

رشد

۵۰

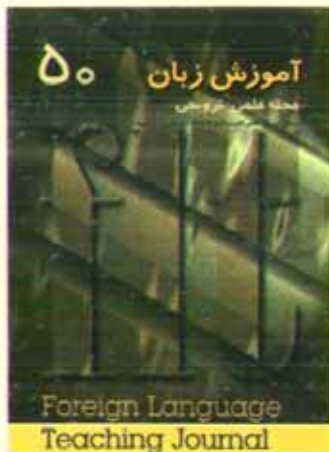
آموزش زبان

مجله علمی-ترویجی

سال سیزدهم تابستان ۱۳۷۷ - شماره ۵۰ - بهار ۱۳۷۷

Foreign Language
Teaching Journal

مقاله‌ها و خبرنامه



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 زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
نشانی مجله: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن امور مشترکین: ۹-۸۸۳۱۱۶ داخلی ۴۲۲
تلفن دفتر مجله: ۸۳۵۲۷۹

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

- Le rôle de la grammaire modale dans l'enseignement des texts / Dr.H.R.Shaïri / 23
- Using cue cards to Foster speaking and writing / Edmundo Mora, University of Narino, pasto, Colombia / 27
- Oral Drills and How to Handle Them in Language Classes / Dr.S.Vossoughi / 45
- Justification for the Application of contrastive pragmatics in EFL Settings/ Dr.M.Fallah / 32
- Internet for Foreign Language Teachers: A Practical Guide/ Ramin Akbari / 55
- An Overview of the Current Perspectives in Language Acquisition & Language & Cognition / Dr. Parviz Birjandi / 64

فهرست

- مصاحبه / ۱
- تقویت مهارت شنیداری در یادگیری زبان دوم / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۵
- معرفی کتاب / ۱۲
- فرم نظرخواهی / ۱۳
- TEXTLINGUISTISCHE VORAUSSETZUNGEN EINER KOMPLEXEN ENTWICKLUNG DER SPRACHTUÄTIGKEITEN/ Seyed Mahmood Haddadi / 16

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

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش ادب فارسی، آموزش راهنمایی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش جغرافیا (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 از میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان نایب شود. ● شکل فرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم متذکر گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متنها 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 تجدید نظر مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مترجم در مقاله ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی است و مسؤولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

مصاحبه

پاسخ- من هم به نوبه خود از شما و این شیوه نظرخواهی که انجام می دهید سپاسگزاری می کنم و بدون مقدمه به عرض می رسانم که بنده در سال ۱۳۲۱ در اصفهان متولد شدم و تحصیلات ابتدایی و دبیرستانی خود را تا سال ۴۰ در این شهر به پایان رساندم و از سال ۱۳۴۱ تحصیلات عالی خود را شروع نمودم و به ترتیب در دانشگاههای اصفهان، تهران، کراچی پاکستان، دانشگاه ایالتی ایلینوی در آمریکا و دانشگاه کالیفرنیا در لوس آنجلس (UCLA) به تحصیل دانش پرداختم و به اخذ مدارک لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی، فوق لیسانس زبانشناسی همگانی، فوق لیسانس آموزش زبان دوم (TESL)، دیپلم دوره عالی زبانشناسی تطبیقی و دکترای زبانشناسی همگانی نائل آمدم. کار تدریس دانشگاهی خود را ابتدا از دانشگاه ایلینوی در تدریس زبان فارسی در دوره فوق لیسانس (به مدت یک سال) شروع کردم و پس از بازگشت به ایران از سال ۱۳۵۰ به عضویت هیأت علمی در دانشگاه تربیت معلم (دانشسرای عالی آن زمان) درآمدم و تاکنون در آن دانشگاه مشغول تدریس هستم. دونویست نیز به عنوان مدیر گروه زبانهای خارجی در این دانشگاه خدمت نمودم و از مدتها پیش با سازمان سمت، شورای برنامه ریزی وزارت علوم و اخیراً هم به عنوان مشاور علمی بورسیه های خارج از کشور با این وزارت خانه همکاری دارم. تاکنون ۱۱ جلد کتاب در زمینه های مختلف زبان انگلیسی، زبانشناسی و آموزش زبان از اینجانب منتشر شده که چهار مجلد آن با همکاری اساتید دیگر به انجام رسیده



در پی تلاشی که از چند شماره پیش بعمل آمده است، سعی شده تا با دیدگاهها و نظرات اعضای هیأت تحریریه مجله رشد زبان در خصوص آموزش زبان خارجی و این که مجله «رشد آموزش زبان» تا چه حد توانسته است به اهداف خود نایل آید، آشنا شویم. در این شماره از استاد ارجمند جناب آقای دکتر حسین وثوقی، عضو هیأت تحریریه مجله، دعوت بعمل آوردیم تا در این مصاحبه شرکت نمایند. امید است این گفتگو مورد توجه و استفاده خوانندگان مجله قرار گیرد.

مدیر داخلی

رشد- آقای دکتر وثوقی، ضمن تشکر از جنابعالی که دعوت ما را پذیرفتید، تقاضا داریم ابتدا شرح مختصری از سوابق علمی-آموزشی خود را برای خوانندگان مجله بیان دارید تا پس از آن به طرح سؤالات بپردازیم.

است، تعداد ۴۵ مقاله تحقیقی به فارسی و انگلیسی نیز از اینجانب در مجلات علمی داخلی و خارجی به چاپ رسیده است که حدود ده مقاله آن بر اساس سخنرانی‌هایی بوده است که در کنفرانسهای ملی یا بین‌المللی ارائه نموده‌ام. از بدو انتشار مجله رشد یعنی از پائیز ۱۳۶۳ که نخستین شماره این مجله منتشر شد نیز تا به امروز با این مجله همکاری داشته‌ام. در واقع اولین مقاله من در مجله رشد در همان شماره اول به چاپ رسیده است. من در طول خدمت خود در چندین استان کشور از جمله سمنان، زنجان، مرکزی (اراک)، یزد، کرمانشاه و نیز تهران به تدریس دوره‌های دانش‌افزایی ۱۲۰ ساعته دبیران زبان مبادرت کرده‌ام و از نزدیک با بسیاری از دبیران محترم و نقطه نظرها و دیدگاههای آنان آشنا هستم و از تجربیات و یافته‌های آنها استفاده کرده‌ام.

رشد- با اظهار خشنودی از همکاری مداوم شما با مجله رشد زبان و علاقه مندی شما به امر آموزش زبان خارجی، مایل هستیم نظر شما را در این زمینه جويا شويم که آیا شماره‌های منتشر شده «رشد زبان» توانسته است به اهداف آن، جامعه عمل بپوشاند؟

پاسخ- تا آنجا که بیاد می‌آورم، هدفهای مجله رشد زبان به شش- هفت هدف خاص تفکیک شده‌اند تا انجام آنها و محقق ساختن آنها عملی‌تر باشد. این اهداف به‌طور اجمال در زمینه‌های ارتقاء سطح علمی معلمان زبان، آشنایی آنان با آخرین روشها و مهارتهای تدریس، با وسایل سمعی و بصری به روز و مدرن، با نشریات و کتب جدید، با نظرات معلمان موفق و باتجربه، با برنامه‌های قبلی و جدید آموزش زبان و غیره بوده است.

بنظر بنده مجله رشد در به ثمر رساندن برخی از این اهداف به موفقیت‌های نسبی رسیده است و توانسته است در این راستا وظایفی را که عهده‌دار بوده است، بخوبی انجام دهد، مثل آشنا ساختن خوانندگان با آخرین اطلاعات علمی نظریه‌ها و روشهای تدریس و مهارتهای آموزش زبان و معرفی نشریات جدید. اما در مورد بعضی از اهداف هنوز هم جای زیادی برای پیشرفت و ارتقاء وجود دارد و می‌تواند کارهای بیشتری انجام

گیرد. مثلاً ما نتوانسته‌ایم به‌طور بایسته از نظرات و تجربیات دبیران زبان در سطوح راهنمایی و دبیرستان و یا مؤسسات دیگر آموزشی برخوردار شویم و آنها را برای سایر همکارانشان منعکس سازیم، حتی نتوانسته‌ایم از نظرات متقابل یا feedback آنها در مورد مقالات مجله آگاه شویم که ببینیم از چه مقالاتی بیشتر استقبال می‌کنند، چه توقعاتی دارند، به چه زمینه‌هایی بیشتر علاقه‌مندند و غیره. لذا پیشنهاد می‌کنم که در مجله صفحه‌ای و جایی برای هر نوع تبادل نظر، ارائه تجربیات، انتقادات و راهنمایی‌های دبیران محترم اختصاص داده شود تا ما بتوانیم از نظرها، خواستها و تجربیات آنان استفاده کنیم که بدون شک نظرات آنها برای همگان گرانها خواهد بود. رشد- با توجه به این که دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند، مطالبی که در «مجله رشد آموزش زبان» چاپ می‌شود باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

پاسخ- البته اختلاف نه تنها در سطوح معلومات و تجربه بلکه در سلیقه‌ها و مقاطع آموزشی هم بین دبیران وجود دارد، خواستها و توقعات دبیران دوره راهنمایی با دبیران دوره دبیرستانی و سایر معلمان مؤسسات آموزشی و دوره‌های کاردانی به لحاظ نقش آنها و کاری که انجام می‌دهند یکی نیست و بالطبع مقالات مجله نیز از نظر دیدگاهها و اهداف نویسندگان یکسان نیستند. وانگهی مقاله‌ها، هم به زبان فارسی و هم به زبانهای انگلیسی آلمانی و فرانسه به چاپ می‌رسند و می‌توان باور کرد که برای هر نوع خواننده مطالبی درخور خواستها و نیاز او در مجله وجود دارد.

مطلب حایز اهمیت دیگر این است که معلمان زبان از نظر علاقه به مطالعه مستمر و مطالب به روز و ازدیاد سطح علمی خود به دو گروه تقسیم می‌شوند یک گروه با علاقه و حتی با اشتیاق و آگاهانه دست به جستار و مطالعه می‌زنند و عده‌ای که بیشتر به جنبه‌های عملی کار علاقه مند هستند اگر مطالب خاصی بدستشان برسد و میل آنها را برانگیزد، حوصله می‌کنند که آنرا بطور تفتنی بخوانند. ما برای گروه اول مشکل نداریم، حتی اگر مقالات، اندکی هم از سطح معلومات آنها بالاتر

باشد. چرا که آنان با کمک حس کنجکاوی و اشتیاق زیاد به هر نحو و به وسع خود برداشت های خود را از آن مقاله ها انجام خواهند داد. از طرف دیگر، همکاران آگاه هیأت تحریریه نیز معیارهایی را در دست دارند که بر اساس آن، مقالات بیش از حد مشکل یا خارج از چهارچوب اهداف مجله را که برای خوانندگان آن مناسب نباشد، کنار گذارند و انتخاب احسن را انجام دهند.

رشد - چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در مدارس ایران (دوره راهنمایی و دبیرستان) مؤثر است؟

پاسخ - صاحب نظران عوامل مؤثر در آموزش موفق زبان را به سه دسته عمده تقسیم کرده اند که عبارتند از عوامل زبان شناختی، عوامل روان شناختی و عوامل آموزشی (pedagogical). این عوامل به تفصیل در کتب نظریه های زبانی و آموزشی مورد بحث قرار گرفته است و من در اینجا به آنها نمی پردازم چون اکثر افراد به آنها وقوف دارند. من به ذکر پاره ای از متغیرهای مؤثر در آموزش زبان خارجی اشاره می کنم که در فرهنگ و جامعه ما می تواند اهمیت ویژه ای داشته باشد و علاوه بر عوامل مذکور به جنبه های هنری و انسانی (humanistic) کار آموزش زبان مربوط می گردد، که در آن، نظام «زبان آموز محوری»، ملحوظ می شود و یکی از عوامل بازدارنده پیشرفت یادگیری در آن ایجاد یا بروز «صافی های عاطفی» (affective filters) است و بر معلمان لازم است که به آن توجه خاص داشته باشند. پس عواملی را که من از تجربیات و یافته های خود بدست آورده ام و بدانها معتقدم به ترتیب و با ذکر شماره در اینجا بیان می کنم:

(۱) رابطه معلم و زبان آموز - این رابطه از نوعی خاص است و در آن باید دو عامل «صمیمیت و جدیت» (sincerity & seriousness) وجود داشته باشد. یعنی معلم نه با دانش آموز زیاد دوستانه و خودمانی رفتار می کند و نه با خشونت و ترشویی، بلکه تعادلی را بر حسب صمیمیت و جدیت رعایت می نماید.

(۲) میزان یا دامنه توجه - دامنه توجه (attention-span) عامل مهمی در یادگیری زبان است. اگر مربی زبان طور دقیق،

نظام مند و بر اساس روشهای مناسب به گونه ای تدریس خود را انجام دهد که در تمام طول (یا حداقل تا دو سوم) ساعت کلاس بتواند «توجه» زبان آموز را بخود و به مطالب خود جلب کند معلم موفق خواهد بود، چون یادگیری زبان با توجه و تمرکز کافی امکان پذیر است و اگر توجه زبان آموز افت پیدا کند نتیجه منفی بیار می آورد.

(۳) انگیزش یا شوق یادگیری - انگیزش (motivation) موقعی در کلاس ایجاد می شود که دانش آموز بداند آنچه که تدریس می شود باید یاد گرفت و بکار برد و نیاز آنی (urgent need) به یادگیری آن پیدا می کند و در او حس کنجکاوی همراه با اجبار به یادگیری ایجاد شود. اگر تدریس دبیر زبان به گونه ای باشد که انگیزش در نیم یا دو سوم وقت کلاس حفظ شود، پشتوانه توانمندی در کار تدریس او ایجاد شده است. برای حفظ انگیزش (maintenance of motivation) در طول ساعت کلاس عامل بعدی به حد زیادی مؤثر خواهد بود.

(۴) مشارکت زبان آموز در کلاس - معلم مجرب زبان معمولاً یک نوع وضعیت آموزشی خاصی را در محیط کلاس فراهم می کند که در آن دانش آموزان بتوانند در کاربرد زبان مشارکت (participation) داشته باشند و طی آن زبان آموز با معلم یا با زبان آموزان دیگر تعامل و داد و ستد گفتاری برقرار نماید. در یک چنین کلاس، کاربرد زبان خارجی، خود وسیله ای برای یادگیری زبان خارجی می شود و در آن انگیزش یادگیری بخودی خود افزایش می یابد و دامنه توجه زبان آموزان تا دقایق آخر کلاس تداوم می یابد. تمام مراحل بالا مستلزم عامل دیگری است یعنی عامل شماره (۵).

(۵) کاربرد زبان خارجی به عنوان ابزار آموزشی - در یک کلاس نمونه که عوامل چهارگانه بالا، عوامل توفیق آموزش زبان خارجی بحساب می آیند، زبان خارجی ابزار تدریس (medium of instruction) قرار می گیرد و در زمان تدریس هر نوع مهارت یا محتوای زبانی نباید از زبان مادری زبان آموزان استفاده شود مگر بطور محدود و در شرایطی خاص. مثلاً معنی

یک واژه یا یک جمله، برای بیان یک قاعده دستوری مشکل و نظیر آن.

(۶) تنوع در تدریس مطالب. عامل تنوع (variation) در حفظ دامنه توجه و انگیزش زبان آموزان تأثیر مستقیم دارد. نباید در تمام طول یک جلسه کلاس فقط یک نوع مطلب مثل خواندن یا فقط یک نکته دستوری تدریس نمود. برای حفظ توجه و انگیزش و جلوگیری از خستگی و بی میلی زبان آموزان لازم است به دو یا سه نکته درسی پرداخته شود. (انشاءالله در مورد تنوع مقاله ای تقدیم مجله خواهم کرد.)

(۷) بازیهای زبانی. بهر حال هر چقدر که معلم زبان در تدریس خود سعی کند که توجه و انگیزش زبان آموز را حفظ کند، این تلاش برای نصف یا دو سوم وقت کلاس بیشتر تأثیر ندارد لذا در پایان وقت کلاس که دانشجویان خسته و بی میل می شوند می توان به اجرای بازیهای زبان (language games) پرداخت که بنوبه خود تمرینهای تقویتی (reinforcement drill) هستند و تأثیر زیادی در یادآوری و کاربرد مطالب قبلاً آموخته شده دارند. کتابهای متعددی در مورد بازیهای زبانی در ایران تهیه یا افست شده اند و در دسترس معلمان زبان قرار دارند.

رشد- به نظر شما به کدامیک از مهارتهای زبان در آموزش زبان خارجی در ایران باید اولویت بیشتری داده شود؟

پاسخ- این که جنابعالی از من می پرسید که به نظر بنده به کدام مهارت زبان در آموزش زبان باید اولویت داده شود، خوب به خودی خود سؤال بارزشی است اما بهر حال نظر من هر چه باشد هیچ تأثیری در روند طبیعی جامعه ایرانی در مورد یادگیری زبان خارجی ندارد. من به «هدفهای خاص» یادگیری زبان خاص کاری ندارم. آنها موارد خاصی هستند. ولی هدف اساسی و کلی یادگیری زبان خارجی را جامعه تحصیل کرده ایرانی خود بخود و بطور طبیعی یافته است. نظر من چیزی را دگرگون نمی کند.

اجازه دهید که در پرانتز یک حقیقت حاشیه ای را بعرض برسانم. بنده در دانشگاه خود اساتید (غیر هم رشته ای) را می شناسم مثلاً در رشته های علوم پایه که نمی توانند به یک زبان خارجی صحبت کنند (یا شاید) بنویسند ولی بر خواندن آن و فهمیدن محتوای آن تسلط کافی (برای رفع هر گونه نیازهای

پژوهشی خود) دارند. این افراد کتابهایی را در رشته خود ترجمه کرده اند که تاکنون چندین بار به چاپ رسیده و بسیار معتبر و شایسته بوده اند. حتی بسیاری از مترجمان حرفه ای هم که بنام هستند و لازم نیست اسم ببریم، آنقدر به زبان خارجی تسلط داشته اند که ترجمه های آنها کلاسیک شده است، اما هرگز نمی توانسته اند بطور روان به آن زبان صحبت کنند یا بنویسند. پس ما می بینیم آموزش زبان خارجی در ایران خود هدف «خواندن» را بطور طبیعی و به عنوان یک هدف عام برای خود برگزیده است. حال چرا ما برای آن تعیین تکلیف کنیم. اما اینکه برای رسیدن به هدف خواندن یک مقدار مقدمات گفت و شنود و تمرینات شفاهی نیز لازم است که از آنها به عنوان مرحله پیش-خواندن (pre-reading) یاد می کنند بحثی است جدا. لذا بخاطر همین نکته اخیر لازم می دانم که به همه دبیران عزیز عرض کنم هدف فرا گرفتن مهارت خواندن به این معنا نیست که کلیه مهارت های شنیدن، صحبت کردن و نوشتن را کنار بگذاریم، بلکه همه آنها را لازم است که در خدمت یادگیری مهارت خواندن بکار گیریم تا مهارت خواندن بطور روان، با درک مفهوم مستقیم و با سرعت مطلوب در زبان آموز حاصل شود و از تدریس متون خواندن با ترجمه به فارسی اجتناب نمایم.

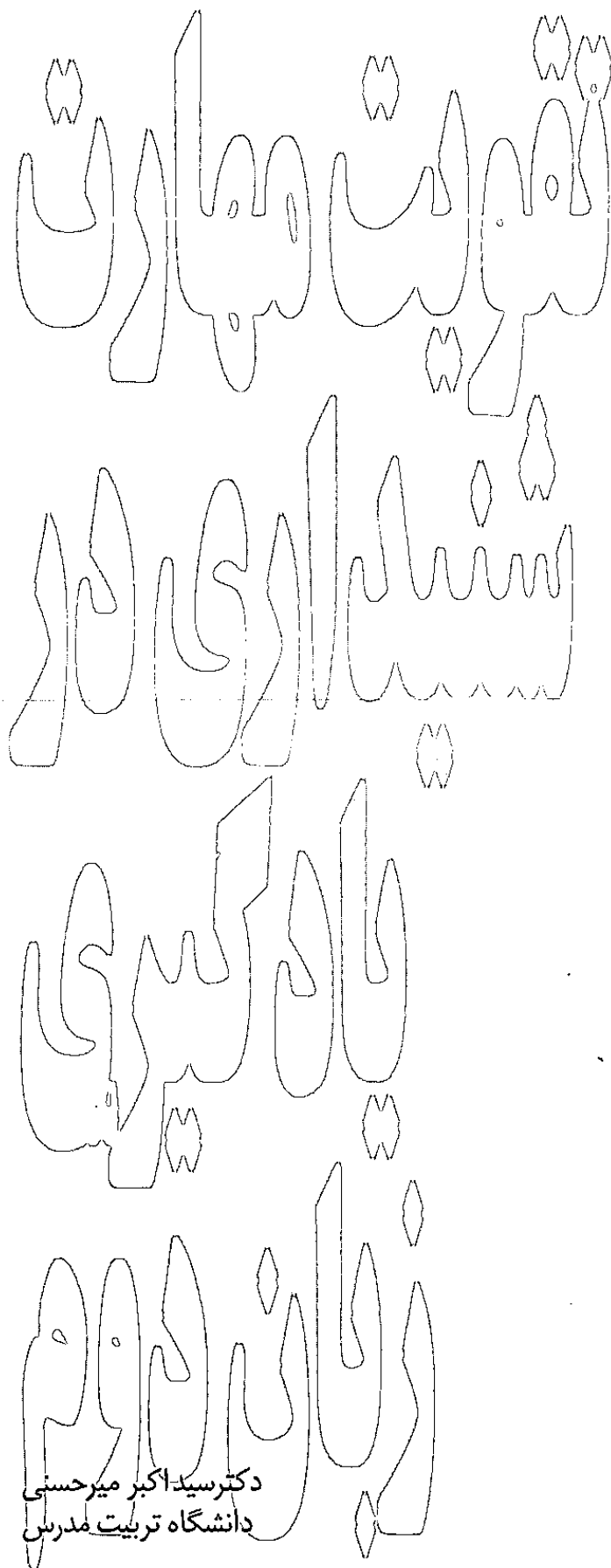
با پوزش فراوان، فکر می کنم هنوز بر مهارت «مختصر و مفید صحبت کردن» احاطه پیدا نکرده ام و در پاسخ به سؤالات شما مباحث را طولانی بیان می کنم، لذا اگر جنابعالی را خسته کردم یا وقت مصاحبه برای یک نشست به پایان رسیده، می توانیم مصاحبه را با همین چند سؤال به پایان ببریم یا این که مابقی سؤالات را در نشستی دیگر مطرح سازیم، هر طور که شما صلاح می دانید. رشد- گفتنی ها بهر حال ضروری هستند و من فکر می کنم برای خوانندگان ما مورد توجه می باشند و موافقم برای اینکه شما هم زیاد خسته نشوید طرح بقیه پرسشها را به نشستی دیگر موکول نمایم.

