

رشد

۵۱

آموزش زبان

مجله علمی-ترویجی

سال چهاردهم پاییز ۱۳۷۷

شماره ۵۱-بها ۲۰۰ تومان



Foreign
Language
Teaching Journal

سوالك او جوابك



رشد آموزش زبان

Roshd Foreign Language Teaching Journal

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
مدیر مسئول: سید محسن گلستانساز
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارع نستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
نشانی مجله: تهران صندوق پستی ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

به علت ناقص بودن نشانی پاره ای از مشترک ها، تعدادی از مجلات ارسالی از پست به مرکز توزیع برگشت داده شده است. مشترک هایی که تاکنون مجلات شماره پاییز و زمستان ۷۶- بجز زیست شناسی-را دریافت نکرده اند، نشانی دقیق خود را به نشانی تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱ ارسال کنند و یا با تلفن ۷۳۳۵۱۱۰ تماس بگیرند.

فهرست

- L'emploi de l'adjectif en français et en person Une Etude comparative / Dr. M.Taghi Ghiasi & M.Bahram Beygi / 30
- La lecture / Dr.Akbar Mirhassani & P.Safa / 37
- A Tentative One-section Model Unit / M.zera Anani Sara / 42
- Book Review / Dr. A Sedigh / 47
- The Effect of Massive writing on the writing Ability of Iranian Intermediate Students/ Dr. Parviz Mattoon/ 55
- Parameter Setting Model and the Acquisition of Farsi: A CASE STUDY/ Dr. Parviz Birjandi & Mojgan Rashtchi/ 64

- مصاحبه ... / ۱
- سؤال این است: در کلاس زبان ترجمه کنیم یا نه؟/ دکتر فاطمه عشقی/ ۵
- پرسش و پاسخ/ جهانبخش نیکوپور/ ۱۲
- معرفی کتاب/ ۱۳
- Die Entstehungsgeschichte des West-ostlichen Divans / Dr.Hamideh Behjat / 17
- Der Interkulturelle Ansatz in Entwürfen neuer Lehrbücher für Deutsch / Editorial Board / 23

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

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش و آزمایشی تحصیلی، آموزش زیست شناسی، آموزش جغرافیا، آموزش معارف اسلامی (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

● مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، ویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تاپ شود. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● اثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در منتهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مقالاتی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

مصاحبه

رشد: آقای دکتر وثوقی، ضمن سپاس مجدد از حضور شما در این مصاحبه، حتماً شما هم تصدیق می‌فرمائید که زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارت‌های زبان‌آموزی «گوش دادن» است. برای دستیابی به این مهارت چه توصیه‌هایی را برای محصلان ایزانی ابراز می‌دارید؟

پاسخ: باتشکر، بلی افرادی که زبان را از نقطه نظرهای کاربردی تعریف می‌کنند معتقدند که زبان یک وسیله ارتباطی است. من هم در همین راستا اضافه می‌کنم که زبان به دو صورت نقش ارتباطی خود را ایفا می‌کند، یا به طور دقیق‌تر، زبان ابزاری است که به دو گونه بکار گرفته می‌شود: (الف) به شکل گفت و شنود، و (ب) به صورت نوشتن و خواندن.

مهارت شنیدن، که بهتر است آن را به طور فنی درک مفهوم شنیداری (Listening Comprehension) بنامیم، یکی از دو رکن اساسی ابزار زبان از نوع گفت و شنود است، و چنانچه زبان آموز یا سخنگو بدان مهارت مجهز و مسلط نباشد، نمی‌تواند با دیگران ارتباط گفتاری برقرار کند و کار تکلمی او مختل می‌ماند. بهر حال نکته اصلی پرسش شما این است که مهارت «گوش دادن» را چگونه می‌توان کسب کرد و تقویت نمود؟

در این مورد مطالب زیادی در کتاب‌های روش تدریس مهارت‌ها آمده است که بنده بهیچ وجه بازگو کننده آنها نخواهم بود بلکه بر اساس تجربه خود، دیدگاه و نظرم را ابراز خواهم داشت. بنده دو عامل را در دستیابی بر مهارت درک مفهوم شنیداری بسیار مؤثر و حائز اهمیت می‌شناسم: یکی مدت زمانی که زبان آموز صرف گوش کردن به زبان خارجی می‌کند، و دوم میزان دقت و تمرکزی که صرف درست شنیدن و درک مفهوم مطالب شنیدنی می‌نماید، یعنی مطالب شنیداری را با دقت با فحوای کلام و موقعیت آن مرتبط می‌سازد تا بتواند مفهوم آن را تا حد ممکن استنباط کند.

وسایلی که می‌توانند مطالب زبان خارجی را در معرض گوش و در دسترس زبان آموز قرار دهند عبارتند از نوارهای صوتی، نوارهای ویدیویی، فیلم‌های سینمایی، اخبار شبکه‌های بین‌المللی رادیو و تلویزیون، آزمایشگاه‌های زبان، دیسکت‌ها و دیسک‌های کامپیوتری، گفتار معلمان و مربیان زبان در کلاسهای درس و غیره که زبان آموز باید قابل دسترس‌ترین



همان طور که خوانندگان گرامی استحضار دارند، این بخش از مجله اختصاص دارد به مصاحبه با اعضای هیأت تحریریه پیرامون آموزش زبان خارجی در ایران و چگونگی به ثمر رسیدن اهداف «مجله رشد زبان». در شماره قبل در پی جستجوی نظرات و دیدگاه‌های آقای دکتر حسین وثوقی، عضو هیأت تحریریه محترم مجله پرسشهایی را مطرح نمودیم و چون فرصت کافی دست نداد که در همان نشست کلیه پرسشهای مورد نظر مطرح گردد بقیه آنها را به جلسه‌ای دیگر و به این شماره موکول نمودیم که اکنون آنها را پی می‌گیرم.

مدیر داخلی

آنها را برای خود مشخص کرده و در مدت زمان زیاد و بادقت کانی از آنها استفاده نماید. بطور کلی توصیه ای که بنده برای محصلان عزیز در این ارتباط دارم عبارتست از یادگیری مهارت شنیداری از طریق مبادرت به عمل شنیداری یا **Listening Through Listening**.

رشد: نظر شما در مورد تشکیل گروههای آموزشی چیست و به نظر شما گروههای آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته اند؟

پاسخ: رسالت گروههای آموزشی بسیار با اهمیت و مطلوب است و تا آنجا که اطلاع داشته ام و ذهنم یاری می کند اهداف تشکیل این گروهها عبارت بوده اند از دانش افزایی دبیران در ضمن خدمت، ایجاد هماهنگی در نحوه تدریس آنان و در آزمون سازی و ارزشیابی یا نمره دادن به اوراق امتحانی و بهبود تهیه آزمونهای معلم ساخته، کشف نیازهای علمی معلمان، چاره اندیشی در رفع نیاز آنان و از همه مهمتر تبادل نظرات و تجربیات و افکار معلمان برای بالا بردن کیفیت آموزشی. اما میزان موفقیت هر گروه آموزشی بستگی تام و مستقیم دارد با علاقه، میزان فعالیت و انگیزش شرکت کنندگان و اعضاء وابسته به آن. هر چه دبیران محترم فعالانه تر، پویاتر و طالب تر در این جلسات شرکت کنند، کیفیت گروهها خوب تر و بهتر می شود. از طرف دیگر یک اداره ضمن خدمت فعال و باسعه صدر می تواند نیازهای این گروهها را برای دوره های دانش افزایی و سمینارهای توجیهی و سخنرانیهای علمی برآورده سازد و هدف و رسالت این امر را تا حد مطلوب و بسیار سودمند عملی می سازد. اینجانب به علت مشارکت که در کلاسهای دانش افزایی و جلسات سخنرانی و مباحث این گروهها داشته ام. کار این گروهها را بسیار ثمربخش و موفق دیده ام.

رشد: به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می تواند ضرورت داشته باشد و آیا آموزشهای رسمی در مدارس می تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟
پاسخ: خوب، این سؤال خیلی کلی و مبهم است و پاسخ

مفصل و پیچیده ای را ایجاب می کند. اما امکانات پاسخ دهی ما محدود است و باید مختصر و مفید عرض کنم که دانش آموختگان، پژوهشگران، دانشمندان، برنامه ریزان، استفاده کنندگان از ماشینهای رایانه ای، استفاده کنندگان از شبکه های اطلاعاتی و غیره و برخی از مشاغل و حرف که به نوعی در ارتباط با مسایل بین المللی هستند اینها به نحوی بایک زبان خارجی سروکار دارند و چون شبکه بین المللی ارتباطات روز به روز گسترش می یابد و دنیا کوچک می شود طبیعتاً نیاز افراد جوامع دنیا به زبانهای دیگر روزافزون می گردد و جامعه ایرانی هم یکی از آنهاست. حال این که «آیا آموزشهای رسمی مدارس می تواند چنین نیازی را برآورده سازد؟» پاسخ آن را بیشتر باید در انگیزش و آگاهی و نیاز فرد زبان آموزان جستجو کرد. اگر زبان آموزان باور کنند که «الانسان به کل لسان انسان» و یا محققین ما باور کنند که «فخذ الحکمة ولؤمن اهل الکفر» پس اهمیت یادگیری زبان را درک می کنند و انگیزش یادگیری آن را پیدا می کنند و در چارچوب آموزش رسمی مقدار زیادی از ضرورت خود را بدست می آورند. اما آموزش رسمی هر کشور به سختی می تواند به افراد فاقد انگیزش و بی تفاوت زبان خارجی را یاد دهد و این ضرورت را برای آنها برآورده سازد. اگر این انگیزش و کشش از طرف زبان آموز نباشد حکایت «نرود میخ آهنین در سنگ» مصداق پیدا می کند.

رشد: شما چگونه زبان را یاد گرفته اید و کدامیک از مهارتهای زبان در عمل بیشتر بکار شما می آید؟

پاسخ: البته من تاکنون در مورد یادگیری خودم فکر نکرده بودم که با آگاهی کافی به این سؤال پاسخ گو باشم. اما اگر خوب بگذشته خودم بنگرم این طور استنباط می کنم که وضع آموزش زبان در گذشته چندان اصولی و روش مند نبود و من زبان خارجی را از کلاسهای زبانی که در دوره کارشناسی (لیسانس) یا دبیرستانی داشتم یاد نگرفته ام، بلکه بیشتر از کلاسهای یاد گرفته ام که موضوع درسی هر یک از آنها یک موضوع علمی و غیر زبان بود اما ابزار آموزش آن کلاس ها زبان خارجی بود و از بکار بردن زبان برای بیان منظورهای علمی

و آموزشی استفاده می‌شد، یعنی بطور غیر مستقیم زبان را فرا گرفته‌ام؛ و دیگر از محیط طبیعی که در آن زبان خارجی صحبت می‌شد. در اصل چگونگی یادگیری من «کاربرد زبان برای یادگیری کاربرد آن بوده است» که می‌توان به انگلیسی گفت:

Learning to use the foreign language through using it.

امروزه من زبان خارجی را در اکثر کلاسهای تدریس خودم (غیر از درس‌های ترجمه یا ساخت زبان فارسی) به عنوان ابزار آموزشی بکار می‌برم و مقالاتی که می‌نویسم گاهی به انگلیسی و زمانی به فارسی است، بستگی دارد به مخاطبین مقالاتم.

رشد: به نظر شما میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش آموز به اهداف مورد نظر دست یابد.

پاسخ: گرچه جواب به این سؤال نیازمند به مقداری تجزیه و تحلیل در توزیع زمان تدریس به مدت زمان مشخصی در مقاطع آموزشی است و به متغیرهای دیگری هم بستگی دارد، لکن از همه آنها صرف نظر می‌کنم و با توجه به کلیه شرایط و نیازهای موجود اذعان می‌دارم که هفته‌ای دو جلسه ۱/۵ ساعته می‌تواند منطقی باشد که، در طی مدت چهار سال دوره دبیرستان، اهداف دانش آموزان علاقه مند به یادگیری زبان را در حد مطلوب برآورده سازد.

رشد: چگونه می‌توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟

پاسخ: اگر به طور کلی دبیران محترم زبان، دو سوم وقت کلاسهای زبان و وقت برنامه آموزش زبان خارجی را صرف تدریس، آزمون و تکلیف دانشجویان کنند و یک سوم بقیه وقت را طوری تنظیم نمایند که صرف بهره‌وری از مطالب تدریس و تمرینهای تکلمی (Communicative drills) بشود تا آنچه را که دانش آموزان آموخته‌اند بتوانند بطور شفاهی و عملی بکار ببرند، کیفیت آموزش زبان به حد زیادی بالا می‌رود. در پایان هر درس نیز کتابهای زبان تمرین‌هایی را تحت عنوان Language Functions برای این منظور مهیا ساخته‌اند،

پرسش و پاسخهایی در مورد خواندن و سپس در مورد زندگی و وضعیت خصوصی تک تک دانش آموزان، می‌تواند رغبت آنها را به مشارکت در امر مکالمه و گفت و شنودهایی به زبان خارجی برانگیزد و نیز انواع مختلف بازیهای زبانی می‌تواند در تقویت و تحکیم آموخته‌ها و کاربردی کردن آنها کمک مؤثری باشد.

رشد: و آخرین سؤال این است که اگر زبان خارجه در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد یادگیری و کاربرد آن را بهتر و مؤثرتر نمی‌سازد؟ پاسخ: در تمام نظامهای آموزشی کشورهای مختلف جهان این عقیده اعمال می‌شود که «یادگیری یک زبان خارجه حق مسلم افرادی است که به تحصیلات عالییه مبادرت می‌ورزند، و نظام آموزشی کشور باید این فرصت را برای آنها فراهم آورد.» با وجود این که در نظام آموزشی ما این اصل عملاً پذیرفته شده است، اما این بدان معنا نیست که باید برای کلیه دانش آموزان دبیرستانی برنامه آموزش زبان فراهم سازیم، بلکه باید در ابتدای دوره دبیرستان اطلاعیه‌ای به دانش آموزان بدهیم و مزایای یادگیری و موارد استفاده نهایی را به آنها گوشزد کنیم و از آنها اهداف و تمایلاتشان را استفسار کنیم و تصمیم اختیار کردن درس زبان را بعهده خودشان بگذاریم که اگر از نظر فردی تمایل زیاد به یادگیری زبان خارجه دارند یا اینکه در آینده به تحصیلات دانشگاهی روی می‌آورند، درس زبان خارجه را انتخاب کنند. پی آمد این کار این می‌شود که اولاً بخشی از دانش آموزان دبیرستانی ما با اطلاع کافی از اهمیت زبان خارجی، با انگیزش قبلی و با استقبال آگاهانه به یادگیری زبان می‌پردازند؛ و کیفیت این درس به حد زیادی بهبود پیدا می‌کند. ثانیاً وقت بخشی دیگر از دانش آموزان که انگیزش کافی یا نیاز آتی به یادگیری زبان ندارند، با یک حالت بی‌اعتنایی و بی تفاوتی در کلاس‌های زبان سپری نمی‌شود، ثالثاً مقدار زیادی بودجه مملکت و نیروی آموزشی کارآمد انسانی صرف کارهای عبث نمی‌شود.

والسلام

از الیزابت لاولت

برگردان از مقاله فرانسه: دکتر فاطمه عشقی

از دانشگاه علامه طباطبائی

سؤال این است: در کلاس زبان ترجمه کنیم یا نه؟

همه ما در خصوص روشهای قدیمی، روشهای استادان قرن ۱۹ و حتی بخشی از روشهای قرن ۲۰ صحبت هائی را شنیده ایم (کسانی که تدریس زبان برایشان به مفهوم فراگیری بصورت حفظ لغات و قواعد دستوری و سپس ترجمه مفصل بخشهایی از آثار مهم نویسندگان، که از کتابهایشان استخراج می شده، بوده است). این شاگردان بسیاری از اوقات بعد از پشت سر گذاشتن شش سال تحصیلی و با وجود برگرداندن ولتر، دفو یا سروانتس به زبان مادری قادر نبودند به زبان فرانسه، انگلیسی یا اسپانیائی صحبت کنند. شکست روش آموزشی مبتنی بر این نوع ترجمه چنان روشن است که نیازی به توضیح آن نمی ماند. ما نیز، هنگامی که جزوه های قدیمی دستور زبان و رساله های ترجمه شده (به زبان مادری یا زبان بیگانه) پیش کسوتانمان را بی اعتنا در عمق قفسه هایمان جای می دهیم، مانند بسیاری از مدرسین زبان، که پیش از سالهای ۱۹۴۵ مشخصاً روشهای تدریس «مستقیم»، سمعی و بصری و ارتباطی را برگزیده اند، در برخورد با آن روشهای قدیمی، خنده مان میگیرد! اما گاه این خنده بر لبانمان می خشکد! چرا که، نیاز ترجمه در کلاسهایمان هر روز به گونه ای پدیدار

ترجمه کنیم یا ترجمه نکنیم؟ انتخاب یکی از این دو راه بسیاری از استادان زبان را که نگران هستند چگونه آموزش مؤثری ارائه دهند، در تنگنا قرار داده است. در ضمن مدرسان سعی شان بر این است که خود را با آخرین پیشنهادات متخصصین تدریس و زبان شناسی وفق دهند. نگون بخت آن دسته از معلمان که دیگر نمی دانند به کدامین مرجع متوسل شوند زیرا همیشه ترجمه مسبب نفاق بین مکتب های مختلف آموزشی و زبان شناسی بوده است. این اختلاف نظرها مربوط به دیروز نیست در همان اولین کلاسهای زبان در قرن ۱۶، سئوالاتی در زمینه روشهای مختلف تدریس زبان و نقشی که ترجمه دارد مطرح شده بود. در طی این چند قرن بعضی از مریبان به ترجمه ارجح نهاده و مقام آنرا تا به عرش رسانده اند، عده ای دیگر مقام آنرا پائین آورده تا آنجا که آنرا فاقد ارزش دانسته اند، دسته اوک سنت گرا و دسته دوم تجددگرا بودند و اثرات قابل توجهی بر تدریس زبان بجای گذاشته اند. بدین ترتیب، ما بدون وقفه بین دو جریان افراطی در نوسان بوده ایم: یا ترجمه در تدریس - اگر نخواهیم بگوئیم ضروری - مفید تشخیص داده شده بود یا بخاطر بی اثر بودن و خطرناک بودنش مردود شناخته شده بود.

می شود؛ نیازی مبرم بیش از آن چه که ما بینداریم! به علاوه از هر سو می شنویم که پیران دیر با شکوه و گلایه بر سبک ترجمه پافشاری می کنند. اینان بر این باورند که شاگردانمان اگر میتوانند نشانی خود را بزبان بیگانه ستوال کنند، اما در عوض نه قادر به نوشتن آن به زبان بیگانه هستند و نه قادر به نوشتن آن به زبان مادری. نگرانی بزرگی است. آیا روش های قدیمی امتیازاتی دربرداشته اند؟

مسئله آنقدرها هم ساده نیست و مباحثه در سالهای ۸۰ بالا گرفته است. بما گفته و بازگو شده است که در کلاسهای زبان نیابستی ترجمه کرد بلکه باید شاگردان صحبت کردن و فکر کردن به زبان خارجی را بیاموزند. بر اساس این تفکر هر ترجمه و هر دخالت زبان مادری مانعی برای درک و یادگیری است. بنابراین باز امروز روز از نوروزی از نو! ما وارد نوعی مشاجره قلمی می شویم. ابتدا روان شناسان زبان تأکید دارند که برای یادگیری یک زبان خارجی باید از صافی زبان مادری عبور کرد؛ برای آنها این ادعا که میتوان زبان مادری- و بنابراین ترجمه را نادیده گرفت- امری واهی در آموزش است.

در کلاس ترجمه چه ترجمه کنیم، چه ترجمه نکنیم، نتیجه یکی است چون شاگرد در ذهن خود ترجمه می کند. ترجمه های اختیاری او غالباً گنگ یا به طور کلی اشتباه است. از این نظر باید او را تصحیح کرد. مترجمین حرفه ای به نوبه خود در این مباحثه شرکت کرده و نظریه هایی در مورد روشهای ترجمه ارائه میدهند؛ خواسته آنها این است که به نوع ترجمه ای که انجام می دهیم و همینطور به اشتباهاتی که شاگردان بدون راهنما و ناآشنا با فنون ترجمه مرتکب می شوند، بیندیشیم. آیا آموزش ترجمه کار معلم زبانی است که تمرین ترجمه در کلاس انجام می دهد؟ اکثر مدرسان اعتقادی به این مسئله ندارند، اگر از ترجمه استفاده می کنند بیشتر بخاطر بررسی میزان فهم و درک اطلاعات زبان شناسی شاگردان است. این بحث و تبادل نظر نه تنها مربوط به جایگاه زبان مادری در امر یادگیری است، بلکه نقش ترجمه در کلاس و چگونگی آنرا نیز شامل میشود. معلم در کلاس خود چه می کند؟ این راهبردهای متناقض که منتج از تئوریهای زبان شناسی و آموزشی می باشند، چه تأثیری در فعالیت های روزانه مدرسین دارد؟

جهت کسب اطلاع بیشتر سعی نمودیم تا در چهارچوب یک رساله، همه پرسشی کوچکی را در چند مدرسه راهنمایی و دبیرستان در فرانسه برگزار کنیم. به عنوان معلم انگلیسی در مدارس حومه پاریس، همکارانی را که به زبانهای انگلیسی، روسی، ایتالیایی، اسپانیولی و آلمانی تدریس می کردند، مورد ستوال قرار دادیم. منظور از این کار یک تحقیق آماری نبود،

بلکه بیشتر بدست آوردن اصلی برای اندیشیدن روی اشکال و نقش تدریس ترجمه در کلاس زبان بود. پرسشنامه ها در برگیرنده چهار موضوع اساسی زیر بود.

۱- «ترجمه تشریحی» یعنی معلم از زبان مادری برای ترجمه- و تشریح یک کلمه و یا یک جمله پیچیده که برای اولین بار بچشم می خورد، استمداد می طلبد.

۲- ترجمه به زبان مادری از متون تدریس شده.

۳- ترجمه چون وسیله کنترل (به زبان مادری و به زبان بیگانه).

۴- معلم- مترجم و آموزش ترجمه.

ترجمه تشریحی

معلمان مورد پرسش قرار گرفته اظهار داشته اند که بطور متوسط ۸۰٪ از اوقات کلاسها را به نحو دو زبانی تدریس می کنند. این میزان که در سالهای نخست فراگیری به ۶۰٪ می رسد، گاه می تواند در کلاسهای پیشرفته تا مرز ۱۰۰٪ ارتقاء یابد. هر چند از لحاظ نظری کلاس مطلوب کلاسی است که بطور کامل فقط زبان تدریس در آن صحبت شود، اما تجربه آموزشی در این باره نظر واقع بینانه تری ارائه میدهد؛ بدین معنی که استفاده از زبان مادری هم موجب صرفه جویی در وقت و هم مؤثرتر در سرعت یادگیری است.

در کلاسهای زبان پر جمعیت، با سطح دانشی نابرابر که ویژه گی سیستم آموزشی در فرانسه است، بهترین روش این است که به طور خلاصه ترجمه لغتی را که دو سوم شاگردان از قبل با آن آشنا هستند ارائه دهیم تا گروه دچار بی حوصلگی و تردّد نشود؛ زیرا آنچه در این شرایط اهمیت دارد حفظ هماهنگی در کلاس است. بدین منظور توضیحات به زبان مادری ضررش به مراتب کمتر از شرح و بسط طولانی و گیج کننده به زبان تدریس خواهد بود. در هر صورت، این راه حل استثنائی باقی می ماند. اما به طور معمول برای توضیح یک کلمه جدید معلم از یک ترجمه درون زبانی در همان بافت کمک می گیرد. یعنی معنی آن واژه را با استفاده از کلمات مترادف متضاد، یا تشریحی به شیوه لغت نامه تک زبانی یا به شکل تعبیر و دگرگفت در زبانی که تدریس می شود ارائه می دهد. پس در چه صورت استفاده از ترجمه بین زبانی ضرورت می یابد؟

● زمانی که واژه ای ناملموس و پیچیده و توضیحش به زبان تدریس شده آنقدر مشکل باشد که شاگرد باندازه کافی لغت برای درک آن در اختیار نداشته باشد.

