

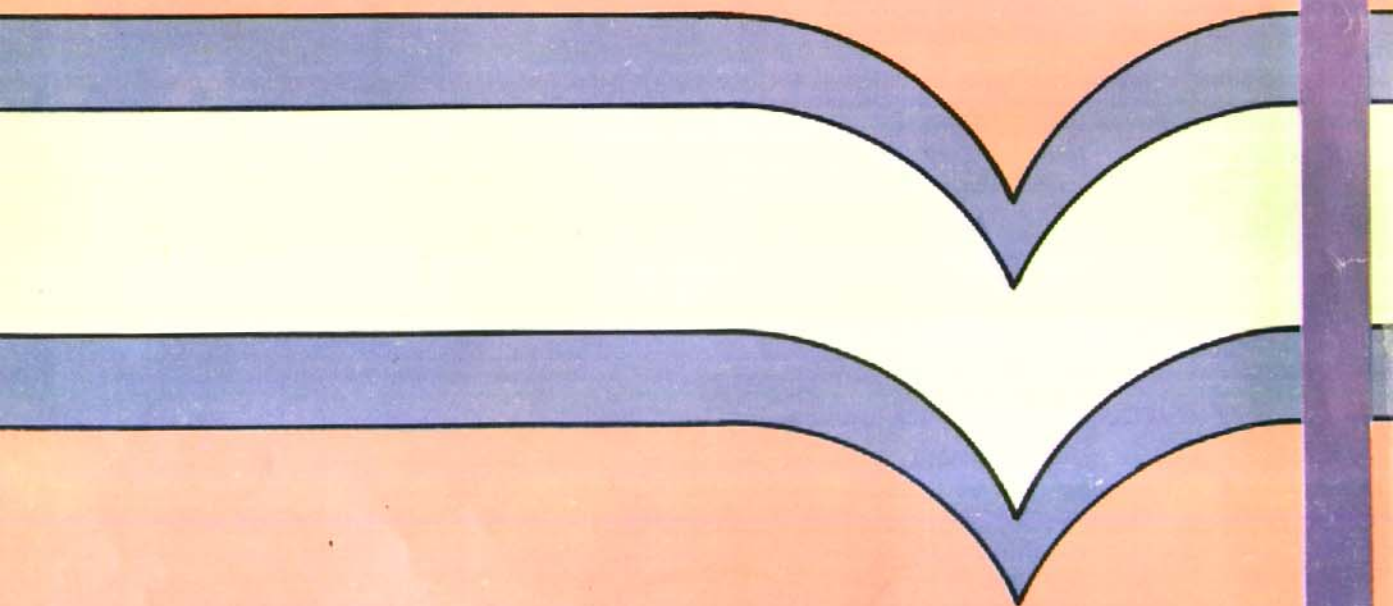
رشد آموزش زبان


بها: ۲۰۰ ریال

سال هفتم — تابستان ۷۰ — شماره مسلسل ۲۸

FLT

Journal





FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW HORIZONS
FREMDSPRACHEN ÖFFNEN ZU NEUEN HORIZONTEN
LES LANGUES ÉTRANGÈRES VOUS OUVRENT DE NOUVEAUX HORIZONS

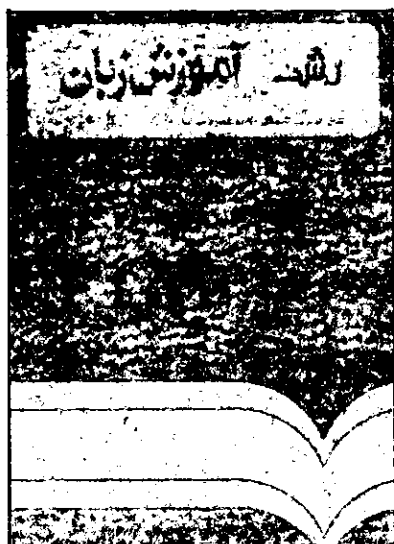


وزارت آموزش پرورش
سازمان پیش‌دانشگاهی آموزش

رشد آموزش زبان

سال هفتم - تابستان ۷۰ - شماره مسلسل ۲۸

نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و
تألیف کتب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)



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

سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
مسئول هماهنگی و تولید: فتح‌الله فروغی
صفحه‌آرا: خالد قهرمانی دهبکری

- ۴ محمد رضا رخشانفر
- ۸ قاسم کبیری
- ۱۴ نرجس جواندل
- ۱۸ سید اکبر میرحسینی
- ۲۲ پرویز بیرجندی
- ۲۹ سیما سمیعی
- ۳۲
- ۳۴
- ۳۶ تورج رهنما
- ۳۷ احمد علی حیدری

- واژگان زبان: ساختار و معانی
- فنون تدریس لغت (تدریس لغت در کلاسهای پیشرفته)
- تفاوت‌های یادگیری زبان دوم در کودکان و بزرگسالان
- واژه‌سازی نوین انگلیسی (فصل ۷)
- مسائل اساسی زمینه آموزش زبان
- استفاده از تخته سیاه و تصویر در تدریس زبان خارجه
- اخبار گروهها
- پاسخ به نامه‌ها
- معرفی کتاب (۱) آلمانی (۲) انگلیسی
- شعر آلمانی
- بیان احتمال در زبان آلمانی

Test Methoden	Sedigheh Wodjdani	40
Die sprache - Mittel der Verstdädigung undder Erkenntnis	M. Hossein Khadjeh Zadeh	43
Using Grammar Books in the Classroom	هیت تحریریه	46
On Teaching culture	Esmail Faghih ph. D.	49
Dictogloss: A Text - Based Approach to Teaching and Learning Grammar		54
A sample test based on the second five lesson of book one	گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف	57

واژگان زبان: ساختار و معانی

محمد رضا رخشانفر

واژگان هر زبان (lexicon) مجموعه داده‌های صوتی، دستوری و معنایی واژه‌های آن زبان می‌باشد. حوزه‌ای که زیرعنوان واژه‌شناسی (lexicology) و معناشناسی (Semantics) مطالعه می‌شود، به کلمات همراه با معانی آنها می‌پردازد. بررسی لفظ‌ها که نشانه‌های قرار دادی هستند و معانی که محتوای ذهنی لفظ‌ها را تشکیل می‌دهند بحثی گسترده، دقیق، پیچیده، با اهمیت و در عین حال جالب بوده مستلزم تعمق و تفکر فراوان است.

معنا، ادراکی است که با ادای لفظ در ذهن نقش می‌بندد. معنا با قالب صوتی خود چنان پیوستگی دارد که وجودش مفروض تلقی می‌شود. حال آنکه وجودی پیوسته و ثابت ندارد و در طول زمان دچار تغییر و جابجایی می‌گردد. بررسی ساختار کلمات (morphology) از گذشته به حال مطمح نظر علم ریشه‌شناسی (etymology) بوده و از راه نگرش به حوزه‌های معنایی صورت می‌گیرد.

با این که تحلیل معنا در نزد زبان‌شناسان مشکل است نظریه‌های ارزشمندی از سوی آنان در سالهای اخیر ارائه گردیده است. معناشناسان می‌کوشند رابطه‌ی انگیزه‌های ذهنی را با علائم صوتی کاوشگری کرده حوزه‌های معنایی را آشکار نمایند و از طریق مقایسه زبانها فرایندهای ساختار واژه‌ها، سازه‌ها و اصطلاحات زبان را دنبال کنند. ایشان در این رهگذر به سه نوع معنا اشاره می‌کنند:

۱ - معانی زبانی واژه‌ها، همانگونه که در این گفتار به آنها خواهیم پرداخت.

۲ - معانی زبانی جمله‌ها که تابع ساخت نحوی است و از ترتیب و هم‌نشینی واژه‌ها و از تأکید بر آنها در سخن نتیجه می‌شود. چفت‌های زیر که در آنها ترتیب واژه‌ها موجب تفاوت معنا می‌گردد را با هم مقایسه کنید.

- a - Our garden flowers are beautiful.
- a - Our flower gardens are beautiful.
- b - The dog chased Terry.
- b - Terry chased the dog.
- c - This is the only example I can give you.
- c - This is the example only I can give you.

۳ - معانی پیرامونی و غیر زبانی، حاصل از خواص جهان هستی و سرو کار مردم با امور زندگی. مثلاً اگر شما از سخنان دو نفر فقط بشنوید:

It won't be Patrick Jackson, any way.

جزء‌های دیگر می‌باشند

drink, machine, play

و سوم واژه‌هایی که از لحاظ معنا به یک پدیده خارجی دلالت می‌کنند، چه ساده و چه مرکب. در زیانشناسی جدید به جای بحث دربارهٔ واژه و یا تعریف و تقسیم آن، سخن از کوچکترین جزء معنادار کلام یعنی تکواژ (morpheme) به میان می‌آید، بطوری که sing یک تکواژ careful دو تکواژ و beautifully سه تکواژ محسوب می‌شود. اما بازگرفتارهای چندی در شناسایی جزءها و ریشه‌های آزاد و وابسته در انگلیسی کنونی و قدیم مطرح می‌گردد و ناهمسانی تعریف و تشخیص را موجب می‌شود:

لئونارد بلوم فیلد Leonard Bloomfield زیانشناس آمریکایی نخستین بار واژه‌های lexeme و sememe را به انگلیسی وارد ساخت. sememe ها آن واحدهای معنایی هستند که در lexeme ها یعنی صورتهای لفظی ریخته می‌شوند. مثلاً big و large دارای sememe های مشابه می‌باشند و حال آنکه در واژه table بخاطر داشتن دو معنا دو sememe متفاوت نهاده شده است. اکنون مواردی را که باید مورد مطالعه مادر این مقوله قرار گیرند برمی‌شماریم: یکی این که واژه‌های زبان می‌توانند بیش از یک معنا داشته باشند. در واقع تعداد واژه‌های تک معنایی زبان کم است. فعلهای stand و run و اسمهای power و day و صفت‌های fresh و dead دارای معانی متعدد می‌باشند این پدیده را چند معنایی (polysemy) گویند و با پدیده‌های دیگر مانند homonymy (هم نامی) و homophony (هم تلفظی) homography (هم املائی) - که تلفظ یکسان نباشد) مورد بحث قرار خواهد گرفت.

دوم این که دو واژه یا بیشتر می‌توانند هم معنا باشند. هم معنایی (synonymy) مطلق بطوری که دو لفظ در تمام مواقع برابر باشند وجود ندارد. اگر دو لفظ صددرصد بتوانند بجای هم نقش یکسانی داشته باشند طبق اصل صرفه‌جویی در کلام بایستی به یک لفظ تبدیل شوند. هم معنایی نسبی به درجه‌های متفاوتی در زبانها بروز می‌کند. کلمات large و big از این گونه‌اند.

We live in a big house.

We live in a large house.

اما در معنای دیگری از big کلمه مترادف آن large. غریب جلوه می‌کند.

He is a big man in this town.

He is a large man in this town.

چه بسا شاگردانی که از معلم خود تفاوت میان این گونه واژه‌ها را می‌پرسند: «واژه‌های talk, speak, start, begin

به جز معانی کلمات و نحو جمله تعبیر دیگری نخواهید داشت اما برای آن دو شخص که به پیرامون مطلب خود وقوف دارند قضیه روشن خواهد باشد، فرض کنید موضوع جایزه بردن «پاتریک» در مسابقه آینده باشد، در این صورت جمله زیر مفهوم نهایی آن می‌شود.
It won't be Patrick Jackson, any way, to win the prize.

این سه نوع معنا را به ترتیب sentence semantics, lexical semantics, pragmatics گویند.

بحث معانی و ارتباط آن با واژه‌ها و ساخت نحوی، از این نظر برای معلمان زبان ضروری است که ضمن جلب توجه ایشان به مسائل ظریف و حساس نظام ارتبساطی بشر و آنها را آماده پاسخ‌گویی به سوالات شاگردان خود می‌کند و میزان بازدهی آنان را در امر تدریس افزون می‌سازد.

واژه و معنا

اگر بخواهیم تعریف دقیقی از آن واحدهای زبانی که واژه نام دارند بکنیم، به دشواریهای زیادی برمی‌خوریم و در می‌یابیم که تعریف ما آمیخته‌ای از صورتهای واژه‌ها و واحدهای نوشتاری همراه با عناصر معنایی خواهد بود. مثلاً اگر از شما بپرسند «table» یک واژه است؟ می‌گویند.

«آری» و اگر بپرسند «آیا «tables» هم یک واژه است؟» به احتمال زیاد خواهید گفت «آری» و باز اگر پرسیده شود فرق میان tables و table چیست؟ احتمالاً خواهید گفت این دو صورتهای مختلفی از یک کلمه هستند. و نیز اگر سؤال شود «آیا table در دو گروه زیر یک کلمه محسوب می‌شود یا دو کلمه؟» بعضی در یک واژه یا دو تا جوابهای متفاوتی دریافت خواهید داشت. و با سؤال بعدی در مورد یک واژه بودن یا دو واژه بودن tablecloth (سفره رومیزی) اختلاف آراء بیشتر خواهد شد. چون این واژه مرکب بوده از نظر معنا به یک چیز در عالم خارج اشاره دارد.

چندتن از زیانشناسان «واژه» را به سه نوع:

- 1 - morphological words
- 2 - lexical words
- 3 - semantic words

تقسیم کرده‌اند. نوع اول شامل تکواژهای وابسته (وندها در کلمات) می‌شود مانند -ful, -un, -ly, re- و -ous، و در کلمات careful, unnecessary, rewrite, happily و famous و نوع دوم. واژه‌های مستقل و تقسیم‌نشده‌ی به

هم متضاد opposites هستند.

male ≠ female

right ≠ left

high ≠ low

go ≠ come

north ≠ south

take ≠ bring

اطلاق تضاد بر تمام این جفت‌ها در واقع گمراه‌کننده است. در جفتی مانند big ≠ little کلمه little منفی big می‌تواند باشد اما در مورد come ≠ go چنین رابطه‌ای برقرار نیست و نمی‌توان گفت منفی go می‌باشد. اختلاف این دو واژه در جهت حرکت آن دو است:

Come to my party. Come here.

I will go there. I will go with you.

واژه‌های دیگری چون bring, take نیز از همین نوع هستند که جهت حرکت را از سوی گوینده به دور و یا از جایی به سوی او نشان می‌دهند.

Bring it here. Take it away.

دو واژه come و bring در مثال بالا موضع خاصی را برای مقصد، معین می‌کنند. در حالیکه واژه‌هایی مثل go و take با اینکه حرکت از گوینده به دور را می‌رسانند، اما این حرکت ممکن است محل خاص یا مقصدی نباشد.

Take all of these. You can go with them.

در صورتیکه برای bring, come موضعی را مشخص می‌کنیم.
Bring them here. Come to me again.

در اصطلاح زبان‌شناسی واژه‌هایی چون take و go را که به تعیین جهت خاصی نیاز ندارند «بی‌نشان» unmarked و واژه‌هایی چون come, bring را نشان‌دار marked می‌نامند. نشان‌دار بودن یعنی حامل یک جزء معنایی اضافی بودن.

جان لاینز John Lyons در کتاب Semantics در فصل: Opposite and Contrast پس از معرفی جفت‌هایی از این قبیل نام‌گذاری‌های دقیق‌تری را برای انواع متضادها پیشنهاد می‌کند که بایستی جداگانه شناسانده شوند.

ششم اینکه به گروهی از واژه‌های زبان برمی‌خوریم که مفهومشان درون واژه‌های دیگر نهفته است hyponymy و نسبت به آنها مفهوم کلی‌تری را دارا می‌باشند، مثلاً مفهوم plant عام‌تر از tree است و tree همه ویژگی‌های plant را در خود نهفته دارد و باز واژه tree نسبت به pine (کاج) عام‌تر می‌باشد. هر کاج همه ویژگی‌های tree را شامل بوده و واحدهای معنایی دیگری را هم افزون دارد. این حوزه از ساخت معنایی با تشکیل سلسله مراتبی از واژه‌ها ما را

feeble, weak, mend, repair, چه تفاوت‌هایی دارند؟» ایشان باید پاسخ خود را از بافت‌های متعددی که این کلمات در آنها می‌نشینند دریافت کنند. چه بسا واژه‌هایی که هشتاد درصد، هم معنایی دارند لیکن در هم‌نشینی‌های (collocations) خاصی نمی‌توانند مترادف باشند. در اینجا معلم باید به جای بر شمردن اختلاف معانی آنها در فرهنگ، چگونگی کارایی واژه‌ها را با مثال‌های متعدد و به صورت الگو، به شاگردان خود بفهماند. (ما بعداً به اینگونه تفاوت‌ها خواهیم پرداخت).
سوم، پدیده دیگری است که در بررسی معنایی مشاهده می‌شود. واژه‌هایی علاوه بر ایفای نقش هم معنایی و چند معنایی قابلیت تقسیم بر اجزاء کوچکتری را در معنا دارند.

مثلاً کلمه father را در نظر بگیرید:

پدر، پدر روحانی = father = چند معنایی

father = dad, papa, old man هم معنایی

father = male + parent دارنده مؤلفه‌های معنایی

واژه‌های دیگری که مؤلفه‌های کوچکتر را در خود دارند:

Doe = female + deer

stallion = male + horse

mare = female + horse

hen = female + chicken

ram = male + sheep

چهارم، روند دیگری است در ترکیب و کنار هم آمدن گروهی واژه‌ها که آن را می‌توان اصطلاح‌سازی نام گذاشت idiomatization این وقتی است که می‌بینیم معنای جمعی چند واژه با معنای جداجدای آنها اختلاف پیدا می‌کند. اصطلاحات در جهتی برخلاف پدیده فوق که تقسیم کلمات بر مؤلفه‌های معنایی خود باشد عمل می‌کنند. به این طریق که از مفاهیم قراردادی جزء‌های خود فاصله می‌گیرند. به معنای اصطلاحات زیر توجه کنید.

blow up = destroy by explosion

run out = come to an end

hot air = exaggerated talk

at large = free after escape

with flying colors = in triumph

اصطلاحات از لحاظ ساختار، سابقه پیدایی و نحوه کاربرد به چند گروه و نوع تقسیم می‌شوند که در جای خود مورد بحث قرار خواهد گرفت. پنجم پدیده‌ای است زیر عنوان تضاد لغات Antonymy که در آن مخالف‌ها، متضادها یا مقابل‌های معنایی بررسی می‌شوند. با مشاهده‌ای دقیق‌تر در این گونه واژه‌ها می‌بینیم همه جفت‌های متضاد از یک طریق در مقابل هم قرار نمی‌گیرند. گفته می‌شود کلمه‌های زیر با

با sleeping و lake تناسب معنایی وجود ندارد. با این وجود فرقی که با جمله دو دارد واضح است.

