leur intérêt pédagogique est maintenant bien reconnu. On apprend une

فراگیری زبان خارجی در سنین پایین - زیر ده سال - همیشه توسط زبانشناسان و متخصصین آموزش زبان توصیه شده است. به کرات مشاهده شده افراد بالغی که از کودکی با یک زبان خارجی آشنا هستند، به تلفظ صحیح واژه‌های آن زبان تسلط کامل دارند. ولی نحوه آموزش زبان به کودکان متفاوت از آموزش آن به بزرگسالان است. به همین دلیل در این مقاله ما آنچه را که باید در آموزش زبان به کودکان مدنظر داشت، مورد بررسی قرار می‌دهیم.

L' APPROCHE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE

Dr. Jaleh Kahnamouipour
Université de Téhéran

- * A quel âge faut - il commencer à apprendre une langue étrangère?
- * La période sensible pour apprendre une langue étrangère se situe entre cinq et neuf ans.
- * L'enseignement précoce des langues étrangères.

Souvent en parlant de l'acquisition précoce d'une langue seconde, certains parents, même certains enseignants s'inquiètent que cette approche ne paralyse les enfants dans l'apprentissage correcte de leur langue maternelle; ils craignent qu'elle ne se fasse au détriment de l'acquisition de leur propre langue considérée comme fondamentale dans le fonctionnement de la pensée et donc au détriment du développement intellectuel. Mais il n'y a aucune raison sérieuse pour dire que l'apprentissage précoce d'une ou même de plusieurs langues étrangères, réalisée dans de bonnes conditions, et avec des enfants d'une intelligence normale, ait des répercussions négatives sur l'assimilation de la langue maternelle.

L'enseignement précoce d'une langue étrangère et les conséquences d'une expérience bilingue précoce pour le développement cognitif de l'enfant ont fait l'objet d'un bon nombre de recherches effectuées par les linguistes. A de nombreuses reprises ceux-ci ont insisté sur l'âge adéquat pour une première approche d'une langue étrangère: cette période sensible se situe avant neuf ans; on peut même partir de cette thèse communément admise que l'enfant âgé de trois à dix ans éprouve un fort besoin de communiquer et présente par conséquent un vif intérêt pour l'acquisition de toute forme de langage. A cette âge l'approche d'une seconde, ou même de plusieurs langues, éveille le même intérêt que celui qui stimule l'acquisition de la première langue.

Pour enseigner le français ou n'importe quelle langue étrangère aux jeunes enfants, il est nécessaire d'utiliser une méthode qui soit complètement différente de celle employée pour les adultes. "Contrairement aux adultes, les enfants acceptent, dans certaines conditions, de manipuler une langue étrangère sans devoir tout

say or imply that it is not very respectable to get your class to do oral drills, which are condemned as "meaningless," "boring," or "uncommunicative." Teachers have responded by, for example, setting oral exercises in which there is an "information gap." ... Too often, though, these conscientious teachers set up communicative activities without first helping their pupils to overcome difficulties in pronunciation or giving them any controlled practice, because drills are out of favour. To hope that our pupils will learn English simply by being encouraged to communicate is, I suggest, to mistake *ends* for *means*. What is fallacious nowadays is the assumption that the new communicative techniques *displace* the older manipulative ones. Both sorts are needed. Pupils need first the chance to conquer formal difficulties and then the opportunity to exploit semantic possibilities. (Abbott 1981: 229).

In practice ... games and simulations... have a role to play, but it cannot happily be a major role in a long-term language programme. Such techniques are frequently used with great success in short courses for intermediate and advanced adults and adolescents - but these are building on the basic work, however inadequate it may appear to be, of earlier teachers in more conventional schools. (Brumfit 1984: 82).

7. Trainees might be reminded that the role-cards used in microteaching were proper role-cards, in fact. Since some "learners" were told not to co-operate, disagreement was built into the microlesson. Information gap was secured by the "teacher" not knowing how "learners" would behave and the "learners" not knowing what (or how) they would be taught.

REFERENCES

Abbott, G. 1981. Encouraging communication in English: A paradox. *ELT Journal*, 35, 1, pp. 228-30.

Broughton, G. 1979. Micro-teaching in TEFL teacher training. In *ELT documents 104: Developments in the training of teachers of English*. London: The British Council.

Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edge, J. 1984. Error cards: Peer teaching in EFL teacher training. *System*, 12, 1, pp. 117-21.

Geddes, M. and H. Raz. 1979. Studying pupil-teacher interaction. In *Teacher training*, ed. S. Holden. Modern English Publication. Golębiowska, A. 1987. *Let's talk: A book for teachers*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Jones, K. 1982. *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morrow, K. 1981. Principles of communicative methodology. In *Communication in the classroom*, ed. K. Johnson and K. Morrow. London: Longman.

Wallwork, A. 1986. role-card ideas. *Practical English Teaching*, 6, 4, pp. 30-31.

roleplays.

- Was the roleplay successful?
- Why/why not?
- How was it constructed?
- Could it be improved?
- How?

The disagreement factor

Eventually, trainees should realize that real-life communication is usually stimulated by the fact that people either know different things or have different opinions (cf. Morrow 1981: 62). If communicative activities are to resemble real-life communication-which is certainly their aim -

It is all right to talk about the advantages of group work, but it is much better to let the trainees experience it.

can it be assumed that learners will have different opinions on a given subject? If the subject under discussion is sufficiently complicated and controversial, it would be a most peculiar coincidence if everybody had exactly the same views. In other cases, however, it is safer to allot conflicting opinions (cf. discussing group work). It is also possible to let the learners have different pieces of information regarding the situation in question.

Trainees will see that the ambitious aim of imitation real-life communication is best achieved by having conflicting views built into the communicative activities (e.g., in "Expectations" the Boltons and the Krawczyks have different views about the baby's future).

Trainees are also bound to notice that the

participants' opinions can be different because they know different things and that in order to make an activity more challenging learners can be given a piece of information with a stipulation that it is not to be disclosed, although it has to be acted upon.

Conclusion

(38) If the trainer chooses examples of roleplays carefully, it will be easy for trainees to see the points he/she is making.

Making trainees aware of the importance of roleplays and the ease with which they can be written is an important task of all teacher trainers. Time devoted to discussing those issues can be considered exceedingly well spent.

* English Teaching Forum, Volume xxvii, Number 4 October 1989.

This article is based on a paper presented at the 1988 IATEFL Conference in Edinburgh.

1. Although the following comments on preservice trainees are based on the experience of working with Polish trainees, trainers who work in other parts of the world will probably have experienced similar attitudes.

2. For a group of 18, the slips are in three different colours and are numbered from 1 to 6, each number appearing three times, each time on a different colour.

3. The reasons why some trainees cooperate with the "teacher" while others do not are entirely insignificant here.

4. Cf. Gołębiewska (1987: 73-74).

5. Cf. Jones (1982:6): "In simulations generally questions are more important than answers."

6. The following quotations can be used to warn trainees against overestimating the role and function of roleplays:

Nowadays, proponents of communicative methods often

remember the three imperatives is to put them on all role-cards. In this way whenever a learner consults his/her card he/she is reminded of the principles. The teacher may decide, however, to prepare rule sheets and distribute them among the class-one per group. The more attractive and conspicuous they are, the more likely they are to be effective.