● برای واژه های فنی یا کمیاب که بعنوان لغات غیر مستعمل در ذهن شاگردان باقی می ماند و اصرار ورزیدن بر فراگیری

آنها ضرورتی ندارد.

● برای لغات تک معنی که به یک مرجع دقیق و منحصر بفرد برمی گردند و بنابراین می توان معنی آنها را به سهولت از یک زبانی به زبان دیگر برگرداند.

بطور مثال موقعیت لغوی "JONQUILLES" گل عنبر را در نظر بگیریم که بطور اتفاقی در شعری به آن برخورد کرده ایم معلم هنرمند قادر است تصویری از آن را ترسیم کند. دیگران به نوعی توضیح میدهند: مثلاً اینکه «گل‌های زردی هستند که در بهار می رویند» با این همه آیا شاگردان مفهوم آنرا خوب درک خواهند کرد؟ چرا همانجا به ترجمه واژه نپردازیم؟ بعضی ها متذکر می شوند که به گفتن «گل‌های زرد» اکتفا کنیم، البته به شرطی که هدف کلاس، فهماندن معنی کلی متن باشد. با این همه گاه اتفاق می افتد که شاگردان ترجمه لغتی را برای اینکه بدانند آیا در زبانشان وجود دارد یا نه سؤال می کنند؛ مگر نه اینکه فراگیری یک زبان بیگانه، فراگیری دقت و موشکافی نیز هست؟ در اینجا مورد ما، مورد گل‌هایی است که در تمام اروپا موجودند و در نتیجه مراجع ادبی برای شناخت آن فراوان است و علاوه بر آن چون واژه‌ئی تک معنی است ابهامی ایجاد نمی کند.

«کلمات اشتباه انگیز» مثل "FAUX AMIS" به معنی خائن غالباً ترجمه می شود. زیرا احتمال ایجاد بزرگترین خطا را دارد. درست مانند یک شرط بند حرفه‌ئی که بخواهد به زبان انگلیسی تشریح کند که کلمه "SENSIBLE" به انگلیسی بمعنی معقول ارتباطی با "SENSIBLE" بمعنی حساس در زبان فرانسه ندارد؛ در حالیکه همین لغت در فرانسه معادل واژه "SENSITIVE" در زبان انگلیسی است. می بینیم که در صورت استفاده از این نوع مثالها به ابهام سردرگمی اضافه می شود در حالیکه ایجاد معادل سازی میان دو زبان حتی با استفاده از روش ترسیمی مشکل را آسان می کند.

آخرین مثال مربوط به ساختارهای دستوری است. تمام معلمین مورد سؤال بر ضرورت ترجمه ساختارها تکیه دارند. البته در صورتی که آن ساختارها بطور مستمر در تمرینات دستوری استفاده شده باشند. این نوع ترجمه تشریحی مسائل را روشن می کند و در تفهیم این موضوع به شاگردان که دوزبان کاربردی متفاوت دارند مؤثر است. گاه نیز پیش آمده که ترجمه‌ای را در دو نوبت انجام دهیم؛ ابتدا، به روش تحت اللفظی که هر چند نادرست و غیر قابل درک است، اما تفاوت‌های میان دوزبان و لزوم حذف پاره‌ئی از ساختارهای زبان مادری را بیان می کند، تا بتوان از آن طریق به ساختارهای مشابه در زبان‌شناسی نوین دست یافت.

روشن است که تمامی این مثالها در مورد ترجمه تشریحی، در حول محور ترجمه واژه و جمله می چرخد، اما ترجمه کامل یک متن مصداقی دیگر دارد. بهمین دلیل این نوع ترجمه نمی تواند در ردیف یک ترجمه شسته و روفته (واقعی)، که مترجمین حرفه‌ئی نه بصورت تحت اللفظی بلکه به سبک متن صریح انجام می دهند به شمار آید. پس در اینجا بحث بر سر ترجمه تشریحی و آموزشی است و هیچگونه ادعای سبکی در این راستا وجود ندارد و این نوع ترجمه در حیطه مدرسین زبان باقی میماند.

ترجمه متون مطالعه شده

مسئله ترجمه، در ابتدای تدریس زبان، مطرح نمی شود چرا که مدرسین هرگز مکالمه‌ها و یا متون کوتاه را ترجمه نمی کنند. اما در کلاس‌های پیشرفته مخصوصاً سالهای آخر دبیرستان مشاجره بین طرفداران و مخالفین ترجمه بچشم می خورد. یکی از مدرسین چنین می گوید: شاگردانم اگر بدانند که بطور منظم متن پس از مطالعه ترجمه خواهد شد، هیچگونه کوششی برای درک مفهوم متن بکار نخواهند برد. معلم دیگری میگوید: میخوامم بشاگردانم فکر کردن به آن زبان را یاد بدهم. معلم سوم اظهار میدارد: اگر بخواهیم ذهن خود را متمرکز بر آموزش زبان دیگری کنیم، فرصتی برای ترجمه باقی نخواهد ماند.

در این میان مدافعین ترجمه اکثریت را تشکیل میدهند، البته در صورتی که ترجمه بعد از توضیح دقیق متن انجام شود. با واداشتن شاگردان به ترجمه است که معلم می تواند دریابد که او متوجه پاره‌ئی از پیچیده گیهای زمان نشده است. مدرس دیگری اظهار می دارد که ترجمه نکردن شاگرد را در یک حالت درک تقریبی از موضوع قرار میدهد، زیرا وی همواره فکر می کند متن را درک کرده است، اما تنها هنگام برگرداندن متن به زبان فرانسه (پایه زبان اصلی)، با رویارویی به ابهامات در مفهوم متوجه اشتباهات و غفلت‌هایش می شود. باید اضافه کرد که شاگردان هم علاقه به ترجمه نشان می دهند، زیرا اوقات پر بار کلاس زمانی است که کار دسته جمعی با شور و شوق صورت می گیرد. باید این نکته را نیز اذعان داشت که ترجمه برای شاگردان ضعیف - که همواره تعدادی از آنها در یک کلاس دیده می شوند، حکم لاستیک نجات را دارد. برخی از معلمین حتی نگرش عمیق تری نسبت به این مسئله دارند. برای آنها ترجمه موقعیتی است ممتاز که طی آن شاگردان به دست آوردهای پر بار همچون شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود میان دو زبان دست می یازند. پس در این حالت ترجمه تبدیل

به ابزاری مؤثر در جهت تکمیل فراگیری علم زبان شناسی می شود و به بیانی روشن تر ترجمه به خدمت تدریس زبان درمی آید.

بعلاوه شاگردان دریافته اند که ترجمه کلمه به کلمه نامفهوم و چه بسا خنده دار است و توجه دارند که یک زبان از زبان دیگر گره برداری نمی کند. بعبارت دیگر هر زبان ساختارها و خصوصیت های متفاوت خود را داراست. بدین ترتیب با تفکر روی عمل کرد دو زبان است که به شاگردان ترجمه کردن را می آموزند. اگر چه، حاصل این ترجمه هر چند هم که صحیح باشد، باز به طور معمول چون به ترجمه واژه ها نزدیکتر است، پس تا رسیدن به سطح یک ترجمه حرفه ای راه درازی در پیش دارد. اما در اینجا امکان وجود یک زمینه تبادل نظر میان مترجمین و مربیان بوجود می آید که از دیدگاه من عرصه تجربی بسیار جالبی برای مدرسین زبان و ترجمه خواهد بود.

بهر صورت، نمی توان منکر تأثیر میزان شناخت زبان مادری، در ترجمه یک متن شد. معلمینی که کمبود وقت را بهانه می کنند و یا تدریس زبان مادری را بخشی از کار خود نمی شمارند، آیا یک واقعیت آشکار را از یاد نبرده اند؟ اگر شاگردی تسلط کافی به زبان مادری خود نداشته باشد، روزگاری خواهد توانست به یک زبان بیگانه مقاصد خود را بطور دقیق بیان کند؟ آیا زمان آن فرا نرسیده است که معلمین زبان خارجی و زبان مادری دست یکدیگر را برای همکاری تنگ آتنگ بفشارند؟

نقش آزمونی ترجمه

در فرانسه، ترجمه آموزشی همواره مترادف با ترجمه از زبان مادری به زبان خارجی و بالعکس بوده است، دو تمرینی که بازمانده از تدریس زبانهای مرده و بخصوص از لاتین است. بطور کلی این نوع ترجمه بدین نحو انجام می شود که قطعه کوچکی از یک متن را که عموماً ناآشناست و از پیش تعریفی درباره آن نشده عنوان می کنند. این قطعه حاوی دشواریهای واژه شناسی و ساختاری است که شاگرد باید آنها را با استفاده از لغت نامه های دو زبانه و جزوات دستوری آسان سازد. جای بسی خوشوقتی است که امروز این نوع تمرین از دستور کار کلاسهای زبان ما حذف گردیده، زیرا کاربرد آن روش ها، کلاس ترجمه را تبدیل به موانع دستوری می کند که گویا عمداً عبور شاگردان از آن غیر ممکن قلمداد می گردد. پس بطور کلی معلمین مورد سؤال قرار گرفته از ارائه هرگونه متنی که در کلاس اصلاح و اشکال گیری نشده باشد امتناع می ورزند. در واقع باید چه تدبیری در مورد تمرینی که تمامی قواعد

ارتباطی زبان را نمی می کند در پیش گرفت؟ از شاگردی که پایه محکم کافی در زبان شناسی برای درک متن که اغلب هم از سبکی مشکل برخوردار است، ندارد امید چه نوع ترجمه ای را می توان داشت. بدین صورت انتظار چه نوع ترجمه ای را می توانیم داشته باشیم، در حالیکه در مورد آن متن توضیحی داده نشده و کلمات کلیدی را نیز گاه نادیده انگاشته اند؟

چه توقعی می توان از شاگردی داشت که دسترسی به هیچیک از عوامل فراز با شناختی (که او را برای درک بهتری از متن یاری میدهد)، مثل آشنائی با نام نویسنده، اطلاعات راجع به اثر، شرایط نوشته شدن و ثبت آن قسمت متن، و یا روانشناسی شخصیت های داستان، ندارد؟

با این همه، ترجمه از زبان بیگانه به زبان مادری در کلاسهای سالهای آخر دبیرستان برای کسانی که دیپلم ادبی آماده می کنند وجود دارد اما فقط قسمت کوتاهی ترجمه می شود و اهمیت آن به نسبت تفسیر، در رشته های دیگر کم است. بعلاوه هنوز در آزمونهای استخدامی و اداری ترجمه به صورت گسترده جزو سئوالات امتحانی است و آنچه باعث تعجب بیشتر است این است که داوطلبان اصلاً برای این منظور آماده نمی شوند. بنابراین، چه قضاوتی می توان کرد؟ اگر مقصود درجه آشنائی زبان خارجی است صدها تست مؤثرتر و صحیح تر وجود دارد؛ اگر صلاحیت ترجمه مطرح است تمرین مزبور بی معنی و پوچ است. زیرا عوامل اساسی درک مفهوم که کلید اصلی کار ترجمه می باشد در خود متن مستقر است. اگر میزان تبحر در زبان فرانسه (زبان مادری) مورد سؤال است، یک انشاء مؤثرتر نیست؟ گذشته از آن مسئله آزمون نکات اصلی، با سطح و نوع ترجمه ارتباط دارد. آیا ما خواهان یک ترجمه تحت اللفظی بسیار نزدیک به راهکارهای زبان بیگانه هستیم تا بتوانیم از آن طریق صحت درک هر واژه را بررسی کنیم یا خواهان ترجمه آزادتر که درک کلی داوطلب را از معنی نشان می دهد؟

تمرین بالعکس، یعنی ترجمه یک متن ادبی از فرانسه بزبان دیگر کاملاً از بین رفته است. و برای تشریح دشواری آن، کافی است یادآور شویم که حتی مترجمین حرفه ای به ندرت از زبان مادری به زبانی دیگر ترجمه می کنند! در عوض، اکنون، ترجمه متن کاربردی را جایگزین آن کرده اند، که مبتنی بر ترجمه جملات پرداخته از عناصر جدید زبان شناسی، شامل (واژه گان اصطلاحات و ساختارها) نیست که قبلاً برای مطالعه داده شده است. تقریباً تمام معلمینی که مورد سؤال قرار گرفتند در هر آزمونی چندین جمله از همین نوع متن را به منظور بررسی درجه یادگیری شاگرد در مورد عناصر جدید و اینکه آیا قادر به

کارگیری دوباره آنها هستند یا نه مطرح می کنند. این جملات همچون تله های پنهانی هستند که مشکلات ویژه در زبان تدریس شده و تفاوت های زبان مادری را آشکار می سازد. تمرین های مزبور، سریع، مؤثر و آسان برای تصحیح می باشد به شرط آنکه قوانین کار از پیش و به روشی تعیین شده باشند. فراموش نکنیم که مسئله مربوط به یک ترجمه آزاد نیست، (زیرا در این صورت همیشه امکان ترجمه های مختلف وجود دارد، پس نمی توان نحوه ساختاری آموخته شده را بررسی کرد) بلکه تمرین دوباره بکارگیری است.

در همین راستا، از ترجمه بزبان بیگانه ولی با حجم کم و با ملاحظه بسیار بهره گیری شده، اما با اینهمه خطراتی موضوع متن را تهدید می کند. نخست چون موضوع از تصنع زیادی برخوردار است، بنابراین ترجمه جملات یا خطر آشفته گیهای مختلف در اثر ضد و نقیض گوئیهای «غیر طبیعی» و بکارگیری اصطلاحات ویژه همراه خواهد بود. چنانچه شاگرد این طرز ساختار را در حافظه اش حفظ کند که چیزی جز سر هم کردن ترکیب های گویشی غیر معمولی نخواهد بود یا عادت خواهد کرد. تعدادی دستورالعمل از پیش آماده شده و محفوظات گوناگون بمنظور بدست آوردن نمره بالا را ردیف کند. حال آنکه باید عقایدش را بطور منظم و طبیعی ابراز کند. در حقیقت این نوع تمرین نمی تواند جایگزین بیان آزاد و یا کاربرد اختیاری و از گانی شود که در خلق متون به زبان بیگانه ضروری است.

مدرسین مترجم

نکته جالب توجه این است که بسیاری از مدرسین فعالیت های ترجمانی کمابیش منظمی دارند. آنها ترجمه کردن را دوست دارند، خصوصاً متونی با ویژه گی ادبی که در مقایسه با متون فنی ارتباط بیشتری با تحصیلات آنها دارد. این مدرسان اعتراف دارند که در مورد ترجمه متون فنی ممکن است دچار اشکال شوند. همچنین در مقام مترجم-راهنما که غالباً مجبور به ایفای نقش آن هستند. در صورتی که تحت اجبار قرار گیرند آنرا هم انجام میدهند. همه آنها آگاهند که معمولاً معلوماتشان در زبانهای خارجی کافی نیست و از مهارت لازم برخوردار نیستند. مهارتی که تنها می تواند، دستاورد تحصیل در مدارس مترجمی باشد. با این همه، این مدرسین علاقمند به ترجمه معتقدند که نمی توانند در کلاسهای خود جایگاه عمده ئی برای تدریس ترجمه قائل شوند، چرا که آموزش زبان مادری وقت بسیار زیادی را در مقابل تدریس زبان خارجی میطلبد. شاید هم این معلمان واقعاً خود را قادر به تدریس ترجمه نمی دانند، زیرا هرگز برای این کار آموزش ندیده اند.

جمع بندی مقاله

- بطور کلی کاربرد ترجمه در کلاس مقاصد زیر را دربردارد:
- ۱- اطمینان به اینکه متن فهمیده شده است.
 - ۲- کنترل آگاهی های زبانشناختی شاگردان با شتابی هر چه کمتر.
 - ۳- آشکار نمودن شباهت ها و تفاوت های بین دو زبان.
 - ۴- تلاش در جهت بالا بردن هر چه بیشتر شناخت شاگردان از زبان خارجی.
 - ۵- ارزیابی و بهسازی افکار منطقی و فصاحت بیان شاگردان.
 - بلاخره:
 - ۶- بررسی و اصلاح کاربرد زبان مادری.
 - ۷- درک عمیق زیبایی یک متن ادبی.
 - ۸- توسعه ابتکار و خلاقیت.
 - و در نهایت:
 - ۹- فراگیری ترجمه

روشن است که مدرسین مورد مشورت، فایده آموزش ترجمه را آنطور که باید و شاید درک نمی کنند و آنچه از پاسخ های آنان برمی آید این است که ترجمه در کلاس فواید و کاربردهای بسیاری دارد، اما برای فراگیری ترجمه به طور اخص نقش بسیار کوچکی ایفا می کند. ضمناً به نظر می آید که دیدگاههای متفاوت در مورد نحوه به کارگیری و اهداف ترجمه آموزشی، نشان از عدم توافق و تعمق کافی بر سر این مسئله است.

دیدگاه مدرسین نسبت به نقش ترجمه در تدریس، بیشتر منفی است و آنها تمایل به اجتناب از انجام آن دارند. برای آنها ترجمه حایلی است میان شاگردان و مرام آموزشی مدرسین که در اینجا امر به یاد بردن زبان مادری می کند- و نقش ترجمه را در محک زدن میزان یادگیری نامفهوم و حتی گاه سطحی می شمارند.

با این وجود، به دلایلی که پیشتر ذکر شد، شایان توجه است تا در جستجوی روشی مؤثر برای ترجمه در تدریس زبانها باشیم. البته بهیچوجه بازگشت به روشهای قدیمی مورد نظر ما نیست بلکه استفاده از بیانی جدید و اساساً ارائه تعریفی دوباره از مفهوم واقعی ترجمه و به همراه آن تنظیم قواعدی بر اساس توانائیا و هدفهای آن در اینجا مطرح است. در همین راستا لازم است که ابتدا نگرشی بر مسئله ترجمه های حرفه ئی و مدارس ترجمی داشته باشیم که در آنها آموزش مداوم درس ترجمه، منجر به نظریه پردازی درباره قوانین ترجمه می گردد.

پرسش و پاسخ

پاسخ: هدف از ارائه تعداد واژه در قالب جملات ساده آماده ساختن دانش آموزان برای مطالعه متن خواندن و افزایش واژه فعال می باشد. در بیشتر موارد تعداد لغات ارائه شده در بخش New Words بسیار محدود است که می توان با توجه به توانایی کلاس و بر اساس نیاز دانش آموزان تعداد بیشتری از لغات را قبل از پرداختن به متن معرفی کرد. در واقع این قسمت فعالیتهای مرحله Prereading را شامل می شود. با انجام فعالیتهایی نظیر تدریس لغت، پیش مرور لغات، طرح سؤالاتی کم و بیش مربوط به متن، معلم در واقع دانش پیشینه (Back ground knowledge) دانش آموزان را فعال می کند و آنها را برای درک متن مورد نظر آماده می سازد. این نوع فعالیت ها به عنوان فعالیتهای کمکی (enabling activities) تلقی می شود بدین جهت که دانش آموزان را برای درک متن آماده می کنند.

- گروه آموزش درس زبان انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی استان چهارمحال و بختیاری پیشنهادی را در خصوص اهمیت ترتیب و توالی موضوعات مورد تدریس ارائه فرمودند منجمله پیشنهاد دادند که زمان حال استمراری در کتاب دوم و زمان حال ساده در کتاب سوم راهنمایی ارائه شود.

- توالی نکات دستوری در کتاب دوم و سوم راهنمایی صرفاً بر مبنای (Structural Syllabus) نیست بلکه با

در شماره های پیشین مجله صفحاتی را به بخش پرسش و پاسخ اختصاص دادیم و به تعدادی از سؤالات دبیران محترم پاسخ دادیم. در اینجا مجدداً اعلام می کنیم که این قسمت به شما عزیزان اختصاص دارد. هر گونه سؤال یا پیشنهاد در زمینه کتابهای درسی، تدریس مولفه ها و مهارتهای زبان، تکنیک های مؤثر زبان آموزی و یافته های تازه خود در کلاس را می توانید با ما در میان بگذارید و در صورت تمایل مشخصات خود را نیز همراه با سؤال ارائه فرمائید.

سؤال: تعدادی از دبیران انگلیسی درس آخر کتاب انگلیسی سوم نظام جدید را بسیار مشکل دانسته و یادگیری آن را برای دانش آموزان دشوار می پندارند. آنان معتقدند که تعداد لغات این درس زیاد بوده و جملات و عبارات درس پیچیده می باشد. در پاسخ به این دسته از همکاران محترم یادآوری می شود که کتاب انگلیسی سوم نظام جدید برای سال ۱۳۷۷ مورد بررسی مجدد قرار گرفته است و تغییراتی در آن صورت گرفته است. منجمله متن درس آخر کتاب مزبور که تعداد کمتری از لغات جدید در آن معرفی شده است، تغییر یافته است و ساده تر شده است. در تمرینهای درس نیز اصلاحاتی داده شده است. انشاءالله در آینده ما را از نظرات خود در مورد این تغییرات آگاه خواهید کرد.

- در مجامع و گردهمایی های دبیران همیشه این سؤال مطرح می شود که چگونه لغات جدید مطرح شده در ابتدای هر درس را باید تدریس کرد و اصولاً چطور باید آن لغات را با متن درک مطلب ارتباط داد؟

بود.

4. China has more people than India.

5. In fact, China has the most people in the world.

در پاسخ به سؤال ب شما باید گفت که بعد از فعل help فعل بعدی به دو صورت به کار می رود یعنی هم با to مصدری و هم بدون to. و نهایتاً در مورد پیشنهاد قسمت ج با توجه به مثال موقعیت های ارائه شده فرضی می باشند و بایستی به همین صورت نیز معرفی گردند به عنوان مثال معلم بدین صورت آغاز می کند که این جمله داده شده یک فرض است ولی می توان جمله شرطی نوع دوم بر مبنای آن ساخت:

Suppose your best friend leaves you.

فرض کنید که بهترین دوست شما، شما را تنها می گذارد که در آن صورت شما با یک جمله شرطی نوع دوم می توانید بگوئید:

If my best friend left me, I would feel sad.

اگر بهترین دوستم مرا تنها می گذاشت، غمگین می شدم. و به همین ترتیب برای جمله اوک می توان گفت:

Suppose you have nothing to do.

که در آن صورت با استفاده از شرطی نوع دوم دانش آموز خواهد گفت:

If I had nothing to do, I would go to bed.

آقای مرتضی پدرام از تهران سؤال کردند در صفحه ۳۴ کتاب زبان (۱) سطر دوم شماره (۱) جمله:

If you put the pan on the fire, the water will boil.

از نظر معنی یک جمله علمی می باشد پس اگر به صورت شرط بیان شود باید هر دو طرف if (هم main - clause و هم if - clause) به صورت زمان حال ساده بیان شود.

پاسخ: کاربرد زبان حال ساده و آینده ساده هر دو صحیح است.

– آقای ستار شکری از تهران پیشنهاد کردند که در صفحه ۴۳ کتاب سال چهارم تمرین Vocabulary drill کلمه require به تنهایی نمی تواند در جمله شماره ۷ قرار گیرد پیشنهاد می شود، به یکی از این دو صورت باشد:

a. He gives me anything I require.

b. He gives me anything required.