2-house jumbled lake its sleeping a last married week.

جمله اول دستوری ولی بی‌معنا است جمله دوم هم نادرستی و هم بی‌معناست. و این ثابت می‌کند ساخت دستوری و معنایی زبان می‌تواند مستقل از یکدیگر تحقق یابند. شکل دستوری کلام را از طریق کلمات نقش‌نما و وندهای اشتقاقی و تعریفی درک می‌کنیم اما چون خوابیدن کار جانداران و ازدواج فعل انسانها است منع استفاده چنین واژه‌ها در کنار هم پیش می‌آید.

گواه دیگری بر استقلال ساخت معنایی جملاتی هستند که دو معنا دارند و عناصری در آنها سبب ابهام می‌گردند:

3 - George found a book on Broadway.

الف - جرج کتابی در خیابان برادوی پیدا کرد.

ب - جرج کتابی راجع به خیابان برادوی پیدا کرد.

حال اگر در جمله سه واژه‌های دیگری بکار رفته بود ابهام معنایی (ambiguity) مرتفع می‌شد.

4 - George found a wallet on Broadway.

5 - George found a book on Psychology.

جملات سه، چهار، پنج در ساخت دستوری یکسان هستند. لیکن ساخت معنایی جمله ۳ به سبب حرف اضافه on جمله را مبهم می‌سازد (یکبار به معنی «در» و یکبار به معنی «دربارۀ») جملات زیر نیز دو معنایی هستند.

6 - Mary is too far away to see.

7 - Jumping horses can be dangerous.

8 - The company's hiring policy discriminates against old men and women.

تا اینجا سعی شد چند حوزه مشترک میان واژه‌شناسی و معناشناسی مطرح شود و اهمیت معنا در این راستا به اختصار مشخص گردد. ما بحث مفصل راجع به هر یک از اینها را به آینده موکول می‌کنیم. ادامه دارد

برای مطالعه بیشتر قسمت‌هایی از کتاب‌های زیر توصیه می‌شود.

1 - Semantics, First Volume. John Lyons Structural semantics pp 270

2 - Linguistics and Language, Julia Falk ch 16, 17

3 - Lexicology and Semantics pp 45 Linguistics Lectures of Voice of American Forum

4 - The Study of Language George Yule Chapter 1

با قشرهای زیرین و زبرین معانی، واژه‌های خاص‌تر و عام‌تر آشنا می‌سازد. با استفاده از این گونه رابطه‌ها می‌توان میان حوزه‌های معنایی به دسته‌بندی پرداخت. با سلسله طبقات (taxonomic Hierarchy) واژه‌ها، لغت‌نامه‌هایی همچون Roger's Thesaurus نوشته شده، است که واژه‌ها بر اساس معانی طبقات و راسته‌ها گردآوری گردیده است. plant bush tree flower pine oak cypress باید دانست که شبکه سلسله مراتب در همه زبانها به طریقه یکسان شکل نمی‌گیرد. با یک تحلیل مقابله‌ای خواهیم دید حوزه معنایی واژه‌های یک زبان الزاماً منطبق بر حوزه‌های معنایی واژه‌های زبان دیگر نیست. گونه‌گونیهای معانی بنا بر فرهنگ اجتماعی، پدیده‌هایی است که ویژه جوامع مختلف است. مؤلفه‌های معنایی کلمه‌ها نسبت به برداشت افراد یک زمان بر اساس تجربیات آنها از محیط خود متغیر می‌شود و بار واژه‌ها را نابرابر می‌سازد. چه بسا مفاهیم انبیا، امور و پدیده‌های انتزاعی در اندیشه یک قوم، در افکار و عقاید قوم و ملت دیگر نظیر یا برابری ندارد. می‌توان چنین تصور کرد که اهل یک زبان با فرهنگ خاص خود دانش متفاوتی را از جهان هستی دریافت کرده‌اند و در طبقه‌بندی عالم خلقت بکار برده‌اند حتی اطلاعات گویندگان یک زبان به علت تجربه‌های متفاوت در زندگی نسبت به یکدیگر هم فرق دارد. نام‌گذاری طیف رنگها در چند زبان شاهد این مدعا است، می‌دانیم که طیف از قرمز در یک سوی تا ارغوانی در سوی دیگر امتداد دارد. تنها از راه علم فیزیک است که پی می‌بریم هیچ مرز طبیعی میان رنگها وجود ندارد و نام‌گذاری رنگها قراردادی و بنا بر حد تشخیص افراد یک زبان صورت گرفته است. زبان شونا Shona در رودزیا Rhodesia شش رنگ، red, orange, yellow, green, blue, purple را به سه دامنه تقسیم کرده سه واژه برای آنها دارد. شاهد دیگر اختلاف فارسی و انگلیسی در تقسیم حوزه رنگ‌های brown و gray می‌باشد. ممکن است رنگی که در فارسی تیره یا خاکستری می‌نامند در انگلیسی brown نامیده شود. در انگلیسی کلمات زیر دارای مؤلفه مونث هستند.

bitch, hen, vixen, queen, mother, sister

در فارسی برای کلمه 'او' مؤلفه مونث وجود ندارد. تحقیق در ساخت معنایی واژه‌ها نشانگر این است که معانی برای خود دارای ساختارها و گروه‌بندی‌هایی مستقل از ساخت نحوی می‌باشند و قبل از ساخت نحوی در ذهن تشکیل می‌شوند، ما نمی‌توانیم ترکیب واژه‌ها را در کنار هم برای جمله‌سازی کافی بدانیم چون زنجیره واحدهای معنایی قبل از نحو کلام در ذهن می‌آمیزند و سپس چگونگی هم‌نشینی واژه‌ها را معین می‌سازند. جمله زیر را ملاحظه کنید:

1-Last week a sleeping house married its jumbled lake.

خواهید دید که میان واژه‌های married, jumbled, house

فنون تدریس لغت

در کلاس‌های پیشرفته دو هدف مورد نظر است، یکی آنکه دانش‌آموزان را برای کاربرد انگلیسی لازم برای اهل زبان و آنچه که مورد استفاده آنها است آماده کنیم (برای این منظور از مطالب ساده شده مخصوص فراگیران زبان کمتر استفاده شده و بیشتر مطالبی را به کار می‌برند که به منظور استفاده اهل زبان تهیه شده باشد). هدف خاص دیگر کمک به دانش‌آموزان است برای استقلال پیدا کردن و قبول مسئولیت یادگیری خویش.

دانش‌آموز پیشرفته به پایان برنامه زبان تقریباً نزدیک شده و اگر قرار باشد که این یادگیری پس از پایان دوره زبان ادامه یابد باید به تلاش و مطالعه شخصی متکی گردد. از این رو فرهنگ لغت اهمیت خاصی پیدا می‌کند و باید به دانش‌آموز دوره پیشرفته طرز استفاده شایسته از آن را یاد داد.

از آنجا که مطالب خواندنی به گونه‌ای فزاینده مشکل می‌شوند، لغات بیشتری نیاز به توضیح پیدا خواهند کرد. معلم نه می‌تواند و نه باید در یادگیری نمادی آنها به محصل کمک کند. در صورتی که معلم تمامی وقت کلاس را به تعریف لغات و نوشتن آنها بر روی تخته سیاه بگذراند نتایج ناگوار زیر را در بر خواهد داشت:

۱ - محصل سخت به معلم متکی و وابسته خواهد ماند.
۲ - فرصت یادگیری استفاده از فرهنگ لغت از دست خواهد رفت.

۳ - دیگر زمانی برای کاربرد زبان در برقراری ارتباط باقی نخواهد ماند.

پس چگونه می‌توان به محصلین در فهم این همه لغت کمک کرد؟ و در مورد استفاده از فرهنگ لغت چه چیزهایی را باید به آنان آموزش داد؟

فرهنگ (لغت) در مقام گواهی‌نامه استقلال

وقتی از فرهنگ انگلیسی به عنوان زبان دوم سخن به میان می‌آوریم تصور واقع‌گرایانه آن است که معمول‌ترین نوع فرهنگ دوزبانه را در نظر آوریم. دانش‌آموزان طبعاً ابتدا به فرهنگی که کلمات را به زبان مادری آنها تعریف کرده است مراجعه می‌کنند. با آنکه فرهنگ‌های دوزبانه از بسیاری جهات رضایت‌بخش نیستند ولی از فرهنگ‌های انگلیسی - انگلیسی ارزانتر بوده و تهیه آنها نیز بسیار آسان‌تر است.

در صورتی که راه استفاده صحیح فرهنگ‌های لغت دوزبانه را به محصلین یاد بدهیم و در عین حال به آنها بیاموزیم که چگونه معانی بسیار صحیح‌تر را از فرهنگ‌های انگلیسی - انگلیسی بدست آورند، شروع با فرهنگ دوزبانه زبان‌بار نخواهد بود.

فصل هشتم

تدریس لغت در کلاس‌های پیشرفته

ترجمه از: دکتر قاسم کبیری

کار هر فرهنگ آن است که نکاتی چند در خصوص استفاده از فرهنگ را یادآوری نماید. دانش‌آموزان باید در ابتدا و پیش از باز کردن فرهنگ به نکات زیر توجه نمایند:

۱ - تمامی جمله‌ای را که لغت ناآشنا در آن به کار رفته به دقت بخوانند و از خود پرسند که چه مقدار از جمله را، حتی بدون دانستن این کلمه، می‌فهمند.

۲ - به لغت ناآشنا به دقت نگاه کنند و نوع آن را تشخیص دهند. آیا کلمه مربوطه اسم است یا فعل یا صفت؟

۳ - یک معنای احتمالی برای کلمه در آن جمله خاص در نظر بگیرند. اگر کلمه اسم است نام چیزی است؟ یا شخصی؟ یا ایده‌ای؟ آیا نشان‌دهنده چیز خوبی است یا بد؟

اگر دانش‌آموز قبل از نگاه کردن به فرهنگ درباره تمامی جمله به دقت فکر کند چه بسا متوجه شود که به واقع نیازی به پیدا کردن کلمه ناآشنا در فرهنگ ندارد. مثلاً فرض کنیم که محصولی معنای واژه reward را در این جمله نداند:

One of the rewards that space travelers receive is the beautiful view of the planet on which we live

دانش‌آموزی که یاد گرفته است که درباره تمامی جمله فکر کند به خود خواهد گفت: «می‌دانم که rewards در اینجا اسم است، زیرا بعد از the به کار رفته. از جمله چنین استنباط می‌کنم که reward چیزی است که گرفته می‌شود؛ و باید چیز خوبی باشد، زیرا منظره خوب در اینجا reward به حساب آمده.»

بعید نیست که این نوع فکر کردن ادراک کفافی از لغت reward برای مقصود فعلی دانش‌آموز باشد. درک دقیقتر از کلمه بعداً، زمانی که دوباره با کلمه روبرو شود - حاصل می‌شود، به شرط آنکه کلمه ضروری بوده یا کاربرد متداول داشته باشد. -

اما اگر دانش‌آموز تصمیم جدی به پیدا کردن لغت در فرهنگ داشته باشد تا بدین وسیله بر برداشت خود از کلمه صحه بگذارد آنوقت می‌تواند از میان معانی ممکن گزینه صحیح را بیابد، و وقتی که درباره تمامی جمله اندیشید با روشن بینی بیشتری در میان معانی داده شده در فرهنگ به انتخاب پردازد.

در این مورد که چرا باید به محصلین اندیشیدن در مورد جملات را قبل از پیدا کردن لغات در فرهنگ آموزش دهیم دلیل دیگری وجود دارد. فرض کنیم لغت equipped برای کسی که جمله زیر را می‌خواند ناآشنا باشد:

«Weather stations are equipped to receive direct reports from U. S. weather satellites.»

در صورتی که دانش‌آموز مورد نظر در فرهنگ به دنبال کلمه

equipped بگردد به احتمال قادر به پیدا کردن آن نخواهند شد. اما به طور حتم کلمه equip در فرهنگ وجود دارد. کسانی که به جمله با دقت نظر کرده باشند حدس می‌زنند که equipped شکل گذشته فعل است و خود فعل احتمالاً به یک p ختم می‌شود. اکنون دانش‌آموز خود را آماده پیدا کردن equip خواهد کرد و اینکه آیا معنای این فعل چیزی شبیه establish یا permit است و یا چیزی کاملاً متفاوت از این‌ها. محصولی که چنین سوآلی را در مخیله خویش دارد می‌تواند از میان احتمالات مختلف به انتخاب‌های عاقلانه پردازد.

تا این جا تأکید ما بر اندیشیدن پیش از باز کردن فرهنگ بوده است، اکنون فرض کنید که فرهنگ در پیش رویتان باز است. با این وجود باز هم این امکان وجود دارد که بعضی از محصلین برای رسیدن به آن قسمت از فرهنگ که تعریف مورد نظر در آنجاست به کمک احتیاج داشته باشند. برای بعضی‌ها حتی کار ساده پیدا کردن صفحه صحیح به آموزش و تمرین نیاز دارد (این کار بالاخص برای دانش‌آموزانی که الفبای زبانشان متفاوت است و کسانی که تجربه چندان در استفاده از مراجع ندارند دشوار است).

هرگاه پیدا کردن کلمه مورد نیاز مشکل باشد باید به محصلین نشان داد که چطور از کلمات کلیدی بالای هر صفحه استفاده کنند. برای این منظور تکالیفی این گونه تعیین می‌کنیم:

۱ - کلمات fog, loaf, lope, roly-poly در کدام صفحات آمده‌اند شماره آنها را ذکر کنید.

۲ - کلمات زیر را به صورت الفبائی تنظیم کنید:

slump, sluggish, shadow, sloppy
slope, spate

پس از آنکه معنای احتمالی پیدا شد باز هم به تفکر دقیق نیاز است، محصلین و معلم باید تعاریف ممکن را مورد بررسی قرار داده و در مورد مناسب بودن آنها در جمله و پاراگرافی که لغت در آن واقع شده به بحث و گفت‌وگو بنشینند. چنین گفت و گویی وقت گیر است اما غالباً بخش لازمی از تعلیمات محصلین به حساب می‌آید.

هرگاه تعداد لغاتی که باید در فرهنگ پیدا کرد زیاد باشد باید کار را میان چند محصل تقسیم کرد. مسؤلیت یافتن کلمات دشوار هر پاراگراف را می‌توان به دو نفر از شاگردان محول نمود. به هر تیم باید برای تهیه لیستی از لغات ناآشنا در پاراگراف مخصوص آن تیم و اندیشیدن در مورد جملاتی که هر یک از آن لغات در آنها ظاهر شده‌اند تعلیمات لازم داده شود. اعضاء تیم بعداً در این مورد که کدامیک از معانی موجود در فرهنگ به بهترین وجه با متن مطابقت دارد به نتیجه می‌رسند. پس از آنکه تیم چند دقیقه‌ای به این طریق عمل کرد دور هم جمع می‌شود تا با تأیید و یا تصحیح معلم یافته‌های خود را در میان

علاوه بر این جمله‌ی نمونه غالباً مزیت دیگری نیز برای آموزنده دربردارد و آن یافتن این نکته است که کلمه‌ی مورد نظر دانش‌آموز با چه کلمه یا کلماتی همراه می‌باشد. مثلاً جملات زیر تشریح‌کننده کاربرد کلمه depend (در فرهنگ آکسفورد) است.

Children depend on their parents for food and clothing. You can always depend upon John to be there when he is needed

این جملات نشان می‌دهند که depend غالباً با on یا upon

همراه است.

هرگاه نوعی فرهنگ مخصوص فراگیران زبان برای استفاده‌ی دانش‌آموزان در دسترس باشد، می‌توان لیستی از افعال یا صفات را به همراه دستورالعمل زیر در اختیار آنان گذاشت.

۱ - برای هر فعل یا صفت موجود در این لیست، با استفاده از فرهنگ، یک جمله نمونه پیدا کنید.

۲ - تمامی جملات نمونه را یادداشت کنید.

۳ - در زیر حرف اضافه‌ای که با فعل یا صفت به کار رفته و جمله‌ها را مشخص می‌کند خط بکشید.

لیست باید شامل افعال یا صفاتی مانند آنچه که در زیر می‌آید باشد:

Consist (of), divide (into), substitute (for), ashamed (of) interested (in), opposed (to), different (from).

روز بعد دانش‌آموزان می‌توانند با هم جملات را مطالعه کرده و یکدیگر را در مورد حرف اضافه‌ای که باید با هر کلمه‌ای که در لیست آمده به کار رود آزمایش کنند.

فرهنگ مخصوص آموزندگان علاوه بر تعاریف ساده و جملات تصریح‌کننده دارای جنبه‌های مفید دیگر نیز می‌باشد. از جمله تصاویر، مانند آنچه که در زیر lighthouse در فرهنگ آکسفورد آمده است. وقتی به محصلین فرصت داده شود وقتی به محصلین فرصت داده شود چنین فرهنگی را به کار برند به فوریت متوجه ارزش آن در افزایش فهم واژه‌های ناآشنا خواهند شد.