Writing role-cards

The experience of participating in roleplays is bound to trigger the trainees' own inventiveness. The trainees might start with improving existing role-cards or adapting them to the needs and interests of specific groups of learners. Gradually, they will become more adventurous and write original role-cards. They should be encouraged to do that, as any materials created with a clearly specified audience in mind-one's own learners!- are bound to be better than those produced commercially.

Before trainees set out to prepare their own sets of role-cards, the trainer should make sure that they know enough about the principles that govern this communicative activity. Here is what the trainer can do:

1. Choose a few roleplays that trainees have taken part in and that worked particularly well.

2. Ask the trainees to analyse the individual roleplays and role-cards as they remember them.

- What was the roleplay about?

- Who were the participants?

- How were they characterized (if at all)?

- What kind of information were they provided with? Did all the participants know the same things?

- In what way did the role-cards encourage the participants to talk?

3. Discuss the key concepts (information gap, opinion gap and built-in disagreement⁷ and the relationship between them. It might be useful to arrive at the following statements:

- Having opinions that differ does not necessarily mean disagreement.

- In order to have a guaranteed disagreement, opinions must differ.

- Having opinions that differ does not necessarily mean possessing different information.

- Knowing different things can result in different opinions.

- Knowing different things does not guarantee different opinions

- Disagreement does not necessarily mean possessing different information.

- knowing different things can result in disagreement.

- Knowing different things does not guarantee disagreement.

Other problem areas that the trainees' attention should be drawn to include learner-centred lessons, the importance of fluency-oriented work, attitude towards errors, student talking time versus teacher talking time (STT vs. TTT).

4. Provide the trainees with the full set of role-cards of one of the roleplays and let them analyse how the information/opinion gap is exploited.

5. Divide the trainees into groups and ask them to prepare one set of role-cards per group.

6. One by one, the groups give the role-cards to other groups, who take part in the roleplays with no prior preparation. The other trainees watch and listen.

7. The trainees discuss the individual

be to initiate a discussion, which will set the scene for the roleplay itself and/or make the learners aware of the several aspects most problems have.

Since the teacher has, theoretically at least, a selection of ways to introduce the subject of a roleplay, what should he/she be guided by? The answer depends on the resources that are at the teacher's disposal. As circumstances vary from country to country, teachers would be advised to use the most appropriate and relevant materials at their disposal. In some cases this might mean something as basic as a short oral introduction by the teacher. In any case, he/she has to be careful not to spend too much time on this preliminary discussion or introduction, so that the subject is not exhausted before the roleplay takes place.

For a teacher of English, the language used in a discussion is perhaps more important than the subject matter. Roleplays are basically an excuse to make learners talk,⁵ that is why it is necessary to devote some time to the language those activities generate. When they are aimed at the intermediate and advanced learners, there should not be too many problems with pronunciation, vocabulary, or grammar.⁶ Experience has shown, however, that even advanced learners are often not able to vary the way of expressing the same meaning. Therefore some work on functions might be essential.

When the teacher works on his/her future lesson, he/she may plan to elicit or pre-teach the functions that the learners will need during the subsequent activity. This can be done in the same way that one elicits or pre-teaches language during any other lesson.

When the time for the actual roleplay comes,³³ the learners should always be given time to read

their role-cards and to prepare an outline of what they are going to say.

It is possible-for variety's sake-to have all learners with the same role work together at this stage. After the learners have discussed their parts, they re-group to take part in the roleplay proper. This arrangement will encourage learners to discuss among themselves any doubts they have without referring straight away to the teacher. In this way they learn to be more independent. They can also exchange their views as to how the roleplay will develop or think of arguments they can use (e.g., in "Expectations" those learners who have the part of Mrs. Bolton may think of ways to change the subject of the conversation). This stage of the lesson can also be a substitute for the introduction of the problem by the teacher, which was suggested earlier.

Rules for roleplays

Practice has shown that before learners get truly acquainted with roleplays, they tend to forget certain basic principles. The result is that the activity fails, and learners, together with their often inexperienced-teacher, lose heart. The same may happen in the case of trainees new to roleplays. That is why it is advisable to let the learners have three rules in front of them at all times.

DON'T SHOW YOUR ROLE-CARD TO ANYBODY.

DON'T REVEAL ALL THE INFORMATION AT ONCE.

SPEAK ENGLISH!

The most effective way of making the learners

or techniques tried out on themselves means that the teachers will later use only the ones they are convinced about, which implies using them with more enthusiasm. That enthusiasm is bound to be detected and then hopefully shared by their learners.

It seems, however, that while roleplaying in the context of microteaching is usually appreciated by trainees as a useful experience, it is relatively rarely that they realize the full potential of the technique.

After the trainees have taken part in and discussed both group work and microteaching with the use of role-cards, they should experience roleplays proper.

Roleplays

Example:

EXPECTATIONS⁴ **(for groups of 3 - 4 learners)**

Mr. Bolton

Your daughter Susan is expecting a baby. You are delighted. You think that it is never too early to start making important plans. You think that if it is a boy, a proper school (a good knowledge of Latin!) is the only basis for a future career as a lawyer, doctor, or diplomat. If it is a girl, she has to speak foreign languages, sing, and play the piano very well. In this way she will find a good husband. You start the conversation.

Mrs. Bolton

Your daughter Susan is expecting a baby. You are delighted. You think that Marcin and Susan are old enough to be left alone to decide on their baby's future. Anyway, it is bad luck to plan the future of an unborn baby. (Do not tell others about

your superstition because they are bound to laugh at you.) Last night you had a dream and you are sure the baby will be a boy. You think your husband talks too much. Try to change the subject of the conversation.

Mr. Krawczyk

Your daughter-in-law Susan is expecting a baby. You are delighted. You do not believe in schools at all. They ruin natural talents. You think that if your grandchild is left alone, he or she will spontaneously become a great artist. It does not matter if the baby is a boy or a girl.

Mrs. Krawczyk

Your daughter-in-law Susan is expecting a baby. You are delighted. You think that Marcin and Susan are far too young and inexperienced to decide about the future of your granddaughter (You are sure it will be a girl!). You think she should become a second Madame Curie. You have already bought her a "Young Chemist" set.

Note: In the case of too few learners available to take part in the roleplay, one of the role-cards can be left out (Mrs. Bolton or Mr. Krawczyk).

Introducing a roleplay

In a well-planned activity the need for participants to be prepared to take part in it will always be taken into account. Thus, learners will benefit most from roleplays if they are adequately prepared to take part in them. That is why the teacher may first wish to introduce the general theme of the roleplay.

This can be done in several ways. A video, slides, pictures, audio recordings, and printed texts on the same or related subjects can be used. The purpose of those audiovisual aids will

learners, deaf mutes or even relatives of an imaginary Minister of Education." Geddes and Raz (1979: 60) mention a similar problem:

The "class"... might be told: "Pretend that you are a class of 3rd-year learners in a secondary school. ..." "Pupils" may not stick to their roles, adopting a new one temporarily for a particular response, or they may overact and make the class dissolve into giggles.⁹

Error cards

Geddes and Raz (1979: 60) suggest using role-cards, as "this can help to sensitise both 'pupils' and 'teachers' to aspects of pupil-teacher interaction."