ادامه دارد

تقویت مهارت شنیداری در یادگیری زبان دوم

مقدمه

مهارت شنیدار در یادگیری زبان خارجی (دوم) نقش بسیار مهمی دارد و بهمین دلیل روشهای خاصی مانند روش طبیعی (کراشن و ترل ۱۹۸۳) آنرا مبنای کار خود قرار داده اند. علت این اهمیت در این است که، ۴۰ تا ۵۰ درصد مدت زمان ارتباطها به گوش دادن، ۲۵ تا ۳۰ درصد به صحبت کردن، ۱۱ تا ۱۶ درصد به خواندن و ۹ درصد به نوشتن اختصاص می یابد (ریورز ۱۹۸۱). ضمناً در بررسی های انجام شده (یوریو ۱۹۸۲) زبان آموزان اظهار داشته اند که به اهمیت مهارت شنیدار در یادگیری زبان پی برده و خواستار آموزش هرچه بیشتر آن هستند. درک مطلب از طریق این مهارت اهمیت بسیار زیادی دارد چون زبان آموزان هیچ نوع دخالتی در مورد آنچه بصورت یک طرفه در سخنرانیها می شنوند نخواهند داشت و نمی دانند چگونه مطلبی بیان خواهد شد ولی در گفتگوهای دوطرفه پاسخها و عکس العمل های شنونده تا حدی گویینده را تحت تأثیر قرار می دهد. با وجود همه تلاشها در بیان اهمیت شنیدار، این مهارت مهم و ضروری در آموزش زبان نادیده گرفته شده و خوب تدریس نمی شود. دلیل این بی اعتنائی را



می توان بشرح زیر خلاصه کرد: (۱) اکثراً تصور می کنند که گوش دادن در تمام طول کلاس درس و مدت آموزش انجام می گیرد (جیلین سراون ۱۹۸۷)، (۲) معلمین بطور کلی اطلاعات زیادی در تدریس مهارت شنیدار ندارند. در واقع ایشان هیچ مطلبی یا نکته مهمی را درباره آن به زبان آموزان نمی آموزند، بلکه فقط وقت خود را صرف انجام دادن تمرینات شنیداری می کنند در حالی که زبان آموزان نمی دانند چه باید بکنند. مضافاً آنکه اغلب تکالیف شنیداری نیز مناسب نیستند و (۳) مطالب تهیه شده برای این منظور کافی نبوده و خوب تنظیم نشده اند (میدلسون ۱۹۹۴).

توصیه هایی درباره استفاده از روش راهبرد - محوری*
 جونز، پالینکار، اوگِل و کار در کتاب یادگیری و تدریس راهبردی (۱۹۸۷ صص: ۴، ۵، ۱۴) می گویند که زبان آموز خوب و ماهر همیشه دو هدف را دنبال می کند: یکی درک مفاهیم و معانی مطالب و موضوعات ارایه شده و دیگری نظم بخشیدن به یافته ها و نکات فرا گرفته شده. یادگیری بمعنی تفکر و استفاده از دانش قبلی برای درک نظرات و جزئیات مشکل آفرین مطالب است. یادگیری راهبردهای مخصوص به خود دارد و باید به آن توجه داشت. یادگیری در سه مرحله انجام می گیرد: (۱) آمادگی، (۲) گوش دادن و (۳) پیش بینی و استنتاج. زبان آموزان ناموفق از این راهبردها استفاده نمی کنند و تحقیقات انجام شده این امر را ثابت کرده است. علاوه بر آن، رامل هارت (۱۹۸۰ ص ۳۴) معتقد است که داشتن زمینه و دانش قبلی در یک مطلب، درک و استفاده از مطالب جدید را تسهیل می کند. چیانک ودانکل (۱۹۹۲ ص ۳۵) نیز اهمیت داشتن زمینه یا اطلاعات قبلی را برای درک مطلب جدید توضیح می دهند و می گویند که ایجاد ارتباط و تعامل بین آنها یادگیری را تسریع می کند. بهمین جهت معلم باید زمینه های لازم را برای گوش دادن آماده کرده با ارائه دادن اطلاعات لازم به زبان آموزان آنها را در این مهارت و درک مطلب یاری نماید. البته پیوستگی مطالب جدید با مطالب قبلی در جلسات مختلف و پیاپی نقش مهمی در یادگیری، کسب دانش و درک نکات جدید دارد و زمینه سازی می تواند در پیش بینی، حدس زدن و

استنتاج بسیار مؤثر باشد.

ضمناً باید بخاطر داشت که مهارت شنیداری یک فرآیند ادراکی، فعال، تعاملی و استقرایی یا استنتاجی است. بنابراین ممکن است شنونده آنچه را می فهمد دریافت کند نه آنچه را که گوینده در نظر دارد، چون فقط پیام یا عبارت دیگر کلمات، عبارات یا جملات بیان شده را می شنود و از احساسات و تصورات درونی گوینده خبر ندارد. بهمین دلیل، شنیدار مهارت فعالی است و نیاز به تمرکز و پردازش مطالب دارد. ضمناً در دنیای واقعی گفت و شنود فعالیتی دوطرفه تعاملی است و فقط در موارد خاصی چون گوش دادن به رادیو یکطرفه و غیر تعاملی می باشد. از نظر استقرایی یا استنتاجی بودن نیز بستگی به گوینده و شیوه ارایه مطالب دارد. بطور کلی، می توان گفت که تمرکز، تحلیل و درک مطلب شرایط لازم و اصل شنیدار است و گاهی تأثیر آنها در این مهارت بیش از تأثیر آنها در گفتار است. بنابراین، اگر به بعضی از مشخصه های گفتار اشاره شود و تفاوت آنها با نوشتار بیان شود مطلب را کمی روشن تر می کند (پیترسون ۱۹۹۱ ص ۱۱۰).

در تهیه مطلب برای آموزش مهارت شنیداری باید توجه داشت که گفتار با نوشتار تفاوت زیادی دارد. گفتار بیشتر برای ایجاد ارتباط، دوستی و بیان درد دل است و هدف آن تعامل و حفظ روابط اجتماعی می باشد، در حالی که نوشتار برای انتقال مفاهیم و محتوای ذهنی است. در هر گفت و شنودی، حتی اگر اطلاعاتی منتقل گردد، میزان محتوای ذهنی کمتر از نوشتار است. تکرار کلمات، عبارات، برخی نکات در گفت و شنود بیش از نوشتار می باشد تا به شنونده فرصت کافی برای دریافت مطلب داده شود و موضوع و نکات مهم و قابل توجه از دست نرود. ساختار زبان شفاهی ساده تر و اغلب غیر رسمی و گاه از نظر دستور زبان دارای اشتباهی است. جملات نوشته شده معمولاً طولانی تر و دارای جمله واره های متعدد و پیچیده می باشد ولی در گفتار از جمله های کوتاه و ساده استفاده می شود. علاوه بر آن، اگر جملات استفاده شده در گفتار افراد، حتی آنهایی که تحصیل کرده هستند، را به رشته تحریر درآورند غیر دستوری بودن آنها مشخص می گردد. البته فقط دستور زبان گفتار نیست که دارای نواقص و نارساییهای است،

بلکه سازمان و انسجام مطالب نیز بخوبی زبان نوشتاری نیست و چه بسا نکات ضد و نقیضی که در گفته‌ها ارایه می‌گردد. اما در گفتار استفاده از راهبردها و مشخصه‌های معانی* بیان چون سرعت، حرکات بدن، بالا و پائین رفتن صدا، اشارات، تغییر آهنگ و بسیاری از موارد دیگر در گوش دادن و درک مطلب تأثیر بسزایی دارد. سرعت زیاد در گفتار یکی از مشکلات اصلی برای شنونده است، در صورتیکه در خواندن تنظیم سرعت با خواننده است. معمولاً در گفت و شنود حالت تعامل یا تأثیر متقابل بوجود می‌آید و دو طرف عکس‌العمل یکدیگر را بررسی و در صورت نیاز توضیح کافی و بیشتر می‌دهند. بطور خلاصه، کلیه موارد فوق باید در گفتار مورد توجه قرار گیرد تا شنونده بتواند نتیجه لازم و مطلوب را بدست آورد. بهمین دلیل، معلم زبان باید تعریف مهارت شنیدار یا عبارات دیگر درک مطلب از طریق این مهارت را بداند. البته، ممکن است تعریف جامعی برای آن وجود نداشته باشد ولی میندلسون (۱۹۹۴، ص ۴۶) آن را «قدرت درک زبان شفاهی (صحبت) اهل زبان» می‌داند. این کوتاهترین تعریف برای مهارت شنیدار است که می‌تواند مقدمه‌ای برای تعریفهای جامع‌تر و روشنتری در این زمینه باشد. اومالی، چاموت و کوپر (۱۹۸۹، ص ۴۳۴) تعریف کلی‌تر زیر را ارایه داده‌اند:

درک مطلب شفاهی فرآیندی فعال و آگاهانه است که شنونده مفاهیم را با استفاده از اشارات، زمینه‌های اطلاعاتی و دانش قبلی بوجود می‌آورد و از منابع و راهبردهای متعدد برای رسیدن به مقصود خویش یعنی درک مطلب از طریق شنیدار استفاده می‌کند.

شنونده ماهر باید دارای تواناییهای خاص باشد و پیش از هر چیز بتواند خوب بشنود و نکات مهم را تشخیص دهد. انواع جملات مثبت، منفی یا سؤال، می‌تواند با ایجاد تغییر در محل تکیه مفاهیم متفاوتی به آنها بخشید. علاوه بر این، شنونده باید بتواند مطالب شنیده شده را پردازش کرده و اطلاعات ارایه شده را مورد تحلیل و قضاوت قرار دهد، چون یک جمله ساده ممکن است مفاهیم متفاوتی را ارایه دهد. در نتیجه، علاوه بر پردازش مطالب شنیداری، شنونده باید بتواند پاسخ مناسبی به آنچه شنیده است بدهد، در غیر اینصورت نمی‌تواند شنونده

خوب و توانایی تلقی شود. درک کامل مطلب نیز نکته قابل توجه دیگری است که شنونده خوب نه تنها جملات را بلکه کل محتوی را درک می‌کند و تصویری کامل از تمام پیام در ذهن خود ترسیم می‌نماید. البته برای این کار لازم نیست که معنی تک تک کلمات را بداند و یا آنها را بیاد آورد. توجه یا نگرانی در مورد فهمیدن تمام کلمات یا معنی آنها زبان‌آموز را از دنبال کردن موضوع بازمی‌دارد و او را مأیوس می‌کند (میندلسون ۱۹۹۴). دانستن اصول و قواعد فرهنگی زبان خارجی اصل مهم دیگری در درک مطلب است و تفاوت زمینه‌های فرهنگی زبان‌آموزان می‌تواند باعث ناتوانی در این مهارت و سوء تعبیرهای مختلفی گردد. لذا آماده‌سازی و دادن اطلاعات لازم قبل از گوش دادن از نکات مهم در آموزش این مهارت است.

راهبردهای یادگیری و گوش دادن

راهبردهای یادگیری را چاموت (۱۹۸۷) شامل متون، دیدگاهها یا فعالیت‌های خاصی می‌داند که زبان‌آموز برای تسهیل یادگیری و یادآوری اطلاعات زبانی و محتوایی متحمل می‌شود. راهبردهای درک مطلب از طریق گوش دادن را می‌توان شامل «پردازش، همبستگی و طبقه‌بندی» دانست که هر سه باید مورد توجه قرار گیرد (ویلینگ ۱۹۸۸ ص ۷). او بر نقش فعال زبان‌آموزان در استفاده از راهبردها تأکید می‌کند و می‌گوید که اصطلاح راهبرد شامل تلاش یا روبروشی با مشکلات است که اگر فرد بطور صحیح با آنها مواجه گردد در کار خود موفق خواهد شد.

راهبردهای یادگیری با راهبردهای ارتباطی و فنون یادگیری تفاوت دارند. راهبردهای ارتباطی با یادگیری ارتباط مستقیم ندارد ولی با «فرایند شرکت در گفت و شنود» ارتباط دارد (رابین ۱۹۸۷ ص ۲۵). راهبردهای یادگیری عبارتند از درک مطلب، درون‌سازی، حفظ و تنظیم یافته‌های قابل استفاده برای یادگیرنده است. در حالیکه راهبردهای ارتباطی بر انتقال موفقیت‌آمیز و دریافت پیام تأکید می‌کند. در زبان‌آموزی راهبردهای یادگیری و ارتباطی باهم ارتباط و گاهی تطابق دارند، چون از یک نظر راهبردهای ارتباطی همان فنون ارتباطی

لازم برای یادگیری هستند (ویلینگ ۱۹۸۸ ص ۱۴۹). تفاوت بین فنون یادگیری و راهبردهای یادگیری را نیز می توان بوسیله فرایندهای عملی قابل مشاهده مانند یادداشت برداری و فرایندهای ذهنی غیرقابل مشاهده نشان داد. بطور کلی، برای یادگیری بهتر، تمام فعالیتهای درون ذهنی و برون ذهنی باید تنظیم، کنترل و ارزیابی شود و معلم هر دو جنبه را مورد توجه قرار دهد (میدلسون ۱۹۹۴ صفحات ۲۳، ۲۴).

زبان آموزان از راهبردهایی متفاوتی استفاده می نماید که برای آنها مفیدتر است و معلم نمی تواند بخواهد که یکنواخت عمل کنند ولی می تواند آنها را تشویق کند که کار خود را بهتر انجام دهد. معلوم نیست که استفاده از راهبردهای یک زبان آموز موفق برای دیگری نیز مفید باشد، چون زبان آموزان با هم تفاوت دارند (سیتویک ۱۹۸۹ ص XI). این نکته نباید معلمین زبان را مأیوس کند چون بطور قطع با استفاده از تحقیقات انجام شده، متون موجود و تجربه های عملی می توان در این زمینه بینش های تازه ای کسب نمود و در طرح ریزی درس به کار برد. بطور خلاصه، یک زبان آموز خوب دارای این خصوصیات است: سبک یادگیری خود را می داند، خوب حدس می زند، علاقه مند به قبول خطر و روبرو شدن با اشتباه در طی یادگیری و ایجاد ارتباط است، تحمل قبول یک نظام گفتاری جدید را دارد و با مشکلات آن می سازد، به ساختار و الگوهای زبان توجه می کند، نسبت به یادگیری دیدگاهی فعال دارد، مایل به تمرین و صرف وقت کافی با اهل زبان بمنظور تعامل و استفاده از زبان است، به روابط افراد و حالتیهای مختلف در صحبت توجه دارد، از عملکرد زبان و دانش مربوط به آن را در تفسیر مطالب و دریافت اشارات برای درک ماهیت تعامل و نهایت شناخت مشخصه ها به منظور استفاده بهتر از زبان مطلع است. سبک های یادگیری همان تنظیم مطالب برای یادگیری و تعامل بین فرد و محیط می باشد و شامل مجموعه ای از مسایل ذهنی، عاطفی و جسمانی است که بیانگر چگونگی درک، تأثیر متقابل و پاسخ به محیط یادگیری است (کارور ۱۹۸۴ ص ۱۲۴ و کیف ۱۹۷۹ ص ۴). البته این تأثیرات قابل تغییر است و برای همه افراد ثابت و یکنواخت نیست، بلکه بر حسب زمان، مکان، نوع کار و فعالیت جهت های مختلفی بخود می گیرد.

لذا زبان آموزان به شناخت سبک ها یا شیوه های یادگیری فردی خود نیاز داشته و راهنمایی معلم می تواند تا حدی راه گشای مشکل آنها باشد. زبان آموزان خوب راهبردهای متفاوت و متعدد را بررسی نموده و از آنها استفاده می کنند. با وجود این، آنها به کمک معلم در شناخت راهبردهای شنیدار احتیاج دارند، چون راهبردهای مهارتهای مختلف با هم تفاوت دارند. زبان آموزان باید بطور فعال، آگاه و عمدی درگیر یادگیری شوند و بدانند چگونه بهتر یاد می گیرند و چه راهبردهایی بیشتر به آنها کمک می کند. ویلینگ (۱۹۸۷) تمرکز، ارتباط دادن مطالب با هم، بازگویی، قیاس، تحلیل، طبقه بندی و استنتاج را در گوش دادن مهم می داند. بعضی دیگر چون اومالی، چاموت، کوپر و روسو (۱۹۸۵) فقط به تمرکز و دقت در موارد مهم، یادداشت برداری و به تصویر کشیدن مطلب در ذهن اشاره می کنند. رابین (۱۹۹۸) بر درک خطوط اصلی مطلب در گوش دادن تأکید دارد و در مواردی از لغات مشترک زبان اول و دوم (خارجی) استفاده می نماید.

میدلسون (۱۹۹۴) همانند کوهن (۱۹۹۲) معتقد است که راهبردهای یادگیری باعث می شود معلمین نیز به راهبردهای آموزشی خود بیندیشند و برای یادگیری بهتر زبان آموزان دیدگاهها و سبک های تدریس خود را مورد بررسی، تحلیل، تجدیدنظر و اصلاح قرار دهند. معلم زبان باید همیشه از خود سؤال کند که چگونه می تواند به یادگیری زبان آموزان بهتر کمک کند تا شنیداری را کسب نمایند. شاید یادگیری خود-محوری یکی از ابعاد کار باشد که در آن معلم نقش راهنما، مدیر، مرجع، تسهیل کننده و ارتباط گر را ایفا می کند. بهر حال، معلم باید همه راهبردهای آموزشی را به کار گیرد تا توانش ارتباطی را در زبان آموزان بوجود آورد و هدف اصلی او ایجاد قدرت درک مطلب شنیداری باشد، چون با گسترش ارتباطات بین المللی، تجارت، مبادلات فزاینده علمی و دانشجویی نقش حساس و مهم در یک مطلب مشهودتر شده است. بطور خلاصه می توان گفت که زبان آموزان باید همان کارهایی را که هنگام گوش دادن به زبان اول انجام می دهند به زبان خارجی یا دوم نیز انجام دهند. درک نکات اصلی و نه همه کلمات، حدس زدن و پیش بینی کردن مطلب بعدی با شنیدن اشارات و

مقدمات برای گوش دادن بسیار مهم است. بنابراین، ایجاد و بسط راهبردهای لازم و سپس تربیت زبان آموزان در چگونگی استفاده از آنها از مهمترین بخش فرایند آموزش زبان می باشد (مِنْدلسون ۱۹۹۴ صفحات ۳۴ و ۳۵). معلم معمولاً باید از خود پرسد که من از زبان آموزان در پایان دوره یا کلاس درس انتظار دارم چه کاری را انجام دهند که در اول دوره یا شروع کلاس قادر به انجام آن نبودند. جواب این سؤال هدف را مشخص می کند. با پیدا کردن جواب سؤال قبل دومین سؤال یعنی چگونگی رسیدن به آن هدف را باید تعیین نماید که می توان آنرا چنین بیان داشت: برای رسیدن به هدف زبان آموزان را باید چگونه ای تربیت کرد یا آموزش داد که برای دریافت مفهوم آنچه می شنوند از تمام راهبردهای ممکن استفاده کنند.

بنابراین، دیدگاه راهبرد-محوری ریشه در آموزش راهبردها دارد و هدف آن تربیت زبان آموزانی است که بتوانند خوب گوش کنند و از تمام راهبردها و فنون مفید استفاده نمایند. البته برای موفقیت در این راه باید معلمین برای آشنایی زبان آموزان وقت کافی صرف کنند و آنها را در به کارگیری مختلف یاری دهند (رابین ۱۹۸۸). تدریس راهبردها را چنین خلاصه کرده اند: راهبردها را می توان تدریس کرد، یادگیری زبان علمی از طریق راهبردها مؤثرتر است، زبان آموزانی که از نظر ذهنی فعال هستند بهتر یاد می گیرند، راهبردهای یادگیری قابل انتقال به موارد و فعالیتهای دیگر نیز می باشد، راهبردها تنظیم اطلاعات را تسهیل می کند و آموزش راهبردها شیوه های یادگیری را به زبان آموزان یاد می دهد (ریلی ۱۹۸۲، کروکال ۱۹۸۳ و اکسفورد ۱۹۹۰). آگاهی و فعالیتهای فراراهبردی مانند فعالیتهای فرازبانی در یادگیری و استفاده از زبان مفید هستند. البته در حالیکه آموزش راهبردها به زبان آموزان کمک می کند و آنها را در یادگیری زبان فعال تر می نماید، باید بخاطر داشت که این موضوع صد درصد صحت ندارد و اگر معلمی صرفاً به راهبردها توجه کرده عوامل مؤثر و مهم در یادگیری چون شخصیت، انگیزش و جنبه های مختلف فرایند یادگیری را فراموش نماید و در انجام وظایف خود بی دقتی کند، محصلین او با شکست روبرو خواهند شد، چون اکثر زبان آموزان با دیدگاههای خاصی در مورد یادگیری، نحوه تدریس معلم،

نقش معلم و محصل وارد کلاسهای زبان می شوند که با آنچه در ذهن معلم و متخصصین آموزش زبان است تفاوت دارد. بنابراین، آماده سازی آنها برای استفاده از راهبردها ضروری می نماید و آموزش و به کارگیری فرایندهای زبانی و فرازبانی در درک و دریافت پیام نقش مهمی ایفا می کنند.