چنین فرهنگی می‌تواند در مورد کلماتی که آشنا به نظر می‌آیند مانند افعال متداول چون get, take, put به هنگام ترکیب با دیگر کلمات آشنا، مانند with, in, over, up حتی بیشتر مفید واقع شوند.

جملاتی که فقط دارای کلمات آشنا هستند غالباً به خاطر آنکه ترکیبات معینی از بعضی کلماتشان دارای معانی خاص خود می‌باشند فهمیده نمی‌شوند. جمله‌ی زیر را مثلاً به عنوان نمونه ذکر می‌کنیم:

They soon got around to bringing up the question of calling off the meeting.

این نوع فعالیت به محصلین در پرورش حس مسؤلیت و نوآوری کمک خواهد کرد. وقتی فقط دو متحصل عهده‌دار «آموزش» لغات معینی به هم‌کلاسی‌های خود شوند آن لغات برای آنها اهمیت پیدا خواهند کرد. تقسیم کردن مسؤلیت با یک شریک، انتخاب دقیق معانی از میان معانی موجود در فرهنگ را ترغیب می‌کند. گزارشی که به کلاس داده می‌شود به معلم فرصت می‌دهد تا سطح کارآئی دانش‌آموزان را در کاربرد فرهنگ‌های خود ارزیابی کند.

حال اگر اتفاقاً فرهنگ دوزبانه موجود معنای صحیحی برای آن کلمه لازم در جمله ارائه نکند تکلیف چه خواهد شد؟ (واقعیت آن است که، بسیاری از فرهنگ‌های دوزبانه تنها یکی دو معنا برای لغات انگلیسی ارائه می‌کنند) اگر هیچ تعریف مفیدی در فرهنگ مورد استفاده دانش‌آموزان پیدا نشود یک حقیقت مهم روشن شده است، و آن اینکه: بعضی از فرهنگ‌ها بسیار ضعیف‌اند ولی فرهنگ‌های مفیدتر از آنها نیز وجود دارند.

فرهنگ‌های مخصوص آموزندگان

بهترین فرهنگ‌ها برای یادگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم فرهنگ‌های مخصوص آموزندگان است، فرهنگ‌هایی چون:

Oxford Student's Dictionary of American English

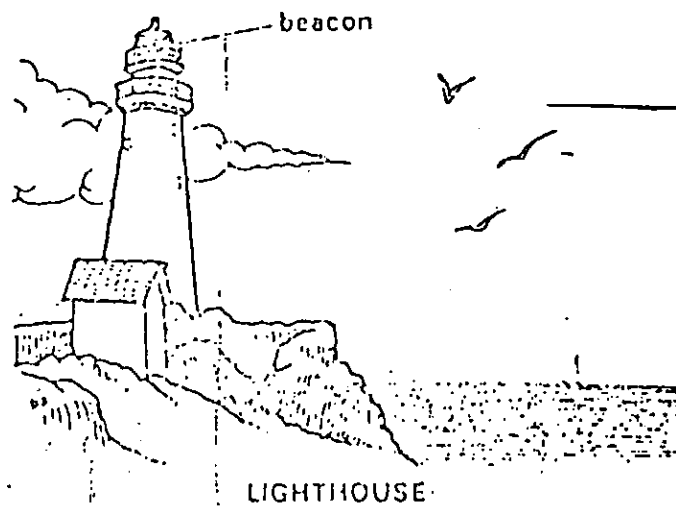
Longman Dictionary of Contemporary English

هر دو فرهنگ علاوه بر تعاریف مفید کلمات دارای اطلاعات با ارزشی نیز می‌باشند. در هر کلاس انگلیسی باید لااقل یک جلد فرهنگ مخصوص آموزندگان وجود داشته باشد و محصلین به استفاده از آن ترغیب شوند.

برای نشان دادن مزایای چنین فرهنگی می‌توان از کمک این فرهنگ به تصریح معانی ارائه شده در فرهنگ‌های دوزبانه یاد کرد. مثلاً در اینجا به بعضی از اطلاعاتی که محصلین می‌توانند با پیدا کردن کلمه reward از فرهنگ Longman Dictionary of Contemporary English کسب نمایند اشاره می‌کنیم. علاوه بر دو تعریف داده شده می‌خوانیم که: "something gained" و "something gained as return for work or service" و

برای روشن کردن این معنی فرهنگ جمله زیر را آورده است: "He will expect some reward after working so hard"

کارآئی جملات نمونه (که معمولاً در تمام فرهنگ‌های انگلیسی یافت می‌شوند) غالباً از خود تعاریف در تصریح معانی بیشتر است.



دانش‌آموزانی که تمامی لغات این جمله را می‌دانند باز هم قادر به درک تمامی جمله نخواهند بود. اما وقتی که راه استفاده صحیح فرهنگ مخصوص آموزندگان را یاد بگیرند معانی خاص افعال در کلمه‌ای چون **bring up** و **get around** و **call off** را در فرهنگ پیدا کرده و فهم جمله برایشان ساده خواهد شد.

در

دو **Oxford student's Dictionary of American English** صفحه‌ی تمام به تعریف و توضیح مثال در مورد کلمه **get** اختصاص داده شده است. در این فرهنگ دانش‌آموزان می‌توانند معانی خاص افعال **get across** و **get ahead** و **get along** و **get around** to و **get together** را که با ترکیب دیگر را که با ساخته شده است پیدا کنند.

البته اکثر دانش‌آموزان بدون کمک قادر به پیدا کردن این صفحات نیستند. معمولاً محصلین حتی به فکر پیدا کردن کلمات آشنائی چون **get** یا **call** و **bring** نمی‌افتند. زمانی که به محصلین فنون استفاده از فرهنگ را یاد می‌دهیم باید به آنها بیاموزیم که وقتی فهم جمله‌ای مشکل است حتی معانی لغات به ظاهر آشنا را هم در فرهنگ پیدا کنند.

حتی وقتی که کلمه‌ای جزئی از فعل عبارتی نباشد ممکن است ایجاد مشکل نماید. مثلاً کلمه‌ی **head** را محصلین که نامهای اعضای بدن را آموخته‌اند می‌دانند ولی برای بسیاری همین کلمه در جمله‌ای مانند **He was the head of the company** چه بسا که تولید اشکال نماید. زیرا امکان بسیار وجود دارد که این کلمه در زبان دانش‌آموزان این معنای ایهامی را نداشته باشد.

هنگامی که لغات آشنا در مفاهیم دور از ذهن به کار می‌روند - که در آن صورت مراجعه به فرهنگ ضرورت پیدا می‌کند - باید آنها را برای دانش‌آموزان در جملات به کار برد. در صورتی که قرار باشد دانش‌آموزان به مطالعه‌ی انگلیسی

رشته‌های آکادمیک بپردازند در آن صورت باید عادت نگاه کردن به فرهنگ را در آنها الزماً به وجود آورد. مثلاً واژه‌ی **square** در ریاضیات معنی خاص دارد، یا کاربرد **market** در اقتصاد کاربردی متفاوت در زمینه‌های دیگر دارد. در صورتی که شخص مایل به خواندن متون انگلیسی علوم و تکنولوژی باشد دانستن معانی عادی واژه‌ها کفایت نمی‌کند.

در واقع اصطلاحات فنی که تنها در رشته‌ی خاصی به کار می‌روند، گاهی در دسری کمتر از معانی لغات به ظاهر آشنا دارند. دانش‌آموزان نیاز به پیدا کردن معانی اصطلاحات فنی را تشخیص می‌دهند و اکثر فرهنگ‌ها هم معانی و تعاریف آنها را دارند. از طرفی هم محصلین تصور می‌کنند که معانی کلمات عادی را می‌دانند و از این رو برای پیدا کردن معانی خاص این کلمات کوششی به خرج نمی‌دهند.

در کلاس‌های پیشرفته، لازم است محصلین از طریق به کار بردن لغاتی که در حال حاضر می‌دانند معلومات لغوی خود را افزایش دهند، یکی از راه‌های رسیدن به این مقصود تذکر داده شد: محصلین برای لغات آشنائی چون **head, squar, market** معانی تازه یاد می‌گیرند. آنها می‌آموزند که «**solution**» تنها «حل مسئله» نیست، بلکه به عمل امتزاج آب و شکر نیز اطلاق می‌گردد.

لغاتی که بیش از یک نقش گرامری دارند

لغات مخصوص دانش‌آموزان پیشرفته را می‌توان از طریق آگاهی از این واقعیت که بعضی کلمات انگلیسی در جملات مختلف نقش‌های مختلف دارند بسیار افزایش داد. دانش‌آموزان سطح پیشرفته باید بیاموزند که واژه **book** تنها به صورت اسم قابل شمارش (در عبارات آشنائی چون **a book** یا **three books**) نمی‌آید، بلکه در اصطلاحاتی چون

“to book reservations at a hotel or to book space in a plane” نیز نقش فعل را دارد.

باید به این جنبه مهم انگلیسی، که گاه به آن دگرگونی نقش می‌گوئیم، توجه مخصوص مبذول داشت. غالب اوقات کلمه‌ای (چون **book**) که غالباً اسم است ممکن است نقش فعل نیز داشته باشد. جمله زیر امکانات بیشتر دگرگونی نقش را روشن می‌سازد: «**That is one of benefits which result from space travel.**»

در متون دیگر ممکن است **benefit** و **space** و **travel** در نقش فعل ظاهر شوند: **to benefit from something** و

to space words on a page و «**to travel some where**» و لغت **result** - که در جمله بالا فعل است غالباً به عنوان اسم به کار می‌رود.

در کلاس‌های عالی دانش‌آموزان و معلمین باید هر دو با هم به چنین جملاتی نظر کنند و در عین حال پرسش‌های زیر را در ذهن داشته باشند:

۱ - کدام یک از اسامی این جمله را می‌توان به صورت فعل نیز به کار برد؟

۲ - کدام یک از افعال این جمله را می‌توان به صورت اسم نیز به کار برد؟

۳ - اگر چنین تغییری صورت گیرد، آیا معنی اسم تغییر خواهد کرد؟ (مثلاً معنای to book به کلی با معنای book فرقی دارد. از طرف دیگر «travel» در هر دو نقش اسمی یا فعلی خود تقریباً معنای واحد دارد.

برای محصلین دانستن این مطلب که کدام یک از کلماتی که به عنوان فعل یاد گرفته‌اند در نقش اسم نیز ظاهر می‌شوند، بدون آنکه در شکل آنها تغییر حاصل گردد، یا دانستن این که شخص می‌تواند مثلاً ضمن گفتن that is my hope شکل I hope را نیز به کار برد مفید فایده است. یادگیری نقش دیگری از کلمه‌ای که از قبل یاد گرفته شده نوعی توسعه مؤثر معلومات لغوی شخص است. این توسعه لغوی به گونه‌ای است که باید به آموزنده خاطر نشان گردد، به خصوص اگر در زبان آموزنده ساختن نقش‌های مختلف دستوری نیاز به پی‌بندهای متفاوت یا تغییرات دیگر در شکل کلمه داشته باشد.

البته انگلیسی نیز، مانند بسیاری از زبان‌های دیگر، دارای پی‌بندها و اشکال مخصوص کلمه است که نشان‌دهنده نقش گرامری خاصی است که آن کلمه ایفا می‌کند. تطابق میان اشکال و نقش باید آموخته شود. وقتی کلاس افعال accept, allow و appear را آموخت اسامی مربوطه را نیز یاد خواهد گرفت: acceptance, allowance, appearance (در صورتی که در یک روز، مثلاً، گروه اسامی دارای پسوند -ance آموخته شود و روز دیگر چیزی مانند announcement, enjoyment و encouragement که دارای پسوند مشترک می‌باشند، یاد داده شود).

علاوه بر یادگیری افعال و اسامی مربوط به هم (مانند آنهایی که در بالا ذکرشان گذشت) یا connect, connection, inspect, inspection

به کلاس‌های پیشرفته باید تفاوت میان اسم و صفت نظیر: health, healthy, milk, milky, blood, bloody, glass, glassy را تشخیص دهند، همچنین صفاتی چون advantageous و courageous را به شناسند.

از طرف دیگر اگر یادگیری صفتی (چون clever یا sad, dark) قبل از اسمی صورت گیرد که در همان مقوله است باید نحوه افزودن

پسوند (مثلاً -ness) را برای ساختن اسامی (چون cleverness یا sadness, darkness) بیاموزیم. برای آموختن پسوند -ly برای قیود باید به دانش‌آموزان گفت که مثلاً safely و safe دارای یک معنا هستند اما نقش گرامری آنها متفاوت است. برای روشن کردن این نقش‌ها، جملات نمونه‌ای مانند آنچه که در زیر می‌آید در اختیار کلاس قرار خواهیم داد:

That is a safe place to swim.

You can swim safely there.

برای توسعه لغات در سطح پیشرفته شایسته است دانش‌آموزان با خانواده لغات آشنا شوند (مثلاً دو خانواده

safe, safely, save, safety یا dead, die, death) در عین حال باید شیوه استفاده از اعضای خانواده لغت را با دقت و احتیاط به محصلین یاد دهیم. دانش‌آموزی که می‌نویسد و یا می‌گوید:

«Their plan did not success»

هنوز شیوه استفاده از اعضای خانواده لغات را نیاموخته است و نمی‌داند که از میان واژه‌های succeed, success, successful

successfully چگونه به انتخاب بپردازد، یا وقتی کسی می‌گوید:

“He could not buy any equip for the store because of the lose of his money”

مسلم است که به مثالهایی احتیاج دارد تا نقش‌های equip, equipment, lose, loss

را به ترتیب بیاموزد. مانند:

1. He must equip his new store.

(verb)

2. He must buy some equipment.

(noun)

3. Did he lose his money?

(verb)

4. Who told you about the loss of his money?

(noun)

وقتی توجه محصلین را به لغات جدیدی جلب می‌کنیم که به لغاتی که در گذشته آموخته‌اند ارتباط دارند باید کمک لازم را به محصلین این سطح از یاد نبریم. همانطور که در این فصل یادآور شده‌ایم دو هدف اصلی در این سطح عبارتند از آماده سازی دانش‌آموزان برای کاربرد انگلیسی لازم برای اهل زبان و کمک به دانش‌آموزان برای استقلال پیدا کردن و قبول مسئولیت یادگیری خویش بعد از اتمام آموزشهای رسمی. برای رسیدن به این اهداف کلاس پیشرفته باید به گونه‌ای وسیع در توسعه‌ی معلومات لغوی خویش

the long – of the law , the – of a needle, the – of a bottle

کنید.

۵ – اشکال فعلی، اسمی، صفتی و یا قیدی کلمات لیست زیر را مشخص کنید، و در زیر آن قسمت از کلمه که نقش گرامری آن را مشخص می کند خط بکشید:

Example: emphasize (verb)

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1. recognize | 9. possible |
| 2. careful | 10. healthy |
| 3. suggestion | 11. friendship |
| 4. humorous | 12. foolish |
| 5. dirty | 13. noisy |
| 6. punishment | 14. attractive |
| 7. sadness | 15. fortunately |
| 8. finally | 16. lucky |

۶ – فرض کنید شما می خواهید به محصلین خود یاد بدهید که مسؤلیت یادگیری لغت را خود بر عهده گیرند. چگونه می توانید از پاراگراف زیر در درسی برای حصول به این مقصود استفاده کنید؟ چه کلماتی در پاراگراف احتمالاً برای محصلین دوره ی عالی نا آشنا خواهد بود؟ چه کلماتی را می توانند از متن، بدون آنکه آنها را در فرهنگ پیدا کنند، بفهمند؟ چطور می توانید آنها را برای یافتن کلماتی که باید از فرهنگ پیدا کنند تعلیم دهید؟

The earth is a place. It is by no means the only place. It is not even a typical place. No planet or star or galaxy can be typical, because the Cosmos is mostly empty. The only typical place is within the vast, cold, universal vacuum, the everlasting night of intergalactic space, a place so strange and desolate that, by comparison, planets and stars and galaxies seem achingly rare and lovely. If we were randomly inserted into the Cosmos, the chance that we would find ourselves on or near a planet would be less than one in a billion trillion trillion (10^{33} , a 1 followed by 33 zeroes). In everyday life such odds are called compelling. Worlds are precious.¹

1 - Longman Dictionary of Contemporary (London: Longman, 1978), P.951.

2 - A.S. Hornby, Oxford Students Dictionary of American English (Oxford: Oxford University Press, 1983).

(1) Carl Sagan, Cosmos (New York: Random House, Inc. 1980), p. 5. Copyright C 1980 by Carl Sagan.

تلاش نماید. وقت زیادی از کلاس نیز به آموزش و تمرین و استفاده از فرهنگ مصروف گردد. باید به محصلین یاد داد که:
○ جمله ای را که دارای کلمه ی نا آشنا است مورد بررسی قرار

دهند

- صفحه ی مورد نیاز خود در فرهنگ را پیدا کنند
- نمادها و اختصارات موجود در فرهنگ را تفسیر کنند
- در میان معانی مختلف به انتخاب روشن بینانه بپردازند.
- علاوه بر این ما باید به محصلین در کشف کمک های ویژه ای که تمامی فرهنگ های مخصوص آموزندگان در اختیار آنان قرار می دهد یاری دهیم. از جمله ی این کمک های ویژه تصاویر، جملات نمونه، تعاریف ساده، اطلاعات گرامری و توضیحات مربوط به افعال دو کلمه ای را می توان نام برد.
- فصل بعدی تکنیک های بیشتری را برای آسانده کردن آموزندگان سطح عالی (زبان انگلیسی) برای فهم - و به کارگیری - انگلیسی ویژه ی اهل زبان پیشنهاد خواهد کرد.