Examples:

You are a good student but sometimes you like to act the clown and to make the rest of the class laugh. You are a very shy pupil. When the teacher asks you a question you usually don't answer because you are afraid of giving incorrect answers. (Geddes and Raz 1979:60)

Edge (1984) recommends error cards, i.e., cards that contain "instructions regarding the deliberate making of a particular error," for practising techniques of correcting mistakes. He also adds that:

When the explicit focus of the trainer is elsewhere, on *questioning*, for example, the cards are also useful. They can be used to make the "trainer" - "learner" interaction more realistic without being focused on. (Edge 1984: 121)

An example of an error card:

1. You confuse *he* and *she*.
2. You cannot self-correct, but you can accept peer-correction.
3. Make the same mistake again, but self -

correct if given the chance.

(Edge 1984: 119)

It might be advisable to combine the types of cards recommended by Geddes and Raz (1979) and Edge (1984). That would be especially useful when lack of time does not allow enough microlessons to be focused specifically on one particular technique, e.g., error correction techniques. One set of universal cards like that can be used throughout a teacher-training course. With the set relatively big, the same role-cards will not turn up too often, even if they are assigned at random.

Examples:

- Answer out of turn.
- You are well-behaved.
- Try to translate everything.
- Keep staring out of the window.
- You need encouraging.
- Cooperate with the teacher.
- You cannot pronounce /θ/ and /ð/.
- Say nothing unless asked by name.

Feedback

(25) During the feedback session, "pupils" should be asked whether the "teacher" reacted to their behaviour during the microlesson.

Thus, microteaching is a case of roleplaying. Furthermore, it can be enhanced by the use of role-cards. The problem arises whether trainees will make the necessary transfer from the use of role-cards in microteaching to their role in language-teaching activities.

First of all, it may be useful to make the trainees aware of the fact that the technique of roleplaying has been practised on them and that this has been an opportunity to find out whether it works or not. On the whole, having methods

3. Trainees have problems with transfer; they are unable to extract the essence of a technique out of a particular exercise or activity and to apply it in other circumstances. Admittedly, this inability is not confined to pre-service trainees, but it is more acute in their case.

Group work

As has already been said, resistance to group work is one of the more common problems trainers come across. It is all right to talk about the advantages of group work, but it is much better to let the trainees experience it. As teacher trainers we should be particularly aware of the need to practise what we preach. We teach how to teach, after all.

It is possible to engage trainees in some language activity that requires group work and then discuss the technique. Time can be saved, however, by focusing the activity on the very problem of group work. Here is a procedure that has been found effective:

I. A group of 18 trainees are asked to think about the advantages and drawbacks of pair and group work in the Polish (or any other monolingual) context.

II. The format of the discussion is explained:

Stage 1: Trainees take one slip of paper each.² All those with 1 on the slip get together, all those with 2, etc. Numbers 1, 2, and 3 stand for being in favour of group work, while numbers 4, 5, and 6 for being against. The colour of the slip of paper is irrelevant at this point. Trainees discuss the view they have been allotted. They are to put down as many arguments as they can.

Stage 2: Trainees re-group according to the colour of their slip of paper: all those with white / green / yellow slips get together. In this way three groups of six are formed, half of the trainees in

each group being for and half being against group work.

Each group is asked to make a list of all the points relevant to the subject of group work in the order of priority, e.g.,

1. Learners are active.
2. They might use their mother tongue.
3. ...

Stage 3: (optional) Groups compare their lists.

III. Feedback regarding group work is conducted. Trainees are encouraged to share their real views and to say whether the sequence of activities has had any influence on their attitude towards the technique.

IV. Trainees are asked to comment on the idea of being allocated views. The trainer might point out that this technique is akin to roleplaying (if trainees have come across this type of exercise before).

Microteaching

Rather than engage trainees in an activity that requires group work and then ask them to extract the essence of group work, the trainer would be well advised to discuss group work in groups (as suggested above). Similarly, it is a good idea to use role - cards in a teacher-training class, not because the trainer wants to present the use of role-cards (and thus the advantages of roleplaying) but because in the teacher-training class they have a purpose in their own right.

Peer-group microteaching is a case of roleplaying with "learners" improvising. Yet if the learners' behaviour is left to the trainees' discretion, many of them might be too cooperative and "understand" everything too quickly. On the other hand, as Broughton (1979: 49-50) points out, "a number of enthusiasts... [take] upon themselves roles of problem

Roleplays in Pre-Service Teacher Training*

Aleksandra Golçbiowska
Institute of English Studies
University of Warsaw

برگرفته از مجله Forum شماره ۴ اکتبر ۱۹۸۹

It is the purpose of this article to suggest procedures that will: (1) Acquaint pre-service teacher trainees with roleplays, i. e., a technique in which fluency is practised in the format of group work. This will be done through a series of activities that will require discussing group work in groups, then experiencing role-cards during microteaching and, finally, taking part in roleplays. (2) Prepare trainees to write roleplays of their own.

Pre-service teacher training

There is a significant difference between pre-service and in-service teacher training. Trainees with no teaching experience usually have only a dim idea of what a real language classroom is

like, even though all nonnative teachers and most native teachers of English have first-hand experience of learning a foreign language. While the causes of this phenomenon are beyond the scope of this article, three implications seem relevant.¹

1. Trainees tend to have a combination of grammar-translation and audiolingual leanings, extracting the most discredited features of both methods. They see the classroom as a place for strictly controlled accuracy-oriented work only.

2. Those trainees who did not experience group work in their English lessons at school usually do not believe it can work. They feel they have to be in absolute control of everything that goes on in the classroom.

intuitive truth, instinctive faithfulness, or accuracy at any level. By this assertion, I do not assume the literal translation to be the end-product of any TSP work; rather, it is my firm notion that, as a pre - translation procedure, it can serve much the same as a mechanical and automotive device in facilitating the process of translation and providing the accuracy required. Therefore, as I see it, a literal approach must not be avoided, at least in the preliminary stage of translation if it secures semantic equivalence to the original.

TSP Semantic Translation

Some fusion, some approximation between the literal method and the aesthetic function of language, is required to make up a semantic translation within TSP criterion. It attempts to reproduce the precise contextual meaning of the original inside the constraints of the target language grammatical structure. A semantic translation allows the translator no more freedom than the text, but it is not dogmatic or uncompromising. It takes into account the aesthetic value of the SL text and compromises on meaning where it is appropriate. It is flexible and admits a sense of creativity within the entire per cent of fidelity with the original.