مشخصه های اصلی یک کلاس راهبرد-محوری را بطور خلاصه می توان گوش دادن زیاد، استفاده از مطالب شفاهی، گوش دادن به گفتگوهای دوفره و یک نفره، مناسب بودن مطلب از نظر محتوی و سطح آن، تنوع مطالب، آشنایی با موضوع، سرعت ارایه، وضوح، جذابیت، طبیعی بودن، انگیزش زبان آموز، ارتباط داشتن با دانش فراگیرنده، توضیحات آماده سازی قبل از گوش دادن، فعالیتهای بعد از گوش دادن و مهمتر از همه آموزش گوش دادن بجای امتحان گرفتن بطرقی که تمام علایم زبانی درک گردد ذکر کرد. در نتیجه، برای موفقیت در این مهارت معلم باید نیازها، میزان مهارت یا تبحر، سطح علمی و راهبردهای مورد علاقه زبان آموزان را بررسی و مورد توجه قرار دهد و شرایط محیط، روابط بین گفتگو کنندگان و حالت آنها، موضوع، مفهوم گفته ها، شناخت فرضیه ها، پیش بینی و استنتاج، عادت کردن به شیوه های گفتاری مختلف و درک موضوع اصلی صحبت را در برنامه آموزشی خود بگنجانند (مِنْدلسون ۱۹۹۴ صفحات ۶۸-۴۸).

مهارت زبانی یکی دیگر از اصول مهم برای شنونده توانمند است. هیچ شنونده ای نمی تواند مطالب را خوب درک کند جز آنکه به سطح خاصی از مهارت زبانی رسیده باشد که نه تنها شامل تسلط بر مشخصه های نظام آوایی و دستوری است بلکه مستلزم تبحر در سطح گفتمان (توانش گفتمانی) نیز است (کانیل و سواين ۱۹۸۰). البته کلیه این توانش ها در سطح نظری مورد توجه نیست بلکه جنبه های عملی یا کاربردی و قدرت استفاده از آنها مهم است. در این راستا آهنگ جملات و تأکیدهای به کار برده شده در صحبت نیز از اهمیت خاصی برخوردار است. هنگام گوش دادن شش سؤال کلیدی می تواند درک مطلب را آسان سازد: کجا، چه موقع، چه کسی، چگونه، چه چیزی و چرا. این شش سؤال دریافت اطلاعات

مهم و اساسی را در زمینه های مختلف برای شنونده فراهم می آورد و شرایط، روابط، حالت و موضوع گفت و شنود را روشن می کند.

راهبردهایی که معنی اصلی گفته ای را مشخص می کند و می تواند برای شنونده مفید واقع شود عبارتند از: (۱) نظام تأکیدی و شناخت آن در جملات که جوهر پیام را نشان می دهد و علاوه بر آن به گفتگو حالتی طبیعی می بخشد، (۲) دانش قبلی زبان آموز و زمینه علمی او که بنیانی برای درک مطلب جدید است و (۳) علایم گفتمانی که نشانگر موضوع یا تغییر و تعبیر مطلب می باشد مانند عبارتی چون *on the other hand* یا *in other words* و امثال آن. استفاده از این راهبردها می تواند در درک مطلب برای زبان آموزان مفید واقع گردد و استفاده از آنها آسان و عاری از پیچیدگی است (مندلسون ۱۹۹۴).

شیوه های مختلف شنیدار به مطالب متفاوت نیز یکی دیگر از نکته های قابل توجه درک این مهارت مهم در زبان آموزی است که اغلب نادیده گرفته می شود. گوش دادن ممکن است در ارتباطات دوطرفه یا یک طرفه صورت گیرد که اولی در سخنرانی ها و مکالمات حضوری یا تلفنی و دومی در سخنرانی ها و صحبت های رادیو و تلویزیونی انجام می شود. گوش دادن برای مقاصد زیر انجام می گیرد: محتوای علمی در تحصیل که می تواند همراه با یادداشت برداری باشد، درک یک نکته حساس و مهم در مطالب بعدی، دریافت کلیه جزئیات مانند راهنمایی و جهت یابی، استراحت و لذت بردن همچون شنیدن صدای فیلم، فهم موضوع اصلی هنگام گوش دادن به رادیو، شناخت جو حاکم بین گویندگان، مکالمات تلفنی و فهمیدن اهداف کلی مکالمه ها. بنابراین گوش دادن برای همه افراد و در همه موارد یکسان نیست و معلم و طراحان درس و کتاب باید تفاوت های موجود در انواع این فعالیتها را مورد توجه قرار دهند و زبان آموزان را از این تفاوتها مطلع ساخته و بر جنبه هایی تأکید نمایند که برای آنها مفید و ضروری است. شنیدار در محیط واقعی و زندگی عادی باید سرمشقی برای همه آموزشها باشد چون بندرت به تنهایی انجام می گیرد. متأسفانه اکثر تلاشها و فعالیت های کلاس درس در حالت های مصنوعی و غیر عادی بوقوع می پیوندد. معلمین باید آنها را با فعالیت

مهارت های دیگر تلفیق کنند (مورفی ۱۹۹۱، گیلبرت ۱۹۸۷، سلس موریسیا ۱۹۸۷).

بهمین دلیل، در کلاس های آموزش زبان باید فعالیت های مختلف با هم انجام پذیرد و آموزش یک مهارت بطور جداگانه و مجرد از دیگر مهارتها چندان مفید و قابل اجرا و عملی نخواهد بود. در نتیجه، تلفیق شنیدار با گفتار و احتمالاً یادداشت برداری، خواندن و نوشتار ترکیبی مناسب برای یادگیری و بسط قدرت زبان آموزان در سطوح مختلف یادگیری است (جیلین براون ۱۹۹۰ صفحات ۱۷۲-۱۷۱). استقلال، خود-آموزی یا خود-محوری زبان آموزان و راهبردهای لازم در این زمینه به تسلط در این مهارت کمک می کند. دیدگاه راهبرد-محوری یک هدف نیست بلکه وسیله ای برای رسیدن به هدف اصلی یعنی تقویت مهارت شنیدار است. استقلال و کسب مهارت در درک مطلب نکته نهایی برای همه تلاشها و فعالیت های آموزشی است و زبان آموزان باید قادر به فهمیدن مطالب یا به تعبیری پرواز مستقل گردند. در دنیای کنونی با انبوه اطلاعات و گسترش ارتباطات چاره ای جز تربیت زبان آموزان برای روبرو شدن با این مهم نیست و معلم نقشی جز آموزش و آماده سازی آنها برای استفاده از راهبردهای متعدد و متنوع در زمان و مکانهای گوناگون ندارد و زمانی از کار خود خشنود خواهد شد که بتواند به این مهم در تدریس و حرفه خود دست یابد.

References

- 1- Brown, Gillian 1987. "Twenty Five years of Teaching Listening Comprehension." *English Reaching Forum* 25, 4: 11-15.
- 2- Brown, Gillian 1990. *Listening to Spoken English*, 2nd ed. London: Longman.
- 3- Canale, M. and M. Swain 1980. "Theoretical Bases Of Communicative Approaches to Second Language Teaching And Testing." *Applied Linguistics* 1.1: 1-47.
- 4- Carver, D. 1984. "Plans, Learner Strategies and Self Direction in Language Learning." *System* 12,2: 123-131.

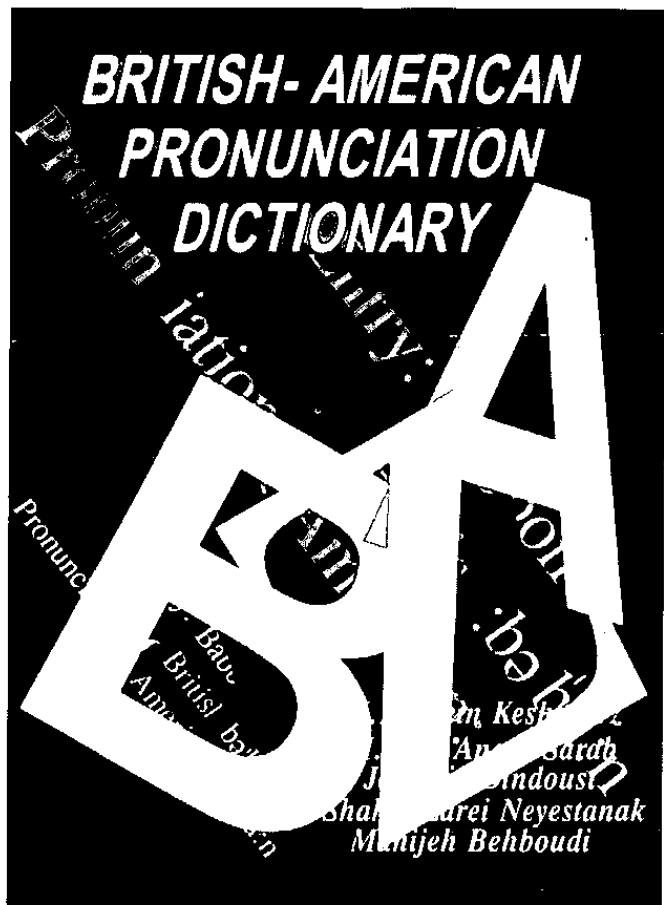
- 5- Celce-Murcia, M. 1987. "Teaching Pronunciation as Communication." In Morley, ed., 1-12.
- 6- Chamot, A. U. 1987 "The Learning Strategies Of ESL Students." In Wenden and Rubin, eds. 71-83.
- 7- Cohen, A. D. 1992. "The Teacher's Role in Learner Strategy Training: An Innovation in Teacher Education." In Flowerdes, Brock, and Hsia, eds. 241-252.
- 8- Crookall, D. 1983. "Learner Training: A Neglected Strategy. Part I and 2." *Modern English Teacher*. 11.1: 31-33 (part 1), 11.2: 41-42 (part 2).
- 9- Gilbert, J.B. 1987. "Pronunciation And Listening Comprehension." In Morley, ed., 2940.
- 10- Keefe, J. W. 1979. "Learning Style: An Overview." In keefe, ed. 1-17.
- 11- Krashen, S. and T. Terrell 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in The Classroom* Oxford: Pergamon Press.
- 12- Mendelsohn, David. (1994) *Learning to Listen*. Calif: Dominic Press, Inc.
- 13- Marphy, J. M. 1987. "The Listening Strategies Of English as a Second Language College Students. Research and Teaching in Developmental Education 4, 1: 27-46.
- 14- Murphy, J. 1991. "Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation." *TESOL Quarterly* 25, 1: 51-76.
- 15- ÓMalley, J., A. U. Chamot and Kupper 1989. "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition" *Applied Linguistics* 10.4 : 418-435.
- 16- ÓMalley, J., A. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L.Kupper and R. Russo. 1985. " Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students." *Language Learning* 35, 1: 21-46.
- 17- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. N. y.: Newbury House.
- 18- Peterson, P. W. 1991, "A synthesis Model for Interactive Listening." In celce-Murcia, ed. 106-122.
- 19- Riley, P. 1982. "Topics in Communicative Methodology: Including a preliminary and Selective Bibliography on the communicative Approach." *Melanges Pedagogiques*. 93-132.
- 20- Rivers, W. M. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- 21- Rubin, J. 1988. "Improving Foreign Language Listening Comprehension." Research Report, Washington, D. C.: U. S. Dep. of Ed.
- 22- Rubin, J. 1987. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology." In Weden and Rubin, eds., 15-30.
- 23- Rumelhart, D. 1980. "Schemata: The Building Blocks of Cognition." In Spiro, Bruce, and Brewer, eds. 33-58.
- 24- Stevick, E.W. 1989. *Success With Foreign Languages: Seven Who Achieved It and what worked for them*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- 25- Willing, K. 1988 "Learning Strategies as Information Management: Some Definitions for a Theory of Learning Strategies." *Prospect* 3,2: 139-156.
- 26- Yorio, C. 1982. "The Language Learner. A consumer With Opinions." Paper Presented at TESOL International Conference, Hawaii.

پیشگفتار

تجربه نشان داده است که یکی از مشکلات عمده دانش آموزان و دانشجویان ایرانی در فراگیری زبان انگلیسی، تفاوت‌های تلفظی دو گونه معیار انگلیسی آمریکائی و بریتانیائی است. در بسیاری موارد مشاهده شده است که نوعی سردرگمی در این رابطه میان فراگیران زبان وجود دارد. بهمین دلیل، بدنبال مقاله‌ای که در مجله رشد آموزش زبان پیرامون تفاوت‌های تلفظی این دو گونه به چاپ رسید (ر. ک. کشاورز ۱۳۷۱) دانشجویان و دبیران زبان خواستار اثری جامع‌تر در این زمینه شدند. لذا، برآن شدیم تا فرهنگ حاضر را که به منظور کمک به فراگیران زبان انگلیسی تهیه شده است تألیف و در دسترس آنان قرار دهیم به این امید که گامی در جهت رفع مشکلات آنها برداشته باشیم.

همانگونه که از عنوان آن پیداست، این فرهنگ صرفاً به تفاوت‌های تلفظی می‌پردازد و سایر ویژگیهای لغات از جمله معانی آنها را شامل نمی‌شود. اطلاعات دستوری نیز فقط در صورتی ملحوظ می‌شود که نقشی در تفاوت‌های تلفظی کلمات داشته باشند. به عنوان مثال، تلفظ کلمه "sperate" با توجه به اینکه فعل یا صفت باشد متفاوت است. حال چنانچه تفاوتی در تلفظ آمریکائی و انگلیسی یکی از این دو قسم وجود داشته باشد علامت اختصاری (v) یا (adj) جلوی کلمه درج خواهد شد.

نحوه استفاده از فرهنگ حاضر بسیار ساده است. هر صفحه شامل سه ستون می‌باشد. ستون اول مربوط به درج کلماتی است که تلفظ آنها در دو گونه آمریکائی و بریتانیائی متفاوت است. در ستون دوم تلفظ انگلیسی بریتانیائی و در ستون سوم تلفظ آمریکائی کلمات آوانگاری شده است. چنانچه تفاوت مربوط به تکیه کلمه (stress) باشد علامت مربوط یعنی ' سیاه نشان داده شده است. ضمناً تفاوت‌های آوایی نیز به صورت سیاه مشخص شده است، مانند /ra:ft/ & /ræft/ تفاوت‌های عمده تلفظی میان دو گونه انگلیسی آمریکائی و بریتانیائی در جدول زیر درج شده است. برای اطلاع بیشتر در این زمینه به مقاله فوق‌الذکر (کشاورز ۱۳۷۱) رجوع شود.



مجموعه کتب

نظرخواهی درباره مجله رشد تخصصی آموزش

زبان خارجی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سالهای گذشته با هدف «اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت های گذشته و حال این مجلات پرسشنامه ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید آن را تکمیل و به آدرس تهران صندوق پستی ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

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

مشترک هستم بطور آزاد تهیه می کنم در دفتر مدرسه مطالعه می کنم

۲ - آیا مجله مرتب به دستتان می رسد؟ بلی خیر

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

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

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

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

طرح مسائل علمی جدید و پژوهشهای تازه در عرصه زبان آموزی

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

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

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

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

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

طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله و مسایل دیگر

۷ - کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است:

ویرایش علمی مقالات و نوشته ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

۸ - آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می دانید؟ لازم است در تابستان منتشر شود سه شماره در سال کافی است

۹ - در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی-آموزشی در جهت کمک به امر تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش آموزان از زبان خارجی برآورده می سازد؟ بلی خیر

۱۰ - هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم بفرمایید.

bedeutsam; 1. Der Grad der Qualifizierung. 2. Der Soziale Status. 3. Alter. 4. Geschlecht. 5. Beruf. 6. Weltanschauliche Grundhaltung der Partner.

In den unmittelbaren Kommunikationen sind der Bewusstseinzustand des Gesprächspartner, sein Vertrautheitsgrad, die geistigen und physischen Fähigkeiten, sogar sein Verhalten zur Zeit der Kommunikation, seine Einstellung zum Thema insgesamt oder zu einzelner von grosser Bedeutung.

-Zeit und Ort der Kommunikation.

Der Zeitfaktor dann die Beschränkung und ihre Kürze und Knappheit verursachen (veranlassen). Der Ort (Büro, Arbeitsplatz usw.) kann auch Struktur und Inhalt der Redeeinheiten bewirken.

-Die Art der Tätigkeit, die man zur sprachlichen Kommunikation führt (Z. B. Arbeitsprozess, beim Sport oder kulturelle Tätigkeit, der offizielle oder inoffizielle Charakter der Kommunikation.).

Von den internen Faktoren ist die Intention, die Absicht der Sprecher zur Mitteilung, zur Lösung einer Aufgabe und zum Gewinn der Zustimmung der Gesprächspartner, am wichtigsten.

Die kommunikative-dynamische Textauffassung erklärt den Text im sozialen Zusammenhang. Texte sind dadurch nicht primär Folgen von Sätzen, sondern Folgen von sozialbestimmten-sprachlichen Handlungen: Das heisst, Tätigkeit bestimmt die Funktion des Textes in den schulischen, beruflichen und kulturellen Interaktionen. Verfahren, und Operationen können als Tätigkeitselemente zur Realisierung der Kommunikationsabsichten mit sprachlichen Mitteln behilflich sein.

Nach der Theorie der kommunikativ-funktionalen Sprachbetrachtung sterbt man in jeder sprachlichen Zusammenhang nach diesen drei Arten von Kommunikationsabsichten; 1. Das Informieren 2. Das Aktivieren. 3. Das Klären

Beweisen, Definieren, Feststellen, Beschreiben, in Frage stellen, widerlegen etc. sind alle Kommunikationsverfahren, die die spezielle Absichten realisieren. Sie schliessen geistigsprachliche Operationen ein, die zum Ausdruck verschiedener Bewusstseinsinhalte eingesetzt werden, und sie sind gültig, solange sie sachbedingte, sachgemäss und partnerwirksam sind. Wenn die Lernenden die wesentliche Absicht der Kommunikationsverfahren wissen, dann können sie natürlich bessere Vorbereitung auf eine sachgemässe, partnerwirksame Gestaltung sprachlicher Handlungen in der Muttersprache und in der Fremdsprache haben.

Obwohl diese beiden Auffassungen (propositional und komm..) von unterschiedlichen Annahmen ausgehen, die die Regeln der Textbildung bestimmen, trotzdem sind sie nicht isoliert verständlich, weil sie nur in Verbindung miteinander die Eigentümlichkeiten des Textes darstellen können.

Eine Zusammenarbeit von:

Negin Hassan Ghadjar
Hengameh Djavad Pour

Benutzte Literatur:

1. Studien zur deutschen Syntax Verlag Enzyklopädie Leipzig
2. Grundgrammatik Deutsch von Jürgen Kars Verlag M. Diesterweg

- eine propositional-statisch , und
- eine kommunikativ-dynamische

Im Rahmen der propositionalen Auffassung wird der Text nach diesen drei Dimensionen erklärt:

- die Textgrammatik,
- die Textsemantik, und
- die Textpragmatik.

(Als eine vierte Dimension wird die Textphonik genannt.)

*Die Textgrammatik untersucht satzübergreifende, textinterne strukturelle Eigenschaften, die die Beziehung der Textelemente durch Regeln bestimmen. Nach diesen Untersuchungen erkennt man folgende einzelne und globale Elemente des Satzes:

Einzelne Elemente des Satzes sind

- Pronomina
- Artikelselektion (U. a. im Deutschen, Englischen, Französischen)
- Pro-Adverbien
- Satzkonnectoren
- Frage-und Antwortpartikel
- Gliederungssignale
- Verbalmorpheme und periphrastische

Konstruktionen

- Anredeformen
 - Situationdeiktische Elemente
2. Globale Elemente des Satzes sind

- Intonation
- Lage des Satzakkents
- Emphase und Kontrast
- Reihenfolge der Satzglieder
- Ausdehnung und Vergrößerung des Satzes
- Kondensation
- Bildung der Auslassungssätze
- Anaphora (zurückweisendes Element eines Textes Z. B. Das Auto..... oder. Es

war.....).

-Kataphora (vorausweisende Mittel)
-Nebenordnung und Unterordnung des Satzes

- Tempusfolge
- Fixe Formen

Mit der Verwendung dieser Mittel wird der einzelne Satz, der in dem Text steht, als Teil einer Kette bestimmt. Textgrammatik kann nur Oberflächenbeziehungen der Satzglieder (Satzteile) im Text grammatisch beschreiben. Sie ist aber nicht in der Lage, semantische Beziehungen im Text aufzuzeigen. *Textsemantik untersucht die Bedeutungsstruktur im Text. Diese Aufgaben werden festgestellt durch:
-thematisch-rhematische Kettenbeziehungen. (Thema ist das aus dem Text gegebene. Rhema ist das Neue, das der Sprecher zur Weiterführung des Textes hinzufügt.

-Die thematische Strukturierung des Textes, die Hervorhebung eines Satzgliedes durch eine bestimmte Anordnung. *In diesem Fall bringen wir ein Wort oder ein Begriff in unterschiedlicher Form in den Text, um die Wiederholung und Eintönigkeit zu vermeiden. Z.B. Humboldt-Universität Berlin. Berliner Alma Mater und hauptstädtische Alma Mater. Diese letztere Bezeichnung können wir nicht ohne situativen/ kontextuellen Bedingungen in den Text bringen.

*Textpragmatik untersucht die externen und internen Faktoren, die die beabsichtigte Wirkung des Textes bei den Hörern/ Lesern bestimmen. Die externen Faktoren sind:

-Die realen Partner der Kommunikation (oder im Falle von Publikationen die potentiellen Partner), die durch den Text realisiert werden und dabei sind solche Eigenschaften

مقاله زیر، کار خانمها قاجار و جوادپور، دانشجویان گروه فوق لیسانس دانشگاه آزاد اسلامی در رشته زبان آلمانی، تحقیقی است به راهنمایی سید محمود حدادی، درباره متن به عنوان پایه و کاملترین واحد ارتباط زبانی میان انسانها و به طور خلاصه به این واقعیت می پردازد که ترکیب کلمات در جمله و پیوست یافتن جمله ها در کنار هم هنجار دستوری بی انعطاف و ثابتی ندارد، بلکه قواعد دستوری متناسب با نیاز گوینده و تأکید او بر آنچه که مهمتر است، نرمش نشان می دهند و بسته به محور پیام وی جابجایی هایی را در ساختار نحوی خود می پذیرند. این نکته بویژه برای مترجمین حائز اهمیت است، زیرا گوشزد می کند که پیش از اقدام به ترجمه هر متن، نخست واژه ها و جمله های آن را بر تمامیت متن بسنجیم.