فعالیت ها

- ۱ - به این سوالات در مورد کلاسی که اخیراً دیده و یا تدریس کرده اید جواب دهید:
- توضیحات مربوط به لغات چه مقدار از وقت کلاس را به خود اختصاص داد؟
- محصلین برای کشف معانی لغات چه مقدار مسؤلیت پذیرفتند؟
- دلایل و مدارک شما در مورد توانایی دانش آموزان در موارد زیر چیست؟

الف. در تحلیل جملات قبل از پیدا کردن کلمه ی نا آشنای جمله.
ب. در انتخاب بهترین معنی از میان جمع معانی موجود در فرهنگ.
۲ - با استفاده از فرهنگی که در دسترس دانش آموزانتان می باشد لاقل سه نماد یا علامت اختصاری را که برای آموزش کلاس خود لازم می دانید، انتخاب کنید.

۳ - یک جلد فرهنگ (مخصوص یادگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم مانند فرهنگ آکسفورد یا لانگمن) را مورد بررسی قرار دهید. لاقل به ۵ نکته ی برجسته ای که می تواند برای دانش آموزان مفید واقع شود اشاره کنید.

۴ - در عبارات زیر کلمات ایهام آمیز به کار رفته اند:
the eye of the storm, the leg of the table, the arm of a chair,
ایهام آمیز کلمات عادی باشد اضافه کنید. (ذهن خود را متوجه عباراتی چون،

تفاوت‌های یادگیری زبان دوم در کودکان و بزرگسالان



(قسمت دوم)

- نرجس جواندل

ج: حوزه انفعالی^{۵۵}

به لحاظ اینکه رشد و فراگیری زبان بطور قابل ملاحظه‌ای با هواظف و روحیات افراد بشر سروکار دارد، بناچار برای اطلاع بیشتر از چگونگی این ارتباط مروری بر مسائل حوزه انفعالی خواهیم داشت.

از نظر آنان دانشمندان مستغیرهای شخصیتی، اجتماعی و فرهنگی می‌تواند مکملی بر عوامل شناختی در مقوله یادگیری زبان دوم باشد. مجموعه عظیمی از متغیرها همچون برون‌گرایی، اضطراب، خودمحوری، انگیزه و بالاخره نگرش می‌توانند به دشواری یا سهولت در فراگیری زبان دوم منجر شوند. حوزه انفعالی فراگیری زبان دوم به دو وجه عوامل شخصیتی و متغیرهای اجتماعی - فرهنگی تقسیم می‌شود.^{۵۶} نخست ما به عوامل شخصیتی می‌پردازیم.

۱ - عوامل شخصیتی

متغیرهایی که در رابطه با ابعاد مختلف شخصیت انسان به نوعی در فراگیری زبان دوم موثرند فراوان هستند. اینکه شخص نسبت به خود و دیگران چه احساس و چه شناختی دارد، از نظر شخصیتی فردی است خجول و منزوی یا برعکس برون‌گرا و به اصطلاح اجتماعی، آیا او به اندازه کافی درددل^{۵۷} است تا برای رفع حاجات دیگران - که ممکن است به ملیت‌ها و فرهنگهای بیگانه ارتباط داشته باشند - زبان آنها را بیاموزد؟ اساساً انگیزه او برای فراگیری زبان دوم چیست؟ و بسیاری از متغیرها که بحث درباره آنها ضرورتاً دانش وسیع روانشناسی می‌طلبد در این مقوله جای می‌گیرند. ما در ادامه بحث به یکی از این متغیرها پنجم «من زبانی»^{۵۸} اشاره‌ای خواهیم داشت. قبل از اینکه به مقوله مذکور بپردازیم مقدمتاً به «من»^{۵۹} به عنوان یکی از ابعاد شخصیت انسان نظری می‌افکنیم. «من مرکز

فعالیت خاص فرد^{۶۰} است» و در حین رشد کودک شکل می‌گیرد. در مقابل خواهشها و تمنیات فطری از یکسو و ارزشها و قراردادهای اجتماعی از سوی دیگر توازن و تعادل ایجاد می‌کند. من دائم در تلاش است تا خود را با محیط سازگار کند. من در کودکی انعطاف بیشتری داشته و سازگاری با محیط برای او آسانتر است. به همین سبب مشکلی که فراگیری زبان دوم برای کودک ایجاد می‌کند در مقابله و مقایسه با مشکل بزرگسال ناچیز است. در رابطه با «من» آدمی و «زبان» مقوله‌ای بنام «من زبانی» وجود دارد که به ماهیت خصوصی و خودمحورانه یادگیری زبان دوم دلالت دارد. «گیورا»^{۶۱} پژوهشگری که اصطلاح مذکور را مطرح کرده است، اعلام می‌دارد: زبان و هویت^{۶۲} در هم پیوسته‌اند. بنابراین برای بزرگسال فراگیری زبان بیگانه به منزله کسب هویتی جدید است. برای بزرگسال مشکل است هویتی را که ریشه در زبان مادری دارد از دست بدهد. در این هنگام، زبان مادری دامن امنی می‌شود تا در آن من زبانی به منظور حمایت از من شکننده به آن در آویزد. من زبانی که جزء اصلی فردیت شخص می‌شود در کسب هویت ثانوی مورد تهدید واقع می‌گردد. بعضی اشخاص که دارای قدرت من بیشتری هستند، در مقابل تهدیدات علیه هویت و موجودیت خود بهتر و بیشتر ایستادگی می‌کنند، لذا دیوارهای دفاعیشان کوناhter است. ولی در کسانی که من آنها ضعیف‌تر است، این دیوارهای دفاعی یا به عبارت دیگر بازدارنده‌ها^{۶۳} استوارتر است تا از من شکننده آنها حفاظت کند. بنابراین به منظور غلبه بر این دیوارها باید نیروی من لازم فراهم شود تا کسب هویتی ثانوی موفقیت‌آمیز باشد. پس زبان‌آموز بزرگسال موفق کسی است که بتواند این فاصله انفعالی را پر کند. من کودک به علت بالندگی و انعطاف‌پذیری بخوبی می‌تواند در مقابل مشکلات فراگیری زبان دوم مقاومت کند.^{۶۴}

بعلاوه فشارهای اقتصادی و اجتماعی نیز بزرگسالان را در

کشورهای بیگانه به کاربرد زبان مادری گرایش می‌دهد. مهاجران معمولاً در انتخاب محل زندگی بسراغ هم‌تاهایشان می‌روند، تا زبان مادری مأوای مناسبی برای استقلال هویت آنها باشد.

۲ - متغیرهای اجتماعی - فرهنگی

عوامل اجتماعی - فرهنگی شامل عوامل عرضی می‌شود. این عوامل وقتی ظاهر می‌شوند که فراگیر در محیط اجتماعی زبان دوم و مهمتر از آن در فرهنگ زبان دوم قرار می‌گیرد.

فرهنگ و زبان حالت تأثیر و متأثر نسبت به همدیگر دارند. یادگیری زبان دوم ملازم یادگیری فرهنگ دوم نیز هست. بنابراین شخصی که زبان بیگانه‌ای می‌آموزد، در وی حالت تعارضی نسبت به فرهنگ آن زبان بوجود می‌آید. به عبارت دیگر این مقابله بین فرهنگ زبان مادری و فرهنگ زبان بیگانه رخ می‌دهد. در این مقاله سعی می‌شود به «نگرش»^{۶۵} به عنوان متغیری که ارتباط نزدیکی با فرهنگ دارد اشاره‌ای می‌شود.

بررسیهای انجام شده در زمینه عواطف و نقش آن در فراگیری زبان دوم نشان می‌دهد که نگرش‌ها «تشکیل‌دهنده ییخشی از ادراک شخص از خود خویش، از دیگران و از فرهنگی است که در آن زندگی می‌کند»^{۶۶}

از این مطالعات این نکته بر می‌آید که نگرش‌ها می‌توانند به عنوان عاملی مثبت یا منفی در جهت فراگیری و یا عدم فراگیری زبان دوم باشند. نگرش مثبت نسبت به قوم، ملت و یا فرهنگی که فراگیر در حال یادگیری زبان آنست می‌تواند به نحو شایسته‌ای در زبان‌آموزی موثر باشد.^{۶۷}

سطح و میزان نگرش‌ها با افزایش سن دستخوش تغییر می‌شوند. کودکان معمولاً بعزت عدم شناخت محیط، نگرش منفی نسبت به قوم یا ملتی ندارند. «مکنامارا»^{۶۸} می‌گوید: کودکی که ناگهان از «مونترال»^{۶۹} به «برلین» منتقل می‌شود آلمانی را به سرعت خواهد آموخت، حال مهم نیست که درباره آلمانیها چگونه فکر می‌کند.^{۷۰}

آنچنانکه ذکر شد کودکان در ابتدا، نگرش خاصی نسبت به قوم و یا فرهنگی بیگانه ندارند. ولی با افزایش سن نگرش آنها شکل و جهت می‌گیرد. نگرش در کودکان شدیداً تحت تأثیر نگرش والدین است. اگر والدین نسبت به قومی نگرش منفی داشته‌اند، خواهی نخواهی، کودکان از این امر متفعل شده‌اند. با مثالی ملموس این موضوع را در یکی از جوامع ایرانی بررسی می‌کنیم.

شهرستان «ارومیه» یکی از معدود شهرهایی است که گروههای متفاوت دینی اعم از کلیمی، آشوری و ارمنی در آن گرد آمده‌اند. هر

یک از این گروهها برای خود زبانی خاص داشته و محله خاصی را نیز برای سکنی برگزیده‌اند. علاوه بر اینکه در محله‌های مسلمان نشین نیز پراکنده شده‌اند. آنچه طبیعی است اینست که هر یک از اعضای گروههای مختلف به عنوان عوامل تشکیل‌دهنده جامعه بزرگتر شهری ارتباط منطقی و معمولی داشته باشند. در ضمن اینکه به لحاظ امر دادوستد، این مرادده‌ها علی‌الاجبار در حد کمی انجام می‌گیرد، از طرف گروههای مسلمان به لحاظ نگرش غیر مثبت‌شان نسبت به اقلیت‌های مذهبی، میزان ارتباط به حداقل کاهش می‌یابد. این نگرش به کودکان آنها نیز مستقیماً منتقل می‌شود. در محله‌های مختلط، کودکان مسلمان با غیر مسلمان همبازی نمی‌شوند، مگر اینکه از طرف والدین کودکان مسلمان هیچ منعی برای آمیزش آنها با کودکان غیر مسلمان وجود نداشته باشد. همبازی شدن چنین کودکانی ممکن است نهایتاً به فراگیری چند کلمه آشوری و ارمنی منجر شود.

همین نگرش منفی باعث شده است، علیرغم وفور آحاد غیر مسلمان در چنین شهری، گرایشی به یادگیری زبان آنها وجود نداشته باشد. من شخصاً خود شاهد این امر بوده‌ام که در مدارس «ارومیه» گاه تعداد دانش‌آموزان غیر مسلمان در یک کلاس به ده نفر می‌رسید، ولی همین تعدد افراد نیز موجب نمی‌شد که دانش‌آموزان مسلمان رغبتی به یادگیری زبان آنها داشته باشند. علت بی‌رغبتی نسبت به زبان گروههای غیر مسلمان محدود به نگرش منفی نمی‌شود. متغیرهای دیگری نیز از جمله انگیزه بی‌نیازی نسبت به یادگیری زبان آنها دلیل مضاعف این امر می‌باشد.

حوزه زبانی^{۷۱}

مطالعات در خور توجهی در مورد فرایندهای زبانی یادگیری زبان دوم بعمل آمده، و مبین این نظر بوده که کودکان و بزرگسالان در فراگیری زبان دوم همسان نیستند. در این مقاله به دو پدیده بنام‌های «دو زبانی»^{۷۲} و «تداخل»^{۷۳} مربوط به این حوزه اشاره خواهیم کرد.

دوزبانی

دو زبانی به این معناست که شخصی دو زبان را بداند. در این مورد سوالاتی چند بدین صورت به ذهن متبادر می‌شود: آیا مکانیزم یادگیری زبان دوم مشابه مکانیزم یادگیری زبان اول است؟ آیا کودکانی که دو زبان را همزمان یاد می‌گیرند، از استراتژی مشابهی برای اینکار استفاده می‌کنند؟ اساساً آنها وقوفی به دو زبانی خود دارند؟

قدر مسلم این است که رشد زبان اول در کودکان بخش مهمی از رشد عمومی آنها را تشکیل می‌دهد. همه دانشمندان در این امر

متفقد که رشد زبانی کودک - زبان مادری - در یک محیط طبیعی، اتوماتیک و ار انجام می‌گیرد. البته این بدین معنا نیست که آموزش نقشی در فرآیند رشد نداشته باشد.

حال اگر کودکی در یک محیط دوزبانه پدر/مادر، خانه/محلّه، و خانه/مدرسه قرار بگیرد، طبیعی است که دوزبان یاد خواهد گرفت. بدیهی است کودکی که در بافت دوگانه پدر/مادر قرار دارد، از نظر رشد هم‌زمان دو زبان نسبت به دو گروه دیگر در موقعیت بهتری قرار دارد. بدلیل اینکه از وقتی وی «گفتارهای یک کلمه‌ای»^{۷۴} را - که نقطه عطفی در شروع گفتار میباشند - ادا میکند تا مراحل بعدی که «گفتارهای دو کلمه‌ای»^{۷۵} و «صرف کلمات»^{۷۶} و غیره می‌باشد، همواره در یک محیط دوزبانه بسر می‌برد. طبیعی است که در چنین محیطی - محیط دوگانه پدر/مادر - کودک دوزبان مادری دارد.

در محیط‌های دوگانه خانه/محلّه و خانه/مدرسه مسأله کمی فرق می‌کند. چون کودک باید حداقل به رشد جسمی معمولی برسد تا بتواند پا در محلّه بگذارد و با هم‌سالان خود بازی کرده و مراد داشته باشد. بنابراین از نظر زمانبندی نسبی باید به مرحله هفتم و هشتم رسیده باشد، اولاً و ثانیاً در بافت خانه/مدرسه کودک از نظر زبانی به مرحله «ساختهای پیچیده»^{۷۷} رسیده است.^{۷۸}

در اینجا سعی می‌کنیم با نمونه‌ای عینی بافت متمایز پدر/مادر را قدری بیشتر توضیح دهیم. «صوفیا» و «امیر» نمونه‌ای از کودکان دوزبانه - فارسی/ترکی - هستند که در کودکی قادر بودند نسبت به نمونه‌های مشابه خود «الناز» و «هادی» آسانتر مفهوم سازی کنند. بافت متمایز هر دو نمونه پدر/مادر است، با این تفاوت که پدر و مادر در نمونه اول اصراری نداشته و ندارند که در محیط خانه همیشه به یک زبان ترکی یا فارسی صحبت کنند، درحالیکه در نمونه دوم پدر و مادر سعی داشتند همواره فارسی صحبت کنند و کودکان جسته گریخته از پدر بزرگ و مادر بزرگ کلماتی به زبان ترکی می‌شنیدند. همین عامل سبب شده بود وقتی کودکان نمونه دوم بعد از حدود دو سالگی یعنی بعد از مرحله هفتم (صرف کلمات) به مهد کودکی بروند که بافت متمایزی از نظر زبانی با بافت خانه داشت، شدیداً در جهت منفی متأثر شده و از نظر روانی دچار اشکال شوند. گرچه هر دو کودک توانسته بودند ترکی هم یاد بگیرند ولی همین بافت متمایز آنها را آزار میداده است. درحالیکه در نمونه اول وضعیت چنین نبوده است آنها به آسانی و بتدریج به هر دو زبان مسلط می‌شوند. در واقع هر دو زبان ترکی و فارسی برای آنها زبان مادری محسوب میشد. جالب اینست که «صوفیا» در حدود دو سال و نیمی براحتی بافت دوگانه ترکی/فارسی را تشخیص داده و در مکالماتش با مادر بزرگ پدری بفارسی و با

مادر بزرگ مادری اش به ترکی حرف می‌زد. درحالیکه «الناز» در این زمینه دچار مشکل میشد و گاهی جملات وی بدون اینکه متوجه باشد مخلوطی از کلمات فارسی و ترکی بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در نمونه اول کودکان قادر به بکارگیری زبان، متناسب با محیط و زمینه بودند درحالیکه در نمونه دوم خلاف این مسأله بود.^{۷۹}

از سوی زبان‌شناسان در مورد دوزبانه‌ها تحقیقات وسیعی بعمل آمده است. در این تحقیقات به این سؤال که کودکان در چه سنی و قوف به دوزبانگی خود پیدا می‌کنند پاسخ‌های متفاوتی داده شده است. «گیسلر»^{۸۰} ادعا می‌کند: کودکان تا سن سه سالگی متوجه دوزبانگی خود نمی‌شوند. «روترا»^{۸۱} اولین آگاهی کودکان را در سن ۱/۶ و آگاهی کامل را در سن سه سالگی ضبط کرده است.^{۸۲} و اما روند یادگیری کسانی که در سن بالا اقدام به فراگیری زبان دوم می‌کنند، بطور کلی با روند یادگیری کودکان دوزبانه فرق می‌کند. به سبب اینکه دوزبانه‌ها در واقع دوزبان مادری دارند درحالیکه بزرگسالان قبلاً با نظام زبان مادری‌شان آشنا هستند. از نظر عوامل شناختی و انفعالی نیز بزرگسالان در وضعیت غیر مشابهی نسبت به کودکان بسر می‌برند. در مسئله «تداخل»^{۸۳} این بحث وضوح بیشتری می‌یابد.