In general, a TSP semantic translation is more appropriate for author - bound (expressive) texts in that it is written at the author's linguistic level, follows his thought processes, tends to pursue the subtle differences of meaning, aims at concision in order to reproduce pragmatic impact and, on the whole, assures the translator's loyalty to the source language writer. The more author-bound the text is, the more attention a translator has to give to the precise contextual meaning of each word for the reason that words, collocations, and phrases rather than sentences contain the finest nuances and delicate variations

in meaning. For example, the translation of poetry is the most concentrated type of all author-bound texts in that, as a unit, the word has greater importance in a poem than in any other type of context.

to be continued

References

- Buhler, K. (1965). "Die Sprachtheorie," in **A textbook of translation**, P. Newmark (1988).
- Jakobson, R. (1967). "On linguistic aspects of translation", in **A textbook of translation**, P. Newmark (1988).
- Lamb, Charles & Mary, 1953. **tales from Shakespeare**, Collins Clear-type Press, Great Britain, P. 229.
- Nadstoga, Z. (1988). A communicative use of translation in classroom. **English Teaching Forum**, vol XXVI, No. 4, PP. 12-14.
- Newmark, P. (1988). **A textbook of translation**. New York; Prentice Hall.
- Solhjo, A. A discussion on the principles of translation, in "**On translation**" (1986, in Persian), N. Pour - javadi, University publication center (mærkæze næ shre daaneshgahi), P. 39.
- Ulrych, M. (1986). Teaching translation in the advanced EFL class. **English Teaching Forum**, vol. XXIV, No. 2, PP. 14-17.
- Williamson, J. (1988). Adding variety in translation. **English teaching Forum**, vol. XXVI, No. 1, PP. 9-12.

مراجعات فارسی

- حکمت، علی اصغر. پنج حکایت از آثار ویلیام شکسپیر. جلد دوم. چاپ اول، چاپ تابان، تهران، مرداد ۱۳۳۳، ص ۴۲.
- صلح جو، دکتر علی. بحثی در مبنای ترجمه. برگزیده مقاله های نشر دانش (۳): درباره ترجمه، زیر نظر دکتر نصراله پورجوادی، مرکز نشر دانشگاهی، تهران ۱۳۶۵، ص ۳۹.
- میمندی نژاد، دکتر محمد جواد. اصول ترجمه. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ دوم، ۱۳۵۸، صفحات ۲۷۹، ۲۸۱، ۲۶۳، ۳۶۴، ۳۶۵.

TSP One-to-One Translation

This approach may serve as a pre-translation procedure for the beginners of TSP in that translation starts from there. It casts the source language (SL) context in target language (TL) word order and translates the words singly by their most common contextual meanings. It means that the out-of-context meanings of the SL words may differ. For example, the English "take an exam" and its Persian equivalent "emtæhaan daadæn" can be said to correspond contextually with each other, but out-of-context, the English verb "take" and its Persian equivalent "daadæn" are semantically different.

There is a distinction between the one-to-one and word-for-word translations. The second approach preserves the source language (SL) word order and transfers the words and lexicon into their most common dictionary equivalents in target language (TL). Since a word-for-word translation does not generally respect the rules of the collocational meanings or the patterns of the word order in the target language which are the most powerful contextual principles of translation, it is not recommended as a mode of pretranslation for TSP line of action.

TSP Literal translation

Literal translation goes beyond the one-to-one method and ranges from one word to one word (e.g. star: setaare "Persian correspondent"), collocation to collocation (e.g. pay a visit: baazdid kærdæn), phrase to phrase (e.g. the photographs in the drawer: æks-haaye daaxele kesho); clause to clause (e.g. because the weather was nice: ziraa hæ vaa xoob bud), to sentence to sentence (e.g. I am going to speak to the director: tæsmim daaræm baa modir sohbaet konæm).

In literal translation the unit of translation - the

minimal stretch of language that has to be translated - is shorter and to some extent closer to word, and, in poetry, even to morpheme. In general, when words like technical terms, non-definable vocabulary, metaphors, conceptual expressions, or scientific and descriptive discourses are less context-bound, it is more likely that a literal translation is appropriate; whereas, if they are more context-bound, it is less likely that a literal translation can be used.

Today there is some resistance to literal translation and the present linguistic theory in discourse analysis is leading to the rejection of this method as a legitimate translation procedure. As quoted by Newmark (1983: 68), Neubert (1983) states that "one word of a literal translation rarely corresponds semantically; grammatically hardly ever."

I agree that, in many circumstances, a literal translation may either sound quite unnatural or cannot be applied. For example, the translation of poetry is a field where most emphasis is normally put on the creation of a new independent poem, and where a literal translation is usually condemned. All the same, a great deal of plays like drama and fiction are translated for the enjoyment of the public's readership or performance on stage and, therefore, the translator should always assume the readers and spectators as his ultimate purpose and bear their demand or desire in his mind - a factor that influences his methodology throughout his work.

However, a literal approach is effective in its own right and there is a proper place for its application in most worthy TSP translations. For example, a conscientious translator regards this method as the first step in translating authoritative statements, legal texts, or other serious official works where he has to aim at

جهت تسريع در تکميل کارخانه. ۶ - برنامه ريزی بهره برداری از معادن جهت تکميل نیاز مواد اوليه کارخانه و استخراج مواد از معدن و حمل آن به کارخانه.
شايسته است در انجام وظايف سنگين محوله نهايت همکاري و دلسوزی را مبذول داريد.

TSP Sample Translation No. 4

Main translational category: Communicative.

Sub-translational category: Reader-bound.

Translator: The auther.

To: Eng. Amir Behroozi:

By virtue of this statement, you are hereby appointed as the deputy of the managing director of this corporation acting in charge of the executive and operational affairs of Tehran Glass-manufacturing Plant. Following are your most outstanding obligations relevant to the performance of your activities concerned:

(1) Enforceable programming and scheduling the complemental works of the factory with regards to the country's potentialities and restrictions and most likely obtaining aids from abroad. (2) Arranging man-power provisions required for the accomplishment of the constructional and installational operations within our organizational framework and with the consideration of the current regulations of the company. (3) Supervising precisely and permanently the enforceable tasks to secure the interests of the project and avoid any failure or negligence which are apt to result in the waste of the profits of the firm. (4) Setting up the factory for the stages of operation and manufacture and planning inservice - training for the labors as well as supervisors of our departments. (5) Exploring the synchronized performance of various endeavors and turning the fulfillment of certain portions of the project to contractors in order to accelerate the completion of the plant. (6)

Outlining the exploitation of mines for meeting the needs of the raw material pertinent to the factory, extracting the minerals, and conveying them to the site.

You are advised to devote your entire cooperation and sympathy for the achievement of your heavy responsibilities assigned.

Notes on the sample translation No. 4

The original is a vocative text. I mean it addresses an individual giving him some occupational instructions. The translator's base level for this text is the reader. On this ground, where the original follows the SL norm, the translation follows the TL register, and by expanding the topics beyond the SL, the translator deviates from the literal translation in order to transmit the message perfectly to the reader. In this manner, he attempts to emphasize on the reader and therefore on the naturalness of the writing strengthening certain emphases and boldly overtranslating some lexical details. In short, in a vocative text like this, the most part of the translator's mind has to be on the reader whilst the other on the context. In such texts, naturalness is most important. When the translator is faced with a degree of deviation of the SL from the naturalness - from ordinary language - he should not reflect this degree in his translation. An unnatural translation is usually marked by interference, primarily from the mother tongue. That is why some translators may not translate into TL properly if it is not their language of habitual usage.