TEXTLINGUISTISCHE VORAUSSETZUNGEN EINER KOMPLEXEN ENTWICKLUNG DER SPRACHTÄTIGKEITEN

DER TEXT ALS LINGUISTISCHE KATEGORIE

Vor der "pragmatisch-kommunikativen Wende" der Sprachwissenschaft, beschränkte sich die linguistische Forschung auf das Erfassen des internen Systems der Sprache, das heisst, auf das Beschreiben der sprachlichen Elemente und der Regeln ihrer Verknüpfung und Anwendung. Das Thema der Sprachforschung war dabei reduziert auf die Phonem (elementare laut Einheit)-, Morphem (die kleinste sprachlich Einheit, die eine grammat. Funktion hat)-, Wort-, Syntagma/ Phrase- und

Satzebene mit einzelnen Satzübergreifenden Aspekten (Wie Z.B. die Bestimmung der Thematik-Beziehungen). Viele Erscheinungen der Sprache sind aber durch diese Regeln nicht erklärbar und die Sprachwissenschaftler halten die Sprache für eine wesentliche Form der menschlichen Tätigkeit...

Anfang der 70 er Jahre befasste sich die Linguistik mit Text untersuchung, und betrachtete den Text als eine entscheidende form der menschlichen Kommunikation. Im Allgemeinen gibt es zwei unterschiedliche Auffassungen vom Text:

effet, cette dernière repose sur l'accord parfait de l' /être/ et du /paraître/ et ceci dépend de la mise en place d'une succession modale de /devoir, vouloir, pouvoir, savoir/.

Pour finir, nous aimerions revenir sur le fait que l'approche modale du texte de Proust permet de suivre l'acheminement d'un sujet, qui, à partir d'une rencontre avec le monde externe (le thé et les Madeleines), éclate et se divise en plusieurs sujets modaux (sujet de devoir-ne-pas-faire, sujet de ne-pas-savoir et etc.). A la fin, celui-ci tente d'atteindre l' /être/ en absence d'un /paraître/ afin de le compléter.

Cette perspective réalisée, nous débiterons la phase de la création et à ce moment-là le sujet peut prétendre avoir accédé à la performance. La traversée modale du sujet, avant d'être réalisé, s'avère celle de /devoir/, /vouloir/, /pouvoir/ et /savoir/. Comme nous avons eu l'occasion d'y faire allusion plus haut, ces quatre modalités actualisent le sujet et favorisent son passage à la réalisation de l'acte de la création littéraire et artistique.

Nous n'avons pas l'intention d'aller plus loin dans le texte de Proust. Nous tenons seulement à préciser que le /savoir/ arrivera et le sujet sera lié à la vérité (l' /être/) des choses. En dernier ressort, ce qui favorise l'accès du sujet à l' /être/ du monde, c'est son acquisition modale du /savoir/ homologable au "souvenir" ("Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu"). Ce dernier comble le manque cognitif qui dérangeait le sujet et le rend apte à la création littéraire ou artistique.

La grammaire modale peut s'appliquer à l'ensemble de l'oeuvre de Proust. De fait, le sujet proustien souvent en quête de /savoir/, les modalités jouent un rôle important dans la découverte du sens de ses textes. Notre objectif était de montrer comment on peut expliquer, sur la base d'une grammaire modale, les démarches d'un sujet le conduisant à la perfection et vers le point où /être/ et le /paraître/ coïncident ensemble pour déboucher sur la vérité des êtres et des choses.

1. Courtés J., **Analyse sémiotique du discours**, Paris, Hachette, 1991, P. 106.
2. Greimas A.J. et Courtés J., **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Paris, Hachette, 1993, pp. 123-124.
3. Voir Greimas A.J. et Courtés J., *op. cit.*, P. 419.

Bibliographie

- Brandt P.A., **La charpente modale du sens**, Amsterdam-Piladelphia-Aarhus, Benjamins, 1992.
- Courtés J., **Analyse sémiotique du discours**, Paris, Hachette, 1991.
- Fontanille J., "Modalisations et modulations passionnelles", **Revue Internationale de philosophie**, n°3, 1994.
- Greimas A.J. et Courtés J., **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Paris, Hachette, 1993.
- Zilberberg Cl., "Modalité et pensée modale", **Nouveaux actes sémiotiques**, n°3, Limoges, PULIM, 1989.

inuer"). Selon le dictionnaire, la "vertu" veut dire "principe qui, dans une chose, est considéré comme la cause des effets qu'elle produit ou efficacité, énergie.. pouvoir". Marcel prend tout d'abord le "breuvage" pour un sujet informateur qui pourrait éclaircir la situation. Il constate ensuite que le /pouvoir/ de cet informateur commence à s'épuiser. Il renonce alors à son /vouloir-savoir/ à partir de l'objet du monde. En d'autres termes, le sujet cesse de chercher dans l'objet externe qui ne peut que répéter sans "connaître" la "vérité".

"De moins en moins de force" rappelle l'épuisement du /pouvoir/ du "breuvage" et de "son témoignage".

"Je ne sais pas interpréter" explique une autre fois le manque du /savoir/ chez le sujet.

"Il l'y a éveillée, mais ne la connaît pas" détermine l'objet manipulateur du monde comme un sujet doté du /pouvoir/, mais privé du /savoir/.

"Je veux au... intact": il est certain que si le /pouvoir/ du "breuvage" s'épuise complètement, le /vouloir/ demander du sujet n'aura guère la raison d'exister. Pour conserver sa position modale du /vouloir/ ("à ma disposition") et le "témoignage" du "breuvage", le sujet arrête la répétition de l'acte de boire pour empêcher le monde d'être usé.

"Que je veux au moins pouvoir lui redemander": nous saisissons que le sujet se soucie constamment de réserver sa capacité modale de /vouloir-pouvoir-savoir/.

"Me tourne vers mon esprit" démontre le déplacement du /vouloir/. Pour permettre au

/pouvoir/ de se générer et retarder de cette façon son épuisement, le sujet modifie l'espace du /vouloir/ en l'appliquant à son esprit ("C'est à lui de trouver la vérité"). Autrement dit, il décide de mettre en épreuve le /pouvoir/ de l'esprit.

"Grave incertitude... ne lui sera de rien": cet énoncé affirme l'échec de la mémoire et l'incapacité du /pouvoir/ de l'esprit à informer le sujet. En ce sens, le chercheur semble dénudé de la modalité du /savoir/ ("le pays obscur").

"Chercher? pas seulement: créer": à cet endroit précis du texte, le sujet nous fait savoir que ce qu'il est en train de chercher possède une forme, c'est-à-dire un /paraître/. se croire "en face de quelque chose", c'est supposer une existence formelle pour une chose. Le problème réside dans le fait que ce quelque chose (le /paraître/) n'a pas d' /être/. Tout l'effort du sujet consiste alors à trouver cet être et à le faire coïncider avec le /paraître/. La réunion de ces deux modalités donnera lieu à la "vérité" (1) et aboutira même à la création artistique et littéraire.

"Faire entrer dans sa lumière" souligne le souhait du sujet concernant son entrée dans une sorte de performance où il sera possible de combler le manque du /savoir/ et d'atteindre un degré de certitude qui fera émerger le /vrai/.

A partir du moment où le sujet fait appel à l'actant-esprit, nous pouvons saisir la présence manifeste de Proust-narrateur qui pose les conditions d'une véritable création littéraire. En

un objet du monde externe (le thé) et à partir de ce faire transformateur, il change en un sujet d'état.

"**Toucha mon palais**" témoigne d'un type de relation tactile. Le sujet subit passivement le faire de la "gorgée mêlée des miettes du gâteau" qui joue dans cet énoncé le rôle d'un sujet actif en tant que responsable de l'acte de toucher.

"**Je tressaillis**" souligne des secousses dans le corps "sous l'effet d'une vive émotion". Au fait, face à l'activité de la "gorgée", le corps du sujet réagit et ouvre une dimension somatique que l'on peut considérer comme une perception du corps propre. Nous sommes confronté par conséquent à la réponse du corps à l'acte de "toucher". Nous remarquons qu'un objet du monde se révèle à l'origine de cette réaction corporelle. Il s'ensuit que l'actant non-humain s'approprie la modalité du /pouvoir/.

"**Attentif**" montre l'engendrement d'une recherche cognitive dans le but de connaître et marque le passage du sujet à la situation modale de /vouloir-savoir/ sur les causes de cet événement.

"**M'avait envahi**" démontre la situation d'un sujet dominé et en rupture avec le reste du monde ("isolé") sous l'effet du plaisir.

"**Sans la notion de sa cause**" insiste une fois de plus sur le fait que le sujet ignore et continue à maintenir sa caractéristique modale de /ne-pas-savoir/.

"**Il m'avait aussitôt... illusoire**": le plaisir en tant que résultat de l'acte de "toucher"

(conjonction avec le thé) est doté de la modalité du /pouvoir/ garantissant au sujet le bonheur d'une vie sans souci. Tout d'un coup, le sujet se sent assuré devant tout le mal de la vie. A ce moment-là, il sera légitime de mentionner la substitution des rôles: suite à tous ses effets, le "thé" apparaît dans le rôle d'un sujet actif qui manipule le Marcel et ce dernier devient à son tour un objet manipulé puisqu'il se laisse faire pareil à un patient et subit l'activité du monde (le "thé").

"**Me remplissant d'une essence**": on ne remplit normalement que quelque chose de vide. A cet instant précis, l'acte de remplir révèle que le sujet proustien, avant d'être lié au plaisir, se sentait confronté à un manque modal. Autrement dit, l'absence de la modalité faisait de lui un lieu dénué du sens et privé d'un vrai sentiment d'existence. Cette réflexion tient au fait que "médiocre", "contingent" et "mortel" témoignent du manque de la modalité du /vouloir/, /devoir/ et /pouvoir/.

"**J'avais cessé de**" retrace la fin de cette lacune. "Puissante joie" évoque la restauration de la modalité du /pouvoir/ chez le sujet. Et toutes les questions que se pose celui-ci, à propos de la provenance de cette "joie", montrent son engagement dans une recherche cognitive afin d'atteindre la modalité du /savoir/. Pour trouver une réponse à ses questions, le Marcel-acteur répète l'acte de boire. Mais, il découvre rapidement ("il est temps que je m'arrête") que la répétition ne mène à rien. L'usage nuit au sens et entraîne la perte modale ("la vertu du breuvage semble dim-

seulement: créer. Il est en face de quelque chose qui n'est pas encore et que seul il peut réaliser, puis faire entrer dans sa lumière."

M. Proust, Du côté de chez Swann, Paris, Gallimard, 1987.

Dans ce texte, le marcel narrateur (le jeune Marcel) nous fait voir le Marcel acteur en train de vivre une situation particulière qui s'organise autour d'une tasse de "thé" et des "Petites Madeleines".

Du point de vue modal, ce texte paraît très riche et significatif. Nous allons nous efforcer d'établir une liste complète des modalités et étudier le rapport de chacune avec le sens.

"**Habitude**" est considérée comme une répétition. Elle introduit alors dans le texte un niveau de nécessité, mais faible puisqu'elle relève de l'automatisme. L'"habitude" s'identifie de ce fait à la modalité du /devoir/. La répétition crée une sorte d'attachement et présente un état comme nécessaire. Il s'agit dans ce cas de la modalité de /devoir/. Il faut en effet se trouver conjoint à quelque chose (/devoir-être/).

"**Contre mon habitude**" précise notre Marcel dans une nécessité négative. Il ne doit pas se trouver en conjonction avec le "thé". Dans cette perspective, il sera question de la modalité de /devoir-ne-pas-être/ (devoir-ne-pas-boire).

"**Refuser**": ce /devoir-ne-pas-boire/ produit chez Marcel-acteur une certaine volonté de ne pas boire. Ceci nous met en présence de la modalité de /vouloir-ne-pas-faire/ (le refus de l'acte de boire).

"**Me ravisai**" souligne le refus du refus. Le sujet nie en fait le refus et pose une négation pour son /vouloir-ne-pas-faire/, modalité que nous avons repérée dans "refuser". Ce qui le lie au trait modal de /ne-pas-vouloir-ne-pas-faire/. Le sujet change d'avis et accepte de boire.

"**Je ne sais pourquoi**": une absence de /savoir/ marque le sujet. Sa position modale est celle de /ne-pas-savoir/ (le manque de savoir concernant son changement d'avis).

"**Qui semblent avoir été moulés**" se traduit comme un manque de certitude. Le verbe "sembler" porte l'accent sur l'absence d'un /savoir/ déterminant. Le /ne-pas-savoir/ concerne cette fois la manière de la préparation des "Madeleines".

"**Machinalement**" situe notre sujet dans la position de quelqu'un à qui le pouvoir de réflexion et de décision échappe. Tout se passe comme si le sujet supportait la manipulation d'un autre sujet. Il se caractérise alors par la modalité de /ne-pas-pouvoir-ne-pas-faire/. On dirait qu'il ne peut pas s'empêcher de boire. Dans ce cas, non seulement notre sujet passe pour un sujet de /ne-pas-savoir/, mais aussi pour un sujet de /ne-pas-pouvoir/.

"**Accabler**" certifie le /ne-pas-pouvoir/ du sujet. La fatigue lui enlève le pouvoir de résister à l'offre de Maman.

"**Je portai à mes lèvres**" fait preuve de la réalisation de l'acte de boire. Nous remarquons qu'à la fin d'une suite modale, le sujet passe d'un état de non-boire à un état de boire. Il s'avère en quelque sorte en conjonction avec

(sujet \cap objet de valeur) ou disjonctive (sujet \cup objet de valeur) du sujet. Le deuxième s'intitule "énoncé de faire" et se définit comme le passage d'un état à un autre état (la transformation). L' /être/ et le /faire/ seront alors des modalités de réalisation ou de performance. En conséquence, "je vois par la fenêtre" caractérise le passage du "je" d'un état précédent de non-voir (sujet \cup voir) à un nouvel état, celui de /voir/ (sujet \cap voir). Il en ressort que notre "je" occupe le statut d'un sujet performant ou réalisé.

Maintenant, C'est à travers le fameux texte de Proust, "Petites Madeleines", que nous allons prendre l'initiative de montrer comment la mise en place d'une grammaire modale peut nous conduire vers une nouvelle explication des textes. Pour faciliter la tâche du lecteur, nous rapportons ici le texte connu des "Madeleines" proustiennes.

"(...), quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai tout d'abord et, je ne sais pas pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cueillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau

toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour en me remplissant d'une essence précieuse: ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé ou du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D'où venait-elle? Que signifiait-elle? Où l'appréhender? Je bois une seconde gorgée où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m'apporte un peu moins que la seconde. Il est temps que je m'arrête, la vertu du breuvage semble diminuer. Il est clair que la vérité que je cherche n'est pas en lui, mais en moi. Il l'y a éveillée, mais ne la connaît pas, et ne peut que répéter indéfiniment, avec de moins en moins de force, ce même témoignage que je ne sais pas interpréter et que je veux au moins pouvoir lui redemander et retrouver intact, à ma disposition, tout à l'heure, pour un éclaircissement décisif. Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité. Mais comment? Grave incertitude, toutes les fois que l'esprit se sent dépassé par lui-même; quant lui, le chercheur, est tout ensemble le pays obscur où il doit chercher et où tout son bagage ne lui sert de rien. Chercher? pas

domaine musical et le présente comme habile à jouer du piano. De ce point de vue, la modalité indique quantitativement le degré de la réalisation d'un acte dans le discours. Dans "je peux sortir", toutes les possibilités de "sortir" existent. L'actant "je" bénéficie potentiellement de toutes les capacités de "sortir". Cependant, il peut y avoir un retard à la réalisation et le sujet ne passera peut-être pas à l'acte.

Aussi, la modalité nous fait accéder à l'effet actantiel. Si une personne prétend qu'elle peut voir par la fenêtre, elle reconnaît la fenêtre comme un actant (qui accomplit un acte) doté d'un /pouvoir-faire-voir/.

Il faut préciser qu'une modalité peut apparaître en sens négatif ("je ne peux pas voir par la fenêtre"). Dans ce cas, la fenêtre se transforme en un actant à qui on attribue plusieurs sens: empêcher ("je ne peux pas voir par la fenêtre") ou permettre de voir ("je peux voir par la fenêtre"). Non seulement une modalité est censée s'exprimer en terme négatif, mais en plus on a le droit d'envisager son contraire. Dans cette optique, le contraire de "je peux voir par la fenêtre" sera "je ne peux pas voir par la fenêtre". De toute évidence, ce contraire fait constater que ce n'est pas la fenêtre qui empêche la réalisation de l'acte de voir. C'est l'actant "je" qui se trouve potentiellement en mesure de refuser les possibilités de voir offertes par la fenêtre. On peut alors en déduire qu'il y a une certaine résistance de la part de l'actant-sujet face à l'acte de voir. De ce fait, deux niveaux de /voir/ sont à distinguer: dans le premier, régi par la modalité

positive, on met en relief le rôle de la fenêtre puisqu'elle donne lieu à la procédure de voir; on dirait que la fenêtre est modalisée; tandis que dans le deuxième, présenté dans le sens contraire ("je ne peux pas voir..."), C'est plutôt Le "je" qui est modalisé du fait qu'il se dessine comme virtuellement capable de faire face aux tentations de /voir/ proposées par la fenêtre.

La modalité du /devoir/ situe le sujet (le "je") du côté de la nécessité ou de l'obligation. Dans "je dois partir", le départ se présente comme une nécessité, mais il dépend encore d'autres conditions, notamment l'existence de la modalité du /pouvoir/ et /savoir/ partir. De même que cette dernière présuppose la présence de la modalité du /devoir/ et /vouloir/ partir.

Par le biais de la modalité du /vouloir/, le sujet fait figurer son désir et sa volonté du passage à l'acte. Le /vouloir/ met ainsi en évidence le caractère ludique du sujet. Selon J. Courtés(1), le /vouloir/ et le /devoir/ instaurent le sujet, alors que le /pouvoir/ et le /savoir/ le qualifient pour entreprendre une action. Or, on peut considérer ces quatre modalités comme une "compétence" indispensable à la réalisation d'un projet. La performance du sujet correspondra ainsi au moment où celui-ci s'affirme comme un sujet réalisé (le faire a lieu et le sujet est lié à un objet de valeur).

La performance du sujet nous fait en outre rendre compte de deux types d'énoncés élémentaires(1). Le premier s'appelle "énoncé d'état" et articule une situation conjonctive

Le rôle de la grammaire modale dans l'enseignement des textes

Hamid-Reza SHAIRI
Université Tarbyat Modarress

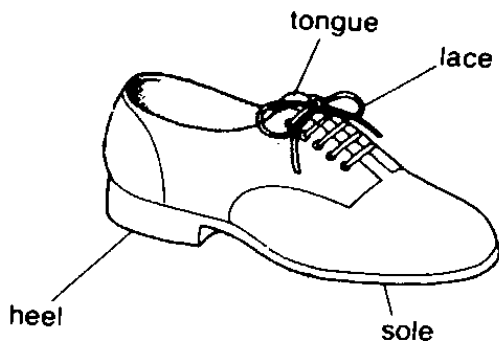
نقش افعال شبه معین در آموزش متون

افعال شبه معین افعالی هستند که در ارتباط با یک فعل دیگر نقش تعیین کننده‌ای را ایفا می‌کنند. این افعال عبارتند از: /بایستن/، /خواستن/، /توانستن/، /دانستن/، در این مقاله سعی می‌شود تا با استفاده از یکی از متون معروف مارسل پروست، نقش این افعال در مطالعه متن و دست‌یابی به معنای دقیقتر آن در هنگام آموزش مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

En tant que moyen de faire apparaître le sens, la modalité joue un rôle très important dans l'explication des textes. Les modalités sont au nombre de quatre en français: /devoir/ , /vouloir/ , /pouvoir/ , /savoir/.

Par la modalité, nous entendons un prédicat qui détermine un autre prédicat. Par exemple, si quelqu'un dit: "je sais jouer du piano", nous pouvons dire que le/savoir/détermine le prédicat "jouer". Cet énoncé ouvre rapidement

un espace imaginaire dans la syntaxe. L'énonciataire (celui qui écoute ou entend ce propos) peut se demander si l'acte de jouer va se réaliser, étant donné que "je sais jouer" ne signifie pas "je vais jouer" et on est ainsi loin de la réalisation de l'acte de jouer. Au fait, pour jouer, faut-il encore que le "je" ait le désir (le/vouloir/) et dispose d'un certain moyen (le/pouvoir/). Le /savoir/ désigne le sujet comme quelqu'un qui a des connaissances en



Once they have done this, they write a short composition in which they mention the places where they can find the item depicted in the drawing.

LEARNING ABOUT GEOMETRY

a. MATERIALS. One blank card per student.

b. PROCEDURE. Working in pairs each student receives a blank card. He/she is required to draw as many geometric figures as possible on the card, repeating any figures he/she wishes, i.e., triangles, rectangles, etc. The students are not supposed to see each other's cards, so they are asked to sit back to back and begin questioning each other as to what they drew.

A: How many triangles did you draw?

B: I drew two. How about you?

A: I only drew one.

B: How many squares did you draw?

A: I drew one. What about you?

B: I also drew one.

cue words:

-drawing-you-good-at-are-?

-important-geomerty-why-is-?

-geometric-like-figures-you-?

-square-you-define-could-?

-angle-is-what-?

additional questions for conversation:

1. Does drawing require special skills?

2. What does a good artist need in order to do his job efficiently?

3. How many angles does a triangle have? Do you know what kind they are?

4. Do you know what perimeter is?

5. Do you know the formula to find the area of a square?

c. LANGUAGE ITEMS.

idiom **be good at**

adverbs ending in-ly

how many

past tense of certain irregular verbs

(**draw-drew**)

the pronoun **one**

possessive pronouns

polite expressions (**please...**)

do, does, and did auxiliaries

embedded questions

prepositions **in, on, at**

perfect tenses

d. FOLLOW UP. Working in pairs, each student is to "Think of the geometric figures he/she has seen in school, at home, etc." Then each one writes sentences mentioning the places where geometric figures can be seen and each student shares these sentences with his/her partner.