تداخل

«معارضه الگوهای ریشه‌دار زبان مادری را با الگوهای زبان تازه در زیانتناسی تداخل می‌گویند»^{۸۴} در فراگیری زبان دوم تداخل نقش مهمی دارد. آنچه از دیرباز مورد بحث دانشمندان بوده است این است که: آیا زبان مادری می‌تواند مانعی بر سر راه یادگیری زبان دوم باشد؟

یا اینکه به عنوان عاملی مثبت در جهت تسهیل امر فراگیری زبان دوم بکار گرفته میشود. «نیلی‌پور» نظر گروهی را که معتقدند تداخل در روند یادگیری زبان دوم عامل منفی محسوب میشود اینطور بیان می‌کند:^{۸۵}

این قبیل صاحب‌نظران به استناد اصول روانشناسی رفتارگرا بر جریان «انتقال» (transfer) و «تداخل» زبان اول در زبان دوم تأکید فراوان دارند تا حدی که وجود زبان مادری را در ذهن به عنوان یک عامل بازدارنده در یادگیری زبان دوم تلقی می‌کنند. به عنوان نمونه، عده‌ای از پژوهشگران ادعا می‌کردند بسیاری از اشتباهات زبانی آموزنده در زبان دوم به ساخت زبان مادری او مربوط می‌شود. بنابراین، از نظر این عده موفقیت کامل در فراگیری زبان دوم وقتی حاصل می‌شود که تفوق کامل بر عادات زبان مادری حاصل شود. و چون کودک قواعد و قوانین زبانی را به اندازه بزرگسال

درونی و جذب نکرده است به نسبت او تداخل نشان نمی‌دهد و همین امر سبب سهولت فراگیری در کودک میشود.

از سوی دیگر، عده‌ای به جنبه مثبت تداخل نظر دارند و بر اساس آزمایشهایی نشان داده‌اند که نه تنها زبان مادری عاملی بازدارنده نمی‌باشد، بلکه می‌تواند در روند یادگیری زبان دوم نقش مهمی نیز داشته باشد. از نظر این عده آشنایی و تجربه گذشته فراگیر با ماهیت مجرد زبان می‌تواند کمکی باشد تا وی به ماهیت زبان دوم نیز آگاه شود. به نظر این عده کودک از این تجربه و شناخت بی‌بهره است. «کتفورد»^{۸۶} (۱۹۶۹). از زمره کسانی است که زبان مادری را عامل مثبتی دانسته و اضافه می‌کند:

تجربه و شناخت بزرگسالان از زبان مادری، آنها را یاری می‌دهد تا از مراحل اولیه زبان‌آموزی مانند آواسازی و ساختهای ابتدایی سریعتر گذشته، و در بسیاری از موارد این مراحل خودبخود حذف می‌شوند. از سوی دیگر، بزرگسالان تفاوت‌رو ساختی و زرف ساختی جمله‌ها را خیلی بهتر از کودکان درک می‌کنند^{۸۷}

در این میان کسانی نیز ادعا دارند، توفیق در آموختن زبان بیگانه وسیله‌ای برای پیشرفت زبان مادری می‌شود. «گوت» در این باره می‌گوید: «کسی که هیچ زبان بیگانه‌ای را نمی‌داند، زبان خود را به درستی نمی‌داند»^{۸۸}.

نتیجه

گرچه مطالعات و تحقیقات انجام شده به نحو شایسته‌ای زوایای مختلف این مقابله را بررسی کرده‌اند، ولی هنوز باسهای نگشوده بسیار است. آنچه دیروزی حرفی تازه محسوب می‌شد امروز کهنه گشته است و حرف تازه امروز به سرنوشت حرف دیروز دچار خواهد شد. سؤال مذکور در مقدمه تحت عنوان «کدام گروه برترند، بزرگسالان یا کودکان؟» هنوز به قوت خود باقی است.

چنانچه در مقدمه نیز مذکور افتاد تعدد و اختلاف آرا ما را ملزم می‌کند بجای اینکه در رد و قبول نظریه‌ای جزمیت و اصرار داشته باشیم منتظر روشنگری پژوهشهای بعدی باشیم. بدون شک چنین مباحثی موضوع تحقیقات گسترده‌ای در آینده خواهد شد.

والسلام

۵۵ - affective domain

۵۶ - این تقسیم‌بندی بر اساس نظر براون انجام گرفته است.

۵۷ - درد پذیری در مقابل واژه «empathy» قرار گرفته است. درد پذیری یعنی

«خود را به جای دیگری قرار دادن» بیرون شدن از خود به منظور برقراری ارتباط و تفاهم یا دیگران. دردپذیری مترادف با همدردی «sympathy» نیست. در دردپذیری امکان بریدن از خود بیشتر است. گفته می‌شود درد پذیری زیاد حساسی از موفقیت در زبان آموزی است و نامعقول نخواهد بود اگر در روشهای تدریس زبان خارجی جایی به آن داده شود.

۵۸ - Language ego

۵۹ - ego

۶۰ - پیازه، ص ۱۲۷.

۶۱ - Guiora

۶۲ - identification

۶۳ - inhibition

۶۴ - براون، ص ۷۱، ۷۲، ۱۳۵، ۱۳۶.

۶۵ - attitude

۶۶ - براون، ص ۷۴.

۶۷ - در ابتدای پیروزی انقلاب صدر اسلام موج نگرش مثبت نسبت به فرهنگ اسلام موجب شده بود مردم ایران نسبت به زبان عربی رغبت بسیار زیادی پیدا کرده و آرا زبان علمی خود قرار دهند.

۶۸ - John Macnamara

۶۹ - Montreal

۷۰ - همان، ص ۷۴.

۷۱ - Linguistic domain

۷۲ - bilingualism

۷۳ - interference

۷۴ - 1 - word utterances

۷۵ - 2 - Word utterances

۷۶ - Word in flexions

۷۷ - Complex Constultion

۷۸ - در این قسمت ما از جدولی که توسط «اچسون» ارائه شده استفاده کرده‌ایم.

۷۹ - آنچه ذکر شد مبتنی بر مشاهده بود و بهیچ روی با دید محققانه انجام نگرفته است. اکنون نمونه‌های مذکور در تکلم هر دو زبان بطور مساوی ورزیده‌اند.

۸۰ - Heinrich Geissler (1938)

۸۱ - Jules Ronzat (1913)

۸۲ - اوریل و این رایش، برخورد زبانها، ترجمه حمید سرهنگیان و ناصر بقایی (دانشگاه آذر آبادگان [تبریز]، ۱۳۵۷) صص ۱۶۷ - ۱۶۶.

۸۳ - interference

۸۴ - محمد رضا باطنی، «زبان‌شناسی و تدریس زبانهای خارجی»، زبان و تفکر: مجموعه مقالات زبان‌شناسی (تهران: کتاب زمان، چاپ سوم، ۱۳۶۳)، ص ۱۳۴.

۸۵ - رضانیلی پور، ص ۱۵.

۸۶ - Catford

۸۷ - Cat Ford ص ۱۶.

۸۸ - لوسیونوویچ و یگوتسکی، تفکر و زبان، ترجمه بهروز غریبفتری

(تبریز: نیما ۱۳۶۷)، ص ۱۷۱.

پسوند است مانند *bell-pull* و *sunset* به همین ترتیب ساخته شده اند، چون اسم‌های *set* و *pull* به تنهایی بکار نمی‌روند.

۲ - ب - ترکیبات فعلی بدون پسوند

در قسمت‌هایی از فصل ۴ که الگوی اشتقاق فعل از اسم بدون پسوند توصیف شد چند مثال از فعل‌های مرکب حاصل از اسم‌های مرکب مشابه آورده شد که در اینجا می‌بینید، مانند *to blue-pencil*، *to sandpaper* و *to snowball*. نمونه‌های زیر مربوط به همان فصل می‌باشد.

blue-pencil	pitchfork
cold-shoulder	sandbag
court-martial	shipwreck
handcuff	short-circuit
honeymoon	snowball
machine-gun	wisecrack

۲ - ب - ترکیبات فعلی مشتق از منابع دیگر

مارچند^۱ (۱۹۶۹ صفحات ۱۰۰ تا ۱۰۷) افعال مرکب را به خاطر ماهیت اشتقاقی آنها «فعل‌های مرکب کاذب» می‌نامد. او می‌گوید که در انگلیسی رایج ترکیب فعلی وجود ندارد. اما وقتی به نمونه‌هایی از افعال مرکب برمی‌خوریم که با ترکیبات اسمی و صفتی تطابق ندارد، ممکن است ندانیم که ترکیبات فعلی بدون وابستگی به دیگر انواع ترکیبات نمی‌تواند وجود داشته باشد. پنانن (۱۹۶۶ صفحه ۱۱۵) فعل *to chain-drink* را به عنوان مثال ذکر می‌کند و به نظر می‌رسد که به تأسی از *to chain-smoke* ساخته شده که خود از اسم *chain-smoker* مشتق گردیده است و می‌گوید هر چند *to half-choke* و *to half-starve* از اسم ساخته شده‌اند بقیه ترکیبات فعلی - *half* دار مانند *half-turn*، *half-close* و *half-rise* به وسیله ماندسازی درست گردیده‌اند. او نظر جالب‌تری ارائه می‌دهد (۱۱۷) و می‌گوید بعضی از ترکیبات فعلی ممکن است از جایجا کردن کلمات ساخته شود، مثلاً فعل *to volume-expand* از عبارت *to expand the volume* و به جای ترکیب اسمی *volume-expanding* درست شده است.

مثال‌های دیگر از فعل‌های مرکب که دارای شکل اسمی یا وصفی نیستند عبارتند از: *to cathedral-look* در

She has spent the day exploring various old churches in Périgueux. ... Day of the general mobilization she had been cathedral-looking at Avignon' [Arthur Koestler, *Scum of the Earth*, 1941, 179];

و *to sleep-walk*. اغلب نمی‌توان گفت که شکل اسمی (یا وصفی) برای ساختن فعل مورد استفاده قرار گرفته است، چون به احتمال قوی *brain-washing* برای ساختن اولی و *ghost-writer* برای دومی و شکل‌های *er* - *ing* - *er* دار فعل *to sleep-walk* برای سومی بکار رفته‌اند. همینطور *to free-associate* از *free-association*، *to hen-peck* و *to spoon-feed* طبیعتاً از ترکیبات وصفی *hen-pecked* و *spoon-fed* مشتق شده‌اند.

در چند مورد، پسوندها مربوط به حالت اسمی یا وصفی نیستند ولی چنین تصور می‌شوند.

to double head (= of a train, to run powered by two locomotives)

double-header (= a train pulled by two engines) از مشتق شده است. در این مورد احتیاج به تجزیه اجزای آن نیست و *double-header* از یک کلمه اسمی مرکب و پسوند مشخص‌کننده *er* - درست شده که *er* - نشانگر عامل و *head* پایه فعل می‌باشد. پسوند صفتی *ed* - هم ممکن است به عنوان *ed* - وصفی تصور گردد (مانند *tarraced*) و *to weather board* از *weather boarded* نمونه‌ای از این مورد می‌باشد، هر چند احتمال دارد که از اسم *weather board* و بدون گرفتن پسوند درست شده باشد.

مثال‌های دیگر فعل‌های مرکب حاصل از حذف پسوندهای اسم یا صفت عبارتند از:

air-condition	mass-produce
book-keep	muck-rake
browbeat	proof-read
caretake	sightsee
gatecrash	spring-clean
gift-wrap	stage-manage
housebreak	tape-record
housekeep	window-shop

گاهی ممکن است یک اسم جدید بدون گرفتن پسوندی از یک فعل مرکب ساخته شود. اسم *house-hunt* به احتمال قوی از *house-hunter* یا *house-hunting* و از طریق فعل مرکب *to house-hunt* ساخته شده است. این موضوع در مورد *spy-catch* و *brainwash* نیز در جملات زیر صحت دارد:

'The great Concorde brainwash' [Spectator 14 February 1970, 203/ 1 - 2]; 'Italy's most important spy-catch began on the frontier with France on 15 March' [Observer 26 March 1967, 1/1].

بعضی از ترکیبات که جزء دوم آنها دارای یک فعل بدون

خاص خود را دارند. علاوه بر این، سه روش مربوط به ساخت فعل‌های مرکب را نمی‌توان به عنوان سه فرآیند کاملاً جدا از هم تصور نمود، چون مطمئن نیستیم که کدامیک از آنها نمونه‌ای برای بقیه بوده‌اند.

۴ = صرف فعل‌های مرکب

مشخصه‌های جالب ترکیبات فعل زمانی روشن می‌شود که جزء دوم آنها یک فعل بوده و بی‌نظمی‌هایی را در ساختشان نشان می‌دهد که هنگام ترکیب شدن از بین می‌رود. به جمله زیر توجه کنید که *drip-dries* به جای *drip-dry* به کار رفته است.

'They're made from polyester and cotton, which feels like cotton but wears like polyester, drip-dries like polyester, [Sunday Times 26 July 1970, 1, advertisement].

اکثر فعل‌های مرکب مربوط به شکل‌های غیرمستند هستند، مثلاً گذشته *to book-keep*، *to caretake*، *to sightsee* به صورت *book-kept*، *caretaked*، *sightseed* یا *book-kept*، *caretook* و *sightsaw* هر دو غیرمحمول می‌باشند (به توضیحات مربوط به شکل‌های غیرمستند در فصل دوم مراجعه شود) ضمناً عدم اطمینان درباره صرف فعل‌ها، خاص ترکیبات مورد بحث در این فصل نیست. البته زنده‌فورت^۱ (۱۹۵۷) نمونه‌ای از ترکیب فعل و حرف اضافه مانند *stringout* را با اسم مفعول *stringedout* در جمله زیر ارائه می‌دهد:

its verb stem. 'One man we heard of had, sadly, to have his unwoven (or de-weaved) as he was posted to a country where hair-weaving was unknown' [newspaper 1969].

۵ = نمونه‌های دیگری از اشتقاق فعل از اسم

اکثر کلمات ساده که از اسم یا صفت ساخته می‌شوند فعل هستند. بنان این حقیقت را چنین بیان می‌دارد: در بین کلمات انگلیسی فعل‌ها دارای این خاصیت ویژه هستند که از آنها می‌توان تعدادی مشتقات اسمی مانند اسم فاعل، اسم حالت و صفات *ing* دار یا اسم مصدر ساخت. هر جا یک فعل وجود داشته باشد، انتظار می‌رود که در رابطه با آن مشتقاتی نیز ساخته شده و برعکس هرگاه به شکل اسمی کلمه‌ای برخورد نماییم وجود یک فعل اصلی مسلم تلقی می‌گردد. بدین ترتیب پنج نوع اشتقاق فعل از اسم و صفت یا برعکس امکان‌پذیر می‌باشد. اغلب اسم‌ها مخوم به *-ion* دارای فعل‌هایی نیز هستند.

و در *to chauffeur-drift*

"I feel just like I was in a movie," said Mrs Patrick Nugent, ... as we chauffeur-drifted from Claridges to the Kings Road' [Evening Standard 26 November 1970, 3/3].

در *to test-market* و *to consumer-test* نیاز به ذکر معکوس‌سازی نیست، چون این موارد به ترتیب دارای ترکیب «فاعل - فعل» و «فعل - مفعول» هستند مانند:

(cf: *the consumer tests the product; John tests the market*): 'Ivan Pope, aged nine, consumer-tested one of the newest boy's toys for us' [Evening Standard 19 November 1971, 19/2]; Lightest razor ... is now being test-marketed by Wilkinson Sword' [Sunday Times 20 December 1970, 33/7].

مثال‌های زیر اغلب در دستورالعمل‌های مخصوصی برجسب لباس‌ها دیده می‌شوند و شکل امری دارند مانند:

hand wash, cold rinse, short spin, warm iron, hand-hot medium wash, line dry.

در تأیید نظر مارچند نسبت به فعل‌های مرکب می‌توان گفت که در هر یک از این موارد یک ترکیب اسمی وجود دارد که این فعل‌ها از آن طریق ساخته شده‌اند مانند *chauffeur-drifting* و *test-marketing*. از طرف دیگر، بنان می‌گوید که در دو قرن گذشته فعل‌های مرکب بسیار گسترش یافته و بر تعداد آنها افزوده شده و وقت آن است که الگوی جدید ترکیبات غیراشتقاقی را بپذیریم.

۳ = مخالفت با ترکیبات فعلی

بهر حال، هنوز ترکیبات فعل به راحتی ترکیبات اسم و صفت ساخته نمی‌شود و از نظر سبکی بیشتر حال غیررسمی دارد. چسپرسون می‌گوید «فعل‌های مرکب مانند *housekeep* در زبانهای اروپائی معمول نیست و تا حدی با اصطلاحات معمول متفاوت می‌باشند.» ممکن است این نکته به خاطر توجه به ساخت کلمات اولیه‌ای باشد که *housekeep* از آنها درست شده است. با وجود این، باید بتوان برای افعالی مانند *to snowball* و *to sandpaper* که بدون پسوند اسمی ساخته شده‌اند توجیهی پیدا کرد. شاید دلیل امر بلندی و یا کوتاهی کلمات باشد. — به طور کلی هر جا پسوندی بکار نرود بیشتر از کلمات کوتاه استفاده می‌شود. در مورد فعل‌های قسمت ۲ — ب باید گفت که اینگونه افعال به دلیل کم بودن تعدادشان از الگوی خاصی پیروی نمی‌کنند. و شیوه‌های ترکیبی

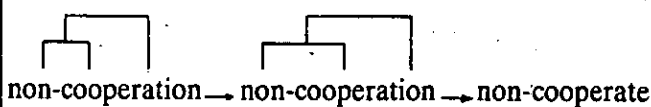
کلمات *enthuse* و *reminisce* از شکل اسمی *reminiscence* و *enthusiasm* ساخته شده‌اند.
 پسوند قدیمی *-ling* در کلمات *darkling* و *groveling* تجزیه شده و فعل‌های *to darkley* و *to grovel* مشتق شده‌اند. مثال مشابه آن *gangle* است:

Ronald Pickup gangles his way suspendingly through this lark' [Evening Standard 19 June 1968, 5/2-3].