TSP Methods of Translation

The following exploration is intended to examine the possible methods of translation within the limited scope of TSP and determine the effectiveness of each method for any specific purpose.

آقای عزیز:

محترماً بدین وسیله گزارش معاینات پزشکی که از آقای آرتور آوانسیان بعمل آمده ذیلاً به اطلاع می‌رساند:

اینجناب، آقای آوانسیان را برای اولین بار در کلینیک مایو در تاریخ ۶ بهمن ۱۳۶۴ معاینه کردم. در آن موقع او توضیح داد که در دوران کودکی مبتلا به تب رماتیسمی بوده و در تاریخ ۱۳۴۰ برای اولین بار صدای غیرعادی از قلب وی شنیده شده است. در سال ۱۳۴۳ عوارض اختلالات قلبی هویدا گشته و در سال ۱۳۵۳ به حدی دچار طپش‌های قلبی گردیده که ادامه انجام کار برای او غیرمقدور بوده است. نیز در طول سال ۱۳۵۴ الیاف رشته‌های دهلین قلب شروع به نمو غیرعادی نموده و الکتروکاردیوگرامی که در آن موقع تهیه شده بود نشان داد که بطن چپ مشارالیه افزایش حجم ناشی از نمو غیرعادی بافتی که با اثرات دیژتال (digitalis) قلبی نیز توأم بوده، پیدا کرده است.

معاینات پزشکی که در آن موقع از وی بعمل آمد مرض رماتیسم مزمن قلبی توأم با نارسایی‌های شدید درجه آئورت را تأیید نمود. در عکسبرداری معلوم گردید که بطن چپ قلب افزایش حجمی پیدا کرده و دچار تنش‌های عارضی شده است. در آن موقع اینجناب نظر دادم که به خاطر نارسایی شدید درجه آئورت بیمار بایستی تحت عمل جراحی قرار گیرد. همچنین آقای دکتر مک‌گون نیز از بخش جراحی قلبی در این رابطه او را معاینه نمود و پس از مشاوره پزشکی مشارالیه در تاریخ ۸ بهمن ۱۳۶۴ درجه آئورت بیمار را عمل نموده و بجای آن درجه آئورت مصنوعی نوع استار ادواردس (Starr-Edwards) کار گذاشت. مریض بهبود کامل یافت و در اول اسفند ماه همان سال از بیمارستان مرخص شد.

Notes on the sample translation No. 3

The text is informative in that it presents the results of clinical trials including medical examinations and surgery as well. So it demands a communicative type of translation to be set on the facts of the context and convey the data concerned. Whilst the communicative method works so admirably in producing equivalent effects for translation, it seems that certain transpositions appear to go beyond the linguistic functions and require general options for stylistic or cultural consideration. For this purpose, the dates of the SL are converted into the TL system (cf. January 26th, 1986: Bahman 6, 1364), or a phrase like "respectfully" is added. There remains a further problem of translating a few

words that are associated with a particular situation or individual. As a rule, such words are first translated into their most proper equivalents and, if necessary the original terms added in brackets (e. g. digitalis; Starr-Edwards). This fashion helps the translator to be certain his/ her readership recognizes the words.

TSP Vocative (reader-bound) Texts

I describe them as reader-bound since in view of TSP The core of these texts is neither the writer, nor the topic, but the addressee, or the reader. They include topics on command, persuasion, publicity, etc., including instructions requests, cases, theses, and propaganda. A translator should, of course, bear in mind that few texts are purely expressive, informative, or vocative; most include all three functions with a foremost and prominent emphasis on one of them running throughout the text.

TSP Sample Text No. 4

Text general category: Vocative.

Text sub-category: Instructional (a partial statement of a real text without having the names to be factual).

آقای مهندس امیر بهروزی:

به موجب این حکم شما به عنوان معاون مدیر عامل شرکت و به مسئولیت امور اجرایی و راه‌اندازی کارخانه شیشه‌سازی تهران منصوب می‌شوید. اهم وظایف شما در انجام امور مربوطه به شرح زیر می‌باشد:

- ۱- برنامه‌ریزی اجرایی و زمان‌بندی امور تکمیلی کارخانه با توجه به امکانات و محدودیت‌های موجود در کشور و احیاناً اخذ کمک از خارج.
- ۲- برنامه‌ریزی تأمین نیروی انسانی لازم برای اجرای عملیات ساخت و نصب در قالب سازمانی و با رعایت مقررات جاری شرکت. ۳- نظارت دقیق و دائمی بر عملیات اجرایی برای حفظ منافع پروژه و جلوگیری از هر گونه خطا یا اهمال کاری که احتمالاً منجر به پامال شدن منافع شرکت گردد. ۴- سازمان‌دهی کارخانه برای دوران راه‌اندازی و بهره‌برداری و برنامه‌ریزی آموزش کارگران و سرپرستان قسمت‌ها. ۵- بررسی اجرای همزمان کارهای مختلف و واگذاری انجام بعضی قسمت‌ها به پیمانکار

writing which conveys the meaning through a balance of some of the tensions in the process. The translator has realized the intention of the writer and reproduced the "message" of the original. But the translation is literal, set at the translator's level of language and knowledge and almost a one-to-one type of writing. It is not normalized and yet there are several instances of emotional dramatic challenging statements in the initial text for which the equivalent effects are poor or inappropriate.

TSP Informative (context-bound) Texts

I label them context-bound because within the range of TSP they are peculiar in that they do not lean towards writer, nor the reader; rather, they are indications of the external situation, the facts of a topic, the reality outside the personal effusions of the originator of the text. They incorporate four principal types of work, including: (1) official/legal texts, such as power of attorney; articles of association; constitutional law; affidavit of support; marriage/divorce certificates; birth certificates; school, college, and university certificates, diplomas, or transcripts; driver's license, etc; (2) technical texts involving engineering, scientific, and medical works in such areas as physics, mathematics, statistics, chemistry, mechanics, thermodynamics, statics, central heating, computer science, metallurgy, communication, medicine, dentistry, nutrition, agriculture, etc; (3) institutional texts about politics, economics, finance, government or business administration, etc, and (4) reported ideas and theories embracing technical reports, scientific papers, articles in periodicals, minutes/agenda of a meeting, etc. Broadly speaking, the texts in the informative category make up a vast majority of the translational works in international organizations, translation agencies, and private or national companies.

TSP Sample Text No. 3

Text general category: Informative.

Text sub-category: Reportage (a partial statement of a real text).

Dear Sir:

The following is a report of our examinations on Mr. Arthur Avenessian.

I first saw Mr. Avenessian here at the Mayo Clinic January 26th, 1986. At that time he indicated to us that he had had rheumatic fever during his childhood. A heart murmur was first noted in 1961. In 1964 he began to have some cardiac symptoms and about 1974 the patient began to tire easily and have frequent palpitation. This developed to the point of where it was difficult for him to carry on with his work. He then developed atrial fibrillation sometime during the year 1975 and an electrocardiogram taken at that time showed left ventricular hypertrophy and some digitalis effect on the segments.