توجه به موقعیت های مطرح شده در هر درس و یا هر مکالمه سعی شده است تا نکات دستوری در بافت های معنادارتری مطرح شوند. زمان حال ساده از لحاظ ساختاری قالب ساده تری به نظر می آید (بجز فاعل سوم شخص مفرد که همراه با تغییر فعل می باشد) بنابراین پیچیدگی خاصی را نیز بدنبال ندارد. ضمناً جملاتی که در سال دوم با حال ساده بیان شده اند بیشتر اعمال روزانه (routine) و اعمال عادت و ... را مطرح می کنند که با قالب دستوری حال ساده سازگارتر است ولی در سطوح بالاتر که یادگیرنده حداقل مجموعه ای از ساختارهای دستوری را یاد گرفته است می توان زمان حال استمراری را مطرح کرد چرا که در آن موقع برای یادگیرنده تمایز بین انجام یک عمل عادت و یک عمل غیر عادت که به صورت استمراری مطرح شود قابل درک می باشد.

– سرکار خانم حکیمه فاطری دبیر دبیرستان سمیه شهرستان چالوس سه مورد از کتاب سوم را مطرح نمودند و پیشنهاد کردند که این موارد مورد بحث و بررسی و مطالعه قرار گیرد و در صورت لزوم اصلاح شود.

الف – در تمرین دوره ای صفحه III قسمت G شماره ۴ کتاب سوم نظام جدید هیچ کلمه ای در انتهای جمله داخل پرانتز داده نشده است، در صورتیکه این موضوع در سایر جملات رعایت شده است. لازم است کلمه many داخل پرانتز (۴) اضافه شود. ب – در صفحه ۱۰۴ سؤال (۳) درک مطلب لازم است قبل از design عبارت to اضافه شود. ج – در صفحه ۱۱۳ قسمت C مربوط به شرطی نوع دوم به استناد توضیحات کتاب، مثال (۱) اشتباه می باشد و لازم است به My best friend doesn't leave me. تغییر یابد تا مفهوم جمله شرطی درست باشد چرا که شرطی نوع دوم یک جمله غیر واقعی است و موقعیت واقعی را نشان نمی دهد بلکه انجام کاری که می بایست انجام گیرد ولی در حال حاضر انجام نشده است را بیان می کند.

پاسخ: ضمن تشکر از شما همکار گرامی و آرزوی موفقیت برای شما، در پاسخ به سؤال الف باید گفت که در انتهای جمله چهارم بایستی کلمه many اضافه شود تا شکل تفصیلی آن در جمله چهارم و شکل عالی آن در جمله پنجم به کار رود و در نتیجه شکل کامل جملات چهارم و پنجم به این صورت خواهند

پاسخ: همانطور که در نامه خود حدس زده اید جمله درج شده در صفحه ۴۳ کتاب سال چهارم نظام قدیم باید چنین باشد:

He gives me anything I require.

در زمان چاپ ضمیر *I* جا افتاده است که انشاءالله در چاپ های بعدی اصلاح خواهد شد. ضمناً جمله قبلی نیز مؤید این است که فرم پیشنهادی *a* شما نزدیکتر به موضوع است. خانم کبری حبیبی از شهرستان جویبار مازندران سؤال کردند که در صفحه ۱۰۹ کتاب پیش دانشگاهی چرا به جای *Will* نقل مستقیم کلمه *would* نیامده است یعنی چرا جمله به صورت زیر نیست:

Reza: Tom said that he would see him tomorrow.

در پاسخ به سؤال همکار محترم در مورد جمله نقل قول صفحه ۱۰۹:

Reza: Tom said that he will see him tomorrow. (the same day)

ذکر این توضیح ضروری است که در جملات نقل قول، قیود زمان و مکان با توجه به موقعیت قرار گرفتن نقل کننده، در زمان و مکان تغییر پذیر است. چون در داخل پرائتر عبارت "the same day" یعنی همان روز آمده می توان نتیجه گرفت که نقل کننده این جمله (رضا) درست همان روزیکه Tom این جمله را گفته، این جمله را نقل کرده است. یعنی قیود زمان *tomorrow* هم زمانیکه Tom این جمله را گفته و هم زمانیکه رضا نقل کرده مفهوم آینده را دارد در نتیجه فعل به صورت آینده "will see" آورده شده است.

خواهر دانش آموزم - ک طی نامه ای اظهار کردند که لغت های صفحات آخر در سها که به صورت الفبایی تنظیم شده اند همراه با معانی آن واژگان نمی باشند مشکل ایشان این است که دبیرانشان معانی آن واژگان را ارائه نمی کنند. ایشان درخواست کردند که منظور از این واژگان چیست؟

پاسخ: لازم است به این نکته عنایت شود که یادگیری معنی و کاربرد واژه های زبان خارجی زمانی عمق بیشتری پیدا می کند که فراگیرنده مفهوم و کاربرد یک واژه را در نتیجه یک فرایند فعال و معنادار ذهنی (به عنوان مثال، جستن مفهوم و کاربرد کلمه در فرهنگ لغت) فراگیرد. آوردن معانی فارسی در مقابل

واژه های انگلیسی در بخش آخر هر درس این امکان را از دانش آموزان سلب می نماید که خودشان معانی و کاربرد واژه ها را در فرهنگ لغت بیابند. البته یادآور می شوم که کلیه لغات آخر هر درس در متن درس و در قسمت کلمات جدید درس به کار رفته اند و یادگیری آنها از طریق تمرین و سؤال و جواب با جمله های درس ممکن است و نیازی به ترجمه آنها نیست. ضمناً ترجمه لغات به صورت لیست های مجزا به یادگیری معنادار و کاربرد صحیح لغت در جمله کمک نمی کند. دانش آموزان عزیز بایستی سعی کنند که لغات جدید را بدون واسطه و مستقیماً در جملات انگلیسی یاد بگیرند و از اینکه دبیران محترم نیز لغات را ترجمه نمی کنند نیز نباید ناراضی باشید بلکه با راهنمایی این عزیزان می توانید روش صحیح یادگیری لغات را بیاموزید.

- آیا در قسمت *Word Formation* در کتاب پیش دانشگاهی می توان لغات دیگر مندرج در همان درس را به صورت جدول ریشه شناسی معرفی کرد؟

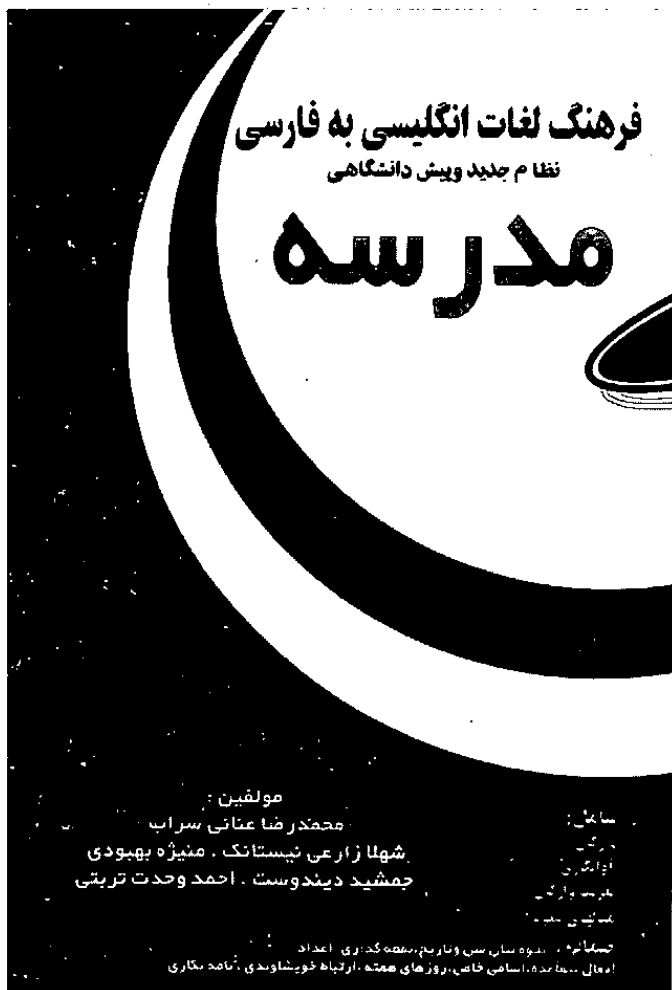
پاسخ: برای تدریس واژگان هر درس استراتژی های مختلف پیشنهاد شده است مثلاً

Word definition، *Fill in the blanks*، *Word Formation*.

دانش آموزان باید قادر باشند که لغات را براساس برنامه ای از پیش تعیین شده بیاموزند. یکی از استراتژی ها معرفی چند پیشوند، ریشه، پسوند در هر درس است.

معرفی آنان باید با تمرین جهت یافتن معنی با استفاده از ریشه شناسی همراه شود. بعلاوه دانش آموزان باید شکل های مختلف کلمات را در بافت جمله تمرین کنند. جدول ریشه شناسی کلمات که در هر درس تهیه شده است نیز در همین راستا است. لغات مندرج در جدول ریشه شناسی کماکان در همان درس به کار رفته اند و در اینجا دانش آموزان با شکل های مختلف همان کلمه بیشتر آشنا می شود. معلمین عزیز می توانند با استفاده از فرهنگ های لغت انگلیسی به انگلیسی کلمات دیگری را نیز مثل کلمات معرفی شده هم از نظر اجزای کلام (*parts of speech*) و هم از نظر کاربرد *Usage* به دانش آموزان بشناسانند.

فرهنگ لغات انگلیسی به فارسی نظام جدید و پیش دانشگاهی مدرسه



با توجه به اهمیت فوق العاده ذخیره واژگانی در پیشرفت زبان آموزی و نیاز زبان آموزان دوره دبیرستان به فرهنگی که علاوه بر جامع بودن در زمینه برآوردن نیازهای لغوی آنها در این دوره در آن کلیه اصول فرهنگ نگاری رعایت شده باشد مؤلفان فرهنگ حاضر را که خود از دست اندرکاران تألیف کتابهای درسی زبان می باشند برآن داشت که فرهنگی با خصوصیات ویژه فوق گردآوری نموده در اختیار دانش آموزان عزیز و مریبان گرامی قرار دهند. برای آماده ساختن این فرهنگ ابتدا کلیه کتابهای درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه نظام جدید و دوره پیش دانشگاهی بررسی گردید تا مشخص شود هر کدام از لغات جدید دقیقاً در کدامیک از معانی خود در کتاب درسی به کار رفته اند. سپس با مراجعه به فرهنگ های مختلف که لیست آنها در کتابنامه فرهنگ موجود است سعی شد بهترین و ساده ترین تعریف برای معانی مورد نظر با توجه به لغات و ساختارهای آموخته شده قبل انتخاب شود. در مواردی نیز برای ساده تر کردن تعریف، تغییراتی در لغات و ساختارهای آموخته شده قبل انتخاب شود. در مواردی نیز برای ساده تر کردن تعریف، تغییراتی در لغات و ساختارهای مورد استفاده در آن به عمل آمد. انتخاب جملات مثال برای هر معنی نیز با دقت و

وسواسی از فرهنگ های مختلف انتخاب گردید و در مواردی محتوای جملات تغییر یافت تا با فرهنگ و زمینه های قبلی دانش آموزان انطباق بیشتری حاصل نماید. هر یک از واژه ها از نظر دقت در انتخاب معنی، سادگی و روانی تعاریف و مثالها توسط مؤلفان به صورت انفرادی و سپس به صورت گروهی بررسی شد تا کاربرد فرهنگ تا سرحد امکان برای دانش آموزان ساده تر شود و آنها بتوانند راحت تر به معانی مورد نظر دست یابند.

Diez und "Fundgruben des Orients" von J. von Hammer gelesen. Er schreibt in den Tag- und Jahresheften folgendes: "Der Divan war auch den Winter über mit so viel Neigung, Liebe, Leidenschaft gehegt und gepflegt worden, dass man den Druck desselben mit Monat März nicht länger anzufangen zauderte. Auch gingen die Studien immer fort, damit man durch Note, durch einzelne Aufsätze ein besseres Verständnis zu erreichen hoffen durfte, denn freilich musste der Deutsche stutzen, wenn man ihm etwas aus einer ganz anderen Welt herüberzubringen unternahm."²² Wie Goethe selbst am Anfang seiner Noten und Abhandlungen ankündigt, versucht er, das "Land der Dichtung" und das "Dichters Lande" zu beschreiben. Dabei ist sein Augenmerk vor allem auf Persien gerichtet.²³

Das Werk, das Goethe schuf, ist, wie der Name sagt, sowohl westlich als auch östlich. Ja viel mehr: Indem der Divan beides ist, gehört er weder dem Westen noch dem Osten, sondern allen Menschen, ja der ganzen Menschheit.

Fussnoten

1. In dieser Arbeit erfolgt die Umschrift persischer Wörter nach den Regeln der "Deutschen Morgenländischen Gesellschaft".
2. Vgl. dazu auch: "Vorbemerkungen des Herausgebers" von G. von Loeper in: Studien zum West-östlichen Divan Goethes, hrsg. von Edgar Lohner, Darmstadt 1971, S. 26 ff. Siehe auch: Ernst Beutler, Goethe, West-östlicher Divan, unter Mitwirkung von Hans Heinrich Schaefer, Leipzig 1943, S. 777 ff.
3. William Jones, The Moallakat or seven Arabian poems, London 1783.
4. Vgl. dazu auch: Konrad Burdach, Goethes West-östlicher Divan in biographischer und zeitgeschichtlicher Beleuchtung, in: E. Lohner, Studien, S. 310 ff.
5. Siehe auch: Erich Trunz (Hrsg.), Goethe, Gedichte, Hamburger Ausgabe, Bd. 2., Hamburg 1964, S. 452.
6. Aus den Tag- und Jahresheften 1815, in Hans-J. Weitz, Goethe, West-östlicher Divan, Wiesbaden 1951, S. 363 f.
7. Joseph v. Hammer, Der Divan von Mohammed Schemsed-din hafis, aus dem Persischen zum erstenmal ganz übersetzt, 2 Bde., Stuttgart und Tübingen 1812-13.
8. Weitz, a.a.o., S. 382.
9. Vgl. Weitz, a.a.o., S. 376.
10. Vgl. Weitz, a.a.o., S. 375 f.
11. Weitz, a.a.o., S. 404 f.
12. Burdach, in: E. Lohner, Studien, S. 316
13. Vgl. zu diesen Ausführungen Burdach, a.a.o., S. 315 ff.
14. Trunz, a.a.o. S. 7
15. Aus den Tag- und Jahresheften 1815, in: Weitz, a.a.o., S. 396.
16. Am 25. Juli reiste Goethe nach Frankfurt, seine Heimatstadt, die er seit 17 Jahren nicht gesehen hatte.
17. Trunz, a.a.o., S. 7
18. Wolfgang Lenz, Die Entwicklung des Goetheschen Divans, in: E. Lohner, Studien, S. 96
19. Trunz, a.a.o., S. 121
20. Hans-J. Weitz, Johann Wolfgang Goethe, West-östlicher Divan, mit Essay zum "Divan" von Hugo von Hofmannsthal, Oskar Loerke und Karl Krolow, 4. Aufl. Frankfurt am Main 1981, S. 297
21. Konrad Burdach, West-östlicher Divan, Goethes sämtliche Werke, Jubiläums-Ausgabe, 5. Bd., Stuttgart und Berlin o.J. (1905).
22. Ch. Wurm, Kommentar zu Goethes West-östlichem Divan, bestehend in Materialien und Originalien zum Verständnis desselben, Nürnberg 1834, S. 13
23. Weitz, a.a.o., S. 127

Osten, war verbunden mit der körperlichen Reise in die Goethsche Heimat.¹⁶

Hegire

**"Nord und West und Süd zersplittern,
Throne bersten, Reiche zittern,
Flüchte du, im reinen Osten
patriarchenluft zu kosten,
Unter Lieben, Trinken, Singen
Soll dich Chisers Quell verjüngen."**¹⁷

Zusammenfassend können wir nach Wolfgang Lenz in der Begegnung von Hāfīz und Goethe 6 Stufen feststellen:¹⁸

1. Bekanntschaft mit Hāfīz durch einzelne Gedichte
2. Die starke Einwirkung durch die Hammer-Uebersetzung
3. Die Zuneigung zu Hāfīz
4. Schätzung und Verehrung von Hāfīz als Mensch und Poet
5. Darstellung des Hāfīz im West-östlichen Divan als der Nacheiferung unerreichbar.

Ein Gedicht aus dem Nachlass zum West-

östlichen Divan lautet:

**"Hafis, dir sich gleich zu stellen,
Welch ein Wahn!
Rauscht doch wohl auf Meeres Wellen
Rasch ein Schiff hinan,
Fühlet seine Segel schwellen,
Wandelt kühn und stolz;
Will's der Ozean zerschellen,
Schwimmt es, morsches Holz.
Dir in Liedern, leichten, schnellen,
Waltet kühle Flut,
Siedet auf zu Feuerwellen;
Mich verschlingt die Glut.
Doch mir will ein Dünkel schwellen,
Der mir Kühnheit gibt.**

**Hab' doch auch im sonnenhellen
Land gelebt, geliebt!"**¹⁹

Der West-östliche Divan

Goethe begann im Jahre 1814 nach der Bekanntschaft mit Hāfīz, am West-östlichen Divan zu arbeiten. der grösste Teil der Gedichte sind in den Jahren 1814 und 1815 entstanden. 1819 sind die gesammelten Gedichte zum ersten Mal erschienen. Der Divan hat während seiner Entstehung vier Male den Titel gewechselt.²⁰

1. Titel (Sommer 1814): Gedichte an Hafis
2. Titel (Winter 1814): Versammlung deutscher Gedichte mit stetem Bezug auf den Divan des persischen Sängers Mohamed Schemseddin Hafis
3. Titel (Februar 1816): West-östlicher Divan oder Versammlung deutscher Gedichte in stetem Bezug auf den Orient
4. Titel (1819): West-östlicher Divan.

Wie aus dem zweiten Titel ersichtlich ist, hat Goethe viele Gedichte seines Divans tatsächlich in bezug auf Hāfīz' Verse gemacht. Burdachs verdienstvolle Arbeit gibt alle Bezugsverse aus dem Hāfīz-Verk an.²¹

Der West-östliche Divan besteht aus zwei Teilen: der Poesie-Teil (Dichtung) und der Prosa-Teil (Noten und Abhandlungen).

Die Dichtung enthält zwölf Bücher, die jeweils einen deutschen und einen persischen Titel haben, z. B. Moganni Nameh (Buch des Sängers).

Der Prosa-Teil unter dem Titel "Noten und Abhandlungen" sollte dem Leser helfen, den Poesie-Teil besser zu verstehen. Die Noten und Abhandlungen sind grössten Teils historischen und biographischen Inhalts. Goethe hat für den historischen Teil u. a. "Denkwürdigkeiten von Asien" von H. F. von

Leben von Oelsner, Buch Kabus, Maḡnūn und Laylī, Reisebeschreibungen von della valle, Tavernier und Chardin, Fundgruben des orientis von Hammer, Gulistān von Sa'dī, Herbelot, Werke über Muhammad von Rehbinder, Turpin und Boulainvillers, Oriental Collections, Vorlesungen bei Serenissima aus Ferdawsi. Diese Studien waren Goethe eine grosse Hilfe bei der Verfassung von "Noten und Abhandlungen". Abgesehen von solchen Studien hatte Goethe regen Gedankenaustausch mit berühmten Orientalisten seiner Zeit wie Diez, Lorsbach und Silvestre de Sacy.

Goethe beherrschte die orientalischen Sprachen nicht, versuchte aber, die Schrift zu erlernen. Am 21. Oktober 1815 schreibt er an Knebel: "..... Bei Paulus habe ich 14 Tage Arabisch geschrieben, welches zu manchen geselligen Scherzen Anlass gab." An Diez schreibt er folgendes: "Das weite Feld des orientalischen Studiums gibt mir sehr frohe Ansichten, leider fehlt mir die Kenntnis der Sprache, an welche seit meiner Jugend kaum mehr denken können."¹¹

Wie schon erwähnt, sollte man im Zusammenhang von Goethe-Hāfīz-Begegnung Goethes Interesse am Orient nicht ausser Acht lassen. Die Frage lautet nun: Warum interessierte sich Goethe für den Orient und wie ist seine besondere Zuneigung zu Hāfīz zu begründen?

Der Klassizismus macht der Romantik Platz. Es herrschte ein starker "Drang nach einer zurückliegenden höheren Einheit der menschlichen Natur".¹² Die deutsche Romantik fand in der alten Ueberlieferung des Orients das, was sie brauchte und suchte. In dieser Epoche entstand ein Bedürfnis nach Erkenntnis der Urquellen europäischer Sprachen, Sitten und Religion. Das Bekannt-

werden der Sanskritsprache führte da zu, die eigentliche Heimat der grossen Kulturvölker Europas im Osten zu suchen. Generell war ein Hang zum Orient hin zu verspüren. Die orientalischen Studien Goethes, vor allem die Hāfīz-Lektüre, entsprachen also durchaus dem Geist dieser Zeit.¹³ Auch er suchte den Ursprung des menschlichen Geschlechts:

"Dort, im Reinen und im Rechten, Will ich menschlichen Geschlechtern In des Ursprungs Tiefe dringen, Wo sie noch von Gott empfangen Himmelslehr, in Erdesprachen Und sich nicht den Kopf zerbrachen."¹⁴

Die politischen Unruhen zur Zeit Goethes waren ein weiterer Grund für ihn, im Osten seine innere Zuflucht zu finden, zumal auch Hāfīz ein Zeuge vom Zerfall des Reiches und von Zerstörungen war. Unter der schrecklichen Zeit vom Mongolenfürsten Timur hat Hāfīz sein ausgelassenes Lied gesungen. Goethe, der in Napoleon den Timur verkörpert sah, beschreibt seine geistige Reise nach Osten folgendermassen: "..... Alles was dem Stoff und dem Sinne nach bei mir Aehnliches verwahrt und gehegt worden, tat sich hervor, und dies mit um so mehr Heftigkeit, als ich höchst nötig fühlte, mich aus der wirklichen Welt, die sich selbst offenbar und im Stillen bedrohte, in eine ideelle zu flüchten, an welcher vergnüglichen Teil zu nehmen, meiner Lust, Fähigkeit und Willen überlassen war."¹⁵

Das erste Gedicht im West-östlichen Divan "Hegire" ist ein Zeugnis dieser Reise (Hegire heisst auf Arabisch "Auswanderung" und bezeichnet den Zeitpunkt der Emigration des Propheten Muhammad von Mekka nach Medina, mit dem die islamische Zeitrechnung beginnt). Diese Hegire, die geistige Reise nach

reiner Zufall, sondern ist eher im Rahmen Goethes Interesse für den Orient zu sehen.

Goethes Zuneigung zum Orient

Goethes Zuneigung zum Orient und dies schon von Jugend an wird durch viele Tatsachen bezeugt:² Er las die Bibel und beschäftigte sich mit hebräischen Sprachstudien und Altem Testament. 1772 übersetzte er einen Abschnitt aus der 6. Koransure. Diese Uebersetzung diente als Grundlage für den Eingangsmonolog des "Mahomet-Dramas", das ein Fragment blieb. Goethe übersetzte im Jahre 1783 ein Gedicht aus "The Moallakat or seven Arabian poems" (die Moallakat sind ein Sammelwerk, das vorislamische arabische Gedichte enthält.³ 1797 machte er seine Studien über die fünf Bücher Mose weiter, welche später in den "Noten und abhandlungen" das Kapitel "Israel in der Wüste" bildeten. Goethe übersetzte 1799 Voltaires "Mahomed"; dieses Stück wurde am 30. Januar 1800 in Weimar aufgeführt.