کلمه *gangling* در اصل قید نبود بلکه وجه وصفی ساخته شده از فعل *to gangle* می‌باشد که در انگلیسی وجود نداشته و فرهنگ آکسفورد آنرا به عنوان فعل مورد استفاده در لهجه‌ها به صورت (*to gang = to go*) ذکر نموده است. ضمیمه (۱۹۷۱) فرهنگ وبستر (۱۹۶۱) کلمه *gangle* را به معنی

to move in an awkward ungraceful manner و مشتق از *gangling* می‌داند. آکسفورد واژه *gangling* را با اسم *gangrel* به معنی *a lanky, loose jointed person* مقایسه می‌کند.

بعضی از پیشوندهای مورد استفاده در اشتقاق‌ها از طریق تجزیه کلمات بوجود آمده‌اند که در قسمت ۲ - الف توصیف شدند. فعل *to non-cooperate* دارای پیشوندی است که فقط به اسم و صفت اضافه شده و روند آن بدین شرح است:



"I had to leave the college when Gandhi ordered us to non-cooperate. I spent the best of my student years in prison", said Jagan' [R. K. Narayan, *The Sweet - Vendor*, 1967, 33].

پیشوندهای اسمی مورد استفاده در کلمات *illogic* و *unsurprise* معمولاً پیشوند منفی بوده و به اسم اضافه نمی‌شوند.

'our utter unsurprise' [Listener 28 March 1968, 415/2]; '[Those]... who condemn scientists who cooperate in CBW are often accused of illogic' [Listener 11 July 1968, 36/2].

انواع اشتقاق‌ها از اجزاء کلام مانند ترکیبات فعل در انگلیسی غیررسمی و محاوره‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد و در شکل رسمی آن بکار نمی‌رود مگر آنکه کاملاً جاافتاده و متداول شده باشد.

- ۱ - OED = Oxford English Dictionary
- ۲ - Marchand
- ۳ - Zandvoort

ادامه دارد

فعل‌های *investigate* و *abduct*، *appreciate* همگی بعد از اسم‌هایشان ساخته شده‌اند، هرچند احتمال دارد که شکل اسم مفعولی کلمات لاتین هم در اشتقاق این فعل‌ها مؤثر بوده باشند. شکل مصدری *to create*، اسم مفعول *create* (بعداً به صورت *created*) و اسم حالت *creation* همگی در اواخر قرن چهاردهم در انگلیسی به کار رفته‌اند و مشکل است که بگوئیم کدامیک زودتر مورد استفاده قرار گرفته‌اند. تمام فعل‌های *negate*، *intuit*، *electrocute*، *automate*، *deconstruct* و *opt* بعد از شکل اسمی *-ion* بکار رفته‌اند. واژه اصطلاح هوانوردی و فضاوردی بکار رفته است مانند:

a destruct device is 'a device for destroying space vehicles when safety is threatened'. Hence it is used

بنابراین به صورت یک اسم و به مفهوم: *the deliberate destruction of a rocket* استفاده شده است (به فرهنگ وبستر (۱۹۶۱) و ضمیمه آن (۱۹۷۱) مراجعه شود) در فرهنگ آکسفورد آمده است که *to destruct* یک بار در سال ۱۹۳۸ بکار رفته است کلمه *contraceive* از *contraception* و براساس الگوهای فعل‌های محدودی که به *-ceive* ختم می‌شوند ساخته شده است.

'If the argument of repugnant waste is applied to contraceived eggs and sperm, it can be pointed out that nature is already remarkably wasteful where these products are concerned' [Desmond Morris, *The Human Zoo* 1960, 153]

فعل‌های *hawk* و *sculpt* از اسم فاعل‌های کلمه انگلیسی قدیم *hiawker* و واژه لاتینی *sculptor* مشتق گردیده‌اند. پسوند *burgler* (از لاتین قرون وسطی کلمه *burglato*) و *corner* (از لاتین *coronarius* و *coronator*) از نظر تاریخی به طور غیرمستقیم با پسوند اسم فاعل‌ساز انگلیسی ارتباط پیدا می‌کنند. از اولی کلمه *burgle* و از دومی *coroning* ساخته شده است مانند:

coroners began coronning in the 12th century [New statesman 10 February 1967, 180/3].

براساس فرهنگ آکسفورد، واژه *commentate* مربوط به سال ۱۷۹۴ می‌گردد که از *commentator* (۱۶۴۱) مشتق شده ولی در انگلیسی رایج با معنی *to provide a running commentator* از مفهوم اخیر این کلمه اخذ گردیده است مانند:

'I wonder the BBC doesn't put on Lévi - Strauss to commentate at Silverstone' [Listener 15 February 1968, 198/3].

مسائل اساسی در زمینه آموزش زبان

به نظر بسیاری از کارشناسان تدریس زبان در ایران چه بسا که محور قرار دادن ساختار زبان در برنامه‌های آموزشی زبان‌های بیگانه به خاطر عدم آگاهی به اهداف آموزشی و کمبود تخصص حرفه‌ای باشد.

اگر زبان را به عنوان یک وسیله برای ایجاد تفهیم و تفاهم و یا برقرار کردن ارتباط تعریف کنیم، دستور زبان هم صرفاً وسیله‌ای برای فراهم کردن امکان این ارتباط خواهد بود. مجله رشد زبان با توجه به اهمیت این مطلب تلاش خواهد کرد که با طرح این موضوع اطلاعاتی در اختیار علاقمندان قرار دهد. مقاله زیر که ترجمه و اقتباس از کتاب «فنون تدریس دستور زبان» است، اولین قسمت از کتاب مذکور می‌باشد که از این شماره در مجله به چاپ می‌رسد. امید است که این تلاش مورد استقبال همکاران ارجمند قرار گیرد.

فصل اول

ترجمه و نگارش:

دکتر پرویز بیرجندی

دانشگاه علامه طباطبائی

زبان‌آموزانی گردد که زبان را به گونه‌ای ناقص، بدون توجه به ساختار دستوری فراگرفته و دیگر هیچ گونه امید و امکانی به فراگیری زبان در مرحله پیشرفته‌تری برای ایشان وجود ندارد. در اصطلاح زبان‌شناسی کاربردی این گونه زبان‌آموزان در فراگیری زبان به مرحله فسیل شدن رسیده‌اند. لازم به یادآوری است بحثی از مطالبی را که ریچاردز نقل می‌کند مربوط به مقاله‌ای است که در سال ۱۹۸۲ توسط هیگز و کلیفورد^۱ به رشته تحریر درآمده است.

اما قبل از بحث درباره عمل کرد این افراد شاید بهتر است که مصاحبه شفاهی مؤسسه

است. لذا جای تعجب نیست که این روشها از اقبال زیادی برخوردار هستند زیرا این گونه شیوه‌های آموزش به طور کلی دارای جذابیت خاصی می‌باشند. معذالک ریچاردز هشدار می‌دهد که فنون و شیوه‌های آموزش اغلب مبتنی بر شواهد عینی نبوده و بیشتر تحت تأثیر اظهارات و نظریه‌های به ظاهر جالب به وجود آمده و توجیه می‌شوند. این اظهارات و نظریه‌ها پس از این که مورد تأیید صاحب نظران قرار گرفت اصول مسلم تلقی می‌گردند.

همچنین ریچاردز می‌گوید که تاکنون هیچ گونه بررسی تجربی انجام نشده است که نشان دهد زبان‌آموز در کلاسهای زبانی که تأکید بر جنبه ارتباطی زبان دارد موفق‌تر از زبان‌آموزی است که در کلاسهای سنتی به تحصیل زبان اشتغال دارد. علیرغم جذابیت و مقبولیت شیوه ارتباطی می‌توان گفت این روش آموزشی ممکن است منجر به تربیت

یکی از بحث انگیزترین پرسشها در ارتباط با دستور زبان مسأله تدریس آن می‌باشد. از دیدگاه تاریخی چنین بحثی ممکن است موجب تعجب گردد. زیرا در طول ۲۵۰۰ سال گذشته آموزش دستور مترادف با محور اصلی آموزش زبان و یا خود آن تلقی گردیده است (رادتفورد، ۱۹۸۷). علیرغم این سنت دیرینه در چند سال گذشته گروه کثیری از متخصصین آموزش زبان بر این باور بوده‌اند که فراگیری زبان خارجی یا زبان دوم شباهت زیادی به فراگیری زبان اول (مادری) دارد. این متخصصین استدلال می‌کنند که وظیفه معلم زبان خارجی یا زبان دوم فراهم آوردن مطالب قابل درک برای زبان‌آموز می‌باشد. ریچاردز^۱ (۱۹۸۵) عقیده دارد در کلاسهای که تأکید آموزش زبان با شیوه ارتباطی است شرایط یادگیری به مراتب بهتر از کلاسهای است که در آنها تأکید بر نوعی آموزش رسمی



خدمات خارجی^۳ را که شامل یک آزمون مهارت می باشد و توسط واحد آزمون زبان مؤسسه خدمات خارجی^۴ تهیه گردیده است مرور کنیم. این آزمون که به اختصار FSI نامیده می شود، در تعداد زیادی از ادارات وزارت خارجه آمریکا مورد استفاده قرار می گیرد. هر چند FSI می تواند دو مهارت شفاهی و خواندن را سنجش کند ولی آنچه مد نظر ما می باشد مهارت شفاهی است. شیوه ارزیابی فرد از طریق FSI بسیار دقیق و پیچیده و نیازمند نوعی آموزش می باشد، که این خود موجب بروز مشکلاتی می گردد. اما به هر حال FSI می تواند بهترین ارزیابی از مهارت شفاهی را انجام دهد. نحوه ارزیابی به گونه ای است که طیف وسیعی را در بر گرفته و از سطح صفر تا سطح پنج ادامه دارد. برای نمونه سطح یک نشان دهنده حداقل توانایی در ایجاد ارتباط است، در حالی که سطح پنج نشان دهنده توانایی گفتاری همانند گفتار یک اهل زبان است.

هیگز و کلیفورد برای نشان دادن میزان مهارت آمریکایی ها هنگام استفاده از زبان بیگانه و نشان دادن این واقعیت که یک فرد هنگام به کارگیری زبان بیگانه در چه وضعیتی ممکن است قرار گیرد به ذکر مثالهای زیر که در سطوح پنجگانه مورد بحث ارائه شده اند می پردازند. نظر به اهمیت این مثالها از ترجمه آنها خودداری گردیده و عیناً نقل می شوند. هیگز و کلیفورد با توجه به تجارب خود در مؤسسه زبان، وزارت دفاع و همچنین تماس های غیر رسمی با دیگر ادارات و سازمانهای دولتی مانند FSI و غیره دانشجویی را به عنوان دانشجوی نمونه معرفی می کنند.

Level

- 5 Under U. S. statutes, your affiliation with the Communist Party renders you ineligible for a regular tourist visa. There exist, however, waiver procedures which may be invoked. These are the steps that you should initiate ...
- 4 According to U. S. laws your affiliation with the Communist Party makes you ineligible for a regular tourist visa. You may, however, request a waiver. This is what you must do ...
- 3 Zee laaw zayz zat mambeers of zee Communistic Partee caanoht bee geeven a regoolair tooreest veesaa. Owehvair, egzeptions are zohmtaymes dunn. You must do zees...
- 2 You cannot legulally get toolist visa. It is not light, because berong to Communistic Palty. But you can ask for a special permission. You to do this ...
- 1 You commyunist. No gyet vyisa. Got tryy agyain. Take thysis. Fyill in, plyeez. (p. 64)

دانشجوی مورد نظر آنها قادر به فراگیری زبان فراتر از سطح ۲ و یا ۲ مثبت (۲⁺) بر اساس آزمون FSI نیست. در چنین سطحی از دانش زبانی، فرد قادر است با مجموعه نسبتاً وسیع، بسیار روان ارتباط برقرار کند، اما مطالبی که ارائه می کند از نظر ساختار دستوری دارای ایراداتی است. شواهد نشان می دهد که تعداد افرادی که در این سطح (۲ یا ۲⁺) مستوقف می شوند بسیار زیاد می باشد. حتی افرادی با انگیزه بسیار قوی، تحصیلات بالا و اشتیاق به

احراز مشاغل عالی در همین سطح مستوقف می شوند. نظر هیگز و کلیفورد در مورد سطح ۲ و ۲⁺ به شرح زیر است:

این الگو که شامل مجموعه لغت گسترده و اطلاعات دستوری کم است مشکل کلاسیک سطح ۲ و ۲⁺ می باشد.

نکته قابل توجه در این الگو این است که ضعفهای دستوری این سطح ناشی از فقدان الگوهای دستوری نبوده بلکه علت عمده آن الگوهای نادرست فسیل شده می باشند. منظور از الگوهای فسیل شده قالبهای دستوری غلط است که درونی^۵ شده و مانع از فراگیری الگوی صحیح توسط زبان آموز می شوند. تجربه نشان داده که حتی با کمک آموزش ممتد و فشرده امکان تصحیح این الگوهای نادرست وجود ندارد. بر اساس اطلاعات بررسی شده زبان آموزانی که از طریق آموزش زبان غیر رسمی و یا شیوههایی که تأکید بر جنبه ارتباطی زبان دارد به سطح ۲ و ۲⁺ رسیده باشند دیگر به ندرت قادر به بالا بردن توانایی زبانی خود بوده و تنها در زمینههایی می توانند پیشرفت کنند که قبلاً داشته اند. و بالعکس زبان آموزانی که آموزش زبان آنها با تأکید بر کاربرد صحیح الگوها بوده دقیقاً وضعیتی متفاوت دارند.

تحقیقات دیگری که در مسائل یادگیری و آموزش زبان صورت گرفته مؤید این نکته است که صرف قرار دادن زبان آموز در معرض مطالب گسترده و جامع زبانی مستضمن رسیدن وی به سطح مهارت^۶ کافی نخواهد بود. یکی دیگر از محققین به نام مایکل لانگ^۷ می گوید که بررسی نتایج مطالعات در این زمینه حاکی از آن است که پیش بینی موفقیت یا عدم موفقیت زبان آموزانی که تحت آموزش رسمی قرار گیرند به مراتب دقیق تر است. به هر حال نتایج هر یک از این بررسیها و تحقیقات بیشتر جنبه پیشنهادی دارد. شاید بتوان گفت که نمی توان در مورد نقش دقیق آموزش در یادگیری زبان دوم اظهار نظر کرد. در اینجا



لازم است یادآور شویم که لانگ و دیگر همکاران وی در دانشگاه هاوایی پیگیر قضیه بوده و به دنبال یافتن پاسخی برای این پرسش هستند.

اما در مورد آموزش سنتی دستور زبان باید اظهار داشت که هیچ بررسی یا تحقیقی که ضرورت تدریس گرامر را تأیید کند وجود ندارد. بار مسئولیت اثبات این نظریه بر دوش کسانی است، که عقیده دارند برای فراگیری زبان نیازی به آموزش دستور نیست. هر چند ممکن است گفته شود که قرار دادن زبان آموز در معرض زبان به صورت گسترده ضرورت دارد اما این شیوه فراگیری زبان نمی تواند متضمن تسلط زبان آموز به زبان دوم گردد.

اما مسأله مورد بحث و توجه در اکثر کشورها این است که تعداد زیادی از کسانی که زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم یا خارجی فرا می گیرند باید برای ادامه تحصیل از عهده گذراندن یک سری آزمون ها برآیند. البته در اغلب این آزمون ها بخش عمده ای اختصاص به دستور زبان دارد که این تأکید می تواند آموزش دستور را توصیه کند. پذیرفته شدن در اینگونه آزمون ها برای داوطلبان اهمیت زیادی دارد و نقش عمده ای در سرنوشت شغلی و تحصیلی ایشان دارد. بنابراین اگر این قبیل داوطلبان صرفاً با توجه به نظریه های مخالف با آموزش گرامر به شیوه سنتی تحت تعلیم قرار گیرند، بدون شک در مورد آنها کوتاهی صورت خواهد گرفت، زیرا اگر داوطلبی قصد قبول شدن در یک چنین آزمونی را داشته باشد حتماً باید دانش لازم در زمینه قواعد دستوری و توانایی به کارگیری آنها را کسب کند.

نقش زبان آموز در یادگیری زبان

عدم تأکید به آموزش دستور ممکن است نیاز به شواهد و دلائل دیگری نداشته باشد ولی بکارگیری یک روش واحد در آموزش زبان با توجه به خصوصیات مختلف زبان آموزان و

نحوه فراگیری زبان نیاز به تأمل دارد. تحقیق در زمینه روانشناسی تربیتی بیانگر این نکته است که افراد هنگام یادگیری هر مطلبی، حتی زبان دوم یا خارجی، دو روش متمایز برای یادگیری بکار می برند. این دو روش عبارتند از «تحلیلی»^{۱۰} و «کلی»^{۱۱}. زبان آموزان تحلیلی از شیوه فرضیه سازی استفاده می کنند. اینگونه زبان آموزان آگاهانه یا ناخودآگاه قسوانین و فرمهای صرفی^{۱۲} را از درون مثالها بیرون می کشند. اما زبان آموزانی که به شیوه کلی زبان را فرا می گیرند، بدون کمترین یا هیچ نوع تجزیه و تحلیلی مطلب را فرا می گیرند. این زبان آموزان برای توفیق در یادگیری باید بطور گسترده در معرض زبان قرار گیرند. در بحث از فراگیری زبان دوم به گروه اول یا زبان آموزان تحلیلی می توان «قانون آموز»^{۱۱} و «مطلب جمع آوری کننده»^{۱۲} نامید. (هاج، ۱۹۸۵).