◦ **Edmundo J. Mora** is a full professor in the Language Program at the University of Narino, Pasto, Colombia, where he teaches English and foreign-language methodology.

go to the library? What about you? How often do you go?

3. Where is the library in your city located?

4. Is Pasto modernizing? If so, why?

5. How would you define the present situation in your country?

c. LANGUAGE ITEMS.

Frequency words such as **often, always-**s in 3rd-person singular present tense prepositions **in, on**

Present progressive

it as subject of a sentence

to as in **want to go**

d. FOLLOW UP. The students are organized into pairs. One student describes something and the other must identify what it is. This exercise easily turns into an interesting conversational exchange. After one student identifies the object, they exchange roles.

WHERE WOULD YOU MOST PROBABLY FIND...?

a. MATERIALS. One card per group. Each card should contain the question: "Where would you most probably find...?" Some possible options to complete the sentence are to be written under the question, i.e.,

Where would you most probably find

.a pair of shoes?

.a pen?

.a desk?

.some money?

.some sugar?

.apples?

b. PROCEDURE. The students are organized into groups and each group receives a card. The teacher tells his pupils that they are

to think of possible places where they might find the items listed under the question. They should be asked to tackle the items one by one. The group that supplies the most answers to each of the items is the winner.

cue words:

-shoes-what-made of-are-?

-shoes-expensive-cheap-or-?

-shoe stores-are-many-there-Pasto-?

-sugar-made of-what-?

-sugar-cheap-expensive-is-?

additional questions for conversation:

1. Where do you buy your shoes? Where is your favorite shoe store located?

2. How many kinds of shoes are there?

3. Why do you think young boys prefer to wear tennis shoes?

4. In your opinion, which country manufactures the best tennis shoes?

5. Do you put a lot of sugar in your coffee?

c. LANGUAGE ITEMS.

verbal expression **to be made of**

how many/how much

proper word order of attributive adjectives
the causative

the superlative form of adjectives

to with joining verbs in their simple form
(**need to go, have to do, etc.**)

-s in 3rd-person singular present tense
modal verbs

d. FOLLOW UP. The teacher passes out cards to each group. Each card contains a drawing of one of the items listed on the cards that were first distributed. Then, the teacher asks the students to identify the constituent parts of the item shown.

may be given in scrambled order to challenge the students and to allow them to apply their knowledge of the language. I also include some questions for conversation.

C. LANGUAGE ITEMS. In this section, I suggest grammatical features that can be practiced. However, the final objective is not to teach grammar, but rather to give students an opportunity to practice English thoughtfully. Naturally, the grammar covered should be reviewed in the feedback session of the class.

d. FOLLOW UP. This section contains ideas for reinforcement and further practice.

Some recommendations for using these activities are:

The activities are not intended to fill a whole class period. They can be more profitably used for a specific stage of the class, preferably for active use (exploitation) of recently studied material.

The items to be classified, arranged etc., should be presented in scrambled order to challenge the students' imaginations and thinking powers.

The activities are intended for students at the intermediate level.

While the students are working with the cards, they should be encouraged to use the target language at all times.

Certain activities lend themselves to being timed. Timing encourages competition and motivation.

RELATED WORDS

a. MATERIALS. One card per group. Each card should have one word on it. If the teacher wishes, he may want to write a different word

on each card so that each group works with a different word.

b. PROCEDURE. The class is arranged into groups and each group is given a card. Let us take by way of example a card that bears the word **book**. The students are told that they are to think of a word that has to do with **book**. Each new word provided has to be related to the preceding one. In other words, the lexical items have to exhibit a sequence among themselves: e.g., book-library-building-city-department (state)-country-continent-earth.

When the groups have finished providing the words, each group begins explaining out loud the sequence observed by the words provided. In the case of the aforementioned words, the same group of students came up with the following explanation:

The idea is that you will find many books in a library. A library is located in a building. Buildings are part of a city. A city is a part of a department or state which in turn belongs to a country. Various countries make up a continent. And finally we have various continents which make up the planet on which we live —Earth.

cue words:

- books-like-you-?
- library-town-there-is-?
- books-read-you-many-?
- people-city-do-you-what-?
- country-like-your-?

additional questions for conversation:

1. Does your father read a lot of books? If so, what kind of books does he read?
2. How often do you think students should

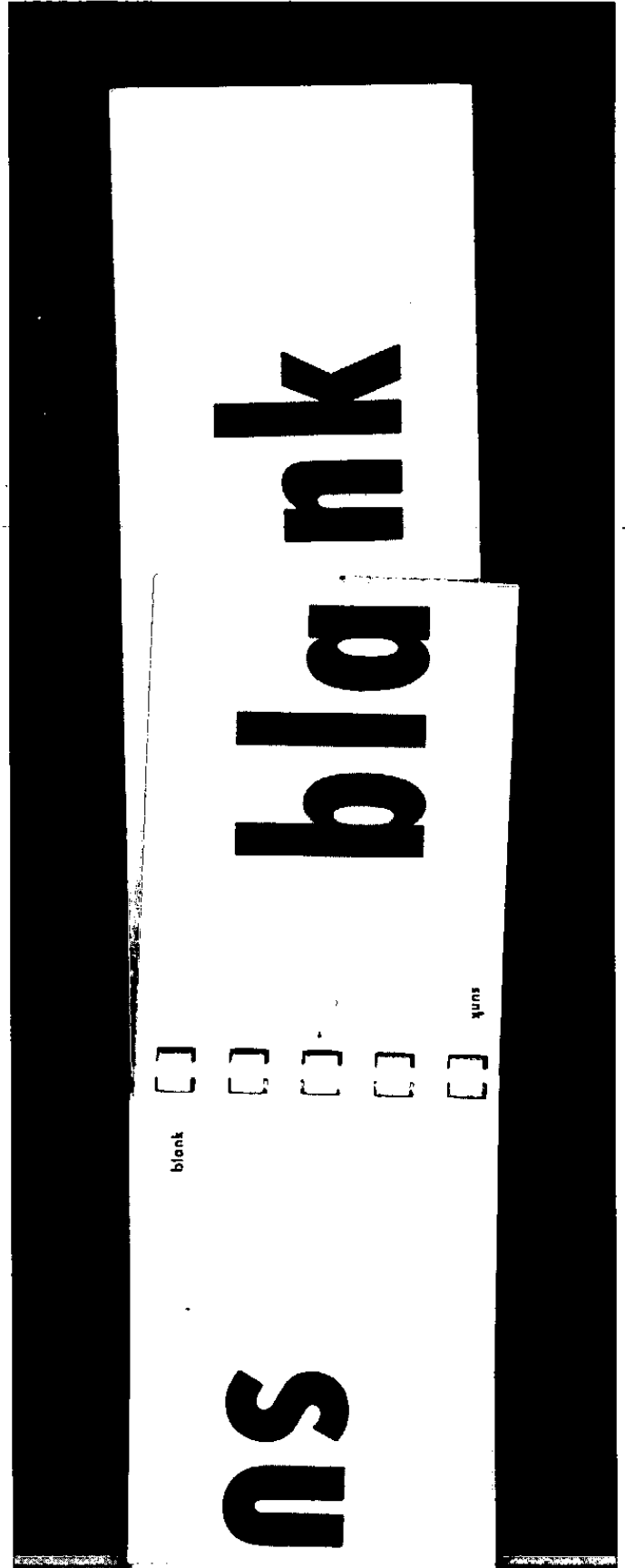
Using Cue Cards to Foster Speaking and Writing

*Edmundo Mora
University of Narino, Pasto

The purpose of this article is to show how cue cards can be used to give students practice speaking or writing English in real situations. Four aspects of each activity will be described:

a. MATERIALS. By materials I mean the kind and number of cards that the teacher will use to carry out the activity in class. The cards can be made of thin cardboard, 12 cm x 7 cm in size. The names and/or numbers printed on them should be legible. In some activities, I suggest the use of pictures. These should be big enough for the students to see and should not have text, which distracts the students. Also, they should be glued onto cardboard with margins of, say, 5 cm on each side.

b. PROCEDURE. In most cases, the students will work in pairs or small groups after I have modeled how an exercise should be carried out. I also use **cue words** to help students initiate conversation. These are especially useful when the students are not familiar with English structure; however, students should have the freedom to form their own questions and answers. The cue words



a promising basis for investigating general properties of the mind and will make a major contribution to the foreign language strategy in non-English speaking countries.

Conclusion

Since ESL and EFL education involves fundamentally dissimilar environmental relationships, the acquisition of English in an EFL environment cannot be justified simply by analogy drawn from ESL. Nor is it legitimate to allow a linguistic theory of ESL to discourage the pedagogical research related to EFL. While it is true that error analysis can be an applicable approach in an ESL language program, it is also true that larger doses of the same medicine in a new bottle do not appear capable of curing the linguistic deviations distinctive in an EFL environment. This means that although a foreign language learning strategy in non-English speaking countries may utilize error analysis, it should go beyond this approach and render information on the pragmatic properties of the two languages. It should go beyond a mere listing of errors and provide teachers with an explanation of why such errors are made, how great their degrees of difficulty are, and which steps must be taken to avoid them.

A contrastive pragmatic analysis, if based on pedagogical intent, can specify these features and help the course designer develop a more detailed and elaborate syllabus for the EFL language course. The information yielded

by such an analysis can be of great value not only to the teacher in planning his/her personal approach but also to the methodologist in writing pedagogical materials for EFL instruction. *As a result, contrastive pragmatics can make a significant contribution to language-learning experiments and help students master the native language which in turn helps them master English in EFL settings.*

References

- Barnlund, D., & Yoshioka, M. (1990). **Apologies: Japanese and American styles.** *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 193-206.
- Blum-Kulka, S. (1983). **Interpreting and Performing Speech Acts in a Second Language: A Cross-cultural Study of Hebrew and English,** in N. Wolfson & E. Judo (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, (pp. 36-55).
- Coulmas, F. (1981). **Poison to your soul. Thanks and Apologies contrastively viewed.** In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine*, (pp. 69-92). The Hague: Mouton.
- Eisenstein, M. & J. W. Bodman (1986). **"I very appreciate": Expressions of gratitude by native and nonnative speakers of American English.** *Applied Linguistics*, 7, 167-185.
- Thomas, J. (1983). **Cross-cultural pragmatic failure.** *Applied Linguistics*, 4, 91-109.
- Wolfson, N. (1981). **Compliments in cross-cultural perspective.** *TESOL Quarterly*, 15, 117-124.
- Yoon, K., K. (1991). **Pragmatics and Language Learning.** University of Illinois at Urbana-Champaign, 75-98.

Theory of Contrastive Pragmatics in EFL Education

Once the concept of transfer in EFL is understood, there appears a pressing need for a theory about particular aspects of teaching a foreign language conceived in the light of cross-linguistic influence and cut to the measure of the EFL classroom needs.

A linguistic theory that may follow the aspects of the foreign-language teaching strategy is the **contrastive pragmatics**, also called **socio-linguistic-transfer theory**, referring to the use of rules from one's own native speech community when speaking or writing in a foreign language, which would lead to what Thomas (1983) called **pragmatic failures**. Studies in this area (e.g. Wolfson 1981, Blum-Kulka 1983; Eisenstein & Bodman 1986) have investigated the learner's communicative competence of specific speech acts. By comparing the second language learner's behavior with that of native speakers of both the first language and the second language, the above-mentioned researchers have attempted to find out *the extent to which there is a tendency on the part of the learner to transfer sociocultural rules from the first language to the second language*.

As indicated by Yoon (1991), one of the central issues in contrastive pragmatics is the relationship between form and function. For example, knowing how to say **thank you** or **I'm sorry** in another language does not mean one can express gratitude or apologize in that language. One should also know **when** and

to whom to say **thank you** or **I'm sorry** according to the norms of interaction of the respective community. As Coulmas (1981) wrote, "**while thanks and apologies may exist as generic types of activities across cultures, it is obvious that the pragmatic considerations of their implementation are culturally defined**" (p.89). In fact, the study by Barnlund and Yoshioka (1990) revealed that "the Japanese preferring to apologize directly without explaining their actions employed a wider range of apologies and adapted more to the status of their partners; the Americans also preferred to apologize directly, but more often offered explanations to justify their acts and adapted their manner of apologizing less to the status to their partner" (p. 193).

Such studies suggest a hypothesis indicating that **there are pragmatic specific ways of performing linguistic acts, and this specificity in the first language may be substantially manifested in the foreign language when learning English with a non-pragmatic competence in an EFL environment**.

Based on this hypothesis, it is not unfair to claim that in EFL environments, contrastive pragmatic analysis will have validity as a device for revealing pragmatic conflicts between the mother tongue and the language to be learned. It is also reasonable to maintain that contrastive pragmatics will prove to be uniquely an appropriate methodology for the study of fundamental processes of transfer in a foreign language learning task. It will provide

separate discipline that may have greater value and usefulness than contrastive pragmatics, since the pedagogical value of the latter downplays under such an environment.

Non-pragmatic Competence in EFL Environments

In an EFL environment, in contrast to that of ESL, the communicative needs of the learners are satisfied through the students' mother tongue. Language learners continue to think, hear, and speak in their native language. Their minds are full of the linguistic patterns of their mother tongue, the pragmatic concepts of which do not appear to be adequate for the foreign language that they set about to learn. For them, the English language is solely a classroom activity which stops as soon as the bell announces the end of the class time. They have hardly any opportunity to use the foreign language after leaving the school. If the rate of progress depends mostly upon the amount of time allotted, the time available for their English instruction at school is seldom more than four to six 45-50 minute weekly periods, and at the university level it is rarely more than 6-10 out of roughly 140-150 credit hours of undergraduate studies.

There are other considerations as well. The English taught in EFL settings usually starts from the secondary school and is directed to an older age group if compared to the ESL pupils who most often begin English from the primary school. The objectives of EFL

instruction are also rarely the primary goals of ESL programs; for example, English at advanced level is often needed for specific purposes (ESP), like the college-level education in which the ability to read materials and textbooks in the field of specialization, in most cases satisfies the objectives of the related curriculum. We can still name other instances; however, the conditions indicated above are sufficient to illustrate how the limited exposure of EFL students to English is apt to bring about pragmatic transfers of the deep-rooted patterns of their mother tongue. The transfers reveal how the syntactic, semantic, and lexical systems of English may often be filtered through the students' linguistic system and converted into their native-language patterns.

EFL schooling, therefore, is a system unto itself, closely related to ESL, but set apart from it by a number of fundamental, persistent, and systematic differences. This means that while ESL students enjoy the opportunity to put their knowledge to practical use, the EFL students seldom find such an opportunity.

Under such circumstances, there is evidence to believe that the linguistic habits that the students have learned from their first language are likely to be transferred into their new habits necessary for learning the foreign language. It is at this level of instruction that the task of learning the new language becomes the task of fighting off the old set of structures in order to clear the way for the new set.

problems raised by ESL students studying in English speaking countries. These theories have also been adopted for EFL students in non-English speaking countries, but experience has shown that EFL students have not necessarily succeeded through these theories. The examination of the potentials and limitations of the ESL and EFL environments will demonstrate that **contrastive pragmatics**, if designed with pedagogical intent, can more appropriately meet the needs of EFL programs. **Error analysis** in such environments only may overcome the limitations of the pragmatic transfers and extend their power of pedagogical applications.

Pragmatic Competence in ESL Environments

By virtue of its being a dominant language in native-language countries, English in ESL programs is subject to considerations somewhat different from English programs used at schools and colleges of non-English speaking environments. These considerations are studied analytically below:

In an ESL environment, the students have more opportunity to be in direct contact with English. Although they are provided with regular class hours at the school or college system, they probably develop their language skills, to a large extent, from their interactions with the **linguistic community** to which they are exposed. In such a community, English is technically the sole medium of communication, and the students are driven to adopt its

prevailing forms in order to share the activities around them. They learn English in a native-speaking school system where *English is the medium of instruction* and the means by which all the pupils get their education. Sometimes, their language acquisition takes place in the primary school at a time when their cognitive developments are in a rapidly growing stage. They have an eminently practical purpose for learning the second language: to communicate with native speakers and those coming from many linguistic or cultural backgrounds in everyday situation. For them the indispensable sources of communication, such as radio, television, newspapers, and the communicative needs of peer and social groups, are of supreme importance, since they help them to learn English in a lifelike style.

In the light of such circumstances, the ESL students who find themselves surrounded by verbal stimulation from morning to night and feel the need for direct command of the spoken language explore their environments from their concepts and acquire reasonable measures of pragmatic competence with no awareness of the fact that the process of learning is taking place. Although the deep-rooted native language patterns may have an influence on any environment, under a learning condition like this, it is impractical to expect a high degree of pragmatic transfer of the mother tongue.

If the picture sketched from the ESL setting is valid and if the transfer phenomenon is considerably less significant in such an environment, then error analysis can be a



JUSTIFICATION FOR THE APPLICATION OF CONTRASTIVE PRAGMATICS IN EFL SETTINGS

Dr. Mohammad M. Fallahi

Associate Professor of Iran University of Science & Technology, Tehran, Iran

In this article, the question that has received attention is whether we can teach EFL students in the same way we teach ESL students. It is argued that because of the restricted views of the EFL instruction, even the best of ESL programs are not adequate to

account for the language acquisition of EFL students, no matter how they are applied.

Introduction

For many years, error analysis has provided theories for the solutions to the linguistic

questions, the teacher introduces a statement plus a tag-question in three stages like the transformational drills. but for the production stage he asks the learners to repeat the statement and add a proper tag-question to it as it is demonstrated below:

T: They didn't leave school at noon today

S: They didn't leave school at noon today, did they?

Other sentences to continue:

1- John can drive a car.

2- Mary speaks Spanish.

3- John lived in New York last year.

4- Mrs Smith flew to California last month.

Conclusion

The drills discussed in this paper were introduced for oral presentation at the elementary and intermediate levels of proficiency in formal education in Iran. Although English is a foreign language in our country and it is not used in every day activities of the learners, learning it as a medium of communication in the classroom enhances the learning of other skills a great deal. So all the drill-types are to be performed in the class orally; then the teacher should have the students write them at home as exercises to reinforce their learning. For better outcome, the written assignments should be checked and corrected in the next classtime.

Bibliography

- Birjandi, P. et. al. (1375). **English books**: for high school Vols. 1-3 Tehran: Ministry of Education
- Brown, D. (1994). **Principles of Language Learning**

and Teaching. (3rd ed.) London: Prentce-Hall.

Chastain, K. (1988). **Developing Second-Language Skills**. (3 rd Ed.) U.S.A.: Harcourt Brace, Inc.

Doff, A. (1990). **Teach English**. (4th. Ed). Cambridge: Cambridge U. Press.

Finocchiaro, M. and M. Bonomo. (1973). **The Foreign Language Learner**. New York: Rogent Publishing Company, Inc.

Kronn, R. (1971). **English Sentence Structure**. Michigan: U. of M. Press.

Kyrjacoú, C. (1991). **Essential Teaching Skills**. Oxford: Blackwell Ed.

Lado, R. (1964). **Language Teaching**. (6th Ed. 83). New Delhi: Tata McGraw-Hill Co. LTD.

Mackey, W.F. (1975). **Language Teaching Analysis**. Bloomington: Indiana U. Press.

Paulston, C. B. and M. N. Bruder. (1976). **Teaching English as a Second Language**. Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc.

Richards, J and T. Rogers. (1990). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge U. Press.

Ridowt, R. (1970). **World Wide English**. Vol. 1-3. England: MacMillan Co.

Rivers, W. (1968). **Teaching Foreign Language Skills**. Chicago: University of Chicago.

Rivers, W. and M. S. Temperly. (1978). **A Practical Guide to The Teaching of English**. Oxford: Oxford University Press.

Vossoughi, H. (1375, 1996). A Sample Lesson-plan, **Roshd** No. 43. Tehran Ministry of Education.

students learn to answer questions but also they should learn how to ask different types of questions in the course of learning a foreign language.

In the following, we introduce question and answer drills of all types. They can range from mechanical drills to communicative types:

(i) simple question drill

T: "Close your books and listen to me carefully."

T: The book is interesting.

S: Is the book interesting?

T: "Now, repeat after me!"

T: The book is interesting.

S: The book is interesting.

T: Is the book interesting?

S: Is the book interesting?

T: "Now, I say sentences of the first type, and you say sentences of the second type!"

T: The book is interesting.

S: Is the book interesting?

Other sentences to continue in this way:

- 1- The pencils are red.
- 2- Mary studies in the afternoon.
- 3- The students understand English.

(ii) Polar or choice question. The teacher introduces the first sentence of this drill in the same way that he handles the transformation drill; then she addresses a question to each individual member of the class to answer as he wishes.

T: Did you feel happy or sad yesterday?

S: I felt happy.

Other sentences to continue:

1- Does Mr Alavi study English or chemis-

try?

2- Will John go to the party tomorrow night or to the library?

3- Do you understand everything or only something?

4- Shall I stand here or at the door?

(iii) Wh-word questions

Teacher: "Listen to the statements, then form questions by using the question-words shown to you on flash cards which may be anyone of **who, whom, whose, what, where, why, how, when, how many, how long, what time, how often, how far etc.**"

T: Mr Zarei sells car in Tehran. [**Who**]

S: Who sells car in Tehran?

If the question is made correctly, the teacher confirms it and shows another flash card with a different question word on it to another student, and thus the drill continues:

T: Mr Zarei sells second-hand cars in Tehran.

T: (Showing card [**Who**] to S1)

S1: Who sells second-hand cars in Tehran?

T: [**What**]

S2: What does Mr Zarei sell in Tehran?

T: [**Where**]

S3: Where does Mr Zarei sell second...?

T: [**What kind**]

S4: What kinds of cars does Mr Zarei...?

Other sentences to continue in the same way:

1- John saw Mary in Detroit last week.

2- This car costs \$ 2000 a year ago.

3- Jack visited the Art Museum yesterday.