Den entscheidenden Anstoss zu indischen Studien gab ihm Fr. Schlegel im Jahre 1808. Darauf schrieb Goethe das Stück "Der Gott und die Bajadere", das aus einer indischen Erzählung erwuchs.⁴

Goethe las Ḡāmī's Liebesroman "Mag'nūn und Laylā", aber auch "Jūsuf und Zulaghā" und "Salomo und Sabas Königin". Die asiatischen Reisebeschreibungen (wie die von Marco Polo) und die Schriften der gelehrten Orientalisten Europas gehörten u. a. zu Goethes Lektüren.⁵

Goethes Begegnung mit Ḥāfiẓ

Goethe erwähnte Ḥāfiẓ zum ersten Mal in seinem Tagebuch vom 7. Juni 1814; er stellt diese Begegnung so dar:

"Wenn ich früher den hier und da in Zeitschriften übersetzt mitgeteilten einzelnen Stücken dieses herrlichen Poeten nichts abgewinnen konnte, so wirkten sie doch jetzt zusammen desto lebhafter auf mich ein, und ich musste mich dagegen produktiv verhalten, weil ich sonst vor der mächtigen Erscheinung nicht hätte bestehen können. Die Einwirkung war zu lebhaft, die deutsche Uebersetzung lag vor, und ich musste also hier Veranlassung finden zu eigener Teilnahme."⁶

Die Ḥāfiẓ-Uebersetzung, die Goethe zur Verfügung hatte, und als Hauptquelle für seinen West-östlichen Divan gilt, war von Hammer-Purgstall.⁷ Joseph von Hammer-Purgstall war ein grosser Orientalist, er beherrschte viele Sprachen, u.a. Türkisch, Arabisch und Persisch. Als er einmal in Konstantinopel einen Darwīš Ḥāfiẓ-Verse in der Originalsprache rezitieren hörte, beschloss er, den Ḥāfiẓ-Divan ins Deutsche zu übersetzen. Von 1799 bis 1809 dauerte dann diese Uebersetzung, die erste vollständige Uebersetzung auf deutsch war. Ueber Hammer schreibt Goethe am 16. Mai 1815 folgende Zeilen an seinen Verleger Cotta: "..... So haben Sie z.B. die von Hammersche Uebersetzung des Hafis drucken lassen, ein sehr verdienstliches Werk, und für mich von grossem Wert, das aber doch nicht viele Leser findet, indem es in Zuständen, Gesinnung und Dichtungsart allzusehr von uns abliegt."⁸

Tatsächlich war der Ḥāfiẓ-Divan mit seinem kulturellen Hintergrund für Goethe sehr fremd. Und doch wird die Hammers Ḥāfiẓ-Uebersetzung für Goethe zur täglichen Lektüre und zum "Buch der Bücher".⁹ Aber über dem Ḥāfiẓ-Divan vergisst Goethe die anderen orientalischen Werke nicht. Diese sind gemäss Weiz¹⁰: Arabische Moallakats, Mahomets

Die Entstehungsgeschichte des West-östlichen Divans

Dr. Hamideh Behjat
Tehraner Universität

گوته چهار قرن بعد از وفات حافظ با دیوان بزرگترین غزلسرای ایران آشنا می شود و در اصل همین آشنائی است که موجب تدوین دیوان شرقی غربی او می شود. علاقه گوته به زبان عربی و تحقیقات وی در زمینه تورات، عشق به فرهنگ هندوستان، تمایل به زبان و ادبیات عرب و قرآن و به ویژه توجه خاص گوته به فرهنگ و ادب فارسی نشانگر دلبستگی او به فرهنگ شرق است و باعث آشنایی اش با دیوان حافظ می شود. او نخستین ترجمه کامل دیوان حافظ را که توسط مستشرق معروف یوسف فن هامرپورگ اشتال انجام گرفته است مورد مطالعه قرار می دهد.

از صدای سخن عشق ندیدم خوشتر
یادگاری که در این گنبد دوار بماند

Nichts Wohlklingenderes als die Stimme der Liebe habe ich gehört;

Diese Stimme ist jenes Andenken, das unter diesem runden Firmament bleibt.

Als Hāfīz¹ diesen Vers dichtete, wusste er nicht, dass eines Tages diese wohlklingende Stimme der Liebe in der Gestalt seines Werkes

einen der besten deutschen Dichter, nämlich Goethe, erreichen würde. Der Widerhall jener Stimme offenbarte sich dann im Goethes Werk, dem West-östlichen Divan.

Man fragt sich wohl wie es zu einer "geistigen Begegnung" zwischen diesen beiden genialen Dichtern kam. 424 Jahre nach Hāfīz' Tod las Goethe dessen Divan und war von diesem grossartigen persischen Dichter so begeistert, dass er zur eigenen dichterischen Produktion veranlasst wurde. Die Tatsache, dass er zu Hāfīz' Werk gelangte, war kein

im Lerner. Die Spannungen ergeben sich daraus, daß das jeweilige Fremde nicht nur neue Sprach- und Kulturmöglichkeiten eröffnet, sondern auch eine Infragestellung, ja Bedrohung eigener Sprach- und Kulturerfahrung bedeutet. Es kann als gesichert angenommen werden, daß derartige Aneignungsprozesse von beträchtlichen Hoffnungen und Ängsten begleitet werden. Diese auf das Fremde gerichteten und von dem Fremden ausgehenden Angst- und Hoffnungsgefühle sind zugleich die stärkste Motivation beim Lernen und Kennenlernen von Fremdkultur.

(Krusche, 1983, 251)

Unterschiede im Verhalten als Thema und Gesprächsanlaß im Deutschunterricht veranschaulicht die Abbildung auf der folgenden Seite.

Ein deutsches Nein heißt Nein

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennenzulernen. Ich versuchte, mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gerne ägyptisches Essen.

Doch einmal, als ich einen Taxifahrer und seine Frau zu mir eingeladen hatte, geschah etwas Seltsames. Ich hatte mich einen halben Tag auf diese Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt. Ich sagte: "Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum

Essen."

Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: "Nein, danke!" Ich sagte: "Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken."- "Nein", wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten: "Aber probieren Sie mal!" Da sagte er ärgerlich: "Ich kann nichts essen."- "Das geht doch nicht!" sagte ich, "Sie müssen etwas essen." Da erwiderte er: "Was sind Sie für ein Mensch!" Ich dachte: Was hast du getan, daß er so ärgerlich ist? Während des Essens fragte ich die Frau, die mich anstarrte, als sei ich verrückt: "Warum will er nichts essen?"- "Ehrlich, wenn er könnte, dann hätte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, daß Sie uns zum Essen einladen würden."- "Ach, Entschuldigung", sagte ich. "Bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache. Der Gast sagt zwar aus Höflichkeit, Nein danke', aber damit ist nicht gemeint, daß er wirklich nicht essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden."

So habe ich erfahren, daß "Nein" auf Deutsch ehrlich "Nein" heißt.

Fatma Mohamed Ismail

منبع:

Universität Gesamthochschule Kassel Druckhaus
Langenscheidt 1993

Orientierung, die auf einen Aufenthalt in den Zielsprachenländern vorbereiten sollen und die deshalb vorwiegend auf die Erarbeitung von Themen und Situationen aus dem deutschen Alltag abgestellt sind, weltweit einzusetzen. Betrachtet man solche Lehrwerke- etwa *Deutsch aktiv oder Themen*- aus der Perspektive eines Lernenden, der in großer räumlicher Distanz zu den deutschsprachigen Ländern Deutsch lernt und von ganz anderen kulturellen Wertsystemen und Verhaltensweisen geprägt ist als die Menschen im deutschsprachigen Raum, dann wird deutlich, daß ihr didaktisch-methodisches Konzept nicht für ihn entworfen worden ist. Das bedeutet:

1. Die Lernziele müßten neu bestimmt werden.
2. Die Auswahl der Themen müßte anders erfolgen.
3. Die Präsentationsweisen der Themen müßten verändert werden. Anders gestaltet werden müßten auch die Lernverfahren (Übungsformen und-sequenzen; Aufgabensstellungen).
4. Auch die Lernkontrollen müßten an die Gegebenheiten im jeweiligen Land angepaßt werden.

Man könnte einwenden, daß jemand, der Deutsch lernt, sich mit den für die deutschsprachigen Länder wichtigen Themenbereichen und Verhaltensweisen vertraut machen muß. Das ist sicher richtig. Aber bei dieser Argumentation wird oft übersehen, daß das Verständnis für die Andersartigkeit der Welt der Zielsprachenländer nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst allmählich

entwickelt werden muß.

Eine allzu abrupte Konfrontation des Lernenden etwa mit Themenbereichen aus den Zielsprachenländern, die im eigenen Kulturbereich tabuisiert sind (häufig: Alkohol; Sexualität; Religion; Umgang mit nationalen Symbolen) bzw. eine Verfremdung oder Verzerrung der Realität (etwa durch Ironie oder Karikatur) kann bei ihm Abwehrreaktionen hervorrufen ("Kulturschock") und zu Lernblockaden führen. Dasselbe gilt auch, wenn er mit Übungsformen und Aufgabenstellungen konfrontiert wird, die seinen Lerntraditionen und Verhaltensweisen widersprechen (etwa: Aufforderung zu "vorlautem" Diskutieren; zur Äußerung der eigenen Meinung).

Andererseits kann ein Lehrwerk durch die Art, wie die fremde Welt präsentiert wird (Visualisierung; Farbdruck; Layout; lockerer Umgang mit Tabuthemen; beständige Aktivierung des Lernenden, der sich ernstgenommen fühlt usw.), zu einer naiven "Bewunderung" der fremden Welt führen.

Ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht muß ein didaktisches Konzept entwickeln, das die skizzierten Gefahren vermeidet, indem er zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielsprachenländer und zum Nachdenken und Reden über das, was die fremde Welt als fremd auszeichnet, anregt, was an ihnen interessant und attraktiv, aber auch mißverständlich, bedrohlich und unverständlich sein kann. (Vgl. dazu das Beispiel auf S. 110.)

Diese Aneignung geschieht allmählich, schrittweise, unter beträchtlichen Spannungen

Aufgabe 1

Stellen Sie mit Hilfe der in Kapitel 6.3.2 angeführten Listen zu "Rollen", "Situationen", "Textsorten" und "Themen" diejenigen Aspekte zusammen, die für den aktiv-mündlichen Sprachgebrauch für "Deutsch in Thailand" wichtig sein könnten.

Aufgabe 2

Die Situation des Deutschunterrichts in Ihrem Land:

Versuchen Sie, mit Hilfe der folgenden Stichpunkte die Situation des Deutschunterrichts in Ihrem eigenen Land zu beschreiben.

1. Wie viele Schüler lernen Deutsch-was schätzen Sie?
2. In welchen Schularten wird Deutsch angeboten?
3. Ist Deutsch die erste oder zweiteldritte Fremdsprache? Wenn Deutsch nicht die erste Fremdsprache ist: Welche Sprachen lernen die Schüler vor Deutsch?
4. Welche fächer schätzen Ihre Schüler höher: fremdsprachliche Fächer wie English, Deutsch usw. oder naturwissenschaftliche Fächer wie Physik, Chemie, Biologie?
5. Was interessiert Ihre Schüler am Deutschlernen: Kontaktmöglichkeiten mit Deutschen; Information zu den deutschsprachigen Ländern; Verbesserung der Berufschancen; die Vorstellung, nach Deutschland zu reisen bzw. einmal in Deutschland zu studieren?
6. Wie ist in Ihrem Land die konkrete Unterrichtssituation (viele/wenige Schüler in einer Klasse; klimatische Bedingungen; Störung durch Lärm; Möglichkeit der Nutzung

von Medien wie Cassettenrecorder; Sprachlabor; Tageslichtprojektor; Kopierer usw.; viele/wenige Unterrichtsstunden im Fach)?

7. Wie gut sind in Ihrem Land die Deutschlehrer ausgebildet (Sprachkenntnisse; fachdidaktische Ausbildung)?

8. Gibt es in Ihrem Land ausgeprägte kulturspezifische Lerntraditionen, die für den Deutschunterricht genutzt werden können bzw. den Unterricht erschweren?

9. Welche Themenbereiche sind in Ihrem Kulturkreis "tabu"? Worüber redet man nicht/was tut man nicht in der Öffentlichkeit?

Funktionale Ziele sind-auch im Hinblick auf die aktive Beteiligung des thailändischen Schülers am Unterricht-wichtig, aber sie müssen offensichtlich in ein umfassenderes pädagogisches Konzept eingefügt werden, wenn man Deutschunterricht in zielsprachenfernen und kulturell unterschiedlichen Regionen planen und gestalten will.

kulturelle Wertsysteme: Folgen

Das Erlernen einer Fremdsprache, die nicht als lingua franca (internationale Verkehrssprache) gebraucht wird-dazu gehört Deutsch in den zielsprachenfernen Ländern ohne Zweifel-, muß dazu beitragen, daß der Schüler die fremde Welt, die ihm im Unterricht begegnet, besser verstehen lernt und daß aus der Auseinandersetzung mit der fremden Welt die eigene Welt deutlichere Konturen annimmt.

An dieser Stelle zeigt sich, wie schwierig es ist, Lehrwerke mit pragmatisch-funktionaler

Luftfeuchtigkeit usw.)

-hoher Lärmpegel (Klassenräume haben im allgemeinen keine Fensterscheiben!)

- Fehlen einer Medianausstattung: außer Cassettenrecordern (die oft für den Einsatz im Unterricht nicht geeignet sind) stehen Tageslichtprojektoren, Kopiergeräte usw. nicht dauernd zur Verfügung

- Unzulänglichkeiten in der Lehrerausbildung, was Sprachkenntnisse und fachliche Schulung angeht. Wegen der nachteiligen Besoldung der Lehrer gehen oft gerade die am besten ausgebildeten Germanistikstudenten nicht in den Lehrberuf, sondern suchen besser bezahlte Stellen in Handel und Tourismus.

-Ausgeprägte kulturspezifische Lehr- und Lerntraditionen (Frontalunterricht; Dominanz des Lehrers; Auswendiglernen von Lehrtexten; Chorsprechen zur Wiederholung und Festigung des Lehrstoffes; Sanktionierung des unaufgeforderten lauten und "vorlauten" Sprechens des Schülers)

-Ausklammerung bestimmter Themen (z.B. sexuelle und religiöse Tabus), die in den Zielsprachenländern einen anderen Stellenwert haben; gesellschaftliches Harmoniestreben und Strategien der Konfliktvermeidung in der Öffentlichkeit ("das Gesicht wahren") usw.

Berücksichtigt man diese besonderen institutionellen, eigenkulturellen und subjektiven Rahmenbedingungen der Zielgruppe und bedenkt man die konkrete Lernsituation, in der sich thailändische Schüler, die in der Oberstufe Deutsch lernen, befinden (Alter; Lebensums-

tände; Unterrichtsbedingungen; Weltwissen und Lebenserfahrung; vorgängige Englischkenntnisse; Lerntraditionen; räumliche und kulturelle Distanz zu den deutschsprachigen Ländern) und fragt man sich dann, was die Schüler von dem Deutsch, das sie in den 3 Jahren in der Oberstufe lernen, auch tatsächlich praktisch verwerten können, dann zeigt sich, daß für sie ein pragmatisch-funktionales Konzept nicht ausreicht, um die Ziele des Deutschunterrichts zutreffend zu bestimmen.

1. Die praktische Verwertbarkeit der Deutschkenntnisse während oder nach der Schulzeit (in Freizeit oder Beruf) ist sehr beschränkt. Man kann mit einiger Sicherheit davon ausgehen, daß nur ein geringer Teil der Schüler ihre Deutschkenntnisse als Touristen (oder Studenten) in deutschsprachigen Ländern nutzen können.

2. Im Inland können die Deutschkenntnisse höchstens in der Tourismusbranche oder in deutschen Firmen verwertet werden.

Wenn man diese Perspektive-die Verwertung der Deutschkenntnisse im eigenen Land-für die curriculare Planung des Deutschunterrichts berücksichtigen wollte, müßte man die in Kap. 6.3.2c angeführten Rollen, die in der Fremdsprache zu meistern sind, vertauschen: Nicht die Rolle "Kunde" wäre dann aktiv zu beherrschen, sondern die Rolle "Verkäufer", nicht die Rolle "Gast", sondern "Kellner" usw. Dies hätte entsprechende Folgen für die Auswahl der Themen und auch für die Auswahl der Sprechakte/Sprechabsichten!

chen Deutschunterricht wurde deutlich, daß "kommunikative Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache" nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet und daß deshalb auch die Unterrichtsverfahren nicht einfach "exportiert" werden konnten.

Kritik am pragmatisch-funktionalen Konzept

Fraglich ist in zielsprachenfernen Ländern und kulturell andersartigen Regionen insbesondere:

die Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, der Vorrang des Sprechens vor dem Lesen/ Schreiben und die Ausrichtung des Lehrgangs an Sprechintentionen, wenn weder ein unmittelbares Bedürfnis noch die Möglichkeit zu einer Kommunikation mit einem Partner aus dem Zielland besteht

die allzu einseitige Orientierung an "Alltagssituationen" und "Alltagsthemen" der Zielsprachenländer, zu denen man keinen unmittelbaren Zugang hat

die Beschränkung des Lesens auf Alltagstexte unter weitgehender Vernachlässigung literarischer Texte

die Ausklammerung der Muttersprache bei der Anlage des Lernprogramms und der Lernprogression

die Nichtberücksichtigung von eigenkulturellen Rahmenbedingungen des Lernens, angefangen bei der Sprachenfolge, den äußeren Bedingungen (Schulsystem, Klima usw.) bis hin zu kulturspezifischen Lerntraditionen und Wertorientierungen bzw. Tabu-

Themen.

2. Ein Beispiel: Deutschunterricht an thailändischen Oberschulen

Die Rahmenbedingungen

1. Deutsch lernen in Thailand ca. 2000 Schüler.

2. Deutsch wird in der Einheits-/ Ganztagschule als Wahlpflichtfach in den Klassen 10-12 unterrichtet (hauptsächlich in Bangkok).

3. Deutsch ist zweite Fremdsprache nach Englisch. Konkurrenzsprachen im Wahlpflichtbereich sind Französisch, Japanisch, Chinesisch und Hindi.

4. Das Lernen von Fremdsprachen-außer Englisch-hat keinen besonders hohen Status, die Motivation für den Deutschunterricht ist entsprechend gering.

5. Da naturwissenschaftliche Fächer als Wahlpflichtfächer höher angesehen sind, bildet die Schülerpopulation, die sich für Deutsch entscheidet, eine eher negative Auslese. Als positive Motivation wird die Aussicht auf ein Studienstipendium in der Bundesrepublik Deutschland genannt.

Bis zu einem gewissen Grad spielt auch die Möglichkeit der beruflichen Verwertung der Deutschkenntnisse im eigenen Land (Tourismus; deutsche Firmen) eine Rolle, gute Englischkenntnisse sind jedoch-auch bei einer Bewerbung bei einer deutschen Firma-wichtiger als elementare Deutschkenntnisse.

6. Schwierig gestaltet sich die konkrete Unterrichtssituation:

- große Klassenstärken
- klimatische Bedingungen (große Hitze/

Der Interkulturelle Ansatz in Entwürfen neuer Lehrbücher für Deutsch

می شوند. انتشارات معتبر لانگنشايد با توجه به این واقعیت ویژگیهای آموزشی در مدارس تایلند را بررسی کرده است، تا پایه ای برای انطباق روش کارکردی-کاربردی زبان آلمانی با شرایط آموزشی-فرهنگی این کشور به دست بدهد.

در پایان این بررسی ۹ پرسش برای آلمانی آموزان آمده است که پاسخ به آنها می تواند معیار خوبی برای تدوین کتابهای آموزش زبان منطبق با فرهنگ اقوام، در اختیار تدوین کنندگان کتابهای آموزش زبان آلمانی از جمله در ایران، قرار دهد.

تجربه میزبانی یک دختر مصری در کشور آلمان به عنوان نمونه ای عینی از گوناگونی الگوهای رفتاری پایان بخش این مجموعه است.

در پایان از خوانندگان محترم تقاضا می شود نظرات خود را در ارتباط با مقاله حاضر با ما در میان بگذارند.

هیأت تحریریه مجله رشد

آموزش زبان بر پایه کارکرد و کاربرد آن، روشی است که هدفش آموختن هرچه آسانتر زبان با واژگانی هرچه منطبقتر با نیازهای زندگی روزمره است.

نتیجه طبیعی چنین روشی که امروزه شیوه غالب و فراگیر زبان آموزی شده است، انتقال مسایل روزمره و الگوهای رفتاری مناسب این مسایل، به کتابهای درسی است. این امر اگرچه زبان آموز را در زمانی کوتاه در حیطه زبان بیگانه به حرکت درمی آورد، اما برای رسیدن به مقصود خود باید ویژگیهای بومی-فرهنگی کشورهای گوناگون را رعایت کند.

کتابهای آموزشی که با این روش در کشورهای آلمانی زبان تدوین می شوند، اگر به نکته بالا دقت نکنند، با تعمیم غلط الگوهای رفتاری خاص کشورهای خود و صدور آنها به کشورهای که بدیهیات فرهنگی، آموزشی دیگری دارند، عملاً با ایجاد اکراه و یا بیگانگی در زبان آموز، دچار نقض مقصود

der 80er Jahre

1. Zur Einführung

Bei der weltweiten Verbreitung der nach dem pragmatisch-funktionalen Konzept erstellten Lehrwerke für den fremdsprachli-

Die Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzepts in Entwürfen einer zielgruppen-bzw. regionalspezifischen Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts seit der 2. Hälfte

EX: Plusieurs personnes l'ont vu.

Les adjectifs indéfinis en français sont:

aucun, autre, certain, chaque, différents, divers, je ne sais quel, l'un et l'autre, n'importe quel, maint, même, nul, pas un, plusieurs, tout, quel, quelconque, quelque, plus d'un, tel.

Les adjectifs indéfinis sont en persan:

هر، همه، دیگر، هم، فلان، هیچ، بهمان، خیلی، کمی، بسیاری، اندکی، قدری، برخی، بعضی، پاره‌ای، چند، چندین، چندان

Au terme de cet article, nous aimerions revenir sur les différences et les ressemblances, qui existent entre les deux langues persane et française en ce qui concerne l'adjectif.

Concernant les différences, nous avons pu remarquer qu'en persan l'adjectif est invariable; tandis qu'en français il est variable. Quant au pluriel, l'article, le substantif et l'adjectif sont modifiés tous les trois: alors qu'en persan, il n'y a que le substantif qui est modifié. Pour le français, on fait accorder l'adjectif en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte; mais en persan, l'adjectif est mis au singulier, même si le substantif se trouve au pluriel. Contrairement au français, on ne montre pas en persan la possession par l'adjectif possessif, mais par l'emploi du pronom possessif. Et enfin, en persan, à la place de l'adjectif relatif, nous avons "mosul" qui vient après le nom auquel il se rapporte et qui figure dans "ke".

مثال: «اینکه می‌گویم به قدر فهم تست

مردم اندر حسرت فهم درست»^{۱۳}

(مولوی)

Pour les ressemblances, il faut noter qu'elles apparaissent lorsqu'il s'agit du degré des adjectifs qualificatifs, composés, numéraux, démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs et indéfinis dans les deux langues.

De toutes façons, il est évident qu'un apprenant, qui maîtrise bien sa langue maternelle, ses règles et ses structures, est beaucoup mieux disponible pour l'apprentissage d'une seconde langue.

Etant donné l'étude qui précède, nous sommes en mesure de soutenir l'idée selon laquelle, dans l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, il serait préférable que l'apprenant, tout en sachant la grammaire de sa langue maternelle, fasse une étude comparée pour mieux saisir les structures de la phrase dans la langue cible.

LES NOTES

1. Grevisse, Maurice: **Le Bon Usage**, Belgique, Duculot, 1961, p. 291.

2. Ibid., p. 291.

۳. نائل خانلری، پرویز؛ دستور زبان فارسی، انتشارات توس، ۱۳۷۳، صفحه ۱۸۷.

۴. احمدی گیوی، حسن؛ انوری، حسن؛ دستور زبان فارسی (۲)، انتشارات فاطمی، ۱۳۷۳. صفحات ۱۵۸-۱۵۹.

۵. معینان، مهدی؛ دستور زبان فارسی، با تجزیه و ترکیب قدم به قدم به همراه تعریف انواع شعرو بعضی از صنایع ادبی، انتشارات معینان ۱۳۷۲، صفحات ۱۹۳-۱۹۵.

۶. شریعت، محمدجواد؛ دستور زبان فارسی، انتشارات اساطیر، ۱۳۷۱، صفحات ۲۸۶-۲۸۹.