بطور کلی شیوه یادگیری بستگی به سن دانش آموز و نوع فعالیت دارد. مثلاً کودکان شیوه کلی را بر تحلیلی ترجیح می دهند و حتی بزرگسالانی که از طریق شیوه تحلیلی زبان را موفقتر فرا می گیرند ابتدا با شیوه کلی^{۱۲} فراگیری را آغاز کرده، سپس با شیوه تحلیلی به کار خود ادامه می دهند. هارتنت^{۱۵} (۱۹۸۵) درباره تفاوت های زبان آموزان بحث کرده می گوید که در مورد زبان آموزانی که نیمه چپ مغز آنها نقش تعیین کننده دارد (زبان آموز تحلیلی) یادگیری قیاسی کارآئی بیشتری دارد و همچنین در مورد زبان آموزانی که نیمه راست مغز آنها نقش تعیین کننده دارد (زبان آموزانی که به شیوه کلی فرا می گیرند) روش استنتاجی مؤثر و یا بسیار مؤثر است. بطور کلی معلمین زبان روشهایی را دنبال می کنند که هماهنگ با یکی از روشهای کلی، تحلیلی، استنتاجی و یا قیاسی است. به احتمال زیاد هیچ یک از این شیوه ها نمی تواند به تنهایی متضمن موفقیت در

آموزش زبان کلاس درس باشد. تجربه نشان داده است در کلاسهایی که معلم از شیوه ها و فنون مختلف بهره می گیرد دانش آموزان پیشرفت بهتری دارند.

استراتژی های یادگیری دانش آموزان با یکدیگر متفاوت است. برای مثال تعدادی از دانش آموزان مطالب بصری را سریع تر فرا می گیرند، در حالی که برخی دیگر از دانش آموزان مطالب شفاهی را بهتر می آموزند. لذا اگر صرفاً هر یک از این شیوه ها به تنهایی در کلاس بکار گرفته شود موجب وقفه در روند طبیعی یادگیری زبان آموزان خواهد گردید. لذا برای احتراز از هر نوع وقفه در روند یادگیری زبان شایسته است شیوه آموزش زبان به گونه ای باشد که زبان آموزان بتوانند از گوش و چشم و دیگر حواس در امر یادگیری استفاده کنند.

نکته دیگری که در یادگیری زبان مورد توجه می باشد سن زبان آموز است. لئیرگ^{۱۶} و تعدادی از محققین بر این باورند که فراگیری زبان در دوران مشخصی ممکن است. عده زیادی از متخصصین این نظریه را با شک و تردید تلقی می کنند اما نباید فراموش کرد که کودک در دوران معینی آمادگی بیشتر برای فراگیری زبان را دارد. در این دوران در صورتی که شرایط لازم فراهم گردد، کودک یک یا بیش از یک زبان را بدون هیچگونه مشکلی فرا می گیرد. قبول چنین فرضیه ای می تواند پاسخگوی پرسشهای معلمین زبان دوم در مورد تفاوت های موجود بین روند یادگیری در بزرگسالان و کودکان باشد. به هر حال بدون توجه به قبول یا رد دوران مشخصی برای یادگیری زبان اول باید گفت که آموزش زبان اول در این دوران نه تنها مفید نبوده بلکه



ممکن است روند یادگیری آنرا نیز کند نماید. شاید این مطلب در مورد کسانی که در دوران سنی مورد بحث زبان دوم فرامی‌گیرند نیز صدق کند. بنابراین آموزش ساختار زبان (دستور) در این دوران نه تنها مفید نیست بلکه می‌تواند اثرات منفی هم بیار بیاورد. البته ذکر یک نکته بسیار اهمیت دارد و آن اینست که هر فردی که قصد زبان‌آموزی داشته باشد قادر به آموختن دستور زبان نیست. اکثر زبان‌آموزان با فراگرفتن یک نوع زبان شکسته^{۱۷} بسته می‌توانند احتیاجات شغلی خود را مرتفع سازند.

در آموزش زبان به اینگونه افراد شیوه آموزش لغت و یا حذف مطالب گرامری توصیه شده است. بهر حال باید دانش‌آموزان را از نقاط ضعف چنین شیوه‌ای آگاه ساخت.

به بیان هیگزو کلیفورد: «هرچند برای رسیدن به حد خودکفائی نسبی در زبان باید تکیه بر آموزش واژگان کرد، اما تجربه نشان داده است که اگر زبان‌آموزان قصد رسیدن به سطوح عالی را در زبان داشته باشند این شیوه به ضرر آنها خواهد بود. لذا باید دانش‌آموزانی را که تحت اینگونه آموزشها قرار می‌گیرند از اثرات منفی این شیوه آگاه ساخت.»

با کمال تأسف باید گفت که اکثر دانش‌آموزان در شروع آموزش نوعی زبان شکسته بسته را فرا گرفته‌اند که حصول به‌مراحل عالی یا درجه یک بومی زبان^{۱۸} تقریباً غیرممکن است. ضمناً گروهی دیگر از دانش‌آموزان با توجه به تعلیمات قبلی، رشد شناختی، سن و عوامل دیگر قادر به فراگیری دستور زبان نیستند. در مورد اینگونه زبان‌آموزان شاید دستور زبان از اهمیت زیادی برخوردار نباشد. بهر حال باید توجه داشت که

به‌علت شرایط حاکم بر محیط‌های آموزشی اکثر دانش‌آموزان متقاضی آموزش دستور زبان در کلاس هستند. شاید آموزش گرامر برای کسانی که مایلند زبان را در سطح عالی و همانند یک بومی زبان فرا بگیرند و یا کسانی که در رشته زبان و سایر رشته‌های علوم انسانی به‌تحصیل اشتغال دارند مفید باشد. نکته بسیار مهم دیگر در مقوله آموزش دستور اینست که اگر زبان‌آموز نخواهد یا نتواند، توجهی به ساختار زبان نخواهد داشت. لذا برای آموزش موفقتر زبان به دانش‌آموزان بهتر است که تدریس دستور بعد از پایه‌گذاری درک ابتدائی زبان و در قالب جملات و بافت‌های معنی‌دار صورت گیرد. به عبارت دیگر اگر معرفی و آموزش دستور بعد از ایجاد حداقل توانش زبانی انجام گیرد مسلماً تأثیر بیشتری خواهد داشت.

آمادگی معلم

همانگونه که تاکنون بحث شده چگونگی و زمان تدریس دستور به عوامل متغیر بسیاری بستگی دارد. برای نمونه ممکن است یک دوره چند هفته‌ای آموزش تغییراتی در نیازهای دانش‌آموزان بوجود آید. لازم است که معلمین توجه کافی به اینگونه تغییرات داشته باشند.

بدون توجه به شیوه‌های مورد علاقه در آموزش زبان، آگاهی معلم از ساختار دستوری زبان اهمیت بسیار دارد. در این مورد می‌توان نکات زیر را برشمرد:

- ۱ - هماهنگ کردن ساختار، معنی، محتوی در تهیه و طراحی برنامه درسی.
- ۲ - انتخاب و آماده ساختن مطالب درسی و فعالیت‌های کلاسی.
- ۳ - مشخص کردن و تجزیه و تحلیل خطاهای دانش‌آموزان و برنامه‌ریزی برای رفع آنها در زمان مناسب.
- ۴ - انتخاب و طبقه‌بندی نکات دستوری.
- ۵ - تهیه تمرینات لازم برای ادامه نکات

دستوری و پیش‌بینی فعالیت‌های کلاسی در تدریس بهتر این نکات.
۶ - پاسخگویی به پرسشهای دانش‌آموزان در زمینه مطالب دستوری.

دستور زبان و دیگر عوامل زبان

اگر معلمی تشخیص دهد که تدریس گرامر برای دانش‌آموزان مفید است می‌تواند نکات دستوری را در محتوی مطالب درسی گنجانند، اما باید توجه داشته باشد که هدف نهائی از آموزش زبان توانائی در ایجاد ارتباط است. با کمال تأسف همه ما شاهد هستیم که آموزش گرامر بدون توجه به کاربرد واقعی زبان (ایجاد ارتباط) در قالب‌های بسیار تصنعی و غیرواقعی صورت گرفته و ابدأ دانش‌آموزان را برای استفاده از آموخته‌های زبان ایشان در ایجاد ارتباط آماده نمی‌سازد. ضمناً قرار دادن نکات دستوری در قالب‌های واقعی و مؤثر کار آسانی نیست و نیاز به تجربه و آمادگی لازم دارد.

بهر حال در بخش‌های بعد سعی خواهد شد که نکات مفیدی در این زمینه ارائه گردد. قبل از هر چیز باید گفت که نکات دستوری در قالب یکی از مقوله‌های زبانی زیر بکار می‌روند:

- ۱ - عوامل اجتماعی
- ۲ - عوامل معنائی
- ۳ - عوامل کلامی

اکنون به بحث در مورد هر یک از این جنبه‌ها می‌پردازیم.

عوامل اجتماعی

عوامل اجتماعی اشاره به نقش گویندگان زبان، ارتباط آنها با یکدیگر و هدف ارتباط دارد. الگوهای زبانی نظیر «درخواست کردن، دعوت کردن، رد کردن، موافقت کردن، مخالفت کردن همگی تحت تأثیر عواملی مانند ادب، صراحت، و...» قرار دارند. برای مثال هنگام «رد کردن یک درخواست» نوع واژگان



و ساختار زبان به دو متغیر اساسی بستگی دارد:
۱ - میزان آشنائی طرفین صحبت و ۲ - نقش اجتماعی ایشان در برابر یکدیگر.

نمونه‌های زیر نشان دهنده چگونگی «امر کردن دعوت به شام» است، اما باید توجه کرد که هر یک از آنها مناسب موقعیت خاصی هستند:

- a. *Aww, I can't. I've got a work.*
- b. *Oh, I'm sorry; I'd love to, but I won't able to. I have to work.*
- c. *How nice of you to ask! I'd really be delighted, but I'm afraid I have to work that night.*

و پیچیدگیهای کاربردی افعال مخصوص (مانند can و...) و افعال دیگری که معنی مشابه دارند (مانند be able to, have to) در ماهیت ارتباطی - اجتماعی این افعال قرار دارد، به عبارتی کاربرد آنها از نظر اجتماعی با محدودیتهائی مواجه است. لذا دانشجویان خارجی زبان به لحاظ نوع آموزشی که به ایشان ارائه می‌شود و مد نظر قرار ندادن جنبه ارتباطی - اجتماعی آنها و کاربرد این افعال، همیشه با اشکالاتی مواجه هستند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اگر کاربرد یک نکته ساختاری با محدودیتهای اجتماعی مواجه باشد، عواملی در ارتباط با موقعیت، سلیقه فردی، نقش اجتماعی، تفاوت‌های زبانی با توجه به طبقه اجتماعی و یا حرفه، و تعداد دیگری از متغیرهای مربوط به زبان دخالت خواهند داشت. با بالا رفتن سطح آگاهی زبانی دانشجویان امر خواهند یافت که کاربرد بعضی از ساختارها یا عبارات نامناسب یا توهین آمیز است.

عوامل معنائی

عوامل معنائی که به صورت طبیعی و با توجه به جنبه معنائی آنها آموزش داده می‌شوند عبارتند از: «زمان، مکان، مقدار، کمیت، و احتمال». برای نمونه تفاوت بین «few» و

«a few» در جملات زیر صرفاً جنبه معنائی دارد.

- a. *John has a few good ideas.*
- b. *John has few good ideas.*

در جمله (a) مفهوم مثبت است، در حالیکه در جمله (b) مفهوم منفی می‌باشد. پس انتخاب ساختار دستوری بستگی به مفهومی دارد که باید بیان شود نه گوینده مطلب. بنابراین تفاوت بین few و a few ابدأ مربوط به عوامل ارتباطی - اجتماعی نبوده و صرفاً جنبه معنائی دارد. از این رو عبارات و اصطلاحات «مکان، زمان، فضا، مقدار، کمیت، احتمال و...» را می‌توان به بهترین وجه با استفاده از تقابل‌های معنائی و بکارگیری عوامل واژگانی، دستوری و... تدریس کرد.

عوامل کلامی

عوامل کلامی «تداوم موضوع، ترتیب کلمات» و ردیف کردن اطلاعات جدید و قدیم را شامل می‌شود. این عوامل بر روی شکل جملات و یا اظهارات در بافت کلام تأثیر می‌گذارد. برای مثال در دو جمله زیر تغییر دادن محل مفعول غیر صریح بستگی به عوامل کلامی دارد. معمولاً در زبان انگلیسی عنصری که مهمتر یا مورد توجه بیشتر است در آخر جمله می‌آید. لذا در جمله زیر تفاوت در محل مفعول غیر صریح مربوط به نکته مورد تأکید است:

- a. *He gave the flowers to Mary.*

به عبارتی گوینده جمله تأکید بر این نکته دارد که وی گلها را به مری داده و نه شخص دیگری. البته ممکن است این جمله پاسخ سؤالی نظیر این باشد: «او گلها را به چه کسی داد؟»

- b. *He gave Mary the flowers.*

در جمله b منظور اینست که او به مری گل داد و نه چیز دیگری. البته ممکن است این

جمله پاسخ این پرسش هم باشد: «او چه چیزی به مری داد؟»

مثال دیگر در این زمینه مربوط به کاربرد «کلمات ربط دهنده منطقی» است مانند **although, though, even** و **unless**. تجربه نشان داده که تعریف کردن این کلمات موجب گیجی و سردرگمی محصل و معلم می‌گردد. ولی اگر این کلمات در قالب جملات و در یک مجموعه منسجم ارائه گردند مسلماً جنبه آموزشی بالاتری خواهند داشت. برای نمونه تعریف واژه **although** هرگز به اندازه استفاده از چند مثال مناسب مفید نخواهد بود. با توجه به مطالبی که ذکر شد می‌توان نتیجه گرفت که مقوله مورد بحث در قالب کلام بهتر و موثرتر قابل تعریف است تا با تکیه بر نقش زبانی - اجتماعی یا محتوی معنائی آن.

البته باید گفت که تمام این عوامل یعنی اجتماعی، معنائی و کلامی بر روی یکدیگر و همچنین ساختار زبان تأثیر متقابل داشته، و حتی در بعضی موارد نقش و عملکرد آنها با یکدیگر تداخل پیدا می‌کند. نکته مهم در بحث درباره آموزش نکات دستوری اینست که همیشه باید یکی از جنبه‌های بالا در تدریس گرامر مد نظر بوده و با آن هماهنگ باشد. معلم باید هنگام تهیه طرح درس گرامر بتواند تطابق لازم را بین آموزش نکته دستوری و یکی از سه مقوله بحث شده بوجود آورد تا بدین وسیله کمک زیادی به بهتر آموختن دانش‌آموزان یا دانشجویان بنماید.

فنون تدریس گرامر

با توجه به ضرورت تطابق بین تدریس نکات دستوری و یکی از سه مقوله بحث شده، فنون و شیوه تدریس با توجه به میزان تأکیدی



که صورت گیرد تغییر خواهد کرد. برای نمونه در زبان انگلیسی در تطابق‌های «اجتماعی - ساختاری» از قبیل «افعال مخصوص» و «درخواست کردن» میزان ادب بستگی به نوع رابطه اجتماعی بین گوینده و شنونده دارد. در چنین مواردی ایجاد صحنه برای بکارگیری زبان در یک موقعیت به اصطلاح واقعی به زبان‌آموزان امکان خواهد داد که رابطه بین موقعیت اجتماعی و نقش زبان را دریابند. استفاده از چنین فنون و شیوه‌هایی به زبان‌آموز اجازه می‌دهد که بتواند به سهولت تطابق بین دستور زبان و عامل زبانی را ایجاد کند.

اما در مواردی که معلم قصد تدریس کلماتی با مفهوم کمیت، حروف اضافه مکانی و یا بعضی افعال مخصوص بنا معنی «احتمال منطقی» را دارد نیازی به مدنظر قرار دادن مقوله‌های ذکر شده نیست. زیرا در این موارد بین ساختار و معنی تطابق وجود دارد. با استفاده از چنین فنون و شیوه‌هایی معلم می‌تواند با بهره‌گیری از محیط، معطوف کردن توجه زبان‌آموزان به تفاوتها و تقابلها و نظام‌های معنایی و یا منفی‌سازی و پرسشی کردن جملات تمايزات معنایی را مورد تاکید قرار دهد.

البته این گونه فعالیتها در مقایسه با «نقش بازی کردن» یا «ایجاد صحنه» در کلاس از حالت ایستایی بیشتری برخوردار هستند، ولی به هر حال به زبان‌آموزان کمک می‌کنند که بین ساختار زبانی و متغیرهای معنایی تطابق ایجاد کنند. و سرانجام در تطابق بین کلام و ساختار فنون تدریسی که توصیه می‌شوند عبارتند از «تهیه متن، به کارگیری زبان با اعمال تغییرات در آن، و توضیح دادن». برای حصول به هدف

تطبیق‌سازی تلفیقی از فعالیتهای آموزشی مورد بحث را می‌توان به کار گرفت. برای نمونه می‌توان از «یک قطعه کلام پسویا» مثل یک مکالمه به عنوان متن استفاده کرد. و از فنون ایستا از قبیل شرح و توضیح و یا ایجاد صحنه برای معطوف کردن توجه زبان‌آموز به متن و درجه انسجام آن استفاده کرد.

بدیهی است برای ریشه مهارت تطبیق‌سازی در زبان نیاز به تجربه زیادی روی متون وجود دارد، اما بهر حال کسب چنین مهارتی برای مؤثر نوشتن و حتی در بعضی موارد مؤثر خواندن ضروری است.

همان‌گونه که قبلاً هم ذکر شد برای موفقیت در انجام هر نوع تطبیق‌سازی می‌توان از منابع مختلف استفاده کرد. در بیشتر این گونه فعالیتها دانش‌آموزان و دبیر دخالت خواهند داشت. مثلاً دانش‌آموزان خواهند توانست با ایفاء نقش، نقل داستان و یا تهیه وسایل کمک آموزشی مورد لزوم نقش اجتماعی زبان را بهتر درک کنند. لذا استفاده از منابع مختلف می‌تواند گامی به سوی یک طرح درس ملموس و عینی‌تر باشد.

علاوه بر فعالیتهایی که در بالا ذکر شد، منابع دیگر مورد استفاده عبارتند از تصویر، اشیاء، حروف و طرح. این قبیل چیزها را می‌توان برای تطابق عامل معنایی و ساختاری مورد استفاده قرار داد. برای نمونه در تدریس تفاوت معنی حروف اضافه in و on با استفاده از اشیاء و تصویر به راحتی می‌توان کاربرد هر یک را نشان داد.