4- A lot of coffee grows in Brazil.

(iv) Tag-question. For stimulating the tag

Another type of this drill can be found in the following set of sentences containing a prepositional phrase of "with".

T: The man is a lawyer. He has a briefcase.

S: The man with a briefcase is a lawyer.

Other sentences to continue.

1- That boy is Amir. He has a newspaper.

2- The student is from Shiraz. He has a big hat.

3- The house looks beautiful. It has brown windows.

Another example is in using a proper preposition after special adjectives as collocations or fixed combinations, such as:

tired out worried about

bored with happy about

accustomed to unhappy about

disappointed with (in) in favour of

pleased with

surprised at, etc. (see Krohn 1971: 213)

T: Mrs Miller is going to London. She is excited.

S: Mrs Miller is excited about going to London.

Other sentences to continue.

1- John is going into the army. He is worried.

2- Mary is away from home. She is unhappy.

3- Robert wants to write long compositions. He is in favor of this.

The other drill-type of this kind is the use of the combination of **too+infinitive**, such as the following example.

T: The mountain is very high. I can't climb it.

S: This mountain is too high for me to climb.

Other sentences to continue:

1- The coat is small. John can't wear the coat.

2- Bill is afraid to take a trip. He is timid.

3- Mary can't study. She is sick.

The complex sentences are the result of integration of the two basic sentences. Relative clauses are suitable examples to show here:

T: The books are here. I want them.

S: The books which I want are here.

Other sets of sentences to practice:

1- The math teacher is my friend. John visited him.

2- My friend teaches English. He is visiting Italy.

3- They know the man. He talked to John yesterday.

(13) Question and Answer drill

Questions and answer drills are of four different types: (i) simple or yes/no questions, (ii) polar, alternative or choice questions, (iii) information or wh-word questions, and (iv) tag-questions. An example of each one is given below:

(i) Do you know Mr Ahmadi?

(ii) Are you studying a book or a magazine?

(iii) Who can solve the problem of hunger?

(iv) You are studying a book, aren't you?

There are many different pedagogical implications for question and answer drills. Questions are the best communicative drills through which a lot of interaction between teacher-student, student-teacher, and student-student can be performed. The teachers should always remember that not only should

chorally!"

- 1- There wasn't a pen here yesterday.
- 2- There wasn't any ice here yesterday.
- 3- There weren't any chairs here yesterday.
- 4- There wasn't any coffee here yesterday.
- 5- There weren't any books on the table yesterday.

(11) Reduction Drill

"These drills are the converse of the expansion drills; that is, the order of the constituents remains the same, but the number is fewer in the response than the cue." (Paulston and Bruder 1976: 25). The following is an example for the reduction drill:

- T: "Please listen to me carefully!"
T: The car is small. It's small.
T: "Now repeat after me!"
T: The car is small. S: The car is small.
T: It's small. S: It's small.
T: "Now I say the first type: you say the second type!"
1- The car is small.
2- The girls are smart.
3- People are in a hurry.
4- The team is ready.

Another instance is the usage of the indefinite pronoun as follows:

- T: All the people are coming.
S: Everyone is coming.
T: All the students are busy.
S: Everyone is busy.
T: All the thieves were arrested.
S: Everyone was arrested.

Answers to the polar questions constitute another type of this drill.

T: Did John break a cup or a plate?

S: He broke a plate.

T: Did you send a letter or a postcard?

S: I sent a letter.

T: Did they begin lesson 8 or 9?

S: They began lesson eight.

Short answers to yes/no questions are also a type of reduction drills.

T: Is the new teacher from Brazil?

S: Yes, she is.

T: Is Mary twenty-nine years old?

S: No, she isn't.

T: Are you very hungry?

S: Yes, I am.

(12) Integration Drill

In the intergration drills, there are usually two constructions which should be combined or united into one sentence. So a type of transformation is always involved. There are wide varieties of this type of drill. A few examples are enough to reveal the general nature and type of these drills. They should be practiced in the same way as other transformation drills,

T: "Combine the two statements to form one!"

T: The student speaks French. He is from Canada.

S: The student from Canada speaks French.

Other sentences to continue:

- 1- The girl is studying English. She is tall.
- 2- The shoe store is very large. It's on Main Street.
- 3- The man is intelligent. He's from Shiraz.

The teacher should ask the learners to close their books; then she should remind them of the typical English sentence structure which is, "subject+verb+object (+different adverbs)".

The teacher, as an example, reads the first scrambled sentence and puts the words into the well-formed structure. Then she asks each individual student to arrange the word order of each scrambled sentence in the following drill:

- 1- painted-every year-the windows-are school
- 2- last year-bridge-repaired-stone-was-the.
- 3- books-your-will be-history-next week-bought.
- 4- will pass-hard-you-if-study-the test-you.
- 5- he-they-if-is-here-won't come.

(10) Expansion Drill

In the expansion drill, the learner is to repeat or use a sentence construction provided to him and add one or more lexical items to one or more positions of it to make a longer structure which is accurate both structurally and semantically. There are wide varieties of expansion drills. A couple examples of them will be introduced here. It goes without saying that expansion drills may be of repetition, substitution, question-answer, transformation types, and so forth.

Teacher: "Repeat the sentence after me and add either **every day** or **yesterday** to it!"

T: "Example: They write it. ----- They write it every day.

They wrote it. ----- They wrote it yesterday."

T: (Addressing the class) "Now, you repeat and add the adverb."

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1- They write it. | 2- They wrote it. |
| 3- They see it. | 4- They saw it. |
| 5- They took it. | 6- They forget it. |
| 7- They cross it. | 8- They wear it. |
| 9- They drink it. | 10- They tear it. |
| 11- They broke it. | 12- They watch it. |

Another expansion drill which is of a transformational type is given below. The teacher addresses the class with the following instruction:

T: "Please listen to the model carefully!"

T: "He works quietly. ----- He is a quiet worker."

T: "Please repeat after me!"

T: He works quietly. ----- He is a quiet worker.

S: He works quietly. ----- He is a quiet worker.

T: "Now I say sentences of the first type; you say sentences of the second type."

- 1- He works quietly.
- 2- He speaks clearly.
- 3- He talks slowly.
- 4- He teaches well.
- 5- He runs fast.
- 6- He speaks sincerely.

Another expansion drill is like the following one:

T: "Repeat the sentence after me and add its affirmative form to it as the model."

T: There wasn't a pen here yesterday. There wasn't a pen here yesterday, but there is one here today.

T: (Addressing the class) "Now you do it

The following is an example of the four-choice drill. It usually contains 8 to 12 items.

Teacher: "Please close your books; listen to each item and say the letter a, b, c, or d whichever carries the answer!"

- a.
- b.
- c.
- d.

1- Amir always falls..... when we are going up a hill.

- a. back
- b. away
- c. out
- d. behind

2- English..... all over the world.

- a. speaks
- b. is speaking
- c. is spoken
- d. spoke

3- Ali and his brother..... their hands now.

- a. wash
- b. is washing
- c. are washing
- d. have washed

4- We shall welcome him when he.....

- a. comes
- b. come
- c. was coming
- d. has been coming

5- Do you know where..... ?

- a. is the pen
- b. was the pen
- c. the pen was
- d. the pen is

6- Look! Isn't that John who..... the street?

- a. crosses
- b. is crossing
- c. crossed
- d. has crossed

(8) Matching Drill

In matching drills two columns of items are put across each other. There is an item in Column II which, somehow, relates to the first item in Column I, like the following drill.

Column I (left hand)

1- He opened the door...

2- Ann fetched her photos...

3- I put the flowers on the table...

4- She bought her shoes...

5- John put out his tongue...

6- Tom fetched a chair...

7- She bought a book...

8- I drove to the top...

Column II (right hand)

(a) for everybody to see them.

(b) for her husband to read it.

(c) for the doctor to see.

(d) for me to look at them.

(e) for Jill to see the lovely view.

(f) for Amir to come in.

(g) for his mother to sit down.

(h) for me to clean them.

The teacher should write the items in Column II on the board or on a wallchart; then she should give instructions to practice the drill orally, as illustrated below:

Teacher: "Please, listen to the first sentence-part and say a letter from a to h whichever can complete the sentence!" Then he reads items in column I: Teacher: "1- He opened the door..." And he beats three strokes on the table and waits for the relevant letter. If some of the learners find the correct answer, the teacher wants the class to repeat the whole sentence after her, and thus she continues.

(9) Scrambled-Sentence Drill

In this drill, there are about 8 to 12 sentences the words of which are mixed up.

reading passage or the general knowledge of the learners. The students are supposed to respond chorally. An example is presented below:

T: "1- Water boils at zero degrees centigrade."

S: False (or incorrect). Other sentences to be continued:

- 2- The sun shines at day time.
- 3- Everybody knew Einstein when he was alive.
- 4- Egypt is a country in Africa.
- 5- London is the capital of the United Kingdom.

(7) Choice Drill

This type of drill may be of two, three, four or even five choices. The more the number of choices, the less the amount of guessing. So the easiest type is the two-choice drill, and the most difficult one is the five-choice drill because it measures the knowledge of the learner more accurately; however, the four-choice type is the most commonly employed.

In the following, an example of a two-choice drill and another of four-choice drill will be presented, and their oral applications in the classroom will be illuminated.

(a) Two choice drill. The teacher, first, writes the two choices on the board with the number of the related sentences, as shown below:

1- big, small	5- expensive, cheap
2- hot, cold	6- big, small
3- easy, difficult	7- good, bad
4- young, old	8- tall, short

Teacher: "Please listen to the sentences and choose the correct form of the proper choice!" Meanwhile, she signals the blank with three strokes beaten on the table.

T: "1- Tehran is..... Shiraz."

S: "bigger than"
Other sentences to continue:

- 2- Winter is..... summer.
- 3- English is..... Chinese.
- 4- My grandfather is..... my father.
- 5- A watch is..... a pencil.
- 6- Iran is..... England.
- 7- A cow is..... a cat.
- 8- A giraffe is..... a camel.

(b) Four-choice drills. These drills are very effective for measuring the proficiency level and evaluating the achievement of the learners; however, that is not their only use. They can be employed in the teaching of words, structures, and reading comprehension. Although the construction of them is time consuming, their pedagogical implications are very widespread. Each multiple-choice item consists of a lead (stem), which provides the necessary information and introduces only a single problem, and four choices one of which is the answer (solution) and other three are the distractors.

To handle such a drill in the classroom orally, the teacher draws a horizontal line on the board which symbolizes the lead of the item, and below it, she writes four letters which represent the choices, as follows:

- a.
- b.
- c.
- d.

form of lexical or grammatical word is given in the parentheses, and the proper form of it should be used in the blank provided in the sentence. As the books are closed, the teacher writes the basic forms of the words on the board with the number of each relevant sentence. Then she gives the instructions "Please say the proper form of the words on the board to fill the blank!" Now, she reads the sentences written on a card which she has in her hands and signals the blank with three strokes on the table.

- | | | |
|-------------|------------|------------|
| 1- (answer) | 4- (take) | 7- (type) |
| 2- (close) | 5- (build) | 8- (wash) |
| 3- (buy) | 6- (kill) | 9- (clean) |

- 1- Javad..... all the questions easily yesterday.
- 2- The windows..... on Fridays.
- 3- She..... the tickets next Monday.
- 4- The sick man..... to the hospital soon.
- 5- This house..... many years ago.
- 6- Two men..... in the accident.
- 7- All these letters..... yesterday.
- 8- The rooms..... tomorrow morning.
- 9- We..... the windows tonight.

Type(c) completion drill. This drill consists of 8 to 12 sentences each with a blank which can be filled with a word or a phrase chosen from a list provided. The list of the words will be written on the board or on a wall chart to be hanged before the class. The teacher gives the following directions before she handles the drill orally:

Teacher: "Please read these words after me!"

tired	coat	expensive	ladder
swim	door	lemonade	buy

Teacher: "Now complete the sentences lead to you with words chosen from the list. Say the word after I finish reading the sentence."

- 1- Mr. Watson felt too hot, so he took off his.....
- 2- Ali has walked a long way, so he probably feels.....
- 3- The oranges were too....., so Mrs Cook didn't buy any.
- 4- The Browns went to the seaside yesterday, so they are all able to.....
- 5- Susan feels very thirsty, so she is going to buy some.....
- 6- Someone unlocked the....., so the prisoners were able to escape.
- 7- His wife wanted Mr Smith to..... a car, so he did.
- 8- Tony is going to get a....., so he will be able to reach the roof.

There are other varieties of completion drills which can be performed more or less in the same way introduced here.

(6) Correct/ Incorrect Drills

This type of drill is also termed as **true/ false** drill. The teacher gives directions like the following:

Teacher: "Listen to the statement and say correct or incorrect (true or false) as you think!" This drill usually tests the comprehension of a

Mary
yesterday

A substitution drill should be chosen in terms of the proficiency level of the learners. If it is too easy, it will be boring, and if it is too difficult it will be frustrating.

(4) Transformation Drill

This drill is mainly used to teach a change in the structural or functional forms of grammatical categories or sentence patterns. There are wide varieties of transformational drills from simple types to very difficult ones. In this type of drill, usually a basic form is changed to a new form, or an already transformed structure is changed back into the basic form. For example, a statement is changed into the negative or question form, or a passive form may be changed into the active one. A transformational drill should be carried out in three stages: (i) recognition, (ii) manipulation, and (iii) production:

(i) Teacher: (as the books are closed)
"Listen to the sentences carefully."

T: To walk in the park is pleasant. It is pleasant to walk in the park.

(ii) Teacher: "Please repeat the sentences after me."

T: To walk in the park is pleasant.

S: To walk in the park is pleasant.

T: It is pleasant to walk in the park.

S: It is pleasant to walk in the park.

(iii) Teacher: "Now, I say the first type, and you say the second type."

T: To walk in the park is pleasant.

S: It is pleasant to walk in the park.

Other sentences

1- To drive John's car isn't safe.

2- To watch cats is interesting.

3- To drive big cars is expensive.

4- To get up early is healthy.

The best way to teach the transformation drill is to prompt it with an example and carry out the three stages as mentioned above.

(5) Completion Drills

This type of drill consists, at least, of three main different types: type (a) requires missing words, type (b) is completed with the proper forms of the given items in parentheses, and type (c) should be filled with items chosen from a given list. For each of these three completion drills, an example is introduced here:

Type (a) completion drill. Teacher: "Please listen to the statement and after I finish it say the missing word for the blank which is signaled with three strokes." Then the teacher reads the sentences below one by one to the class, and students will suggest a suitable word. The teacher should confirm the correct answer.

1- Please wait in the..... and study some books until I come back.

2- The taxi driver doesn't drive..... fast.

3- This part of the river is very.....; we can walk across.

4- The radio is too.....; I can't hear you.

5- I don't sit..... her because she speaks very much.

Type (b) completion drill. In this drill a base

yesterday.

4- John goes to the library **every evening**.
John went to the library **yesterday evening**.

5- I think about my future **every day**.

I thought about my future **yesterday**.

(2) Repetition Drill

The goal of this drill is to get the students to manipulate a problem or a linguistic point they have already been introduced to. In this drill, the learners are supposed to exactly repeat whatever pattern or item the teacher models for them. So this drill has functionally been termed as "mim-mem" or "imitation" drill.

An example is given below:

T: "Please repeat the sentences after me."

1- Mary doesn't cut the cake today.

Mary didn't cut the cake yesterday.

2- Susan doesn't make the breakfast this morning.

Susan didn't make the breakfast yesterday morning.

3- We don't spend our time in the park today.

We didn't spend our time in the park yesterday.

4- I don't lend John this book today.

I didn't lend John this book yesterday.

5- They don't know the answer today.

They didn't know the answer yesterday.

(3) Substitution Drill

This is the most generative type of mechanical drills. It is one of the best habit-forming drills which stimulate many different

unvoluntary or voluntary responses. It is sometimes challenging and requires mental readiness and immediate interaction. It ranges from pure mechanical to the meaningful or even communicative forms. It means that there are replacement drills with different degrees of difficulty. Single slot substitution drills are such as the following one:

T: "Please repeat the sentence after me and change it with the given words."

"Maryam is a student."

Reza

Susan and Don

You

I

Double-slot substitution drills are attractive and meaningful, e. g.:

"Working for a long time made him tired."

Studying/ her

Practicing/ me

Teaching/ John

Quarreling/ Jack and Jill

Speaking/ them

Fighting/ the two countries

Visiting aunts/ the boys

Multiple-slot substitution drills, however, are difficult and challenging because they require quickness of apprehension, immediate response, and different adjustments in the structure of the sentence produced, such as:

I ate my breakfast rapidly yesterday.

this morning

lunch

John

slowly

John and Mary

my sister

order

every day

ate

situations. In his answer, "He adds new information about the real world" (op. cit.: 9). And the answers are not already known, predictable, or expected, like this example: "What university did you graduate from?" The answer provides a piece of information which was already unknown to the inquirer. Asking one's opinion, explaining how to do or to make something, describing an object, buying articles, ordering foods, discussing for or against a topic, and so forth are all different types of communicative drills.

Types of Drills

In this study, drills are classified on the basis of their implications and implementations in educational situations, and they are introduced as far as the pedagogical order of sequence is considered, that is the priority of handling drills in classrooms from the elementary level to the advanced stages.

Thus, the most prevalent drill-types from easy to difficult can be ranked as follows:

Types of Oral Drills

- (1) Recognition drill
- (2) Repetition drill
- (3) Substitution drill
- (4) Transformation drill
- (5) Completion drill
 - (a) with missing words
 - (b) with proper forms
 - (c) with chosen items
- (6) Correct/ Incorrect, T/F drill.
- (7) Choice drill (2 or 4 choices)
- (8) Matching drill
- (9) Scrambled-sentence drill
- (10) Expansion drill

- (11) Reduction drill
- (12) Integration drill
- (13) Question-answer drill
 - (a) simple Q.
 - (b) Polar/ choice Q.
 - (c) Information (Wh-)Q
 - (d) Tag-Q

The above mentioned drills will be introduced and described below, and the most helpful and practicable way of their handling in the classroom will be illustrated.

(1) Recognition Drill

This drill is also termed **introduction**, **listening**, or **discrimination** drill because of the different occasions or instances for which it is employed. The recognition drill is usually used for the instruction of a point to be taught for the first time. It is, in fact, the first stage of "instruction". Through this drill, the teacher exposes the students to a new vocabulary, a new pattern, a new dialogue, a new reading passage or a new sound-element.

An example of this drill is when the teacher intends to introduce "past tense" in contrast with "the simple present tense." So it is carried out as follows:

T: (T refers to **teacher** and S to **students** hereafter) "Please listen to me carefully!"

1- They leave school at 12 **every day**.

They left school at 11 **yesterday**.

2- Mr Brown teaches math **every day**.

Mr Brown taught math **yesterday**.

3- Mr Miller eats some ice cream after lunch **every day**.

Mr Miller ate some ice cream after lunch

and demonstrated, and finally the necessary characteristics with which a teacher should be equipped to handle the drills skillfully are illustrated and scrutinized.

Categorization of Drills

Drills have been classified into various types by different educators and methodologists. The classifications have been based on different standards and viewpoints, such as skills the drills achieve, functions they play, forms they assume, structures of the responses they motivate, and so on. Some important categorizations of drills have been suggested by Chastain(1988), Finocciaro & Bonomo(1973), Lado(1964), Mackey(1967), Paulston and Bruder(1976), Rivers(1968), Rivers & Temperly(1978), to name a few.

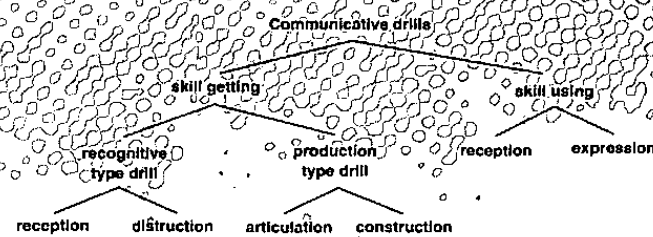
Mackey (op. cit.: 419-439) has classified drills for teaching the four skills, so he has introduced four general categories of drills such as:

listening drills	speaking drills
reading drills	writing drills

Each of the above categories consists of a number of drill-types to achieve the related skill.

Rivers and Temperly (op. cit.: 3-5), above all, have assigned crucial goals for the drills. They, accordingly, contend that for communicative purposes, there are two stages of learning: (i) skill getting, and (ii) skill-using. In the skill-getting process, two types of drills are depicted. One is the **recognition-type** drill for reception and abstraction, and the other is the **production-type** drill. Then in the skill-using categories, the main purpose is to interact with

original speakers of the foreign language, to comprehend what they say, and to convey what the learner intends to get across. This classification is demonstrated in the following diagram:



In Paulston and Bruder(1976), the structured, or structural, drills are the main point of view. Before and above all, the drills are categorized into three general groups as far as the process of structural learning or teaching is concerned. The three categories are (i) mechanical drills, (ii) meaningful drills, and (iii) communicative drills. (op. cit.: 4-10)

A **mechanical drill**, as defined by Paulston and Bruder (op. cit.: 4), is a drill whose response is completely controlled, and there is only one correct way of responding. Examples of this kind of drill are repetition and substitution drills.

The **meaningful drill**, according to Paulston and Bruder, refers to that kind of drill that students cannot do without fully understanding, structurally and semantically, what is being said(p.7). In a meaningful drill, although there is control of response, more than one correct response is possible.

Communicative drills, as Paulston and Bruder state, (op. cit.: 8-10), are the drills in which the language learner freely transfers the learned language patterns to appropriate

Oral Drills and How to Handle Them in Language Classes

By Dr Hossein Vossoughi, University for Teacher Education

Introduction

Drills are the main language teaching devices without which the teaching of language skills cannot be achieved at different stages of language proficiency in the formal education. Drills are the classroom techniques and practical aspects of any teaching method or approach. Drills will materialize what are depicted or schemed in the linguistic and psychological theories. To teach the language as a medium of communication or to get the students involved in using the foreign language in order to learn to use it, we can't help employing the appropriate drills. Drills are real teaching tools which enable the teacher to implement her intended objectives in teaching a foreign language.