۷. پنج استاد (عبدالعظیم قریب. ملک الشعراى بهار، بدیع الزمان فروزانفر، جلال همایی، رشید یاسمی) دستور زبان فارسی، انتشارات اشرفی، ۱۳۶۶، صفحات ۶۰-۶۶.

8. Hamon, Albert; **Guide de grammaire**, Paris. Hachette, 1987, p.39.

۹. معینان، مهدی؛ پیشین، صفحه ۲۰۸.

10. Baylon, christion: Fabre, Paul; **Grammaire Systématique de la langue française**, Nathan, 1972, p. 19.

۱۱. ابوالقاسمی، محسن، دستور تاریخی زبان فارسی، «سمت»، ۱۳۷۵، صفحه ۱۳۰.

12. Grevisse, Maurice; **Précis de grammaire française**, Belgique, Duculot, 1969, p. 103.

۱۳. معین، محمد؛ فرهنگ فارسی، جلد سوم، امیرکبیر، صفحه ۳۱۴۰.

principalement deux formes:

ce-ci این ce-là آن

Quand ces deux mots se placent devant le nom, ils s'appellent "adjectifs démonstratifs."

«نقش قرآن چون در این عالم نشست
نقشهای پاپ و کاهن را شکست
فاش گویم آنچه در دل مضمهر است
این کتابی نیست چیزی دیگر است
آن کتاب زنده قرآن کریم

حکمت او لایزال است و قدیم» اقبال لاهوری⁹

En persan, il existe aussi des adjectifs démonstratifs en littérature.

ce-ci بدین، بدان ب + این ← بدین

ce-là ب + آن ← بدان

Les adjectifs démonstratifs en persan sont:

این-آن-همین-همان-چنین-چنان-این گونه-این سان-
این طور-آن گونه-آن سان-آن طور-این چنین-آن چنان-این
اندازه-این قدر-آن قدر-این همه-آن همه-همین قدر-همان قدر-همین
اندازه-همان اندازه

Adjectif relatif

En français, "les adjectifs relatifs sont ceux qui se placent devant un nom pour indiquer que l'on met en relation avec ce même nom déjà exprimé ou suggéré précédemment la proposition qu'ils introduisent.

Il n'y a qu'une forme, variable en genre et en nombre.

lequel (masculin singulier)

laquelle (féminin singulier)

lesquels (masculin pluriel)

lesquelles (féminin pluriel)

L'adjectif relatif est formé de l'adjectif quel précédé de l'article défini: **lequel, laquelle, lesquels, lesquelles**.

EX: J'ai parfaitement reconnu cet homme, lequel homme est un individu déjà célèbre par ses méfaits.¹⁰

"En persan, nous possédons (mosul) à la place de l'adjectif relatif.

موصول قسمتی از جمله را به قسمت دیگر می پیوندد. که
برخی مواقع به عنوان موصول با فاصله پس از اسمی که بدان

مربوط است می آید. مثال: چنین آدمی مرده به ننگ را
که بروی فضیلت بود سنگ را»¹¹

Adjectif interrogatif

"En français, les adjectifs interrogatifs **quel, quelle, quels, quelles** indiquent que l'être désigné par le nom fait l'objet d'une question relative à la qualité, à l'identité, au rang:

EX: Quelle heure est-il?¹²

En persan aussi, nous formons l'adjectif interrogatif à l'aide des mots comme:

کدام، چند، چه، چندمین، چگونه، چقدر، چه نوع،
چه جور.

Ces mots se placent devant le nom.

مثال: چند کتاب خریدی؟

Par conséquent, nous avons tout à fait des ressemblances du point de vue des termes qui marquent une interrogation et le point interrogatif.

Adjectif exclamatif

Les adjectifs **quel, quelle, quels, quelles** sont des exclamatifs quand ils servent à exprimer l'admiration, l'étonnement et l'indignation.

EX: Quelle journée!

En français et en persan, il n'existe aucune différence en ce qui concerne les adjectifs exclamatifs. Au contraire, il y a des ressemblances du point de vue de signification, c'est-à-dire que ces adjectifs expriment soit la surprise soit l'admiration, ou bien l'indignation dans les deux langues.

EX: Que vous êtes jolie! به به! چقدر زیبایی

Adjectif indéfini

En français et en persan, les adjectifs indéfinis se joignent au nom pour marquer, en général, une idée plus ou moins vague de quantité ou de qualité, ou une idée d'identité, de ressemblance et de différence.

cas des adjectifs numériques cardinaux et ordinaux.

A) les adjectifs numériques cardinaux sont ceux qui indiquent le nombre précis des êtres ou des objets désignés par le nom.

EX: deux livres

En persan nous avons la même signification:

یک، دو، سه، پنج، ...

L'adjectif numéral cardinal se divise en deux: simple et composé;

simple comme: un, deux, cinq, etc.

یک، پنج، هفت، ...

composé:

soit par l'addition: dix-sept

بیست و پنج

soit par multiplication: six-cents

پنجاه (۵×۱۰)

B) les adjectifs numériques ordinaux se forment par l'addition du suffixe-ième aux adjectifs cardinaux-correspondants:

EX: deuxième

En persan aussi, nous possédons cet adjectif; il montre l'ordre ayant un suffixe (om ou omin) à la fin.

شش + ام ← ششم
شش + امین ← ششمین

Adjectif possessif

En français, les adjectifs possessifs déterminent le nom en indiquant, en général, une idée d'appartenance;

EX: prenez **mon** cahier

"L'adjectif possessif a deux formes:

a) les plus courantes, dites atones (non accentuées) avec un seul possesseur et un ou plusieurs objets;

masculin	féminin	pluriel
mon	ma	mes
ton	ta	tes
son	sa	ses

Ex: ta fille

avec plusieurs possesseurs et un ou plusieurs objets.

notre	nos
votre	vos
leur	leurs

Ex: vos cartes

b) les formes dites toniques (accentuées), bien plus rares, à ne pas confondre avec les pronoms possessifs.

mien	mienne	nôtre
tien	tienne	vôtre
sien	sienne	leurs

Ex: un mien cousin⁶

En persan, il n'y a pas de catégorie grammaticale comme adjectif possessif. En revanche, il existe le pronom possessif qui montre la possession.

EX: le livre de Jean مثال کتاب پروین

le livre	کتاب
de	—
Jean	پروین

Ce pronom possessif ne possède pas de pluriel. Mais quand on supprime par exemple le substantif, on peut avoir le pluriel.

Adjectif démonstratif

Les adjectifs démonstratifs sont ceux qui marquent, en général, les êtres ou les choses désignés par les noms auxquels ils sont joints.

EX: Donnez moi ce livre.

Il y a deux formes pour les adjectifs démonstratifs:

masculin	féminin	pluriel
simple: ce (cet)	cette	ces
composé: ce (cet)... ci	cette ... ci	ces... ci
	ce(cet)... là	ces... là

"En persan, l'adjectif démonstratif a

En persan, il y a des mots comme:

به - مه - که - بیش - کم - فزون - زیاد

Ils ne possèdent pas le suffixe (tar) mais ils jouent le rôle des adjectifs comparatifs:

خوبتر - بزرگتر - کوچکتر - زیادتر - کمتر - بیشتر

En persan, pour former superlatif, il faut ajouter le suffixe (tarin) à la fin de l'adjectif, ou le suffixe (in) à la fin de l'adjectif comparatif:

خوب + ترین ——— خوبترین

خوبتر + ین ——— خوبترین

Adjectifs sans degré de la comparaison

Dans les deux langues française et persane, certains adjectifs ne comportent pas de degré de comparaison, parce qu'ils ont une signification absolue, qui rejette toute modification en plus ou en moins ou parce qu'ils ont déjà eux-mêmes des comparatifs ou des superlatifs:

EX: aîné, cadet, carré, circulaire, double, premier; dernier, principal, unique, majeur, mineur, ultime, ultérieur, etc.

"En persan, il existe aussi des adjectifs suivants:

بیش، پیش، مه، به

شما پیش از این، بیش از این احوال ما را می پرسیدید.^۶

Accord des adjectifs

En français, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.

-Quand les noms sont de genres différents, l'adjectif se met au masculin pluriel.

EX: Paul et Marie sont heureux.

Si l'adjectif se rapporte à plusieurs noms, il se met au pluriel.

EX: L'Amérique et l'Asie sont à peu près égales en superficie.

-Dans le cas du pluriel de politesse, il reste au singulier.

EX: Soyez prudent, monsieur.

Tandis qu'en persan, que le substantif soit

singulier ou pluriel, l'adjectif se met au singulier.

[mardāne dānāyān] [marde dānā] [mardāne dānā]

دانایان

مردان دانا

مرد دانا

Et si le nom a plusieurs adjectifs, les uns viennent après les autres.

مثال: پسر بزرگِ خوبِ با تربیت

Parfois nous avons un mot de conjonction entre les adjectifs.

مثال: پسر بزرگ و خوب و با تربیت

On peut aussi mettre une virgule entre eux sauf pour le dernier qui est précédé d'une conjonction.

مثال: پسر بزرگ، خوب، دانش دوست و با تربیت

s'il y a plusieurs adjectifs et noms, ou bien chaque adjectif se rapporte à son nom,

مثال: مردان بزرگ و پسران کوچک را از دم شمشیر گذرانیدند. ou bien l'un se place à côté de l'autre.

مثال: سرو و گل بلند و خوش رنگ به باغ زینت می دادند.

Cependant, nous constatons dans l'ancienne poésie iranienne l'exemple suivant.

مثال: وقتی افتاد فتنه ای در شام

هرکس از گوشه ای فرارفتند

پسران وزیر ناقص عقل

به گدایی به روستا رفتند

: پسران ناقص عقل وزیر^۷

Adjectif composé

Dans les deux langues française et persane, nous avons l'adjectif composé.

En français: sourd-muet

aigre-douce

"En persan à l'aide des prépositions: (Be), (Bā), (Bi), (Mand), (Var), (Nāk), (Ham), (Nāk)

بنام - مجرد - با احساس - با غیرت - همراه - همدل - ناکام - ناچار - بی خرد - بی نام - هنرمند - خردمند - سرور - نامور - دردناک - بیمناک.^۷

Il existe une autre ressemblance et c'est le

persan exprime la qualité à un très haut degré, mais sans comparaison ni avec l'être ou l'objet dont on parle ni avec un autre être ou un autre objet.

EX: une montagne très haute, fort haute.

On le forme habituellement en plaçant devant l'adjectif ou un des adverbess très, fort, bien, tout à fait ou un adverbe en-ment, mais à la fin de l'adjectif.

EX: divinement, extrêmement, grandement, infiniment.

En persan, nous constatons les mots comme (besyār) بسیار et (pāk) پاک qui se placent devant l'adjectif pour exprimer la quantité de l'adjectif.

مثال: - فریدون مرد بسیار دانشمندی است.

- دفتر من پاک سیاه است.

Dans la littérature aussi nous observons les termes suivants:

نیک - سخت - عظیم

مثال: این کار نیک دشوار است. - مردی سخت رنجور دیدم.

- به کوهی عظیم بلند رسیدیم.

En parlant de degré relatif, il faut dire qu'il se divise en deux: Le comparatif relatif et le superlatif relatif.

Le comparatif relatif: Dans les deux langues française et persane, il indique une qualité égale, supérieure ou inférieure, soit à la même qualité considérée chez un autre être ou dans un autre objet, soit à une autre qualité. On distingue donc le comparatif d'égalité, le comparatif de supériorité et le comparatif d'infériorité.

En persan, ce même adjectif comparatif se construit lorsque l'on ajoute le suffixe (tar) à la fin de l'adjectif absolu.

خوب + تر - خوبتر باهوش + تر - باهوشتر

EX: pierre est plus savant que paul.

مثال: سعید از حمید باهوشتر است.

français persan

Pierre سعید

est است plus..... que (supériorité)

plus تر

savant باهوش aussi..... que (égalité)

que از moins..... que (infériorité)

paul حمید

EX: pierre est aussi gentil que paul.

مثال: تقی مانند حسن مهربان است.

français persan

Pierre تقی Des signes qui montrent l'égalité

est است

aussi مانند en persan sont:

gentil مهربان - به اندازه - به قدر - به شکل - چون - مانند - مثل

que - چندان - همچند - چو - همان اندازه

Paul حسن همانطور - همانگونه - به همان اندازه ... و غیره

En persan, le complément de l'adjectif comparatif se place après l'une de ces prépositions:

(tā), (ke), (az)

مثال: این اتاق بزرگتر از آن اتاق است.

به خواندن بیشتر مایلیم تا نوشتن.

Le français possède trois comparatifs synthétiques:

meilleur, moindre, et pire. Ce sont des comparatifs de **bon, petit et mauvais.**

Le superlatif relatif: en français et en persan, il exprime la qualité au degré le plus élevé ou le plus inférieur, par comparaison soit avec l'être ou l'objet dont il s'agit, considéré dans des circonstances différentes, soit avec un ou plusieurs autres êtres ou objets.

Le superlatif relatif est formé du comparatif précédé de l'article défini:

EX: Le vers le mieux rempli, la plus noble pensée.

مثال: گل زیبا دختر زیبا پسر زیبا

En français, pour former des adjectifs féminins, nous avons des formules:

1) ajouter "e" à la fin de l'adjectif masculin.

EX: poli + e → polie

2) modifier la consonne finale:

EX: actif → active

blanc → blanche

3) recourir aux suffixes:

EX: voleur → voleuse

accusateur → accusatrice

Le pluriel des adjectifs

En français pour former le pluriel des adjectifs, on ajoute dans la plupart des cas un "s" à la fin du singulier.

EX: un café noir (singulier)

des cafés noirs (pluriel)

(un, une → des)

En persan au contraire, il n'existe pas d'adjectif pluriel. C'est seulement le substantif qui varie. La terminaison peut aussi marquer le pluriel. Tantôt elle est (Hā), tantôt (Ān).

مثال: کتاب مفید کتابهای مفید
زن باسواد زنان باسواد

Donc, en français, il existe un article que nous n'avons pas en persan; aussi au pluriel, l'article, le substantif et l'adjectif s'additionnent tous les trois, tandis qu'en persan, il n'ya que le substantif qui s'additionne.

Il y a seulement une exception dans la langue persane, c'est que si nous supprimons le substantif, il faut additionner l'adjectif.

Degrés des adjectifs qualificatifs

En français, "une qualité peut apparaître comme possédée à un degré plus ou moins élevé. D'autre part, l'être ou l'objet dont on envisage la qualité peut être considéré ou bien

sans comparaison ni avec lui-même ni avec un autre être ou objet: c'est le degré absolu; ou bien par comparaison avec lui-même ou avec plusieurs autres êtres ou objets: c'est le degré relatif".¹

En persan, du point de vue de degré de signification, les adjectifs se divisent en deux groupes:

1) l'adjectif comparatif

2) l'adjectif quantitatif

Le premier se divise en trois degrés:

- absolu

-comparatif

-superlatif

Nous avons fait remarquer que le français a deux degrés: absolu et relatif.

Dans les deux langues française et persane, le positif énonce simplement la qualité sans aucune idée de comparaison.

EX: pierre est savant (en français)

سعید باهوش است. (en persan)

"En français, il arrive fréquemment que l'on précise le degré de la qualité, qui peut être présentée comme négative ou comme possédée à un degré assez faible ou approchant de la normale. On a recours alors, soit à des préfixes ou à des suffixes, soit à des adverbes, que l'on joint à l'adjectif:

EX: INcompris, ILLisible. NONsolvable, MALadroit, bonASSE, grisATRE, sourdAUD, PEUinstruit, COMMEinerte, etc."²

Le deuxième se construit avec des préfixes (bi) et (nā).

ناپاک - ناخشنود (nāpāk), (nākohsνud)

français	persan	
irréligieux	(bidin)	بی دین
inintelligent	(bikharad)	بی خرد
infidèle	(bisefat) ³	بی صفت

Le superlatif absolu en français ainsi qu'en



L'emploi de L'adjectif en français et en persan Une Etude comparative

Dr. Mohamad Taghi Ghiasi
Mehri Bahram Beygi

Apprendre la grammaire d'une langue, ce n'est qu'apprendre à bien parler et écrire correctement dans cette langue; c'est-à-dire être capable d'employer des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue.

Cet article prétend donner des renseignements sur l'adjectif dans les deux langues française et persane en répondant aux questions suivantes:

- Quelles ressemblances et différences y a-t-il dans l'emploi et la définition de l'adjectif dans les deux langues?
- Un apprenant iranien a-t-il besoin de connaître la grammaire de sa langue maternelle pour apprendre celle d'une langue étrangère?

En français, l'adjectif est un mot que l'on joint au nom pour le déterminer ou pour le qualifier. C'est un mot variable qui indique une certaine qualité d'un être ou d'une chose. Il peut varier selon son genre et son nombre, car nous possédons le masculin et le féminin et normalement l'adjectif masculin et féminin dont l'orthographe et la prononciation sont différentes.

EX: Bon (adjectif masculin)
Bonne (adjectif féminin)

En persan, l'adjectif est un mot qui explique l'une des qualités du nom comme: la couleur, le goût, la taille, le genre, la forme, la valeur, etc. Il qualifie aussi le substantif mais il est invariable selon le genre et le nombre. Nous pouvons remarquer une seule forme de l'adjectif, une seule orthographe et une seule prononciation.

l'acquisition de cette compétence en vaut bien la peine.

Selon Williams (1973) "l'enseignant doit maîtriser les aspects théoriques et idéologiques de la lecture; dans cette optique sa plus grande difficulté n'est pas de sélectionner les textes appropriés à son cours, mais d'approfondir et de développer la compétence de "lier" et de provoquer, chez l'apprenant, la force de lire les textes qu'il n'a jamais lus auparavant et dont il n'a aucune idée préliminaire. Finacchiaro (1969) pense que l'enseignant de la lecture peut se servir de toute sorte de textes (poésie, roman, commentaire, etc.) afin de développer le lexique des apprenants, d'exercer leur mémoire et de favoriser ainsi leur habileté dans l'usage de la grammaire et de la rédaction, de développer leur faculté de compréhension culturelle, de les habituer à écouter attentivement et même de les aider à mieux s'exprimer oralement; autrement dit, par le biais de la lecture, l'apprenant peut renforcer et développer toutes ses facultés langagières (pp. 5-154). Ainsi l'apprenant peut atteindre le plus haut degré de sa réussite dans l'appren- tissage d'une langue étrangère pourvu que l'enseignant fasse preuve d'intérêt, qu'il coopère, qu'il maîtrise parfaitement le domaine enseigné et, plus important que tout, qu'il ait vraiment envie d'apprendre quelque chose à l'apprenant. Encourager l'apprenant à apprendre tout en se plaisant à la lecture et lui fournir la persévérance dans cette activité en dehors du cadre scolaire, voilà ce qui constitue l'objectif principal de la lecture et qui mènera à l'augmentation du nombre des lecteurs dans notre société.

References

- 1- Barnes, D. et al (1984) **versions of English**, Heinemann.
- 2- Brindley, Susan (1994) **Teaching English**, The Open University
- 3- Britton, James (1970) **Language and Learning**, Allen Lane.
- 4- Canwell and Ogborn (1996) "Balancing the Books" in **Teaching English**, ed. by Brindley, London: The Open University.
- 5- Cox, B. (1992) **Made Tongue Tied by Authority: New Orders for English?** NATE Sheffield.
- 6- Finacchiaro, Mary (1970) **Teaching English, as a Second language**, Harper and Row.
- 7- Gibson, Rex (1994) "Teaching Chakespeare in Schools: in **Teaching English**, ed. by Brindley The Open University.
- 8- Hawkes, Terry (1992) **Meaning by Shakedpeare**, Routledge.
- 9- Lunzer and Garderer, (1979) **The Effective use of Reading**, London: Heinemann.
- 10- Meek, M et al, (1983) **Achieving Literacy: a kind of evidence**, Routledge and Kegan Paul.
- 11- Scafe, Suzanne. (1994) "Teaching Black Literature" in **Teaching English**, ed. Brindley The Open University.
- 12- Smith, Frank (1978) **Reading**, Cambridge University Press.
- 13- Tomkins, J (1980) **Reader-Response Criticism: From Formalism to Poststructuralism** John Hopkins University Press.
- 14- Traves, Peter (1994) "Reading" in **Teaching English**, ed. Brindley, The Open University.
- 15- West, A (1987) "The Limits of a Discourse" *English Magazine*, No. 18
16. West and Dickey (1990) **Redbridge High School English Department Handbook**, NATE, sheffield.
- 17- Williams, R. (1973) **The Country and the City**, Chatto and Windus.

nant.

2- le plaisir qu'il éprouve par le style de l'écrivain.

3- Sa capacité à se prononcer sur le texte et ses réponses convenables.

4- l'expression orale de l'apprenant.

On en conclue que lors de l'évaluation, l'enseignant doit tenir compte de la compréhension du contenu, du phénomène de l'apprentissage, du progrès de l'apprenant sans négliger la compétence acquise.

Un point primordial dont il faut surtout tenir compte, c'est que l'apprenant, dans l'avenir, ne se trouvera pas face aux textes déjà lus et étudiés pendant les cours de lecture; tout l'effort qui lui est consacré aujourd'hui dans l'enseignement, est destiné à le préparer pour approcher les textes inédits et à lui fournir la capacité de les lire et de les comprendre. Mais, un regard aux cours de langues dans les instituts, les lycées et les universités nous prouve l'inverse. Alors, que peut-on faire puisque l'objectif principal n'est pas de lire quelques textes et d'obtenir une bonne note en classe, mais de lire également de nouveaux textes, de les comprendre et parfois même de les traduire dans le but de transmettre le savoir, la technologie et les découvertes scientifiques du monde dynamique et évolué qu'est le monde actuel.

Meek demande à juste titre comment on peut se rassurer de la valeur scientifique et instructive de ce que nous apprenons lors des cours scolaires, puisqu'il reste encore un grand nombre de leçons non apprises (1983,p.155).

Un nombre considérable de recherches ont déjà été faites aux différents niveaux à propos de la lecture et un plus grand nombre en est

en cours, mais personne n'y prête attention. Les étudiants du niveau de maîtrise ne se servent pas des résultats obtenus lors de leur recherche et quand ils se mettent à enseigner, ils ne tiennent pas compte de ces résultats dans leur travail et suivent souvent aveuglément les méthodes adoptées par leurs propres professeurs, ce qui fait qu'ils trouvent finalement très difficile d'enseigner la lecture.

L'enseignant ne doit pas se contenter de développer chez l'apprenant la capacité de lire les textes choisis dans les livres d'usage scolaire, mais il doit les préparer à lire toute suite de textes et ceci en dehors du cadre scolaire et pendant les moments de loisir.

Aujourd'hui, ce qui est important c'est la simplification de la lecture; pourtant apprendre à lire aux étudiants et aux apprenants n'est pas facile à faire, mais c'est déjà intéressant de pouvoir susciter leur curiosité et leur sens de coopération (Meek, 1983, p. 156). James Briton dit: "les apprenants doivent s'exercer pendant longtemps avant de pouvoir acquérir la compétence à lire, tout comme un médecin qui doit pratiquer longtemps avant d'exercer son métier.

Une fois qu'ils auront compris la valeur de la lecture, les apprenants l'apprécieront et en acquerront la compétence. L'enseignant doit alors leur fournir les techniques et les indications nécessaires pour accéder à cette habileté. Il ne doit, à aucun moment, croire que tout le monde est muni de ce savoir et que, par conséquent, il n'y a plus besoin de le lui apprendre.

La "lecture" est un phénomène composé de plusieurs procédés à savoir le passage du lexique au discours, la présupposition,

à partager avec les autres ce qu'ils ont appris, et ceci au moyen de dialogue et de participation active au cours.

3- la représentation physique des sentiments, des émotions et de toute l'imagination, qui se trouvent dans le texte s'avère utile.

4- Il est aussi intéressant d'encourager les apprenants à réagir. Préparer le terrain pour présenter des pièces de théâtre, écrire, argumenter, discuter et ainsi de suite.