His physical examination at that time revealed chronic rheumatic heart disease with severe aortic valve incompetence. His heart was very large on the chest x-ray and his electrocardiogram showed left ventricular hypertrophy and strain. It was my impression that he was severely disabled because of his aortic valve disease and that he should have heart surgery. Accordingly, Dr. D. W. McGoon of the Section of Cardiac Surgery saw him in consultation and on January 28th, 1986, Dr. McGoon exercised the aortic valve and inserted a Starr-Edwards aortic valve prosthesis. The patient recovered nicely from the surgery and was dismissed February 20th.

TSP Sample Translation No. 3

Main translational category: Communicative.

Sub-translational category: Context-bound.

Translator: The author.

technicality; (2) the level of emotional tone, (3) the constant features of the writing, its register, (4) the intention of the author, or (5) the features linked to the readership. On the basis of these peculiarities, I am adopting Newmark's text-types (1988: 39-42) including expressive, informative, and vocative texts as derived from Bühler's (1967) functional theory of language and adapting them as models that are most effectively applied for TSP translation.

TSP Expressive (author-bound) Texts

I call these texts author-bound for the reason that having regard to ESP, they have the personal "stamp" of their author, i. e., they convey the originator's feelings and behaviour and represent the image in his mind. They comprise: (1) literary writing-works that have lasting value-including poems, novels, plays, short stories, etc; (2) authoritative statements composing of (a) political speeches and legal declarations expressed by politicians, party leaders, government administrators, and (b) philosophical, etc., texts written by acknowledged scholars and authorities, and (3) personal correspondences, essays, and autobiographies if, of course, they convey the personal effusions of the originator and are not addressed to a readership.

TSP Sample Text No. 2

Text general category: Expressive.

Text sub-category: Literary: a prose

Man:

A man's life is full of crosses and temptations. He comes into the world without his consent; and goes out against his will, and the trip between the two is exceedingly rocky. When he is little, big girls kiss him, but when he is a grown up man, little girls kiss him. If he shows affection, he is a soft specimen; if he seems to care for

no one, he's cold-blooded; if he is poor, he is a bad manager; if he is rich, he is dishonest. If he needs credit, he can't get it; if he is prosperous, everyone wants to do him a favour. If he is in politics, it is for pie; if he is out of politics, he is no good to his country. If he doesn't give to charity, he is a stingy cuss. If he does, it is for show. If he is actively religious, he is a hypocrite; if he takes no interest in religion, he's a hardened sinner. If he dies young, he had a great future, if he lives to be old, he missed his calling. The road is rocky but man loves to travel it. (By: J.W.Hunt)

TSP Sample Translation No. 2

Main translational category: Literal.

Sub-translational category: author-bound.

The translator: A college student.

مرد

زندگی انسان مملو از ناراحتی ها و وسوسه هاست. بی آنکه بخواهد قدم به این جهان می گذارد و بی آنکه بخواهد از این جهان رخت برمی بندد، و این سفر بی نهایت ناهموار و سخت است. زمانی که خردسال است دختران بزرگ بر او بوسه می زنند ولی هنگامی که بزرگ می شود، دختران کوچک او را می بوسند. اگر محبت کند، نمونه ای از سستی است، اگر به نظر رسد به کسی توجه ندارد می گویند بی عاطفه است. اگر فقیر باشد، می گویند بی عرضه است، اگر ثروتمند باشد، می گویند حقه باز است. اگر وام بخواهد نمی تواند بدست آورد، ولی اگر خوشبخت باشد همه می خواهند برایش خدمتی کنند. اگر طرفدار سیاست باشد می گویند برای استفاده شخصی است و اگر از آن به دور باشد می گویند به درد مملکت نمی خورد. اگر پولش را به امور خیریه نپردازد می گویند خسیس است و اگر بپردازد می گویند برای خودنمایی است. اگر به مذهبی عمل کند می گویند ریاکار است و اگر عمل نکند می گویند گناهکار است. اگر جوان بمیرد، می گویند آینده خوبی در انتظارش بود ولی اگر پیر باشد می گویند هنوز دعوت حق را لیبیک نگفته است. راه زندگی سخت است ولی بشر دوست دارد در آن راه سفر کند.

Notes on the sample translation No. 2

The original is an imaginative piece of artistic

TSP Text-types

In general, there are two ways of translating human communication: intralingual and interlingual. In intralingual type of translation, the human communication is interpreted into other signs of the same language and such a translation involves the exploration of the potentialities of the two texts the source writing and the translite - rated one. The ability to synchronize these two texts together requires, as a pre-condition, a comprehensive syntactic, semantic, and stylistic knowledge of the two contexts.

TSP Sample Text No. 1

Text general category: Expressive.

Text sub - category: Literary: a poem.

دوش دیدم که ملایک در میخانه زدند
گل آدم بسرشتند و به پیمان زدن
ساکنان حرم ستر و عفاف ملکوت
با من راه نشین باده مستانه زدند
آسمان بار امانت نتوانست کشید
قرعه کار بنام من دیوانه زدند
جنگ هفتاد و دو ملت همه را عذر بنه
چون ندیدند حقیقت، ره افسانه زدند
شکر ایزد که میان من و او صلح افتاد
صوفیان رقص کنان ساغر شکرانه زدند
آتش آن نیست که از شعله او خندد شمع
آتش آنست که در خرمن پروانه زدند
کس جو حافظ نگشاد از رخ اندیشه نقاب
تا سر زلف سخن را بقلم شانه زدند

TSP Sample Translation No. 1

Main translational category: Intralingual: poetry to prose.

Sub - translational category: Free.

The translator: Dr. Khalil Khatib - Rahbar.

دیشب در رویایی دیدم که فرشتگان در میخانه معرفت را کوبیدند و گل وجود آدم را با باده محبت درآمیختند و در قالب آفرینش ریختند.

مقیمان آستان مستور در برده عزت و حرم پاک جهان معنی، یعنی فرشتگان مقرب و به حق پیوسته با این خاکسار راه نشین باده مستی آور معرفت نوشیدند. آسمان با همه عظمت بار طاعت و تکلیف را که خداوند بر او عرضه کرد، نتوانست بردن، این کار دشوار و مهم، سهم و نصیب من شد که نمودار بیشتر آدمیانم که ندانسته و نسنجیده کشیدن بار امانت را پذیرفتند ولی از عهده حمل آن برنیامدند. ستیزه و بیکار هفتاد و دو ملت را از تعصب و نادانی بدان و عذرشان را پذیر، چه طریق یگانه حق را شناختند و به راه پندار و خرافات رفتند و گمراه شدند. سیاس خدای را که مرشد، پیر دلیل با من به لطف آشتی کرد و از تقصیرم درگذشت و یاران خانقاه بدین مناسبت به سماع برخاستند و ساغری از باده معرفت به نشان شکرگزاری از عنایت پیر نوشیدند. آتشی که زبانه آن موجب خنده شمع شود آتش نیست، آتش راستین سوز عشق است که در خرمن هستی پروانه افتاد و آنرا تمام بسوخت. از آن روز که گیسوی عروس سخن را با شانه قلم آرایش دادند، هیچ سخن سرایی مانند حافظ از چهره بکر هنر برده برنگرفت و جمال او را آشکار نساخت.