For the crucial functions the drills play in

the course of foreign language teaching/learning, they are to be scientifically constructed and to be technically and professionally practiced in the classroom; otherwise, they would be blocked and the result would be reversed.

The Goal of the Study

The purpose of this article is, first of all, to introduce some of the most useful and prevalent language teaching drills which are inevitable to any language teaching program, especially those which are to be employed in the teaching of English as a foreign language at the elementary and intermediate levels of proficiency in the formal education in Iran. Then the most suitable and feasible ways of handling them in the classroom are explained

National center on Bilingual Education

<http://www.ncbe.gwu.edu>

In this site you can find a treasury of articles and handbooks related to different aspects of second language teaching and measurement.

The site also includes links to many useful language-related on-line journals such as TESL-EJ and The Internet TESL Journal.

National Clearinghouse for Literacy Education

<http://www.cal.org/ncle>

The site contains many short articles called "Digests" covering topics related to L1 and L2 literacy.

Sites related to language testing and measurement

University of Surrey

<http://www.surrey.ac.uk/ELi/artlit.html>

This site contains a relatively large collection of articles dealing with second/foreign language testing.

Educational Testing Service (ETS)

<http://www.ets.org>

First hand information on educational tests (such as TOEFL and GRE) can be obtained at this address.

You can also get some sample tests and sit through a sample TOEFL or GRE examination.

References:

- Busch, M.** 1994. "How researchers find information: practical advice for teachers". TESOL Journal, vol.4 (2), pp. 14-18
- Gaffin, A.** 1994. *Everybody's Guide to The Internet.*

Massachusetts: MIT Press.

Gardner, H. 1991. *The unschooled mind: How children think and how schools should teach.* New York: Basic Books.

Lj, R.C., and Hart: R.S., 1996. "What can the World Wide Web offer ESL. Teachers?" TESOL Journal, vol. 6(2).pp.5-10.

Rudenstine, N. 1996. "The Internet is changing Higher Education": Global Issues (USIA Electronic Journals), vol. I. (12).

Schreck, K. and Schreck, J. 1991. "Computer Assisted Language Learning", in **Celce-Murcia, M., (ed.).** *Teaching English As a Second or Foreign Language* Massachusetts: Heinle and Heinle and Heinle publishers.

Singhal, M. 1997. "The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges". The Internet TESL Journal, vol. III (6).

Stern, H.H. 1992. *Issues and options in language teaching.* Oxford: Oxford University press.

Tillyer, A. 1995. "Modem Times: How Electronic communications are changing our lives?" Forum, vol. 33(4) pp. 2-9

Tillyers, A. 1997. "The infINET possibilities: English Teachers on the Internet". Forum, vol. 35(1) pp. 16-25.

Van Lier , L. 1994. "Some features of a theory of practice". TESOL Journal, vol4(4), pp. 6-10.

Warschauer, M. and Whittaker, P.F. 1997. "The Internet for English Teaching: "Guidelines for Teachers". TESL Reporter, vol. 30(1). pp. 27-33.

Alta Vista does not provide its users with a topicwise hypertext; it can only be searched through keywords. To find articles and documents related to a specific topic, type the keywords in the search section of Alta Vista's home page and click on the "submit" option. Please remember to put your keywords in quotation marks; for example:

"second language testing"

Your keywords will be matched with an archive of more than thirty-million articles, and a list of all the relevant documents will be displayed on your computer's monitor. Sometimes you will be overwhelmed by the number of the documents that match your query. (A search for Hamlet and any article related to the play resulted in a list of more than 100,000 URLs!). You can review the contents of a document by clicking on it.

Mastering the Internet requires patience and experience; it is not possible to give a full account of its complexities and potentials in a short introductory article. The final section of the article is devoted a list of some useful Internet sites. In spite of the fact that the list is not a comprehensive one, it provides the newcomers with an idea of what the Internet looks like.

Some Useful Internet Addresses

The following section contain a list of useful language related web addresses. The arrangement of the addresses is based on their topics.

Addresses of General Interest

Nova-Links

<http://www.nova.edu/Inter-Links>

In this site, you can read more than 7000 on-line journals on different topics, look up the meaning of unknown words and phrases from on-line dictionaries, learn about the latest world events through CNN and Reuters, and search on-line libraries for electronic books.

Scientific American

<http://www...sciam.com/>

In this site, you can read some of the interesting articles published in the "scientific American".

On-line Journals

The Internet TESL Journal

<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>

The Internet TESL journal is a monthly language teaching magazine with interesting articles on all the matters of the profession, such as lessoning planning, research, testing etc.

TESL-EJ

<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ>

Information about TESL-EJ is provided in the section on e-mail in the present article

Educational Policy Analysis Archives (EPAA)

<http://olam.ed.asu.edu/epaa>

Information about Epaa is provided in the section on e-mail in the present article.

Addresses of sites dealing with different aspects of second language teaching and measurement.

the contents page of a book; it provides the users with information on what documents are stored and what services are offered in a specific site.

But how one should approach the Web? Where is the right starting point?

The best starting point for novices is one of the search engines, or the Internet software that allow you to search the net for specific topics. There are a number of search software that allow you to search the net for specific topics. There are a number of search engines in the Web, two of which are of immense practical value: Yahoo and Alta Vista.

Yahoo is a search engine which enables you to search the Web for a specific topic either through its menus or through giving the software keywords. In many universities, search engines, such as Yahoo and Alta Vista, are placed in the university's homepage, so there is no need for you to know the URL of the desired search engine. However, in case that your Internet provider does not have a homepage, you can connect to Yahoo through the following address:

<http://www.yahoo.com/text/>

The exact commands for getting connected to any Web address depends on the type of browser you use. If you are using a text-only browser, press "G" on your keyboard, type in your intended Web address, and press "enter". In case that you are using a frame browser, such as Netscape, you must first click on the "File" on the top left hand corner of your computer screen and a menu will be opened, Here you should click on the "open location", and a window will be displayed in which you can type in your address. The last step would be clicking on the "open" option on the window.

You can search Yahoo either topic wise or through its search options. When you connect to Yahoo, a hypertext will appear in which a list of topics is displayed. As you click on a topic, another hypertext will appear which contains a list of subtopics related to the main one. You can continue this narrow down process till you find your intended topics and documents. As an example, if you are looking for TOEFL or GRE sample tests, you must first click on "Education", then "Standards and testing", and finally on your intended tests.

If you want to search Yahoo through key words, all you have to do is to type your search words in the search section of the homepage and click on the search option. Please notice that your keywords should be put in quotation marks, for example:

"Language Teaching"

Yahoo will search its sites for relevant documents that match your keywords and presents you with a hypertext list. To get a document, click on its hypertext.

To save a web document, you can either download it or mail it to your e-mail address. If you are using a non-frame browser, press "d" on your keyboard. In case that you are accessing the Web through Netscape, click on the "save as" option in the "File" menu. Since different Internet providers make use of different system, the exact technicalities regarding mailing or downloading files should be obtained from the center's supervisors.

The most useful of the Web search engines is Alta Vista

(<http://www.altavista.digital.com/cgi-bin/query?pg=&text=yes>)

ftp 128.81.132.63

After pressing "enter", the site will ask you for your login name. At the login prompt, type
anonymous

and press "enter". Then you are requested to type in a password. For the password, just type your e-mail address and press "enter" again; an FTP prompt (ftp>) will appear on the screen.

At this stage, you should type "cd", plus the location of your file, that is.

cd /pub/bb

and press "enter".

To receive the file, you must use "get" command. If the file you are going to transfer is a text file (with a txt suffix), all you have to do is to type:

get (file name)

(for example get semantics.txt)

However, in our example file, txt is not used.

To transfer non-text files, you should first type

binary

and press "enter". Then you can retrieve the file through the "get" command.

get semanticsl.ps

Data transfer will take some time, and if you are transferring a big file, it may even take hours. (In our example the size of the file is 180562 bytes).

As data transfer is completed, a message will appear on the monitor informing you of the termination of your commands. To quite the FTP site type

bye

and press "enter". You will get back to your own server.

It is also possible to use FTP through e-mail. Readers interested in receiving more information about off-line FTP (as it is called)

should send an e-mail to

mailbase@mailbase.ac.uk

with the following message in the body of the letter:

send lis-iis e-access-inet.txt

As usual, the subject line of the letter should be left blank. They will receive "Doctor Bob's Guide to Off-line Internet Access", a useful manual which includes a section on how to access FTP through e-mail.

World Wide Web

The most versatile of the Internet services is the World Wide Web (or simply, Web). Graphic Web software, (also called frame browsers), such as Mosaic or Netscape allow the users to view text documents stored in machines all over the Internet, listen to lectures, and watch movies in the form of digitized video (Li and Hurt. 1996).

Many universities and academic centers in Iran, however, do not use frame browsers, and the software used in such centers permit only the transfer of text documents. The use of non-frame (or text-only) browsers is out of necessity since frame browsers make data transfer slow and uneconomical.

All the Internet Web browsers make use of a special type of text which, in computer jargon, is called hypertext. A hypertext is a text in which some words and phrases are highlighted (usually written in blue), and by clicking over the highlighted parts you can go to another document related to your topic somewhere else in the Internet. The use of hypertext is an easy way of cross-referencing.

A very good example of a hypertext is what is called (again, in computer jargon) a homepage. A homepage is, in fact, similar to

LISTSERV@CMSA.BERKELEY.EDU

and in the body of your letter type:

SUB TESLEJ-L First name Last name

(for example, SUB TESLEJ-L Isaac Newton)

Leave the subject line blank. New issues of TESL-EJ will be automatically delivered to your e-mail address as soon as they are published.

Another useful language-related electronic journal is Educational Policy Analysis Archive (EPAA), which deals with research, planning, measurement, and evaluation of bilingual educational programs. The articles published in the journal are of high scholarly quality; there is also a book review section in each issue. To subscribe, send an e-mail to

LISTSERV@asu.edu

and in the body of your letter type:

SUB EPAA First name Last name

(for example, SUB EPAA Isaac Newton)

Again, leave the subject line of your message blank.

These two journals, as well as some interesting others, can best be accessed through World Wide Web. Please refer to "Some Useful Internet Addresses".

Archie and FTP

Archie (short for archive) and FTP (File Transfer Protocols) are two complementary Internet services which allow the users to search the net and access files stored on remote computer networks. The searching part is played by Archie and transfer is achieved through FTP.

Suppose, for example, you are looking for files related to "semantics". To get a list of all the sites that contain a file related to your topic, send an e-mail (with blank subject line) to

archie@archie.rutgers.edu

and in the body of the letter write:

**set search sub
find (your topic)**

for example:

**set search sub
find semantics**

Within a few minutes, you will receive an e-mail which contains the name and the address of all the FTP sites that have file related to semantics. The information for the sites will look like the following example:

```
Host      ftp.cs.tulane.edu(128.81.132.63)
Last updated 14:00 18 Feb 1998
Location: /pub/bb
File -rw-r--r--180562 20:00 22
Dec 1993 semanticsl.ps
```

To retrieve the file you should connect to the desired FTP site. FTP is an on-line (or alive) service, which means that all your commands are executed as soon as you press the "enter" key on your keyboard.

To get connected to a site, you must type in its address. In our example site, the address is

ftp.cs.tulane.edu

To connect, type

ftp ftp.cs.tulane.edu

and press "enter". Alternatively, you can type the numbers that follow the address and get connected to the site. For example:

and in the body of the letter type:

SUB TESL-L First name Last name
(for example, SUB TESL-L Isaac Newton)

Please leave the subject line blank. As soon as you join the list, you will receive letters related to language teaching topics written by the other members. You can also send your own comments and questions to the list.

Searching the Internet Through E-mail

By means of the e-mail you can search the Internet for articles and research papers related to specific topics. Two main services that enable you to search the Internet via e-mail are Agora Webmail Server and Archie. Archie is explained in the section of FTP, since Archie is more useful when it is used alongside on-line FTP.

Through the use of Agora Webmail Server (Agora, for short) you can access all world Wide Web documents. To retrieve a web document, what you need is its web address (technically known as its Uniform Resource Locator: URL). URL addresses usually start with <http://www...> and specify the location of web documents and programs in the Internet.

To receive a web document through Agora, send an e-mail to

agora@dna.affrc.go.jp

and in the body of the letter write:

SEND (your web address)

(For example, SEND <http://www.cpa.ca/guide.9.html>)

Please leave the subject line blank. The requested document will be automatically mailed to you.

To receive all the articles related to your intended web document, instead of "SEND" command write "deep". For example:

deep <http://www.cpa.ca/guide9.html>

You will receive a large number of documents related to your original one.

Agora is also a good starting point for searching the Internet. Agora Webmail Server will send you lists of topics from which you choose your intended ones, and through a series of e-mails, you can get the documents that are related to your research topic.

It is not possible here to go into the technicalities of retrieving web articles through Agora. To receive a complete and detailed guide on how to search the Internet through Agora, send a blank letter to

agora@dna.affrc.go.jp

and leave the subject line blank. Do not write anything in the body of your letter. An instructional manual will be mailed to your e-mail address.

Electronic Journals

There are a number of electronic journals that deal with topics related to language teaching and assessment. Two such journals are introduced here: TESL-EJ and Educational Policy Analysis Archives (EPAA).

TESL-EJ is an electronic journal devoted to teaching English as a second or foreign language. It is published on a semi-annual basis and includes useful articles on different aspects of language teaching, as well as book reviews. Subscription to TESL-EJ, like many other electronic journals, is free of charge. To subscribe, send an e-mail to

1994). E-mail is a convenient tool for communicating personal as well as professional messages. Messages are delivered to the receiver's e-mail address in a few seconds and stored in his/her electronic mailbox to be read at his/her convenience.

An outstanding feature of e-mail is its user-friendliness: Its technicalities and commands can be mastered in a few minutes. No previous familiarity with computers is required for the effective use of e-mail.

Since different Internet providers make use of different e-mail systems, it is not possible to give an instructional account of its operational procedures. Such information can be easily obtained from the service provided itself. Regardless of the e-mail system used, the commands for its use will not exceed 15.

In order to send a message to someone, you must know his/her e-mail address. E-mail addresses consist of two parts which are separated by means of the @ (at) sign. The section before the @ sign is usually a short form of the user's name; the part after the sign specifies the domain and the country. In the following address, for example,

akbari.r@net1cs.modares.ac.ir

"akbari.r" refers to the user's name and "modares.ac.ir" refers to the fact that the service provider is located at Tarbiat Modaress (modares) University (ac.) in Iran (ir). You can determine the nature of the activity of the organization or center to which you are sending your electronic message through its e-mail address. Universities and educational centers are designated with either *ac* or *edu*; government agencies are *gov*; companies have *com* in their address and organizations

have *org*.

E-mail enables its users to subscribe to discussion groups (Listserve), take part in professional debates and find colleagues interested in a specific research topic search the Internet, transfer files, and have access to electronic professional journals and articles. Each of these services are described below.

Listserve

Listserve (also known as lists) are electronic discussion groups that bring together like-minded professionals and people to talk about and discuss a given topic.

There are many such lists for language teachers, such as Funknet (dealing with functional linguistics, first and second language acquisition); TESL-L (discussing all the aspects of foreign/second language teaching, such as language teaching techniques, syllabus design and language testing), and ltest-L (related to language testing and measurement issues). There are many other discussion groups is free of charge.

To receive a complete list of all language-related discussion groups, send an e-mail to **listserv@ubvm.cc.buffalo.edu**

and in the body of the letter type:

GET FLTEACH FLLISTS

The subject line of the letter must be left blank (subject line is the part in which you type the topic of your message). The list will be automatically mailed to you.

It is very easy to subscribe to specific lists. For example to join TESL-L, send an e-mail to

listserv@cunym.cuny.edu

different to the whole, and the upshot is a vast treasury of information (Singhal, 1997). Personal computers are connected to local networks, which are themselves linked to other networks. Information passes from network to network until it arrives at its destination, just like a letter.

In order to get connected to the Internet and benefit from its services, three components are of essential importance: a personal computer; a modem; and a local Internet provider. The modem will act as a medium between the personal computer and the local Internet provider through telephone lines. The technology for the use of the Internet is already available in our country, and many universities and research institutes offer Internet services to their students and faculty members.

The Internet is a potent learning tool. In the words of Harvard University's president, "just as the research library is an extremely powerful instrument for learning, so too is the Internet and for much the same reasons" (Rudenstine, 1996). It provides access to essentially unlimited sources of information which are not conveniently obtained through other means.

In the language teaching profession, the Internet can be used for a variety of purposes. It can be used for promoting literacy skills and the incidental learning of language items. It is also a means of promoting computer skills in both teachers and students (Singhal, 1997). Access to the Internet will expose the students to authentic, ungraded materials leading to increased motivation in the students. The Internet can also be used for teaching the basic skills and components of the L2 (Li and Hart, 1996).

The role of the Internet in language teaching research should not be neglected. The Internet can be looked upon as a resource of teaching ideas and professional wisdom. In the words of Gardner (1991), quoted in Van Lier (1994) "intelligence is distributed in the environment as well as in the head"; the Internet is a convenient means for benefiting from the intelligence which is distributed in the professional community. Some Internet facilities, such as World Wide Web or electronic mail can provide the teachers and researchers with a wealth of relevant ideas and materials.

It is a fact that many language teachers feel a bit anxious about working with computers, but whether we like it or not, it must be admitted that we have entered a new information era, and the Internet is here to stay. The only way to keep abreast of current trends in the Digital Revolution is to participate and experiment. The rest of the article will show you how.

Basic Internet Services

The Internet offers its users a wide range of services. In the following sections, the most basic ones (electronic mail, FTP, Archie, and World Wide Web) are introduced and discussed.

Electronic Mail

Electronic mail (e-mail) is the most basic of the Internet facilities, and it acts as one of the gateways into the world of the Internet. In the 90s e-mail has been the most common means of communication with academic centers and a useful resource for finding research topics and answers to professional questions (Busch,

laboratory. Technology became the main feature of the Audiolingual method and language laboratory raised hopes of a new era in language teaching. Through the use of habit formation and overlearning principles, language teachers drilled the learning on the new aspects of the L2 until automatic control over the features of the L2 was achieved.

The development of microcomputers at the end of 70s brought about the new age of Computer Assisted Language Learning (CALL) (see Shreck and Shreck, 1991). According to Singhal (1997), the use of computers in foreign language classes increases the learners' motivation, provides immediate feedback, and leads to interactive, personalized instruction. Language teachers in industrial countries have been regarding computers as an attractive teaching/ learning tool which provide the learners with unique opportunities to manipulate the L2 input.

The latest addition to the family of technological inventions is the Internet, which has been around for almost a decade. The benefits and applications of the Internet in language teaching, however, are relatively unknown to Iranian language teachers.

There are a number of reasons for this lack of familiarity. Budget problems and the absence of suitable training programs are among the most important ones. Another reason, however, is the unavailability of brief practical guides on how to approach and use the Internet. Many of the Internet guides published are either too complicated to be of much practical value (see, for example, Gaffin, 1994), or too simple to be of any real benefit (for example Warschauer and Whittaker, 1997). There is no easy to use, practical guide

to the Internet available to Iranian language teachers.

The present article is intended to be a simple introduction to the Internet. Basic Internet services are introduced and the techniques for their access are discussed. To avoid obscurity, whenever possible, directions have been accompanied by examples. A short list of some useful Internet addresses is provided at the end of the article.

A note of caution should be sounded here. The Internet technology is progressing so fast that it is virtually impossible for non-computer experts to keep up with all the latest changes and improvements. As Tillyer (1997) states, "readers of books and articles about the Internet need to be aware, just as the people who write about the Internet are, that the speed of technological change will make such writings out of date almost before they are typed" (p:19). Readers of the present article should keep in mind that many of the techniques for accessing the Internet discussed here may be inappropriate and old fashioned in a couple of months. Interested readers should keep themselves up to date by studying the latest published articles and books on the topic.

What is the Internet; what are its benefits?

The Internet is a network of computers that connects academic, government, educational, military, and commercial institutes and organizations, as well as private citizens, to a wide range of computer services, sources, and data. The Internet is, in fact, an aggregation of thousands of computer networks. Each individual system contributes something

Internet for Foreign Language Teachers: A Practical Guide

Ramin Akbari
Tarbiat Modares University

THE INDUSTRIAL AGE HAS MATURED INTO THE INFORMATION AGE, WHEREIN THE MEANS TO ACCESS, MANIPULATE, AND USE INFORMATION HAS BECOME CRUCIAL TO OUR LIVES AND SUCCESS, BOTH AS TEACHERS AND CITIZENS OF THE GLOBAL VILLAGE.

(Tillyer, 1995:3)

Introduction

The use of technology in foreign classes is not something new. With the growing sense of professionalism in the field, language teachers and researchers have resorted to technological inventions to unravel some of the mysteries of language acquisition and make language teaching more effective and principled. The emphasis on concepts such as "teacher as researcher" and "reflective teaching" has made it incumbent on all teachers to keep informed of relevant technological advances and take advantage of what they offer.

Language teachers are already familiar with some manifestations of technology in the classroom. At the beginning of the century, "the invention of the phonograph led to the recognition of its usefulness as a language teaching aid, and by the early 1920s, language courses were already available on gramophone records" (Stern, 1992:9). Phonograph records provided the learners with extra oral input and gave them a chance to make language learning more personalized.