5- On peut employer des sources différentes. La critique et l'étude des textes peuvent être accompagnées de films et d'illustrations.

6- l'emploi de la fiction: les apprenants ne doivent pas être limités à l'aspect formel du texte; ils doivent, au contraire, développer leur imagination afin de pouvoir étudier la relation des éléments compte tenu de leurs aspects communs ou différents.

7- développer l'esprit de recherche. Favoriser des discussions ouvertes et imprévues dépourvues de préjugés et de fanatisme entre l'enseignant et l'apprenant.

8- préparer des exercices et des devoirs à faire après la lecture.

9- discussions collectives. Les dialogues et les discussions à propos du contenu s'avèrent très utiles.

10- la méthode d'enseignement. Pour enseigner la lecture, il n'existe pas une seule méthode; l'enseignant doit en essayer plusieurs, accompagnées de diverses techniques et approches nouvelles.

11- placer l'aspect formel du texte au deuxième plan et mettre l'accent sur la compréhension. Il n'existe jamais un seul commentaire, une seule définition, une seule approche didactique ni une seule solution pour

comprendre un texte.

12- plus important que tout, il faut réjouir en lisant un texte.

Compte tenu de ce qui a été mentionné, et la difficulté de la lecture, l'enseignant porte une responsabilité lourde. Malheureusement, certains pensent que la tâche la moins difficile dans l'enseignement c'est la lecture parce que l'apprenant dispose du texte et qu'à l'aide d'un dictionnaire bilingue, il pourra trouver le sens de tous les concepts nécessaires. Ainsi le rôle de l'apprenant se réduit-il à aider l'apprenant à bien prononcer certains mots ou à corriger son intonation lors de la lecture de certaines phrases. Ce qui est inquiétant c'est que ce procédé aboutit à l'incapacité de l'apprenant à lire les textes les plus simples et à les comprendre au bout de longues années d'étude et ceci malgré la participation régulière aux cours et une charge financière pesante. Dans le choix des textes on ne tient pas compte de l'objectif de la lecture ni du fait que le résultat du travail doit être évalué de façon permanente. Par conséquent, trouver un système efficace pour évaluer le travail s'avère nécessaire, non dans le but de punir l'enseignant ou l'apprenant mais pour les avertir du résultat de leurs efforts (Canwell, 1996,p.149). les quelques idées qui ont été avancées jusqu'ici pour évaluer la compétence de la lecture chez les apprenants se résument ainsi: l'évaluation par quelqu'un d'autre que l'enseignant, l'évaluation de l'enseignant par une tierce personne et enfin l'auto-évaluation de l'apprenant. Lors de cette dernière étape, plusieurs points doivent être pris en considération:

1- la compréhension du texte par l'appre-

sémantique du texte et afin d'arriver à ce niveau, il est essentiel de faire développer chez l'apprenant, la capacité de distinguer les glissements de sens survenus dans les mots et les expressions (West&Dickey, 1990, p. 131). La lecture est le meilleur moyen d'aider les apprenants à mieux comprendre le monde et la société pour pouvoir y vivre munis de sens de critique. Les apprenants d'une langue étrangère doivent maîtriser la transmission des valeurs sociales sous forme d'expression écrite. De nos jours, les théories didactiques insistent sur le fait que: "la maîtrise d'une langue et la compétence dans l'emploi de cette langue est un pouvoir." (Tomkins, 1980, p. 131). Un genre très particulier qui attire l'attention des lecteurs est la littérature socio-politique. Dans ce genre de textes, les apprenants peuvent s'identifier aux personnages et assimiler les aspects sentimentaux et affectifs que l'auteur a voulu mettre en évidence. Ainsi, ils sont encouragés à lire de plus en plus tout en réjouissant de cette lecture (Scafe, 1994, p. 133). L'étude des propriétés linguistiques des textes est aussi un moyen qui permet aux apprenants d'utiliser la langue parlée dans les textes écrits du genre romancé, dans les conversations et dans les autres genres littéraires. Même la lecture des poèmes appropriés à l'apprentissage des langues est un moyen pour discuter à propos des points langagiers et les comprendre. D'autres facteurs comme le lexique, le rythme, et l'intonation orale dans les textes littéraires provoquent la lecture et ce sont justement ces éléments qui attirent les apprenants et leur fournit la motivation nécessaire pour lire (Scafe, 1994, p. 134). Parfois aussi la lecture

des critiques concernant les textes différents initie les apprenants aux conditions historiques, géographiques et sociales d'un texte, leur donne une notion de la littérature et les encourage à lire. Préparer des questions à la fin du texte aussi est une source de motivation chez le lecteur et augmente le degré de l'attention et la compréhension des apprenants.

En tout cas, pour enseigner la lecture, il ne faut pas oublier le point de vue de l'enseignant et l'approche qu'il adopte pour enseigner le texte en question. Ceci est également valable pour les apprenants. L'expérience de l'enseignant, la fréquence dans l'emploi d'un texte donné lors d'un cours de langue, rend son enseignement plus facile, plus simple et plus signifiant; évidemment, un enseignant ne doit pas se servir trop souvent d'un même texte afin de se débarrasser de son devoir et de faciliter la préparation de son cours grâce à la maîtrise qu'il obtient et se débarrasser ainsi des lectures supplémentaires, éventuellement répondre aux questions sans réfléchir et négliger ainsi la compréhension des apprenants et le plaisir qu'ils peuvent éprouver à la lecture du texte (Hawks, 1992, p. 147).

Brindley (1994, p. 147) fait allusion aux points suivants qui, selon lui, pourraient améliorer la lecture, augmenter la compréhension du texte et le plaisir de la lecture:

1- la lecture doit être centrée sur l'apprenant. Il faut donc insister sur la compréhension du texte et aider l'apprenant à y arriver.

2- le travail collectif et la participation des apprenants dans les discussions jouent un rôle essentiel. Il faut encourager les apprenants

Dans cette optique, non seulement le système pédagogique implique beaucoup de lecture afin de faciliter le phénomène de l'apprentissage, mais aussi l'efficacité de l'individu dans l'application de cette compétence est un facteur essentiel dans la réussite.

En quoi consiste la lecture? Que doivent faire les élèves afin de pouvoir extraire le vrai sens d'un texte? Pour répondre à ces questions, il faut tenir compte des objectifs de la lecture, mais aussi ceux de l'apprenant. Le but de ce dernier est parfois de se rendre compte d'une vérité et parfois de comprendre les concepts difficiles et nouveaux. Parfois aussi, l'apprenant cherche à poursuivre la biographie des personnages dans un roman et ainsi de suite.

L'apprenant doit pouvoir établir, de façon cohérente, un lien entre les mots qu'il lit et la langue qu'il maîtrise. Ceci implique un grand progrès et un pas décisif dans le développement mental de l'enfant. Pour bien lire, l'apprenant doit pouvoir trouver la relation entre les sons et leur sens. Ce procédé est souvent appelé le décodage et la plupart des apprenants ont besoin d'aide afin de pouvoir établir ce lien entre "son" et "sens".

L'étude et la connaissance des principes respectés dans les textes ainsi que l'étude de leurs méthodes constitutives, permettent aux apprenants de se perfectionner en matière de lecture. La littérature aussi joue-t-elle un rôle essentiel dans la lecture, parce qu'un texte littéraire n'est pas toujours lu ou enseigné uniquement pour des considérations esthétiques ou pour son sujet. Une oeuvre littéraire peut motiver un grand nombre de gens à lire

et, de ce fait, développer la compétence de la compétence lecture dans une société (West, 1987, p. 128). Ainsi, le phénomène de l'emploi de la lecture est différent de ce que pensent les gens, notamment les apprenants et les enseignants qui le considèrent comme un procédé propre à l'enseignement; d'ailleurs Williams (1965) a souligné à juste titre que: la littérature est un ensemble ou un recueil d'éléments culturels qui permet aux institutions scolaires de conduire les apprenants vers les plus beaux monuments de la langue. Dans cette optique, il ne faut pas trop spécialiser la littérature comme inappropriée au langage des enfants.

West & Dickey (1990, p. 127) reconnaissent que négliger la littérature dans l'enseignement des langues et trop insister sur l'usage de la linguistique pourrait anéantir le goût de la littérature. Par conséquent, pour mieux faire développer l'enseignement des langues et surtout la compétence de la lecture, la littérature devra occuper une place appropriée dans les programmes scolaires; Certains (Cox, 1992, p. 128) pensent que la compétence dans l'usage de la langue et son développement dépend du savoir de l'individu dans le domaine de l'histoire de la littérature. Déterminer l'efficacité et le pouvoir de la littérature dans l'enseignement des langues demande une recherche approfondie dans le cadre d'une approche analytique et statistique qui implique un effort considérable. Ainsi le devoir des enseignants serait de mieux faire connaître aux apprenants ce domaine scientifique et leur faciliter la compréhension de la littérature. L'acquisition de la compétence en lecture nécessite la compréhension du contenu

compliqué et plus essentiel concernant la lecture, sa nature et ses fonctions. D'une part, nous considérons la lecture dès l'enfance et nous la trouvons indispensable pour l'éclosion de la culture et de l'éducation dans la société. D'autre part, nous voyons la lecture très étroitement liée aux livres, à la littérature et aux patrimoines littéraires ainsi qu'aux textes authentiques centrés à la fois sur le sujet le contenu et la méthode de lecture.

L'auteur du présent article pense qu'aucun de ces centres d'intérêt ne suffit à atteindre l'objectif principal et que chacun des aspects de la lecture doit être pris en considération soit de façon synchronique soit de façon successive et ceci dans toutes les étapes de l'enseignement-l'apprentissage de la lecture. Il est évident que les enfants doivent être préparés pour répondre aux futurs besoins de la société, et cette préparation doit se faire d'une manière efficace et dès l'âge convenable. En plus, pour éduquer des gens ayant le sens de critique et faisant preuve à une grande efficacité, il faudra mettre en valeur l'aspect expérimental de l'apprentissage et favoriser l'accès aux possibilités et facilités nécessaires. Dans cette optique, se posent des problèmes auxquels, faire allusion avant de passer à l'enseignement-l'apprentissage de la lecture:

- 1- quelle influence, la lecture, doit-elle avoir sur la vie des enfants?
- 2- que signifie exactement la lecture et qui en a la compétence?
- 3- quels sont les facteurs qui interviennent dans l'acquisition de cette compétence?
- 4- que signifient ces questions pour les institutions scolaires et surtout quel en

est l'impact sur les enseignants des langues étrangères?

Généralement, quand on parle de la lecture dans les cours de langue, on entend un genre très particulier. Bien évidemment, parfois l'objectif est plus précis; seul un livre ou un genre précis de livre est en vue. Mais lorsque le mot "lire" est utilisé dans des expressions du genre: "lire un sentiment sur le visage de quelqu'un", "on lisait la peur dans ses yeux", ou "Lire les lignes de la main", etc., il peut avoir des sens radicalement différents de ce que nous entendons ici. Autrement dit, la lecture des textes publiés n'est qu'une des formes possibles de la lecture et c'est cette forme qui fait l'objet de notre recherche. Pour pouvoir définir le caractère de la lecture et les propriétés des apprenants, il faut tenir compte du rôle de la lecture dans la société. Nous vivons dans une société où l'acquisition de cette compétence est considérée comme l'équivalent de l'alphabétisme. Il est évident que ces derniers temps, l'usage de l'outil Informatique, ainsi que tout moyen de communication (Les médias y compris) comptent parmi les propriétés de l'alphabétisme. Ainsi, le besoin de la lecture augmente chaque jour. Dans la vie moderne et dans le domaine de la technologie, le besoin de la lecture se sent de plus en plus. Résoudre les problèmes sociaux dans toutes les institutions d'état est étroitement lié à la lecture des textes écrits.

Aussi, les gens passent-ils leurs loisirs à lire les journaux, les magazines, les livres et les rapports; grâce à la lecture l'accès aux pensées d'autrui nous devient possible. La lecture a un rôle primordial dans l'éducation et l'enseignement.

La lecture

Dr. S. Akbar Mirhassani
Universite Tarbiyat Modarres
Traduit du persan par Dr Parivash Safa

La lecture est un phénomène beaucoup plus significatif qu'un simple décodage des signes graphiques. C'est plutôt un effort pour découvrir le sens, ce qui nécessite la participation active du lecteur.

Lorsque l'on doit enseigner les méthodes de l'enseignement de la lecture ou lorsque l'on décide de choisir un manuel approprié pour les apprenants d'une langue étrangère, ce qu'il faut toujours prendre en considération, c'est le "sens".

La lecture est un phénomène complexe dont l'objectif principal est d'obtenir des informations se trouvant dans un texte. C'est donc une activité qui ne se limite pas aux termes inscrits sur une feuille de papier. La lecture, dont l'une des fonctions est d'alphabétiser la société, est en rapport direct avec les critères pédagogiques.

Bref, l'objectif principal des études scolaires

doit être la formation des individus faisant preuve de lucidité, de tolérance et de sens de critique. Le présent article vise à définir la lecture, ses relations avec la culture, les compétences informatives, le rôle de l'informatique et de la littérature. Peter Traws (1991-p.91) pense que la lecture est le meilleur moyen d'éveiller l'espoir et l'imagination des apprenants.

Les médias posent parfois le problème de manque d'intérêt pour la lecture dans notre société et écrivent que les enfants du pays sont restés trop en retard par rapport aux autres nations et n'ont plus comme dans le passé, l'efficacité nécessaire en ce qui concerne la lecture et la compréhension du texte. Ainsi l'âge d'or de la lecture suit un rythme inquiétant.

Ces points de vue et leur nature contradictoire indiquent un problème encore plus

Reading

Mountain Rescue

1. When an accident is reported to the mountain rescue service the first thing that happens is that the person who reports the accident is closely questioned.
- 2 The rescue group need to find out a number of details. First, they need to know exactly where the accident happened, with a map reference if possible. Then they will want to know the time of the accident. They will also need to know how many people were involved in the accident and what kind of injuries there were. Finally, they will ask for other useful details, such as the color of the victim's clothing and the weather conditions.
- 3 Then the rescue team's call-out procedure begins. Team members keep their personal equipment at home so as to be ready to set off within fifteen minutes of receiving the call. The advance party of about four people sets off right away. They carry a radio telephone with them to send details to the main party and to the base. They are also equipped and trained to give immediate medical assistance.
- 4 The main party follows the advance party. They carry a radio telephone and more supplies, including a stretcher for the victim.
- 5 The third party on the mountain is the back-up group. Their job is to help the main party on its return journey.
- 6 Rescue control is set up in a mobile base. This vehicle carries the team's supplies other than personal equipment. It is equipped with radio telephone and the means of providing

hot food and drinks. The base is set up near a telephone so that extra help, for example ambulance, doctor, helicopter or reserves, can be contacted without delay.

Activity D: Read the text and identify the people in the picture . Then complete the table.

Activity E: Read paragraph 1 and 2. Make

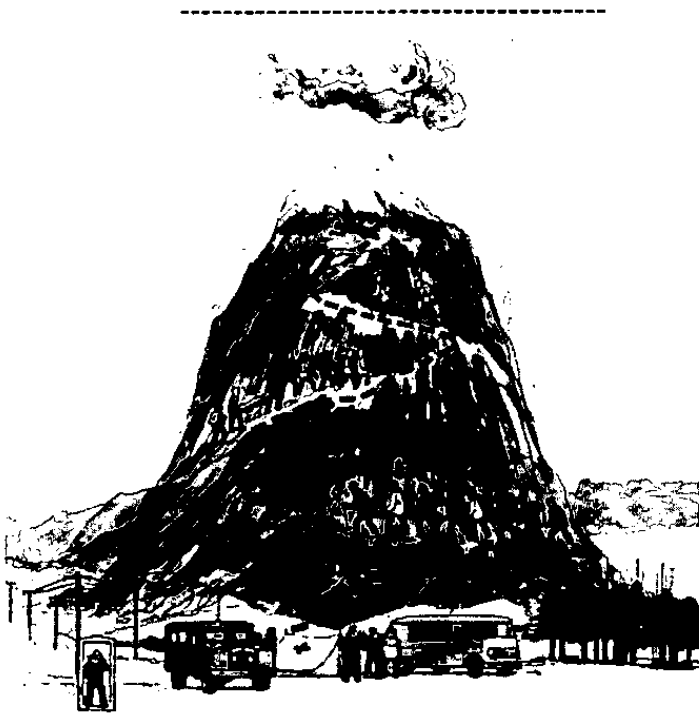
Rescue Team		
parties	task	equipment

a list of questions for the rescue team to ask.

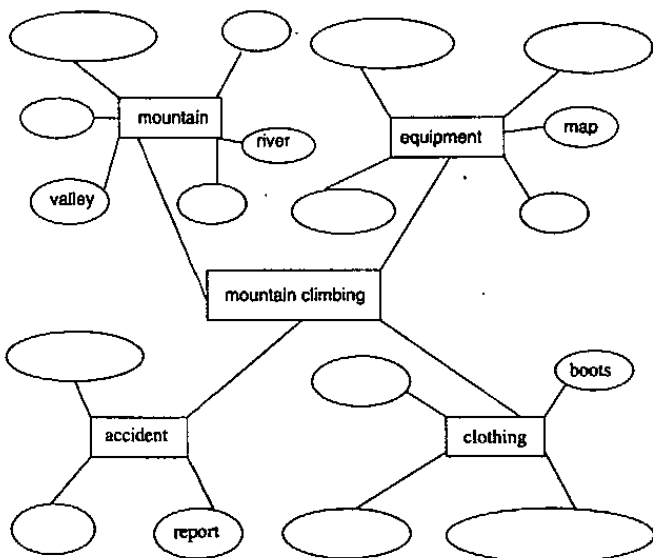
Activity F: Ask and answer the listed questions playing the role of the police and the person who is reporting an accident with your partner.

1. When did the accident happen?
2. How many people were involved?
3. What kind of injuries were there?
4. What color were the clothes of the victims?
5. How was the weather?

Homework: Summarize the text in your notebook. You are expected to present your summary in the classroom orally.



Activity B: Complete the following diagram. Compare your diagram with that of your partner.



Activity C: Read the sentences in column A and match the underlined words or phrases with the definitions given in column B. Compare your answers with your partner.

A

- (...) 1. Accidents are usually reported to the mountain rescue service.
- (...) 2. They ask the person who is reporting the accident to give the details.
- (...) 3. Two persons were involved in the accident.
- (...) 4. The accident victims are taken to the nearest hospital.
- (...) 5. When an accident is reported the call out procedure begins immediately.
- (...) 6. Members of the team carry their personal equipments.
7. The team members set off their journey to save the victims.
8. When the team members found the victim they provided him with immediate medical assistance.
9. The control ordered the team to set off.
10. The control was set up in large vehicle.

B

- (a) place or build something
- (b) a department which is organized to save climbers from danger
- (c) actions done in an emergency to call the team members for help
- (d) small things
- (e) a person injured in an accident
- (f) giving medical help to the injured person before taking him/her to the nearest hospital
- (g) the things you need to do something
- (h) a place from which orders are issued
- (i) to start a journey
- (j) make somebody experience or suffer something.

Then ask pupils to do the activity first individually and then in pairs. Check the student's answers after they have compared their answers with their partners.

Correct Answers:

- 1.b 2.d 3.J 4.e 5.c
6.g 7.i 8.f 9.h 10.a

IV . READING

**Approx.
10 mins.**

(Activity D) Ask pupils to read the text and identify the different parties of the rescue group in the picture and mention their supplies and duties. Pupils do this activity first individually and then in pairs. Check answers first orally. Then ask pupils to complete the table.

Rescue Team		
parties	task	equipment
advance party	send details to main party and to the base	radio telephone
main party	give immediate medical assistance carry the victim	radio telephone more supplies including a stretcher
back up group	help the main party in their return journey	
rescue control	carry the team supplies	radio telephone means of providing hot foods and...

V . ORAL PRACTICE

(Activity E) This activity prepares the pupils for the role play. Ask students to do this activity first individually. Then ask them to compare their answers with their partners.

Questions

- When did the accident happen?
- How many people were involved?
- What kind of injuries were there?
- What color were the clothes of the victim?
- How was the weather?

After the pupils have completed the activity, organize them in pairs to play the role of the police and the witness.

Ask a few pairs to do the role play in front of the class.

VI . ASSIGNMENT

Make it quite clear to your students what you expect them to do at home and also what they are supposed to be able to do when they have their next class with you.

UNIT ONE

Activity A: Look at the picture and say what's happening.
A man is lying on his front. I think he is injured.

accomplish the tasks.

5. Learning processes are triggered through effective teaching strategies consistent with the content structure in this unit. Tasks are designed to encourage active procedures which require pair and group work. The starting point of each activity lies within the unit but as students proceed they have to work in pairs and then in groups. The task is finally completed with a whole-class discussion.

6. Activities to be done at home as homework assignments are intended to consolidate learning and expose students to the language outside the classroom.

As this unit is considered a tentative model, all suggestions and comments from teachers and experts are welcomed and appreciated.

Teacher's Notes

AIM

A. Language

1. Understand and produce vocabulary items related to mountain climbing.
2. Understand indirect questions and know how to use them directly.

B. Skills

1. Reading for main points.
2. Oral fluency doing a role play on what they have read.

I. WARM UP

Approx.

5 mins.

- a. Introduce the topic and ask students to do activity A in pairs.

- b. Ask questions, elicit answers which describe the picture.

Sample questions you can ask

- What's that near the mountain peak?
- What are these men doing?
- What can you see at the foot of the mountain?
- What's that near the vehicle?
- What's that man doing in the telephone booth?

II. REVIEW

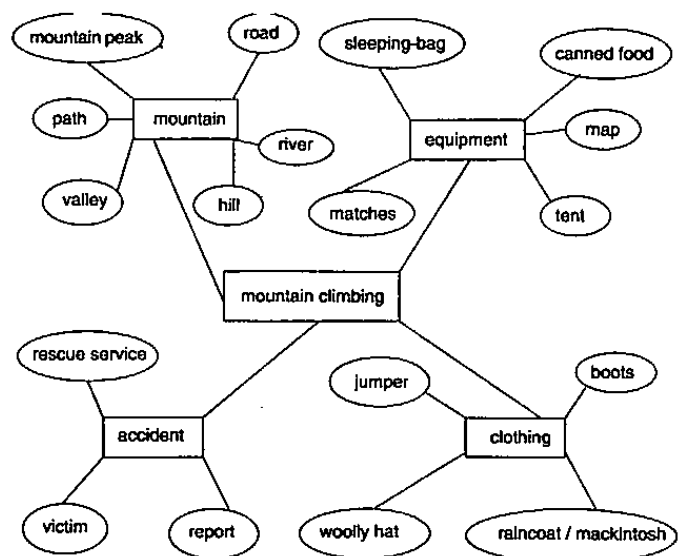
Approx.

10 mins.

Draw the diagram on the board. (Activity B)

Ask pupils to complete the diagram recalling words they know.

(You can change this activity into a game.)



III . PRESENTATION

Approx.

20 mins.

(Activity C) First present the new vocabulary items orally. Use definitions and example sentences.

A TENTATIVE ONE-SESSION MODEL UNIT

Mohammad Reza Anani Sarab
Curriculum Development Centre

What follows is a revised version of a unit included in the college preparatory course English textbook. Revisions are made in an effort to make the above-mentioned unit more integrated and learner-centered. This aim seems unattainable unless the learner is provided with opportunities to interact with the teacher and other students. Since in our system of education, the textbook is generally considered as the sole source of teaching and learning activities, the challenge faces the syllabus designers and material developers to make teaching materials more consistent with language use and learning principles.

The approach adhered to is consistent with the new trends in applied linguistics which undermines traditional teaching materials designed primarily to teach language elements namely vocabulary and structures. To make the unit pedagogically sounder the following measures are taken.

1. As learning hardly occurs without

students' interacting with the teaching material, all tasks are directly related to the learners' needs and interests to attract their attention and get them involved in the learning process.