Notes on the sample translation No. 1

The translator has lowered the tone of the poetry and given it the flavour of a natural prose. Each verse is a paraphrase much longer than the initial text. The translation pleases the senses of the original through its metaphors; however, the sound-effects like rhyme, metre, intonation, stress and balance do not play their part in translation. In fact, in most cases, the sound effects of poetry are not capable of being translated into prose intralingually. To some extent, the original is sensitively translated and its aesthetic component has been preserved.

When human communication is translated from one language into another, it is called interlingual which is what concerns mainly us here. To start with, it is imperative to distinguish the types of texts indispensable for this type of translation within the extent of TSP line of work.

In general, the texts concerned with TSP interlingual translation may be either author-bound, context-bound, or reader-bound, each with certain linguistic components characterized by either (1) the degree of formality, generality,

TRANSLATION FOR SPECIFIC PURPOSES (TSP) ABSTRACT

By: M Fallahi

While a lot of thought has gone into the concept of English for Specific Purposes (ESP) with the aim of improving the learner's performance or catering more relevantly to the particular needs of individuals or groups by means of specialised courses, Translation for Specific Purposes (TSP), seems to have been left out of consideration. Granted that translation has a part to play which is relevant to the translator's needs, it seems a long way, in practice, from meeting them. In fact, the lack of sound and verifiable criteria responsible for the methodological variations of translation is in all likelihood the source of such a deficiency. The purpose of this paper is to present a body of knowledge and assumptions about translation, distinguish the text - types, identify the intentions and methods, and provide a determining principle for the practice of translation for specific purposes.

The main argument going on for a long period of time has always been whether to translate faithfully or freely. Even during the Renaissance, the great revival of arts, literature, and learning in Europe in the 14th, 15th, and 16th centuries, that began in Italy and spread gradually to other countries, translators believed that a translation could be compared to a woman: "if she was beautiful, she was not faithful, if she was faithful, she was not beautiful" (E. Nida, quoted by Solh - Joo, 1986, P. 39).

Today, the mental picture of this idea has

changed, but the basic problem still remains. I mean, even, at the present time; the major criterion for judging a translation has not been appropriately specified, or in the case of theory, the assumptions are, in most cases, tentative, controversial and fluctuating. In the following discussion, I'll suggest that some kind of accuracy must be the only criterion of a good translation, but the kind of accuracy, I assume, depends first on the type of the text and then the method applied with an intention of translating for a specific purpose.

of the learner (child vs adult), **the teaching - learning situation** (naturalistic vs formal, and ESL vs EFL), **the proficiency level of the learners** (beginners vs advanced), and the like. Thus, as an example, when Dulay and Burt (1972) claimed that only 4.7% of the errors produced by their subjects could be accounted for in terms of MT interference, provided that their percentage was accurate, it should be borne in mind that their subjects were children learning English in an ESL context which provided them with ample linguistic input. No doubt if their subjects were adults learning English in an EFL context with minimum amount of exposure to the TL, the influence of the MT would have been far greater.

REFERENCES

- Buteau, M. F. (1970). Students errors and the learning of French as a second Language: A pilot study. **IRAL** 8: 133-145.
- Burt, M. K. and Kiparsky, C. (1972). **The goofican: a repair manual for English**. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Corder, S. P. (1982). **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.
- Duly, H. C. and Burt, M. K. (1972). Goofing: an indicator of children's second language learning strategies. **Language Learning** 22: 235-51.
- (1974). You can't learn without goofing: an analysis of children's second language errors. In J. C. Richards (ed.), **Error Analysis** (1974), PP 95 - 123.
- Duškova, L. (1967). On sources of errors in foreign languages. **IRAL** 7, 1: 11-36.
- Ghadessy, (1980). Implications of error analysis for second and foreign language teaching. **IRAL** 9, 2: 93-107.
- Jain, M. P. (1974). Error analysis: source, cause, and significance. In Richards, J. C. (ed.) **Error Analysis: Perspective on Second language learning**. London: Longman.
- James, C. (1989). **Contrastive analysis**. London: Longman.
- Lee, W. R. (1968). Thoughts of contrastive linguistics in the context of foreign language teaching. In J. D. Alatis (ed.), **Contrastive linguistics and its pedagogical implications**. Washington, D. C. : Georgetown University, PP 185-199.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. **IRAL** 9,2: 115-123.
- Richards, J. C. (1971). A non - contrastive approach to error analysis. **ELT** 25,3: 204-219.
- (1974). Social factors, interlanguage and language learning. **Language Learning**, 22, 2: 159 - 188.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. **IRAL**10,3: 209-232.
- Wardhaugh, R. (1974). The contrastive analysis hypothesis. In J. H. Schumann and N. Stenson (eds.) **New frontiers in second language learning**, PP. 11-19.

he said that a boy in gārden is

As can be seen, it is possible to trace errors which Richards classifies as 'intra-lingual and developmental' to the influence of the MT. However, this by no means implies that such errors are explicable only in terms of MT interference; rather, the point of emphasis here is that when attempting to determine the sources of errors, one should take into consideration various possibilities. To further illustrate this point, let us consider an error commonly produced by Persian speakers and examine its causes.

One of the common errors of Persian-speaking learners of English, as stated earlier, is the retention of a pronominal reflex of the relativized NP in the embedded sentence. The following examples illustrate the retention of object pronouns in relative clauses.

I tried to cook a delicious food which they liked it.

He is the person whom I have known him for many years.

It was my food which we have forgotten it.

With regard to the sources of errors, according to the multifactorial approach advocated here, several possibilities should be considered. Primarily, errors in the retention of direct object pronouns can be attributed to MT interference as in Persian the retention of these pronouns is permissible, such as the translation of the first sentence above:

man sav j kardam vazaj-e xusmazaei bepa-zām ke ānhā (anra) dust dāšte bāšand.

These errors can also be caused by analogy with 'subject-verb-object' construction in English. That is, since the learner is familiar with sentences such as 'I know him', 'I have forgotten

it', etc., where an object pronoun is required, he erroneously uses the same construction in relative clauses.

It is also possible to ascribe these errors to the learner's ignorance of the TL rule restriction, i.e. the students are not aware of the fact that the retention of personal pronouns inside relative clauses is not allowed in English.

This error can also be attributed to the transfer of training, i. e. it is possible that the learners have not yet been enlightened on the difference between independent and dependent clauses. Consequently, they have treated the subordinate object clauses as independent clauses with transitive verbs which require objects. Materials and methodology of teaching can be held responsible for this kind of error.

Conclusion

Two main conclusions can be drawn from the above observations:

(i) It is possible to find more than one contributory causes for a given error; and

(ii) It is desirable to adopt an unbiased attitude towards the role played by the MT as a causal factor of errors.

With regard to the first conclusion, it must be added that since second - language acquisition is a complex process in which a variety of factors are at work, a multidimensional and combinatory approach should be adopted for the investigation of learners' errors. Only through such an approach can a researcher acquire a broad and panoramic view of the causes of errors.

With respect to the second conclusion, it needs to be emphasized that the role of the MT should not be considered in isolation in the treatment of errors; rather, it should be seen in relation with other parameters, such as the age

often leads to the production of errors like the above.