Between the second World War and 1965, the invention of the magnetic tape recorder and its mass production led to the idea of language

- Elkind, D. 1981. Recent research in cognitive and language development. In L.T. Benjamin (Ed.), **The of Stanley Hall lecture series** (Vol.I). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fletcher and M. Garman. London and New York: Cambridge University Press.
- Fletcher, P., & Garman, M. (Eds.). 1986. **Language acquisition** (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C. and Snow, C. 1977: **Talking to children: Language input and acquisition**. London and New York: Cambridge University Press.
- Fodor, J.A., Bever, T.G. and Garrett, M.F. 1974. **The psychology of Language: an introduction to psycholinguistics and generative grammar**. New York: McGraw-Hill.
- Gould, J.E. 1982. Ethology. New York: Norton.
- Harris, M. and Coltheart, M. 1986: **Language processing in children and adults**. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Lyons, J. 1972: Human language. In **Non-verbal communication**, ed. R.A. Hinde. London and New York: Cambridge University Press.
- Jeffrey, W.E. 1980. The developing brain and child development. In M.C. Wittrock (Ed.) **The Grain and psychology**. New York: Academic Press.
- Lenneberg, E.H. 1964. A biological perspective of language. In E. Lenneberg (Ed.). **New directions in the study of Language**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lenneberg, E.H. 1965. The natural history of language. In G. Miller & F. Smith (Eds.). **The genesis of Language**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lenneberg, E.H. 1967. **Biological foundations of Language**. New York: John Wiley.
- Lenneberg, E.H. 1972. On explaining language. **Science**, 1969, 164, 635-643. Reprinted in Seligman & Hager.
- Marshall, J.C. 1980. On the biology of language acquisition. In Caplan.
- Matthews, P.H. 1979. **generative grammar and Linguistic competence**. London: George Allen and Unwin.
- Mehler, J. ed. 1981. **Cognition** 10. (Tenth anniversary volume.) Lausanne: Elsevier Sequoia S.A.
- Miller, G. 1981. **Language and speech**. San Francisco. W.H. Freeman.
- Miller, J.R., & Eimas, P.D. 1983. Studies on the categorization of speech by infants. **Cognition**, 13, 135-165.
- Moskowitz, B.A. 1978. The acquisition of language. **Scientific American, Novemger**, 239, 92-108.
- Newport, E.L., Gleitman, H., & Gleitman, L.R. 1977. Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. Snow & C.A. Ferguson (Eds.), **Talking to children: Language input and acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. 1926, 1959. **The Language and thought of the child**. London: Routledge and Kegan Paul: New York: Humanities.
- Skinner, B.F. 1957. **Verbal Behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slobin, D.I. 1973. Cognitive Prerequisites for the development of grammar. In C.A. Ferguson & D.I. Slobin (Eds.), **Studies of child language development**. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Snow, C.E. 1972/1978. Mother's speech to children learning language. **child Development**, 43, 549-565. Reprinted in C. Bloom.
- Snow, C.E. 1986. Conversations with children In Fletcher & Garman 1986.
- Wexler, K., & Cullicover, P.W. 1980. **Formal principles of language acquisition**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wilson, E.O. 1980. **Sociobiology: The new synthesis** (Abridged ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Originally Published, 1975).
- Woods, B.T. 1980. Observations on the neurological basis for initial language acquisition. In Caplan.

and non-intrusive, and to devise models of linguistic behavior that are simultaneously adequate to account for observation facts and precise enough to bear on specific hypotheses.

For example, consider the fundamental opposition between "top down" (analysis-by-synthesis) vs. "bottom up" (analysis-by-analysis) models of language perception (Fodor, Bever and Garrett 1974). Evidence exists, in both reading and auditory processing studies, to support and deny each type of model, and a good guess would therefore be that we actually employ a mixture of processing strategies; that largely automatic feature detectors call out stimulus properties for the operation of higher level synthesizing abilities, within a hierarchy towards the head of which stand "attention" and even "consciousness". Such a "model" currently beckons, but no formulation of it has rigor, and hence it has none of the properties we require of a model; most importantly cannot falsified.

Finally, we should emphasize the richly differentiated nature of language. Even restricting our discussion to conventional verbal communication, we find a hierarchy of skills, rooted in more than one sensory modality and extending across a wide range of motor control functions, yet reaching up to the highest levels of intellectual operations. In view of this, the importance of language as an object of study in the field of cognition is not surprising; but by the same token we should not expect it to yield up its secrets easily.

REFERENCES:

Ades, T. 1981: Time for a purge. **Cognition** 10, 7-15.
 Aslin, R.N., & Pisoni, D.B. 1980. Some developmental processes in speech perception. In Yeni-Komshian and others.
 Atkinson, M. 1982. **Explanations in the study of child**

language development. Cambridge: CUP.
 Bever, T.G. 1970: The cognitive basis for linguistic structures. In **Cognition and the development of Language**, ed. J.R. Hayes. New York: Wiley.
 Bever, T.G. 1980. Broca and Lashley were right: Cerebral dominance is an accident of 91-92.
 Bloom, L., Hood, L., & Lightbown, P. 1974. Imitation in language development: If, when, and why. **Cognitive Psychology**, 6,380-420. Reprinted in Bloom 1978.
 Blumenstein, S.E. 1980. Speech perception: An overview. In Yeni-Komshian and others.
 Bower, T.G.R. 1977. **A primer of infant development.** San Francisco: W.H. Freeman.
 Brown, R. 1973. **A first Language.** Cambridge; MA: Harvard University Press.
 Campbell, R.N. 1979: Cognitive development and child language. In **Language acquisition: studies in first Language development**, eds. P.
 Campbell, R.N. 1986. Language acquisition and cognition. In Flether & Garman 1986.
 Chomsky, N. 1981. **Lectures on government and Linding.** Dordrecht: Foris.
 Clark, H.H. and E.V. 1977. **Psychology and Language: on introduction to psycholinguistics.** New York: Harcourt Brace Jovanovich.
 Cox, M.V. 1986. **The child's point of view. The development of cognition and Language.** Brighton: Harvester.
 Donaldson, M. 1978. **Children's minds.** London: Croom Helm; New York: Norton.
 romer, R.F. 1981. Reconceptualizing language acquisition and cognitive development. In R.L. Schiefelbusch & D.D. Bricher (Eds.), **Early Language: Acquisition and intervention.** Baltimore: University Park Press.
 Dennis, M. 1980. Language acquisition in a single hemisphere: Semantic organization. In Caplan.
 Eilers, R.E. 1980. Infant speech perception: History and mystery. In Yeni-Komshian et al.
 Eimas, P.D., Siqueland, J.R., Jusczyk, R., & Vigorito, J. (1971)

the ability to search for displaced objects) are compatible with the Piagetian view, it is not easy (a) to establish a sufficient number of such correlations, nor (b) to determine the direction of the causality, cognition → language. Research by Donaldson (1978) into such areas as conservation and class inclusion has uncovered the importance of the interaction between linguistic forms and the perceived context for these forms; not only can children be shown to "have" these concepts much earlier than conventional Piagetian estimates allow, but (more importantly) the possession of these concepts cannot be realistically disentangled from their linguistic means of expression.

This might seem to favor the Chomskyan view of language as part of a richly structured cognitive system at the outset; but there are procedural difficulties (at the very least) here also, inasmuch as the nature of the child's specific linguistic resources is gauged on the assumption of the inadequate properties of the linguistic input to the child. Recent studies on the language addressed to young children ("motherese" and related phenomena such as baby talk-Ferguson and Snow 1977), as mentioned above, have considerable potential in this connection, in uncovering aspects of clarification and simplification in speech to children which are not present in speech to adults. However, it is not yet clear whether the role of input language is crucial in language acquisition; it *might* represent such an effective (albeit unconscious) teaching strategy that learning theory once more becomes viable, or it might turn out to be a massive epiphenomenon, bound by culture and geography. The answer probably lies somewhere between these extremes, in which case we may have to consider a selective role for input-perhaps

in providing enhanced contexts for the acquisition of certain types of linguistic features over others (e.g. abstract formal features which play only an indirect role in message structure, such as subject-verb inversion in English question forms).

Thus far we have considered the ontogenesis of language; we now turn to what we may call its microgenesis (the moment-by-moment, or "on-line", processing of language, both in comprehension and production), where language/cognition interactions also take place. If language abilities in adults are sustained through the operation of some stable and discrete mental organ, we should expect them to be immune from variation in relation to modality and task differences (Just as they are predicted to be independent of other aspects of cognition in development). Against this view, there is the "cognitive resources" position already referred to, according to which context (along with other pragmatic factors) continues to play a role in language processing beyond the point of maturity, and modality differences (e.g. reading vs. writing, speech vs. auditory processing) may at least partially determine the nature of the processing that takes place. For instance, it may seem reasonable to assume a "search for message" strategy in comprehension, but a "search for expression units" strategy in production, and such strategies seem to involve radically different types of ability (and can indeed be differentially impaired in language pathology). Conversely, parallels in strategies may be found between language processing and other aspects of cognition (e.g. the perception of ambiguity in utterances and in visual stimuli). Again, these issues are not easy to resolve, since it appears to be impossible to develop techniques of investigation that are at once rich

are all questions which test our understanding of the concept of language. They force us to decide whether, and where, to draw lines across the terminological continuum from "linguistic" through "paralinguistic" to "non-linguistic" communication. It may prove impossible to point to formal properties which serve as critical attributes of language (Lyons 1972).

Questions have also been raised about "cognition". The modern field is wider in scope than the study of thinking: a reasonable definition would refer more generally to "the mental processing of information", and contributing disciplines include psychology, linguistics, artificial intelligence and neurology. There are many different, and some widely divergent, subfields within it, including speech perception, visual perception, word recognition and reading, memory, learning and attention, and so on. Consequently one person's view of cognition may be very different, both in content and methodology, from another's; controversial issues from one point of view are pseudocontroversies from another (Ades 1981): and few precious attempts are made these days to present an overall picture (Though Campbell 1979, for language acquisition attempts a stimulating dualistic statement, with "inner", truly cognitive, processes interacting with "outer", sensori-motor processes, and with a flexible boundary between these two domains).

Much work has centered on the theory of language developed by Chomsky and his associates during the last quarter-century, and Chomsky (1981) represents, for many, the flowering of a truly cognitivist linguistics at last. But many linguists have dissented from this approach, warning that grammar-writing, like mapmaking, crucially involves selection,

abstraction and distortion (Matthews 1979). For many psycholinguists, the Chomskyan notion of a "mental organ" of language is misguided, inasmuch as presently-known language abilities can be accounted for by appeal to nonlinguistic properties of human cognition: thus, just as there are no "organs of speech" as such (rather, organs for eating, breathing, drinking, etc.) so we have no specifically linguistic cognitive capacities (rather, other capacities are recruited to linguistic ends-Bever 1970).

Developmentally, the Behaviorist view of language acquisition as a triumph of human learning has been effectively challenged by Chomsky. His position stresses the difficulties faced by the child in constructing an appropriate grammar, given (a) the complexity of the linguistic system and (b) the apparently inadequate nature of the primary linguistic data (the forms of language that child is exposed to). Accordingly, the Chomskyan view looks to some innate potential for language acquisition, which is part of the cognitive endowment of the "prelinguistic" child. Further, this capacity is specifically linguistic, hence differs radically from Piaget's concept of language (1959) as an outgrowth of general cognitive development.

Extreme difficulties lie in the way of resolving such issues. The existence of child language forms such as *sitted* (for *sat*), *foots* (for *feet*), etc., which cannot have been modeled by adult speech, suggests that very simple learning processes are not adequate; but it is still an open question how far aspects of learning are involved in, and interact with, other, possibly innate, cognitive skills in the language acquisition process. While certain language/cognition parallels (such as the coincidence of early vocabulary growth with

children showed that it differed from speech to adults, and was in general well formed and framed in short sentences. From this, advocates of cognitivism concluded that children were getting a sort of tutorial in language, and that Chomsky's nativism was unnecessary.

However, Cromer uses a careful study of motherese (Newport, Gleitman, & Gleitman, 1977) to undermine the cognitivist claim. One problem with the idea that motherese is used to teach children language is that baby talk, motherese, could have other functions than teaching: to express affection (it is used between lovers), to facilitate communication (it is used with foreigners), or to assert power (nurses use it with patients). Against the tutorial view Newport and others (1977) found that while motherese sentences are short, they are syntactically complex, by some measures more complex than speech between adults. Moreover, the "lessons" seem ill designed to teach syntax. For example, the canonical form of English sentences is a declarative sentence in subject-verb-object word order: 87 percent of adult-adult sentences are of this type' but only 30 percent of sentences directed to children are, commands and questions. In investigating the influence of motherese or subsequent child speech, Newport and others (1977) found that motherese affected the acquisition *only* of English-language specific structures, and had no impact on the rate of acquisition of more universal aspects of language.

More recent studies of child-directed speech have focused on its semantic properties. Early views of motherese assumed that mothers were giving their babies lessons in syntax, overlooking the fact that mothers were really trying simply to communicate with their children, to convey and understand

information, not to teach grammar (Snow, 1986). Therefore, utterances to children are simple because the ideas being dealt with are simple, not because the parents' sentences are designed to teach language. The shift in researchers' focus from syntax to semantics revealed that how parents speak to their children may speed up language acquisition. In particular, when parents talk at length about what their child is doing-even when an infant is too young to respond linguistically- the rate of language learning is accelerated. These findings are especially important to the newest form of linguistic nativism, **Learnability theory** (Wexler and Cullicover, 1980). Learnability theory assumes that children learn syntax by decoding the meaning of what parents say without using syntax, and then matching the meanings with the syntactic structures that express them. Genes provide hypotheses about syntax that simplify the process of matching meanings to grammatical structures, but semantics leads syntax because figuring out what parents are saying makes it possible for a child to figure out how his or her parents are saying it (Snow, 1986).

Language and Cognition

Language and cognition are traditionally conceived of as a field of research which attempts to answer such questions as "How far is language necessary for thought?" and "What intellectual capacities are required for an individual to develop and sustain language?". In practice, further questions have been raised concerning both "language" and "cognition". "Is language confined to humans?", "At what point can young children be said to have acquired language?", and "Are sign languages (or other communicative systems based on non-verb symbols) really types of language?"

suggest that human language acquisition is a biologically based, genetically constrained and directed form of learning that takes place during a fixed critical period ending at adolescence. The analogy to birdsong is striking. In both cases language does not simply mature, but requires input and practice that must occur in a certain period of time. In both cases there is a range of languages (or dialects) that may be learned, but certain kinds of languages may not be learned. In both, there is cerebral (left hemisphere) specialization of language function.

The cognitivist counter-proposal is based essentially on negative reasoning: It is not **Necessary** to postulate specifically linguistic innate processes and structures (Atkinson, 1982). With regard to neurology, it is claimed that hemispheric specialization is really for two broad types of cognitive abilities, linear (left hemisphere) and holistic (right hemisphere) so that language winds up in the left hemisphere by virtue of being a linear processing task (Bever, 1980). With regard to the work on categorical speech perception in infants, the cognitivists maintain that since not all distinctive features are innate, and those that are not species-specific, there is no linguistic specialization at work (Aslin & Pisoni, 1980) points out, evolution is a great opportunist, and in building language it took advantage of older, preexisting abilities. In general, communication systems show a careful tuning between already present sensory abilities and characteristics of the message (Wilson, 1980).

Although the cognitivist hypothesis is the favorite one among current psychologists (Moskowitz, 1978; Elkind 1981), a careful review of their claims (Cromer 1981) shows it to be flawed. The general problem with the cognitivist approach is oversimplification. It

assumes that once a cognitive strategy or concept is acquired it is immediately translated into language. But Cromer argues that the translation is not a trivial automatic affair, and is likely to involve specifically linguistic processes, perhaps innate ones. In any event, despite its popularity with psychologists, there is no cognitive theory of language learning as detailed as the nativist hypothesis (Campbell, 1986).

On the empirical side, evidence indicates that cognitive and linguistic development can be almost completely decoupled, suggesting separate developmental paths. Cromer cites a study with two subjects in whom such decoupling took place in opposite ways. One subject was a 20-year-old female deprived of language until 12, and who despite intensive instruction had still not acquired language beyond a two-year-old level; nevertheless, her general cognitive ability was much higher, at Piaget's level of concrete operations (7 to 12 years old). Another subject—a child—did poorly on cognitive tests, but spoke using highly complex syntactic constructions. The content of his speech—clearly depending on thinking—was often nonsense, but his grammatical skills were high. In this connection we may again mention the ape language projects, because chimpanzees have (relatively) sophisticated intelligence, but acquire only rudimentary language at best.

One of the major findings making the cognitivist hypothesis attractive has been the discovery of baby talk, called **child-directed speech** (Snow, 1986), or "motherese." Chomsky alleged that children heard only fragmentary, ill-formed utterances, from which only an innate language faculty could extract linguistic competence. However, studies (eg. Snow, 1972/1978) of parental speech to

On the other hand, language learning cannot be speeded up by more than a few days, as training studies have shown (Moskowitz 1978).

4. The time of onset and early steps of language learning are universal around the world.

5. The early sequence of language acquisition is closely correlated with motor development, which is known to be due entirely to maturation. Just as children kept swaddled begin to walk at the same time as unswaddled children. Lenneberg reports a baby at the babbling stage who was tracheostomized for six months, and who picked up babbling not where she left off but where she should have been when the tracheostomy was reversed.

6. Language cannot be taught to any other species. Although this claim is controversial, it is not clearly false.

7. Linguistic universals do exist.

8. Certain forms of aphasia (disordered language) are inheritable.

9. Timing of speech onset of speech deficits (if any) are more similar between identical than between fraternal twins.

10. So-called wolf-children denied access to speech until adolescence cannot learn language despite intensive tutoring (Jeffrey, 1980), while similar children discovered at an earlier age can learn language.

11. Language is present in all cultures.

To Lenneberg's list we can add some further consideration:

12. There is a clear difference between learning a second language in adulthood and first language learning. We learn our primary language without thinking: most of us struggle through language classes with great difficulty, despite adult cognitive skills and careful

instruction. Vocabulary learning provides a dramatic contrast. The adult language learner struggles to master a few new words a week. Without trying, the average six-year-old learns 22 new words a day! As Miller (1981) puts it: "Their minds are like little vacuum pumps designed by nature to suck up words." (p.119)

13. Both children and adults suffering from aphasia can learn Premack's token "language," indicating that the problem-solving, but not linguistic, parts of their brains are intact (Cromer, 1981).

14. Neonates (12 hours old) show "interactional synchrony" with spoken language (condon & Sander, 1974; Bower, 1977). When they hear human language-any human language-but not when they hear other sounds, they move their bodies in a regular rhythmic fashion following the sound pattern of what they hear. Speech is clearly a special sound to even the youngest human.

15. Human speech perception is categorical, and there is evidence that these categories are innate. Eimas, Siqueland, Jusczyk, and Vigorito (1971) and Miller and Eimas (1983) showed that prelinguistic infants show the same kind of categorical perception, and they proposed that infants have innate human speech detectors. Subsequent research has shown that some other (but not all) distinctive features are recognized by infants including features not used in their natural language (Blumenstein, 1980). On the other hand, nonhuman species perceive categorically, too (Eilers, 1980): Chinchillas, like adult and infant humans, categorically perceive (**Ga**) and (**Pa**). So the species-specificity of this ability is unclear. Evolution may have incorporated pre-existing perceptual abilities into the human language system.

Taken together, these considerations

children in whether or not they imitated utterances they had heard. Some children imitate very little, yet learn language as quickly as their peers who imitate a great deal. More generally, imitation is ruled out by the fact that as children construct their grammatical rules—which, of course, should not exist according to behaviorist theory—they use rules at first that differ from adult rules, and to create utterances that they cannot have heard.

The phenomenon of over-regularization offers a nice example establishing that language is rule-learning, because it requires invoking cognitive structures underlying behavior, and cannot be due to imitation. Language is based on rules, but the rules have exceptions, and children must learn what these rules are. For example, most verbs in English convert to the past tense by adding the morpheme *-ed*. However, there are many common exceptions to this rule, such as *fall-fell* or *go-went*. As they learn language, children typically first learn both the regular and irregular verbs correctly, and can say, "I went home." Then, however they formulate the general rule but over-apply it: "I goed home." Now they cannot be imitating *goed*, nor has it been shaped by reinforcement. Instead, the child has induced a general rule and over-generalized it, losing the correct, reinforced form and suddenly emitting a new, deviant form in its place. Later, perhaps after a phase of saying "I wented home," the child learns the exceptions and returns to the correct form, "I went home." (Moskowitz, 1978).

So it is clear that language acquisition cannot be explained behaviorally. We must invoke inner processes to explain language, and changes in those processes to explain language acquisition. The usual behavioral forces of selective reinforcement and imitation

are inadequate to explain language learning. What remains is to try to sort out how much of language acquisition is a unique, species-specific process, and how much is a consequence of broader human intellectual sophistication.

The leading exponent of the view that language is a species-specific biological capacity of *Homo sapiens*, and that much of language acquisition is simply maturation, was Eric Lenneberg (1964, 1965, 1967, 1969/1972). We may list some of the more important reasons Lenneberg adduced in support of his thesis:

1. Humans possess many anatomical specializations related to language use from the shape and placement of the larynx to specialization of language functions in the left hemisphere of the brain. (Marshall, 1980)

2. Damage to certain parts of the brain (in the left hemisphere only) lead to damaged or lost linguistic abilities. Moreover, time of damage during childhood is related to clinical outcome. Damage to the left hemisphere during the first few years of life can be overcome; after puberty it cannot be. Recent research shows Lenneberg to have conceded too much to the environment. Woods (1980) provides evidence of very early left hemisphere specialization for language. Dennis (1980) has found that infants who have their right hemispheres removed at birth develop normal language, while those who lose their left hemispheres have only imperfect (though usable) language all their lives.

3. Language cannot be suppressed. Studies of completely untutored deaf children found that they spontaneously invent sign language to use with each other: Teaching signing to chimps is hard work, but children learn language by themselves (Miller, 1981).

An Overview of the Current Perspectives in Language Acquisition & Language & Cognition

Dr. Parviz Birjandi
Allameh Tabatabai University
&
D. Moradkhan

Language Acquisition

The three major approaches to explaining language acquisition in children are biological, cognitive, and behavioral. The last was largely eliminated as a general explanation by some of the first studies of child language acquisition inspired by Chomsky's revival of the issue.

The behaviorist treats language just like any other behavior, possessing no special properties or biological specialization (Skinner, 1957). Therefore, the behaviorist would expect language-verbal behavior to be shaped by

reinforcement contingencies, perhaps supported by imitation of adult forms. However, both these processes can be ruled out as the sole determiners of language acquisition and use. Children use language to get what they want, and can only talk about what they have heard about-but they seem to play little role in acquiring syntax.

Imitation, too, has been found to be a less important process in language acquisition than most people and psychologists have believed. Bloom, Hood, and Lightbown (1974) showed that there is considerable difference between

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 Kahnamoii 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.

رشد

50

Roshd

VOL.13-NO.50-1998

Foreign Language
Teaching Journal