2. Self-confidence is partly related to the students' being aware of the objectives of the unit taught. Although objectives are not directly mentioned, the content structure and its sequence leads the students toward them. Moreover, the teacher's notes provide the teacher with guidelines on objectives.

3. As the relevancy of language learning to the students' day to day needs is not self-evident, efforts are made to relate the topic to the learner's everyday life. For example, in one activity, the students are required to play the role of a witness reporting a mountain accident.

4. The role of background knowledge and previous learning experiences in meaningful learning need not be emphasised. In this unit each activity requires the students to think and recall what they already know in order to

"writing reports and advertisements."

Under the title of "Receptive Skills", chapter nine deals with materials designed to teach students how to deal with written and spoken text. Reading and listening are considered receptive skills, but we know well that these two skills involve active participation of the reader or listener. Some basic principles regarding reading and listening: Reading is usually a purposeful activity. The content either interests us, or is in some way useful to us. Listening is of the same characteristics. We listen because we expect something interesting. A reader or listener employs six types of specialist skills as follows. predictive skills, extracting specific information, getting the general picture, inferring opinion and attitude, deducting meaning from context, recognizing discourse patterns.

Chapter ten has been given to the role of the teacher and student in class management. A teacher in the class is a teacher, a controller, an assessor, an organizer, a prompter, a participant, and a resource. Teachers must be aware of their vital roles they can adopt and know when and how to use them. It is also mentioned in this chapter that the role of the student must not be ignored. Every student must have his/ her share in the management of the class, learning activities, and discipline. The writer suggests that class activities on the part of the student can be classified in three types: "Lockstep", "pair-work", group work and

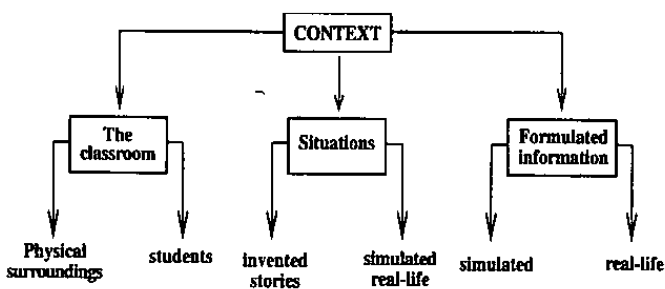
individual study. These terms are all explained in this chapter in detail.

Chapter eleven is about planning. Planning plays a vital role in teaching and learning. The best techniques and activities will not be the least effective if they are not in some way integrated into a programme of studies. This chapter talks about planning principles, what the teacher should know before making a plan, and how an actual plan could be put together. Such areas as course planning, syllabus planning and designing, and planning course materials are also explained.

In the appendix, the reader is given an opportunity to get familiar with ideas and procedures for evaluating materials. The author suggests that there are two steps in the evaluation of materials: the first is to have a profile of the students and their needs which leads you to conclusions about the type of material which would be appropriate for them, and the second step, is to apply this knowledge in materials preparation.

To sum up, I can say that "the Practice of English Language Teaching", i.e. Jeremy Harmer's book, is really the practice of English language teaching. It gives you whatever you need if you are a teacher in the field of TEFL.

mentioned; the classroom, situations and formulated information. The author presents the following model for different types of context.



The author also gives an interesting model for introducing new language which gives an overall picture of the procedure. The model has five components: lead-in, elicitation, explanation, accurate reproduction, and immediate creativity. The rest of the chapter explains how this model is put to work. A variety of techniques in analyzing grammatical forms are used. One that the author prefers is "Explanation Techniques." This refers to the two procedures for explaining the form of the new language. In both cases the intention is to demonstrate to the students what the grammar of the construction is. To sum up, this chapter is primarily concerned with oral approach, using some activity models such as real-life pictures, situations realia and some techniques for grammatical analysis.

Chapter seven is entirely given to practice. Techniques for oral practices such as: four-phase drills (Q- A- Q- A), mixed question and

answer drills, talking about frequency activities are explained. Information-gap activities is a label given to the types of drills in which students are given different bits of information. By sharing this separate information they can complete a task. For example "the store inventory" exercise, "Geographical information" exercise. These two latter exercises focus on both oral and written practice. There are other types of drills included in this chapter such as "Games", Personalization and Localization Twenty questions, Noughts and crosses, Quizzes, social talk, likes and dislikes, find someone who. These drills are mostly oral. Written practice has not been forgotten of course. Labels such as sentence writing "What are they doing?" Christmas, "parallel writing" (teaching of connected discourse) all refer to written exercises. This chapter is full of situational pictures, illustrations charts and tables to be used for realization and demonstration of the practices.

Communicative activities is the title of chapter eight. The focus is on various ways of improving oral communication in the classroom. Seven types of examples are given as follows: "reaching a consensus", "relaying instructions", "communication games", "problem solving", "interpersonal exchange", story construction" and "simulation and role play." Models on written communicative activities included in this chapter are: "relaying instruction", "exchanging letters", "writing games", "fluency writing", "story construction" and

occurrence, and feasibility.

This chapter includes some charts and diagrams to show the relationships between language skills and to summarize the four skills used in language as communication.

In chapter three the writer directs the readers' attention towards what a language student should know and should learn. Since the idea of learning is the focal point, we must think of need analysis. Who is the learner? What is going to be learnt? For what purpose must it be learnt? In what situation does the learning take place? These are some questions that must be answered in the stage of need analysis. Materials then must be developed according to the needs of the learners. The next step, is the designing of the syllabuses. The syllabus is clearly important since it says what will be taught. The problems of syllabus designing are to some extent talked about in this chapter. One of the problems on the way of a syllabus designer is when the groups of students are not homogeneous. In such cases. It is suggested the four skills must be taught. The situation in which the teaching takes place must be considered in planning a syllabus. Type of language, functions of language, functions and structures, pronunciation and accent, and communicative efficiency are also explained in this chapter.

Chapter four deals with theories of learning and teaching. A brief summary of behaviourist and cognitivist ideas in regard with acquisition

of language is presented. Communicative activities in the classroom is emphasized, finely-tuned input is explained. The writer believes that in order to establish a balance between the components of input and output, a balanced activities approach is needed.

In chapter five, the writer is mainly concerned with stages in language learning. Labels such as non-communicative activities, and communicative activities are explained. Communicative activities are those which exhibit the characteristics at the communicative and of communication continuum. Students are somehow involved in activities that give them the desire to communicate. For non-communicative, there will be no desire to communicate, there will be no desire to communicate on the part of the students and they have no communicative purpose.

Chapter six deals with "introducing new language" to the learner. The idea of context and situation is considered to be essential to an understanding of language use; in other words, real language occurs in real-life situations. The presentation of meaning and use should take place in some context, either provided by the materials the class is using or created by the teacher.

The author believes that the classroom can be a useful context for the introduction of meaning. By context we mean the situation or the body of information that results in language being used. Three types of context are

sentences; on the right side of the page at the top, there is a box containing a topic outline of the whole chapter. This kind of format is not only pleasing to the eye but also motivating and encouraging.

The content of the book

In chapter one, the author is trying to answer a comprehensive question: "Why do people learn language"? To answer this question he gives a list of reasons. Needs and desires come first in the list. Need to know English in order to live, study or work in the target language community, i.e. English speaking countries. He thinks of ESP to be another motivating reason for learning English. English might be included in the curriculum by the decision of the authority. Another reason for learning English is to become familiar with culture of English speaking countries. There are others who learn English to help them be more successful in their daily lives.

Another important point mentioned in this chapter is the importance of motivation. Two types of motivation are explained: Extrinsic motivation, and intrinsic motivation. Motivational differences between children and adolescents in regard with learning are dealt with. It is believed by the author that children are curious, have less concentration than adults and need constant change of activities.

Adolescents are perhaps the most exciting students to teach, but they can also present the teacher with more problems than any other group. A classification of types of students in

terms of age and their motivational attitude is of great importance to the teacher.

Chapter two focuses attention on how a native speaker acquires the knowledge of language, and how the knowledge of language is put to use. Actually, the title of this chapter is a very revealing one, things that a native speaker knows about his/her language, for example, a native speaker knows that sounds in isolation are meaningless, that they must be arranged in a particular order to be meaningful. Native speakers also know two other forms of sound: Stress and intonation. They don't attend classes to learn these things, they are acquired unconsciously. A native speaker acquires such areas of knowledge like sounds, grammar, appropriateness, interaction with context and language skills.

Another significant point mentioned in this chapter is Chomsky's theory of competence and performance, and the way he is criticized. Chomsky calls the grammatical knowledge of a native speaker, "competence": and the realization of these grammatical rules as sentences such as "the boy kicked the dog" as performance. But when we consider Dell Hymes theory of communicative competence, as he himself stated, we see that Chomsky has missed out some very important information. Dell Hymes wrote: There are rules of use without which the rules of syntax are meaningless. He separated the native speaker's knowledge about language into four categories; systematic potential, appropriacy,

Book Review

بدون شک ، معلمین علاقمند و مشتاق تدریس ، همواره با مطالعه کتابها و مقالات جدید بر دانش خود می افزایند و آنچه را برای دانش آموزان و دانشجویان خود مفید می دانند بکلاس درس می برند و آنها را در دانش خود سهیم می کنند . اگر بتوانیم همکاران خود را نیز در این یافته ها و دانستنی ها شریک کنیم کاری ارزشمند انجام داده ایم . یکی از راههای انجام این کار خلاصه کردن کتابهای تخصصی در رشته مربوط و نشر آنها برای اطلاع سایرین است . مقاله ذیل بررسی و خلاصه ای است از کتاب *The Practice of English Teaching* که مطالب ارزشمندی را درباره آموزش زبان انگلیسی در زمینه نظری و کاربردی ارائه داده است .

Prepared by: A. Sedighi

Title: The Practice of English Teaching

Author: Jeremy Harper

Date: 1986

Publisher: Longman INC. New York

251 PP.

Front matter

The front matter of the book consists of title page (title of the book, name of the author, date and publication company), table of contents, preface, and acknowledgment.

Back matter

The back matter includes an appendix, a bibliography, and an index.

The body of the text

The main body of the text consist of three

parts (A, B, C) and eleven chapters.

The objective of the book is twofold-the first is to provide a theoretical background to a methodology for teaching, and the second, to explain techniques that are helpful in actual performing of methodology. The author believes that at present more good materials are available in the field of TEFL and ESP than before, In this book, the author is trying to draw together many of the theoretical insights of recent years and put them at the service of a broad methodological approach-what he himself calls "the balanced activities approach" to the teaching of English as a foreign language. This seems an appropriate label for the overall theories, methods, techniques and the sort of exercises designed.

One of the striking features of the book is its attractive appearance. The title of each chapter is written in large bold face letters at the top; just below the title, the main idea of the chapter is explained in two or three long

which can be used in academic situations. Also testers should be aware that too much correction of the students writing is unnecessary and unhelpful in improving the students' writing ability. According to Celce-Murcia et al. (1979):

A single paper written by a student on a given topic at a particular time cannot, as is well-known, be considered a valid basis for evaluating his or her achievement, unless his or her level of writing attainment is relatively low. (p.198)

Self-correction as Erazmus (1960) emphasized can be of more help in this regard. Therefore, testers had better not be too picky on the students' writing, especially in the beginning stages.

Material developers may incorporate teaching materials and exercises which may help students to enhance their ability to utilize cohesive devices in order to produce coherent and organized pieces of writing. Therefore, focusing more on providing a variety of exercises and practices on writing, i.e., summaries, reports, sentence making, articles, compositions, etc. can be of help to the EFL students in improving their writing.

Writing is a skill that lends itself to advanced-level training in specialized situations. It is the most important part of preparation for academic pursuits. Indeed, without well-developed writing skills, advanced-level training and education seems impossible. Writing is usually named and listed last in a recitation of the four skills. But this is no excuse for neglecting writing. Indeed, it needs more attention because it is one of the productive skills.

Bibliography

- Bowen, J., Madsen, H., & Hilferty, A. (1985). **TESOL: Techniques and procedures**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Bowen, j.D., & Bailey, K.M. (1984). A categorical instrument for scoring second language writing skill. **Language Learning**, 34, 21-43.
- Celce - Murcia, M., & McIntosh, L. (Eds.) (1979). **Teaching English as a second or foreign language**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Chastain, K. (1988). **Developing second-language skills: Theory and practice** (3rd ed.). Orlando, Florida: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Dvorak, T.R. (1986). Writing in the foreign language. **Listening, reading, writing: Analysis and application**. In B. Wing (Ed.) Middlebury, Vermont: Northeast Conference: 145-67.
- Farhady, H. (1986). Fundamental concepts in language testing. **Roshd: Foreign Language Teaching Journal**, 2, 57-62.
- Farhady, H., Jafarpoor, A., & Birjandi, P. (1994). **Language skills testing: From theory to practice**. Tehran, Iran: SAMT Publishers.
- Paulston, C.B., & Bruder, M.A. (1976). **Teaching English as a second language: Techniques and procedures**. Cambridge: Winthrop Pulishers, Inc.
- Rivers, W.M., & Temperly, M.S. (1978). **A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language**. New York: Oxford University Press.

The result of this test also proved no point of significant difference between the two means, i.e., the t-value did not exceed the t-critical.

The same procedure was carried out for the first and the last compositions of the experimental group. See Table 6.

Table 6
The t-value for the first and the last compositions (pretest and posttest) of the experimental group

Subject	\bar{X}_1	\bar{X}_2	SD_1	SD_2	t
Experimental Group	12.67	14.80	2.22	2.29	2.96
* P < 0.05					

This time the t-value exceeded the value of the t-critical at 0.05 level which meant that there existed a significant difference between the means of the two compositions.

Thus, the null hypothesis was rejected; that is, massive writing leads to writing improvements in Iranian EFL students' writing ability.

Conclusions

The null hypothesis in this research asserted that massive writing would not have any effect on the Iranian intermediate EFL students' writing ability. In trying to accept or reject the null hypothesis, forty subjects who were adult female intermediate students studying at C.L.E. Level 5 were selected. They were divided into experimental and control groups, and both groups were given a pretest in the first session. The pretest consisted of two tests, one was a standard Michigan test

to determine the homogeneity of the groups, and the other was a composition, evaluated by three raters. The result of the composition proved no significant difference between the means.

Throughout the experiment, the experimental group went through the process of massive writing; that is, they wrote 27 pieces of reports, compositions, summaries, and articles. The control group wrote only 6 articles. In the last session, both groups wrote another composition. The statistical analyses of these compositions proved that massive writing had been useful in improving the subjects' writing abilities.

Pedagogical Implications

The conclusions emerging from this study have implications for EFL teachers, testers, and material designers.

Since massive writing proved to be useful in actual classroom procedure with Iranian EFL students, EFL teachers can easily adopt the technique in their writing courses to advance the students' writing ability. The technique is not very demanding on the part of the teacher, for the teacher does not have to correct all the writings. Students self correct after having a great deal of practice in the skill, and they make conspicuous improvements during quite a short period. The only thing that a teacher needs to have is patience to hear students' complaints about too much homework!

The present study may have implications for testing. This study proved that the improvement of the students' writing ability through massive writing was not a haphazard process; rather, it was a useful technique

Table 1
The t-value for the pretest of the two groups

Subject	\bar{X}	SD	t
Experimental	13.88	2.03	0.12
Control	13.61	3.46	
* P < 0.05			

groups were homogeneous.

In order to check the inter-rater reliability of the raters' judgements, a correlation-coefficient test (the Pearson Product Moment Correlation) was adopted. This test was to estimate the degree of relationship between the scores given by the raters to the first and the last compositions of both groups. It should be noted that the means of the three rater's scores was considered as the subjects' score on compositions. Then after calculating the means of the two groups, the correlation test was conducted. Table 2 illustrates the attained results.

Table 2
Computation of correlation coefficient for the pretests and the posttests

Subject	Correlation Coefficient
Experimental	0.82
Control	0.84

As Table 2 illustrates, both correlations for the experimental and the control groups were close to one, which indicated that the raters' scores were reliable and correlated.

In order to compare the means of the first compositions (the pretest) of both groups, a t-test was employed. Table 3 illustrates the results.

Table 3
The t-value for the first compositions (pretest) of both groups

Subject	\bar{X}_1	SD ₁	t
Experimental	12.67	2.22	-1.89
Control	14.05	2.22	
* P < 0.05			

According to Table 3, the t-value did not exceed the t-critical (2.042) at 0.05 level; hence, the difference between the two groups was not significant.

Another t-test was employed for the last compositions of the two groups. The results are shown in Table 4.

Table 4
The t-value for the last compositions (posttest) of both groups

Subject	\bar{X}_2	SD ₂	t
Experimental	14.89	2.29	0.82
Control	14.33	2.67	
* P < 0.05			

Again the results indicated no significant difference between the two groups because the t-value did not exceed the t-critical at 0.05 level.

The next analysis was a t-test for the first and the last compositions of the control group. Table 5 shows the results.

Table 5
The t-value for the first and the last compositions (pretest and posttest) of the control group

Subject	\bar{X}_1	\bar{X}_2	SD ₁	SD ₂	t
Control Group	14.04	14.33	2.22	2.67	0.35
* P < 0.05					

compositions were provided by the teacher, and each time the subjects were to choose one topic out of three.

Procedure

Under testing conditions, the subjects wrote the compositions and performed on the test of Michigan.

The evaluation of the Michigan test was perfectly objective because each item had only one correct response; 20 marks was assigned to the 40 grammar items of the test which the subjects had to perform on.

The first composition of both groups was assessed holistically by three experienced EFL teachers. The raters read each composition independently and then assessed the overall quality of the composition in numerical values for the ease of computation. 20 was the highest possible score given to the compositions.

In the following 19 sessions of the term, the subjects in both groups went through their course program which included dialogs, discussions on reading passages, and stories to which they listened at home, as well as, writing tasks.

The essentials of writing paragraphs were taught to the subjects in the fourth, fifth, and sixth sessions of each unit (the book consisted of three units with six lessons each. Every lesson was taught in one session. Punctuation and paragraph development were the main concerns of the writing lessons. After each writing session, the subjects were asked to write about the topics provided by the book. The length of the writings increased from 100 to 600 words, and finally the subjects wrote compositions, consisting of five paragraphs.

However, throughout this period of 19 sessions, the subjects in the experimental group were pushed and motivated to write ten tape reports on stories to which they listened at home and which were discussed in the class; three summaries on reading passages they read and discussed in the class; ten compositions on topics provided by the teacher; three articles written in class during 55 minutes of class time; and a book report on a simplified story of about 150-200 pages. The books had been approved of by the teacher in advance, and the subjects had to write a report of at most 20 pages.

Only four of the 27 pieces of writing were corrected and returned to the students. The correction was in the form of underlining the grammatical error and signaling with a capital "G," meaning that the sentence was ungrammatical. Also the misused words were circled and signaled with a question mark. Any paper having more than three grammatical errors had to be rewritten.

At the end of the course, the subjects in both the experimental and the control groups were given three topics to choose one and write a composition. These final compositions were corrected in exactly the same way as the first ones, i.e., holistically by three raters.

To carry out the statistical analysis of the study, first a t-test was employed to measure the homogeneity of the two groups on the Michigan test. Table 1 illustrates the obtained results.

The value of the calculated t was 0.12 which was less than the value of the t-critical, i.e., (2.242) at 0.05 level. Therefore, the two

study, the results led him to "temporarily accept the hypothesis that in the beginning emphasis should be placed on the quantity of writing rather than the quality" (Celce-Murcia, 1979: 190).

Moreover, in an article entitled "Effects of the Red Pen," Semke (1984) reported on a study she conducted to compare the effects of four different methods of evaluating students' free writing assignments:

- 1) Writing responses to the contents.
- 2) Marking all grammatical errors and writing in the correct forms.
- 3) Making positive comments and marking errors.
- 4) Requiring students to correct all errors marked according to a system indicating the type of error.

The results suggested that those students who received comments based solely on the content spent more time preparing the writing assignment, made greater progress than the other three groups, and became more fluent. Those students who were required to correct all their errors wrote shorter compositions, had the most negative attitude towards writing, and did not eliminate corrected errors in future compositions. One interesting finding of the study was that among those students whose papers were not corrected, six requested that some errors be corrected. The author concluded that writing practice, but not evaluation, is the most important factor in increasing writing skills.

The results of these experiments triggered a somehow similar study with Iranian EFL students to determine whether paying attention to quantity, but not quality, and not correcting

students' papers will have any effect on their writing improvement.

Research Methods and Procedure

Subjects

In order to carry out the study, forty students in a private English institute were selected. The subjects were adult female intermediate students studying at College Level English (C.L.E.) Level 5. Their age ranged between 19-40. The subjects were divided into two classes of 20, one of which was considered as the experimental group and the other as the control group. The classes were selected at random from among ten similar classes at the institute. The teachers of the two classes were different.

The subjects performed on the standard test of University of Michigan and wrote their first and last compositions under test conditions and time constraint.

Instrumentation

Three instruments were used in the study. Two compositions and a standard test of the University of Michigan.

In order to check the homogeneity of the groups, The subjects were asked to take the Michigan test in the first session. The test consisted of forty multiple choice grammar items to which the students had to answer in 20 minutes.

Two compositions were assigned to both the experimental and the control groups, one in the first and one in the last session of the semester. The subjects were required to write their compositions in at least five paragraphs in at most 90 minutes. The topics of the

above methods. Our concern here is massive writing which is a subcategory of the Free Expression Method. In fact, it can be considered as a technique of this method, which was first introduced by Erazmus (1960). Many other methodologists have also strongly advocated massive writing. In this regard, Bowen et al. (1985) asserted:

The quantity school of thought followers hold that the most important thing is the amount of practice students get in writing. Students are asked to write frequently, and their writing may not always be corrected. Many proponents of this school believe that a language error represents a hypothesis concerning the language. Such errors show that the student is learning the language or the skill of writing it and without errors, learning would not be likely to take place. Some choose to ignore student errors under the optimistic hypothesis that they are signs of growth in writing ability which will soon make themselves obsolete (p. 263)

Paulston and Bruder (1976) also believed that a more useful guideline is probably to have the students write as many free compositions as the teacher can reasonably correct.

Several experimental studies have been carried out to determine the effect of massive writing. For instance, Erazmus (1960) carried out a study in his "program of fluency" at the University of Michigan. In this study, students were pushed and motivated to produce extensively with little regard to the number and type of error. They were also directed to write rapidly with little revision and reconstruction. The emphasis of the study was on the number and the length of materials produced, not their

perfectness of quality. The study was conducted based on the belief that language is a self correcting and self expanding system, and the more it is used, the greater facility there is in the use of it.

Another experiment, carried out at UCLA by Brière (1966), proved that massive writing leads to a decrease in error rate in the student's writing. The experiment had three features. In an experimental group, the students wrote freely for at least six minutes during each session on the subject of a cartoon. The instructor did not pay attention to the number of errors made; only two errors at most were indicated by the instructor. Besides, weekly compositions ranging progressively from 300-500 words in length were assigned, and a term paper of a minimum of 1000 words was required. Home and class compositions and term papers were, however, carefully corrected, and the students who received any grade below "A" were required to rewrite their compositions.

The final test showed that there was a decrease in error rate and an increase in quantity of output during the course. In his description of the experiment, Brière (1966) suggested that one interpretation of the results might be that "an emphasis on quantity will produce greater fluency and also have the concomitant effect of reducing error rate" (Celce - Murcia, 1979:190). Brière (1966) further posited that an emphasis on quantity and fluency will produce far better results than any emphasis on quality. He finally concluded that although no definitive statement could be made concerning the efficacy of emphasizing quantity before quality on the basis of this

corrected each composition separately and gave their scores. The same raters were used to correct the first and the last compositions.

After the first and during the succeeding sessions, the experimental group went through the process of massive writing, i.e., writing 27 pieces of reports, compositions, articles, summaries, etc. All these writing tasks were done in addition to the usual classroom procedure.