2. Present Perfect instead of Simple Past

I have written this letter yesterday.

I have learned English at school.

I have graduated from high school two years ago.

Explanation:

In Persian, temporal adverbs designating an action done in the past, such as yesterday and last year, can equally be used with the past and present perfect. This brings about an area of interference from the MT which results in the above errors.

3. Retention of Object Pronouns inside Relative Clauses

That is the man whom I know **him** very well.

This is the chair which the teacher sits on **it** every day.

(an explanation of this type of errors will be provided shortly).

4. Redundant Use of Prepositions

I visit **with** my friends every Friday.

He resembles **to** his father very much.

The student entered **in** the room quietly.

My parents selected a wife for me and I decided to marry **with** her.

He always tries to help **to** poor people.

He took the boy **to** home and helped him very much.

All of these errors are traceable to the influence of Persian as in this language prepositions are necessary in the above contexts.

5. Omission of the definite article 'the'

a. before the superlative degree of adjectives

He is \emptyset richest person in town.

He always tries to write \emptyset best compositions.

Tabriz is \emptyset coldest city in Iran.

b. before certain geographical names which require the definite article

Last summer we went to \emptyset beach.

Tabbas is located on \emptyset desert.

c. before restrictive adjectives

\emptyset main food in our country is rice.

d. before nouns referring to times of day and night in a generic sense

I have a class in \emptyset morning.

I usually take a nap in \emptyset afternoon.

e. before nouns made particular in textual situations

... Then I heard some crashes from \emptyset sitting room.

I got up, went out and saw that \emptyset dog was eating some meat.

f. before unique nouns

\emptyset weather gets very warm in summer.

When I read \emptyset Koran to my students they do not make any noise.

All of the above errors are explicable in terms of MT interference since the nouns and adjectives in these categories do not require articles in Persian.

6. Errors in Tense Sequence

He said that there is a boy in the garden.

If we translate this sentence into Persian, as is illustrated below, we find that this is exactly how a Persian speaker phrases this sentence.

u goft ke pesari tuy - e bāG ast

Table 1 Intralingual and Developmental Errors

gave more prominence to Error Analysis Hypothesis (EAH) as an alternative approach to the study of errors. The field of EA was also promoted by growing research interest in the 60s and 70s in first and second language acquisition and the possible similarities between the two. However, in this process some researches have gone from one extreme to another in so far as the role of the MT is concerned (Burt and Kiparsky, 1972; Selinker, 1972; Dulay and Burt, 1972 and 1974; Richards, 1971; Ghadessy, 1980). In their attempts to underestimate the role of the MT as a causal factor of errors, some error analysts have overemphasized the role of non-interference factors. Dulay and Burt (1974), for instance, attempted to explain all the 'interference - like' errors (or 'goofs', as they prefer to call them) as 'L1 developmental' errors. The same biased trend can be found in other references cited above. However, the first extensive list of 'intralingual and developmental' errors was given by Richards (1971) in his influential and widely - cited article "A Non - contrastive Approach to Error Analysis." Other writers in the field have drawn largely upon Richards' article as a source of information, and some have attempted to provide further samples for his list of intralingual and developmental' errors (see, for example, Ghadessy, 1980). Since Richards (1971) claimed that his list is "representative of the sort of errors we might expect from anyone learning English as a second language" (P. 173), we take from his list those categories of errors which are commonly committed by Persian - speaking learners of English and examine if it is possible to explain these so - called 'developmental and intralingual' errors in terms of MT interference. These are presented in Table 1 below.

1. Present Progressive instead of Habitual Present Tense

- I am having my hair cut on Tuesdays.
- I am working 24 hours a week.
- I am going to school at 8 o'clock every morning.
- We are drinking tea after lunch every day.

Explanation:

The present progressive aspect and the habitual present tense in English have one single counterpart in Persian. As the following pair of sentences illustrate, in Persian it is the temporal adverbs / hālā / and /? aknun / 'now' in sentence (a) and /har ruz/ 'every day' in sentence (b) which designate the proper time of the action and not the tense or verb construction.

Examples:

- a. man hālā be madrese miravam (progressive)
I now to school go
'I am going to school now.'
- b. man har ruz be madrese miravam (present habitual).
I every day to school go
'I go to school every day.'

As can be seen, the main verb / miravam / remains the same in both sentences and only the temporal adverbs change; whereas, in English, depending on tense and aspect, the main verb of the sentence changes. Such a difference between English and Persian causes a great deal of confusion for beginning and intermediate Iranian students of English and

THE ROLE OF THE MOTHER TONGUE REVISITED

Mohammad Hossein Keshavarz,
University for Teacher Education

ABSTRACT

In the past few decades, the field of second and/or foreign language learning has witnessed two extreme views with regard to the role played by the learner's mother tongue in the production of errors, namely the Contrastive Analysis Hypothesis (the strong version) and the Error Analysis Hypothesis. In this brief account, a critical review of these two approaches, in so far as the role of the mother tongue (MT) is concerned, will be offered and a compromise approach will be introduced with regard to the sources of errors in general, and interlingual errors, in particular.

During the hey day of the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH), MT interference was considered the main, or even the sole, cause of errors. Lee (1968), one of the prominent advocates of this theory, declared that "... the prime cause, or even the sole cause, of difficulty and error in foreign language learning is

interference coming from the learner's native language" (P. 186).

This extreme and one - sided approach is obviously unjustifiable as it does not take into consideration other possible causes of errors. In fact, empirical studies have failed to substantiate MT interference as the sole, or even the main cause, of errors. On the contrary, it has been demonstrated that there are many types of errors which cannot be attributed to the learner's native language (Dušková, 1967; Buteau, 1970; Nemser, 1971; Richards, 1971; Jain, 1974). Thus, CA is criticized for ignoring factors such as overgeneralization of target language (TL) rules, learning and communication strategies, inadequate materials and methods of teaching, and the like, which may affect the learner's performance in the TL.

The shortcomings of CAH to adequately account for second - language learners' errors

Roshd رشد آموزش زبان

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani Ph.D (TEFL)
Tarbiat Modarres University

Executive Director

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

Editorial Board

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

Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)
Teacher Training University

- Ghassem Kabiri, Ph. D (Education)
Kashan University

- Hossein Vossoughi Ph. D (Linguistics)
Teacher Training University

- Parviz Maftoon Ph. D (TEFL)
Iran University of Science and Technology

- Jaleh Kahnemoui Ph. D (French Literature)
Tehran University

- Mahmood Haddadi M.A. (German Literature)
Shahid Beheshti University

Advisory panel

- A. Rezai Ph. D (English Literature)
Tabriz University

- J. Sokhanvar Ph. D (English Literature)
Shahid Beheshti University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published three 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 1587
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 FLJT are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

روشنی آموزش زبان / *Roshd*

Foreign Language Teaching Journal

مجله علمی - پژوهشی

The Foreign Language Teaching Journal

Foreign languages open doors to new horizon.
Fremdsprachen öffnen zu neuen Horizonten.
Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons.

Vol. 11 - No. 42 - 1996