In order to conduct the study, a null hypothesis was formulated based on the research question, and various statistical analyses were employed to test the hypothesis. First, a t-test was carried out for the pretest to check the homogeneity of the subjects. Then the Pearson Product Moment Correlation was used to compute the inter-rater reliability of the composition ratings. Next, a t-test was employed to compare the means of the first compositions of the experimental and the control groups. A similar procedure was conducted to compare the means of the last compositions of the cited groups. The means of the first and the last compositions of the control group were compared through a t-test, and so were the means of the first and the last compositions of the experimental group.

The results attained throughout the study indicated there was a significant difference between the means of the first and the last compositions of the experimental group. Thus, the null hypothesis was rejected.

Introduction

Writing is a basic communication skill and a unique asset in the process of learning a

language. Both aspects of writing are important in typical language classes and can serve to reinforce one another. However, writing skill has been provided with the least attention due to its complexity and to this commonly accepted idea that mastery of this skill is, in fact, an impenetrable territory for a foreign language learner.

Historically, those engaged in teaching English as a Foreign Language (EFL) have given little sustained attention to the development of the writing ability in the learners. Most EFL practitioners have taken the position that writing is a secondary or less crucial skill than listening, speaking, and reading.

For the most part, as Dvorak (1986) pointed out, the EFL profession had focused on the production of correct forms and transcriptions, rather than on composition. However, most EFL instructors expect their students to use writing in their career in order to survive in academic settings.

Composition involves the production and arrangement of written sentences in a manner appropriate to the purposes of the writer, the reader, and the function of what is written. Composition is a complex activity requiring a variety of skills, and there is no general agreement among teachers regarding the methods to be used in teaching it.

The following are four most-commonly employed methods in writing:

1. The Controlled Expression Method
2. The Free Expression Method
3. The Literary Model Method
4. The Rhetorical Method

Most EFL teachers are familiar with the

The Effect of Massive Writing on the Writing Ability of Iranian Intermediate Students

Parviz Maftoon

Iran University of Science and Technology
Mozhgan Soleimani Aghchay
Shahid Bahonar Teacher Training College

Abstract

The quantity school of thought followers state that writing numerous papers with no correction would lead to an improvement in students' writing ability. Based on this belief, a study was carried out to determine the validity of the idea held by the quantity school of thought. The aim of the present study was to examine the effect of massive writing on the writing ability of Iranian EFL students at the intermediate level. The research was designed so that it would provide answers to the following question:

Can massive writing have any effect on the writing ability of Iranian Intermediate students?

In order to answer the above question, 40 subjects studying English at an English institute were selected. Their course was College Level English (C.L.E.) Level 5. Two classes, each consisting of twenty students,

were selected at random. One of them was considered as the experimental and the other as the control group.

Three data gathering devices were employed: A standard test from the University of Michigan and two compositions.

To check the homogeneity of the subjects in both the experimental and the control groups, a Michigan test consisting of 40 multiple choice grammar items was given to the subjects in the very first session.

The first composition was also assigned to the subjects in the first session and the last composition in the last session of the semester. Each session three topics were provided, one of which the subjects selected to write their compositions on. For the evaluation of these compositions, a holistic method was used and, of course, to maintain the objectivity of correction, three raters

The data also proved that most of the time Maryam knew what she wanted to say but she had not learned how to say it. In these cases, she resorted to familiar forms to express new meanings agrammatically. This gap between intention and linguistic acquisition showed that the development of concepts and intentions preceded the linguistic means for expressing them.

(L)

/beʃi:ne ki:je?/ (sændælije ki:je?) "whose *sit down=whose chair?", (26;18)

/ælo:e ki:je?) "whose *hello=whose telephone?", (26;18)

/da:ræm gerje nemi:ko:næm/ (daræm mi:xændæm) "I am not crying=I am laughing" (in reponse to the question "what are you doing?, she lacks the proper verb); (26;20)

/a: dʒi: lo: æz tu: lu:næʃ dæra:r/ (ba:du:mo: pu:st bekæn) "**take out the nut from its nest=take out the nut from its shell", (29;25)

/færda: xo:rdæm/ (kæmi: gæbl xo: rdæm) "**tomorrow I ate=a while ago I ate", (26;10)

conclusion

On the basis of the findings, it can be hypothesized that the child is not born with the set of principles and parameters in her mind, but instead with innate strategies and mechanisms that have their root in cognitive structure of the child and enable her to process and develop the grammatical features of the language. The course of the development of language features is determined not by the principles and parameters but with the intrinsic complexity of components of each language.

Thus, the child in the process of language acquisition, moves from easy to difficult deter-

mined by her cognitive growth. Accordingly, it is concluded that the content of the child's grammar is not set by structural constraints but by cognitive forces. However, this hypothesis is a rebuttable hypothesis, and its rejection or confirmation is due to further research.

Bibliography

Brown, Roger, **A First Language**. London: George Allen and Unwin Ltd., 1973.

Chomsky, Noam, "Review of B. F. Skinner Verbal Behavior." **Language** 35, 1959, 26-57.

---, **Language and Mind**. Massachusetts: Harcourt Brace Janovich, Inc., 1968.

---, **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

---, **Knowledge of Language: It's Nature, Origin and Use**. New York: Praeger, 1986a

---, **Barriers**. Cambridge: MIT Press, 1986b.

Johnston, Judith, "Cognitive Prerequisites: the Evidence from Children Learning English." In D.I.Slobin (ed.), **The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

Meisel, Jurgen M., "Parameters in Acquisition." In Paul Fletcher and Brian Mac Whinney (eds.), **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

Radford, Andrew, **Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax**. Oxford: Blackwell Publishers, 1990.

Slobin, D. I., "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar." In C. A. Ferguson and D. I. Slobin (eds.), **Studies of Child Language Development**. New York: Holt Reinhart and Winston, 1973.

Maryam: /æsbɑ:bɑ:zi: go:m ʃo:dæn/
(æsbɑ:bɑ:zi:ha: go:m ʃo:dæn) "toys are lost"

Mother: /æsbɑ:bɑ:zi:ha: ko:dʒɑ: hæstænd?
"where are the toys?"

Maryam: /æsbɑ:bɑ:zi: ko:mo:dæn/... /
æsbɑ:bɑ:zi: ni:stæn/ "toys are closet..... there aren't toys"

(26;14)

A reason for the late acquisition of plural markers can be attributed to the fact that in Farsi plural markers are not always attached to nouns as in English. Examples are provided in (I):

(I)

/ʃænd ta: keta:b da:ri:?
"how many **book** do you have?"

/se ta: keta:b?
"three **book**"

/keta:bba: ma:le ki:je?
"whose **books** are these?"

Probably, the duality which exists in Farsi made the acquisition of plural markers more difficult. The child first learned to attach the plural markers to nouns, and later in the process of language acquisition made an exception to the "principle" which she had formed in her mind.

4. The Development of Errors in the Process of Acquisition

The observations showed that at around 25 months errors occurred in the production of pronominal inflections, although they were used correctly before. The forms presented in (12) were used interchangeably:

(J)

/ba:bɑ:t va:sæt mi:xære/
"your daddy will buy for you"

/ba:bɑ:ʃ va:sæʃ mi:xære/
"her/his daddy will buy for her/him"

/ba:bɑ:m va:sæm mi:xære/
"my daddy will buy for me"

It was argued that the child first acquired the nominal inflections on a word-by-word basis but in later stages the development of her cognitive capacity allowed her to form a general principle for the so-called grammatical category. In the process of deduction which is a token of logical reasoning, she overregularized a rule for the nominal inflections.

In addition to these, another type of overgeneralization was conspicuous in Maryam's language production; that is, the use of a single verb stem for all persons or tenses, even if the input language provided systematic stem variations for particular verbs. The observations showed that when there was semantic relatedness, the child used one grammatical form in order to convey different concepts.

(K)

/ʃo:ʃ/ (beʃu:r), (ʃo:st), (ʃo:stæm),
"wash", "washed third person", "washed first person"

/beʃ/ (beʃi:næm), (beʃi:n), (sændæli:),
"I sit down", "you sit down", "chair"

/pa:ʃ/ (pa:ʃæm), (pa:ʃo:), (pa:ʃo:d), (mi:xɑ:m bi:ru:n bi:ja:m);
"I want to stand up", "stand up", "stood up", "I want to get out"

Thus, the child made use of a particular set of concepts as the semantic basis for early grammatical marking. The above examples illustrate that semantic notions combine to determine the choice of form.

5- Use of Known Forms for Expressing New Ideas

in their speech production, but the data showed that Maryam used referential determiners for pointing to objects around her. The following examples signify this fact:

(G)

/i:n bede/ (i:no: bede) "give this", 15;2

/u:n bede ba:la:/ (a:n tʃi:zi: ra: ke ba:la:st bede) "give that thing which is up", 19;5

/hebabæro:/ (keta:bæro:) "the book", 20;2

To sum up, the findings in this study showed that some functional categories existed in the early child speech, whereas some lexical categories were absent until the late multi-word stage. Even if we accept that "Structural Building Hypothesis" to be correct for the acquisition of English, we have to presume that there are certain differences between the processes of the acquisition of the each one of these languages. Thus, it is posited that the parameters proposed by UG are not universal, and therefore, they cannot explain the process of language acquisition.

On the basis of these arguments, which tried to address the first two research questions, the answer to the last research question also seemed to be affirmative. In order to further support that view, a few more instances of Maryam's process of language acquisition are offered:

1- The Order of the Acquisition of Locative Expressions

The data in this study demonstrated that the order of the acquisition of locative expressions varied with regard to Maryam's age. This finding showed that similar grammatical forms required conceptual understanding of the expressions. The period

for understanding spatial relations which moved from simple typological relations to more complex projective relations required conceptual development.

2- The Order of the Acquisition of "Wh-questions"

Common syntactic properties might suggest that certain linguistic form classes appear simultaneously. However, this was not the case with "wh-questions" as well as the locative expressions discussed earlier. The course of the development of question words suggested the relationship between language development and cognitive development; that is, the hypothesis stated earlier. This rejected the parameter setting model in the sense that if the related parameter is set sometime in the course of development, then all forms of the syntactic structure should occur at once. In other words, once the parameter is set for a certain value, all the properties of the parameter should become available for the child. However, the order of emergence of question words clearly signified cognitive requirement for emergence of syntactic forms.

3- The Acquisition of Plural Markers

English speaking children show a relatively early acquisition of plural markers for the noun (Radford, 1990; Slobin, 1973; Brown, 1973). It is agreed that English speaking children acquire this grammatical form at the two-word stage. However, the data in this study showed that plural markers attached to nouns were not acquired until the late multi-word stage (around 30 months of age).

(H)

3- Development of VERB+TENSE+INFLECTION:

In Farsi VERB is inflected for person (first, second, and third persons singular and plural), and Maryam acquired to inflect verbs for first person, second person, and third person singular in the tenses she acquired at the early two-word stage:

(C)

/jæft/ (=ræft) "went -- (he/she), 17;5

/dæʃo:dæm/ (=o:fta:dæm) "fell down -- (I), 17;15

4- Development of GENITIVE CASE (possessive structures):

In Farsi the examples in (D) and (E) are grammatically similar. Although Maryam could use structures in (D) quite successfully in the late two-word stage, she couldn't use the structures in (E) until the late multi-word stage:

(D)

/æske ba:ba:/ (=ækse ba:ba:) "daddy's picture", 20;10

/hæpʃe ma:ma:/ (=kæfʃe ma:ma:) "mommy's shoe" 20;11

(E)

/li:va:ne a:b/ "a glass of water"

/keli:de dær/ "the key of the door"

Two positions can be taken in this regard: On the one hand, if we accept that structures in (D) and (E) are identical in Farsi (i.e., in both of them the two nouns are attached to one another by the inflection /e/), then we should expect Maryam to use both structures simultaneously in her speech production. However, this was not so. On the other hand, if we follow Radford's view point that suggests

's be a functional category (p. 88), then its presence in Maryam's speech production at the late two-word stage rejects his central proposal regarding the absence of functional categories.

5- Absence of an A-system and P-system at the early and the late two-word stages, and use of limited number of the adjectives and prepositions: It is most probable that adjectives and prepositions along with their projections were conceptually difficult to process. As it is apparent in example (F) below, even when Maryam acquired adjectives in the multi-word stage, she was not able to use the inflection /e/ for relating an adjective and a noun, though she used this inflection in relating two nouns as shown in example (E).

(F)

/a:bu:n kex/ (=sa:bu:ne kæsi:f) "dirty soap", 23;17

/ni:ni: u:b/ (=ni:ni:je xu:b) "good baby", 23;18

6- Absence of adverbials such as "more", "less", "much", and "little" in the early speech of the child: Though these words are considered lexical categories and are reported to be part of the production of English speaking children, they were not present in Maryam's speech production. The researcher believes that these words before being lexical categories deal with quantity, and for Maryam talking about quantity was not possible until 32-34 months of age.

7- The early development of the determiners /i:n/ (this), /a:n/ (that), and /æ/ (the) as functional categories: It is argued that English speaking children do not develop a D-system

productions were transcribed phonetically for further analysis.

The data were divided into two parts. The first part attempted to provide a description of the process of language development, but did not simulate to explain anything. However, a detailed reference to this part seems to be beyond the scope of this paper. This part ended by a presentation of the stages of language development, portraying the grammatical development only with the purpose of providing a frame of reference. The following table shows the different stages of Maryam's language development along with the related ages:

Stages	Age in months
Prelinguistic stage	6-11
One-word stage	12-14
Early two-word stage	15-18
Late two-word stage	19-21
Early multi-word stage	22-24
Late multi-word stage	25-30

The second part of the research dealt with the explanation of the process of language development and sought to account for how the child acquired language. The problem was to find out whether "Principles and Parameters theory" as a model for language acquisition could explain the phenomenon or not. As mentioned earlier, Radford's proposal was compared with the data regarding the acquisition of Farsi. The data showed that the child used both lexical and functional

categories in her utterances, and learning one category did not necessarily lead to the learning of projections of that category. Consequently, the central hypothesis of the model that proposed only lexical categories and not functional categories could be developed in children at the early and late two-word stages was shown not to be true in case of Farsi. Thus, it was concluded that other factors should be involved in ordering the categories the child acquired. By these findings, it was hypothesized that different languages, based on their syntactic structures might pose different acquisitional orders.

The following pieces of evidence support the researcher's view concerning the inapplicability of "Grammatical Ordering Hypothesis" in Farsi:

1- Absence of Np system in the two-word stage (i.e., noun+compliment structures): Despite the assertion made by the proponents of the hypothesis, Np system was not present in Maryam's utterances, though English speaking children are reported to produce structures such as:

(A)

[Cup tea](="a cup of tea", Stephen 17)

[Bottle juice](="a bottle of juice", Lucy 20)

(Radford, 1990)

2- Development of TENSE and use of different verb forms in Maryam's spontaneous speech at the early two word stage:

(B)

/ni:ni la:la: kede/ (=ni:ni: xa:bi:de) "the doll has slept", 17;4

/ba:ba: ja:h/ (=ba:ba: ræft) "daddy went", 15;27

by Radford in his book **Syntactic Theory and the Acquisition of Syntax** (Radford, 1990). In this book, Radford shows that children at the early two-word stage develop the four primary lexical word categories N, V, P, and A and also they "know" how to project them into the corresponding phrasal categories NP, VP, PP, and AP, and thus develop an N-system, V-system, P-system, and A-system:

"... What we shall argue here is that the categorial component of early child grammars of English is purely 'lexical' in character, in that children at the initial stage of categorization develop lexical category systems (more specifically, an N-system, V-system, P-system, and A-system), but no functional category systems (no D-system, C-system, or I-system)."

(Radford, 1990)

Research Project

In order to examine the accuracy and applicability of this hypothesis in Farsi the following research questions were proposed:

1- To what extent can "Principles and Parameters Theory" be exhaustive in explaining the phenomenon of first language acquisition?

2- What are the similarities and differences between the acquisition of lexical and functional categories in Farsi and in English?

3- Is there enough evidence to support the hypothesis that general cognitive development is the pace-setter for language development?

Consequently, a case study was conducted. The subject of this study was Maryam -- a second born child. Maryam was born in 1992 in Tehran. During the 24 months of this study, her primary caretakers were her mother -- Rashtchi and a nurse who were both native

speakers of Farsi. The Process of data collection began when Maryam was at 6 months of age and continued until she was at 30 months of age. This study was a heuristic research with the purpose of discovering or describing the patterns or relationships that existed in the process of the acquisition of Farsi. The goal of this study was hypothesis generating rather than hypothesis testing. Thus, observing and recording different aspects of the acquisition of mother tongue were used as the tools of research. Two specific procedures were employed in collecting the data: diary records and audio records. The diary records of Maryam's linguistic development constituted one of the main sources of data in this study. They included extensive information about Maryam's linguistic behavior and language development. During the period of two years, most of Maryam's comprehensible utterances were noted down, accompanied by detailed systematic description of the non-linguistic contexts in which they were produced. It is noteworthy that the only observer and recorder of data was the child's mother and this greatly increased the validity of the data.

In order to compensate for the fact that a considerable amount of data were collected by hand at the time of production or immediately following it, audio recordings served as supplementary sources of evidence. Totally 114 cassette tapes were recorded during the 30 months of data collection. Each session of audio recording was accompanied by written notes that exactly described the setting and the context of the occurrence of the productions. All Maryam's speech

attempt to create a UG is an attempt to discover a set of principles and parameters that act as innate constraints on the rules that the child induces.

UG theory is only concerned with core grammar, not with many other aspects of language the child has to acquire. Chomsky (1986a) argues that the grammars of all languages comprise a series of inter-related components, called modules. Each such module deals with a specific aspect of the linguistic properties of grammars. Chomsky arrives at the "principles and parameters model" of acquisition on the basis of detailed study of the nature of adult grammars. This is argued to have important implications for the study of child language development.

Principles and parameters model is designed to explain the development of grammar in children. As Meisel (1995) argues, parameter theory attempts to resolve language variation, and it offers theoretical concepts and mechanisms which deal with both diversity among languages and with variation across the range of possible interim grammars in language acquisition.

However, the model brings a number of interesting issues in its wake. One of the most difficult issues to be dealt with is the assessment of the role of input in the process of language acquisition. If the model adopts triggering distinction between acquisitional mechanisms, then it should be accepted that there is a subtle interplay between knowledge available prior to experience and information contained in the data.

Triggering, as opposed to learning, requires less exposure to input, and implies that an

extremely small number of examples should be enough to set the parameter on a specific value. Therefore, one might think that as soon as the relevant piece of evidence appears in the child's input, triggering should happen immediately. However, many structural properties appear in a sequential order which are uniform across individuals and often crosslinguistically. Thus, triggers operate at a given point in the process of acquisition. There seems to be a logical element which underlies language development. Some authors believe neurological maturation to be the cause, while others argue for a grammatical internal phenomenon by which parameters are ordered (Meisel, 1995).

Hence, two major hypotheses exist in this regard. One is "Maturation Hypothesis" that claims UG principles emerge according to an innately specified maturational schedule, and the second one is "Grammatical Ordering Hypothesis" (also called "Structure Building Hypothesis" by Guilfoyle and Noonan, 1988 in Meisel, 1995) which asserts that early grammars only contain projections of categories, most importantly verbs and nouns. Functional categories, according to this hypothesis, are implemented in the course of further acquisition. From these two hypotheses, the second one, namely the one which claims for "grammatical ordering" has received much attention in recent years and is considered to be "... the best candidate for an adequate explanation of acquisitional sequences" and to be "... an approach that relies primarily on intrinsic ordering" (Meisel, 1995, p. 26).

This hypothesis has also been proposed

with which children acquire the complex system of language is not fully understood. Many of the theoretical and empirical efforts made in the field of acquisition research in recent years have been attempts to address this enigma.

In the field of language acquisition, no one theory dominates and research findings are vast and most of the time controversial. This is because the problem is a complex one in essence. On the one hand, there is not a unanimous agreement regarding the nature and origins of language. On the other hand, acquisition theorists and researchers have struggled to explain what normal children are doing with language as well as the way they do it. Modern science and technology have not been able to penetrate into the mind of children to examine the way they acquire their mother tongue. The only way that exists for the time being is studying the route through which children move forward to gain mastery over their first language. In other words, since studying the mental processes of children in acquiring their first language is impossible, the only way left for research is investigating the observable aspect of language, i.e., the performance of children. This may enable us to come up with some regularities, and hence to achieve some clues that might lead to the way first language acquisition develops.

For many years, language learning was viewed as a fairly simple process. It was believed that children learned to talk by imitating what they heard, and that parents or other adults shaped children's language by correcting their mistakes. This kind of description received scientific respectability in

the work of B. F. Skinner and other behaviorists. Not surprisingly, the behaviorist approach to language has not provided us with much sophisticated language research. Behaviorism lost its importance as an explanation for language learning and as a research model with the publication of Chomsky's (1959) critique of Skinner's account of language development. Chomsky's theory revolutionized the views on the nature of language and its acquisition.

Chomsky argued that language had certain universal properties, and proposed an innate language acquisition device (LAD), possessed by human beings, without which language could not develop (Chomsky, 1968). According to this view, the LAD accepted as input the primary linguistic data, and had as output a grammar of the language from which the data had been drawn. The task of general linguistic theory, as Chomsky put forward, was to specify the nature of the device. The problem of language acquisition would have been solved once the characteristics of the LAD had been made explicit. Chomsky's theory of transformational, generative grammar provided the impetus for a great deal of research into child language. His own work investigated grammars in which transformational rules were applied to deep structure in order to change it to surface structure.

In Chomsky's later works (e.g., Chomsky, 1981; 1986a; 1986b) the concept of LAD is replaced by the concept of Universal Grammar (UG). This theory tries to specify the set of primitives, axioms and rules of inference that would generate a grammar for any natural language to which a child is exposed to. The

PARAMETER SETTING MODEL AND THE ACQUISITION OF FARSI: A CASE STUDY

Parviz Birjandi (Ph.D.), Allameh Tabatabai University
Mojgan Rashtchi (Ph.D.), Islamic Azad University

*This study investigated whether the acquisition of Farsi could be explained by the same "parameters" that are put forward by the advocates of the Universal Grammar. Therefore, a case study was conducted for two years, and data were gathered based on the spontaneous speech of an Iranian child. The main focus of the researchers was on the grammatical development of the child. Observing and recording were the tools of research and were used to investigate the course of the language development of the child who was Dr. Rashtchi's daughter. The required data were gathered in two ways: a) diary records and b) audio records. The data were transcribed after the child's speech productions, and were kept for further analysis. The data in this study were compared to A. Radford's proposal in his book *Syntactic Theory and the Acquisition of Syntax* (1990), and it was shown that there was a difference between the acquisition of English-speaking children*

and the Farsi-speaking child. The occurrence of certain grammatical structures and absence of some others rejected Radford's central hypothesis within the "parameter setting model" framework.

Human beings by using a small number of signals that are in themselves meaningless, have the potentiality to create an infinite number of meaningful statements. Besides, they are able to share others' thoughts on a topic, and can think about subjects remote in time and space. This complex and abstract system must, one might speculate, take many years to master. However, in fact by the age of five children from all cultures can use most of the grammatical rules of their language, and communicate effectively with peers and adults, and demonstrate inventive ways of expressing themselves in words. This shapes the central puzzle of language acquisition: How in a relatively short time, does the young child progress from being a nonlinguistic creature to being a language user? The relative speed

رشد آموزش زبان

Roshd 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)
Allame-e-Tabatabai University
 - Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)
University for teacher Training
 - Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)
Gilan University
 - Hossein Vossoughi Ph. D. (Linguistics)
University for Teacher Training
 - Ali Mir Emadi Ph. D. (Linguistics)
Allame-e-Tabatabai University
 - Parviz Maftoon Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
 - Jaleh Kahnemolii Ph. D (French Literature)
Tehran University
 - Hamid-Reza Shairi Ph. D. (Semiotics)
 - 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 four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

● **Contribution to Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

P.O.Box 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 FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

51

رشد

Roshd

VOL.14-NO.51-1998

FLT

Foreign
Language
Teaching Journal