در آخرین مرحله باید از فنون و مطالب منسجم که شامل جزء زبانی و فعالیت مربوط می‌شود بهره گرفت. مثلاً یک آواز، شعر، مسأله یا معما جزء زبانی را تشکیل می‌دهد، در حالی که خواندن آواز، خواندن شعر و یا حل مسأله یا معما بخش فعالیت را تشکیل می‌دهد. استفاده از این گونه منابع در سطح تطابق ساختار - کلام مناسبتر است.

به طور کلی بعضی از منابع می‌تواند کمک بیشتری در بعضی تطبیق‌سازیه‌ها به دانش‌آموزان بنماید. مثلاً ایفاء نقش جنبه بویایی داشته و می‌تواند نمایانگر متغیرهای زبانی - اجتماعی باشد. این مورد با تمام اهمیتی که دارد در صورتی که برای تدریس حروف اضافه مکانی بکار رود جز اتلاف وقت حاصلی نخواهد داشت. در حالی که تصویری که در آن سه گربه با جبهه‌های مختلف نشان داده شده و یا استفاده از حیوانات مصنوعی به اندازه‌های متفاوت می‌تواند به گونه مؤثرتری در تدریس صفت تفضیلی و عالی مورد استفاده قرار گیرد. اما باید یادآور شد که ایفاء نقش و یا استفاده از طرح و تصویر می‌تواند شیوه موقفی در تدریس حروف ربط منطقی نظیر *even, though* یا *unless* نیز باشد.

در تدریس هر نکته دستوری می‌توان از یکی از سه مورد مطرح شده درجه اول استفاده کرد. البته باید توجه داشت که در این راه از امکانات و منابع به بهترین و مناسبترین وجه استفاده شود. استفاده از تطابق ساختار با عامل زبان، فن و منابع مورد استفاده متأثر از روندهای طبیعی زبان و آموزش آن می‌باشد. در این کتاب سعی شده است که تطابقهای مختلف نشان داده شود. هر چند تأکید کتاب بر فنون و منابع مورد استفاده است ولی باید توجه داشت که تمام این مطالب تلاشی است در راه ساده ساختن توضیحات و تعمیم‌سازی و هدف ارائه تعدادی مقولات و قوانین غیر قابل تغییر نیست.

نتیجه

نویسنده کتاب در بخش اول سعی کرده است که نظر خود را درباره تدریس دستور زبان مطرح کند. بطور کلی می‌توان گفت که مؤلف کتاب در مورد ضرورت تدریس دستور زبان موضع محتاطانه‌ای دارد. اما با توجه به



زبانی مغلوط و شکسته بسته توسط زبان‌آموز خواهد شد.

با توجه به عوامل مختلفی نظیر سن زبان‌آموز، نیازها، میزان انگیزه یا علاقه، شیوه‌های یادگیری، نحوه استفاده از حواس مختلف، ساعات فراغت، هوش، و بسیاری عوامل دیگر صرف استفاده از یک روش یا شیوه آموزش زبان نمی‌تواند متضمن موفقیت آموزش باشد. لذا اکثر زبان‌شناسان کاربردی توصیه می‌کنند که بهترین راه حل استفاده از روش التقاطی است. هر چند ارائه چنین راه حلی به ظاهر مشکل آموزش زبان را حل می‌کند، اما باید توجه داشت که تعیین محتوای روش التقاطی هم نیاز به تعمق و بررسی موردی دارد. مؤلف این کتاب سعی بر آن دارد که در تدریس دستور زبان با توجه به نقش دستور به عنوان یک وسیله به منظور بکارگیری زبان آن را به طبیعی‌ترین صورت ممکن ارائه دهد.

ادامه دارد

- 1 - Richards
- 2 - Higgs and Clifford
- 3 - Foreign Service Institute Oral Interview
- 4 - Foreign Service Institute Language Testing unit
- 5 - Internalized
- 6 - Proficiency
- 7 - Michael Long
- 8 - analytical
- 9 - holistic
- 10 - Paradigm
- 11 - rule learner
- 12 - data gatherer
- 13 - Hatch
- 14 - holistic approach
- 15 - Hartnett
- 16 - Lenneberg
- 17 - Pidginized
- 18 - native speaker

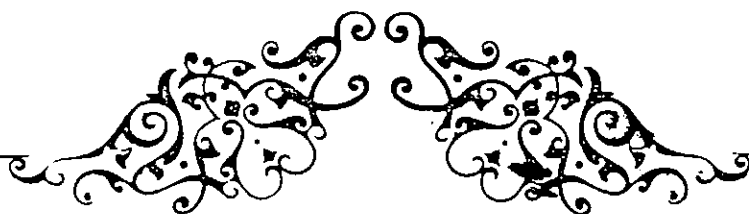
است. مثلاً در بعضی از روشهای تدریس توصیه می‌شود که زبان‌آموز فراتر از توانش زبانی خود سعی در ایجاد ارتباط نماید. به طور یقین در محیطی دور از جامعه زبانی مورد نظر (کشور خارجی) پافشاری در به کارگیری و پیروی از این گونه شیوه‌ها منجر به فراگیری

تفاوت‌های زیادی که بین فراگیری زبان مادری و یادگیری زبان دوم یا خارجی وجود دارد نمی‌توان تدریس دستور زبان را کلاً نادیده گرفت. تجربه نشان داده است که پیروی از بعضی توصیه‌ها و شیوه‌های آموزش زبان منجر به سرخوردگی زبان‌آموز و شکست برنامه شده

جدول زیر خلاصه مطالبی است که تاکنون بحث شده.

سه عاملی که باید با ساختار زبان تطابق داده شوند.

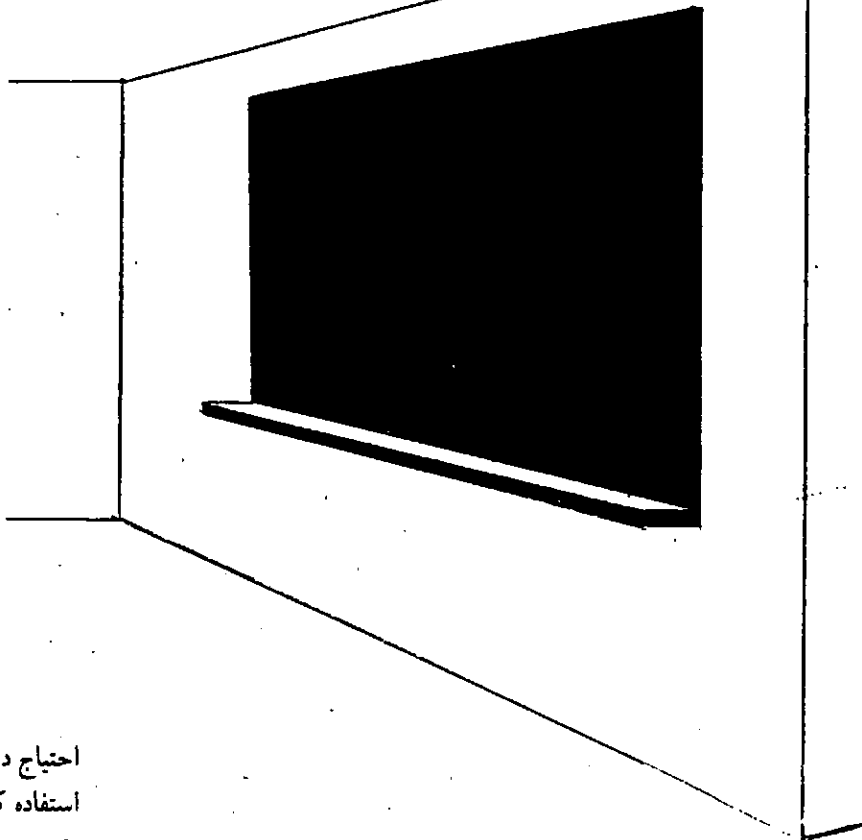
منابع	فن	عوامل	
فعالتهای اجتماعی (از قبیل ایفاء نقش و نمایشنامه‌های کوتاه)	فنون ارتباطی بویا (از قبیل نمایش دادن)	اجتماعی	ساختار +
اشیاء، تصویر، طرح و...	گوش دادن و پاسخ دادن نمایش دادن، نشان دادن، شیوه‌های ایستا	معنا	ساختار +
جزء زبانی و فعالتهای مربوط مانند آواز، حل معما یا مسأله و یا داستان‌گویی	ساختن متن و تفسیر دادن متن، توضیح دادن	کلام	ساختار +



استفاده از

تخته سیاه و تصویر در

تدریس زبان خارجه



سیما سیمی دبیر منطقه ۵، تهران

احتیاج دارید. سعی کنید تا جایی که می‌توانید از خطوط کمتری استفاده کنید و به سرعت تصویری را بکشید که از طریق آن بتوانید مفهومی را بیاموزید. هر روز چند بار و در فرصتهای ممکن تمرین کنید به زودی خواهید دید که می‌توانید این کار را انجام دهید. از استقاده دانش‌آموزان نهراسید. ممکن است بعضی وقتها تصاویر شما موجب خنده آنان شود ولی اشکالی ندارد اگر خود شما هم همراه آنها بخندید درس جالب‌تر خواهد شد.

تمرین خود را ابتدا با تصاویر ساده‌ای که اصطلاحاً *stick pictures* نامیده می‌شوند شروع کنید بدین ترتیب:



a man



a woman



a boy



a girl

تخته سیاه یکی از مفیدترین وسایل کمک آموزشی است که در تمامی کلاسهای درس موجود می‌باشد ولی متأسفانه کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد و اغلب نادیده گرفته می‌شود. در حالی که با استفاده از این وسیله ارزان و ساده می‌توان مفاهیم و معانی بسیاری از جملات و افعال و سایر کلمات را به دانش‌آموزان یاد داد.

خیلی از چیزها را ما نمی‌توانیم به کلاس درس ببریم ولی به آسانی می‌توانیم تصویر آنها را روی تخته سیاه بکشیم. در نتیجه هم کلاس درس از حالت یکنواختی خارج می‌شود و هم زبان انگلیسی بیشتر بکار گرفته می‌شود. وقتی سخن از ترسیم تصاویر به میان می‌آید منظور ارائه تصاویر کامل و تابلوهای نقاشی زیباییست بلکه قصد رسم اشکال ساده با چند خط است که هر کسی می‌تواند با چندبار تمرین در کشیدن آن تبحر پیدا کند و اگر این کار از کلاسهای پائین‌تر شروع شود دانش‌آموزان با آن خو می‌گیرند و در کلاس‌های بالاتر حتی برای توضیح معانی بسیاری از جملات هم به راحتی می‌توان از آن بهره برد. مهارت استفاده از تخته سیاه و رسم تصاویر ساده برای معلمان زبان خارجه به خصوص آنانی که در سالهای پائین‌تر تدریس می‌کنند از ضروریات است. برای کشیدن این تصاویر همانطوری که قبلاً هم اشاره شد لازم نیست که نقاش ماهر باشید و فقط به کمی تمرین

سپس افراد را در حالت‌های مختلف بکشید و بعضی افعال را بیان کنید و بعد سعی کنید وسایل ساده و معمولی بکشید:



walking



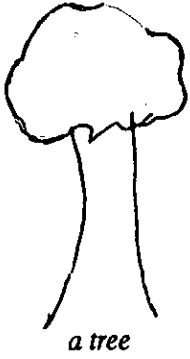
running



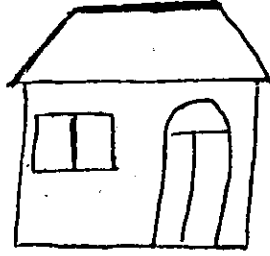
sitting



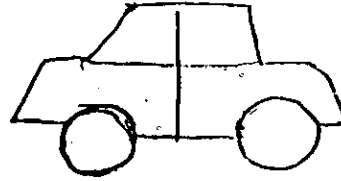
sleeping



a tree



a house



a car



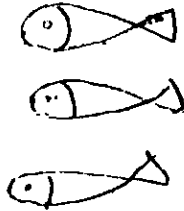
swimming



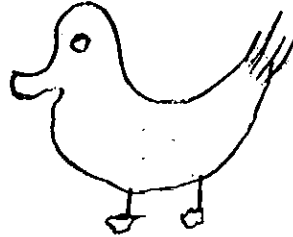
a flower



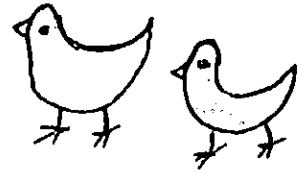
birds



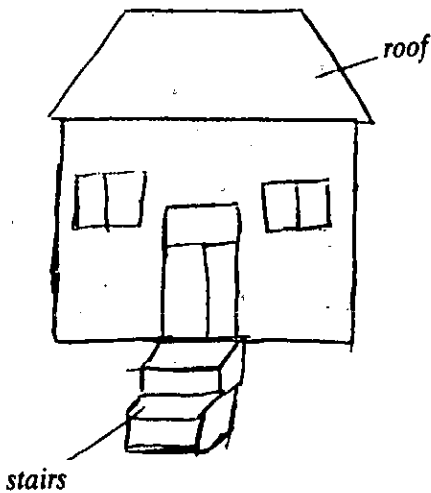
fish



a duck



chickens



مهم اینست که آنچه را که می‌خواهید بکشید خیلی سریع و واضح رسم کنید از ترسیم جزئیات صرف‌نظر کنید. مثلاً ضرورتی ندارد که وقتی خانه‌ای می‌کشید پرده‌های پنجره را هم بکشید و یا لازم نیست که برای جوجه پر یا برای ماهی فلس بکشید. حتماً وقتی تصویر چیزی را می‌کشید و اسمش را زیر آن می‌نویسید اگر قابل شمارش باشد *a* و *an* را فراموش نکنید و در مواردی که اسمی جمع را می‌نویسید *s* یا *es* را از یاد نبرید. نقاشی تخته سیاه راه خوبی است تا از طریق آن دانش‌آموزان را بیازمائیم. بدین معنی که تصویری را بکشید ولی اسمش را ننویسید و از آنها بپرسید "What is this?" اگر می‌خواهید دانش‌آموزان شما لغتی را یاد بگیرند ابتدا تصویر آنرا بکشید و سپس چندبار کلمه را تکرار کنید مثلاً برای تفهیم دو کلمه *ceilinging* و *roof* می‌توانید به شکل زیر عمل کنید:

ابتدا خانه‌ای بکشید و بامش را مشخص کنید:
و بگوئید

This is the roof of the house.

و بعد با اشاره به سقف کلاس درس بگوئید:
That is the ceiling of the classroom.

و بعد هر دو کلمه را چند بار تکرار کنید. مطمئن باشید که این دو کلمه را هرگز از یاد نخواهند برد. برای یاد دادن کلمه *stairs* هم می‌توانید همین کار را انجام دهید.

و بعد با اشاره به تصاویر فوق از دانش‌آموزان پرسید:

What is he doing?

و یا

Is he riding a bicycle?

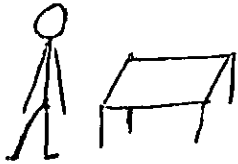
و یا جملات را منفی کنید:

He is not running. He is walking.

و به این ترتیب زمان حال استمراری را یاد بدهید.

حروف اضافه را هم می‌توانید به همین ترتیب یاد بدهید مثلاً

تصاویری بکشید و بگوئید:



He is sitting at the table.



He is standing near the table.

و یا

Where is he sitting? Where is he standing?

با استفاده از تصاویر شما و دانش‌آموزان کمتر خسته می‌شوید و کلاس جالبتر می‌شود و وقت کمتری برای یاد دادن نکات دستوری صرف خواهد شد.

با استفاده از تصاویر می‌توانید زمانهای مختلف افعال را هم یاد بدهید: مثلاً تصویری بکشید و بگوئید



This is Ali.

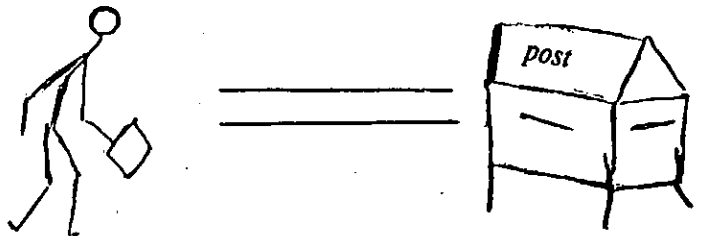
و بعد:



Yesterday he wrote a letter.

و بعد از آن

Then he took it to the post office.



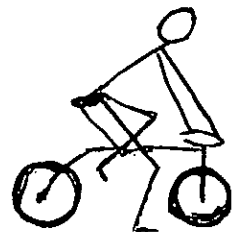
و بعد دو جمله را بهم وصل کنید:

He took his letter to the post office after he had written it.

و بعد از یاد دادن جملات مشابه دیگر این زمان را بیشتر تمرین کنید. حتماً آنرا یاد می‌گیرند و با تصاویری به شکل زیر بکشید:



He is running



He is riding a bicycle



He is walking

اخبار

گروههای زبان خارجی

از چگونگی تدریس کتاب زبان آلمانی سال چهارم و همچنین با توجه به نیاز مبرم دبیران محترم زبان آلمانی اقدام به تهیه تمریناتی از سه کتاب سال اول، دوم و سوم دبیرستان نموده است که پس از آماده شدن در اختیار همکاران عزیز قرار خواهد گرفت.

● همانطور که در شماره قبل مجله رشد زبان متذکر گردید، گروه زبان آلمانی در صد تهیه تستهای چهار جوابی برای دوره متوسطه و کنکور می باشد و این تصمیم با توجه به در دسترس نبودن تستهای زبان آلمانی در مراکز آموزشی برای کمک به دانش آموزان زبان آلمانی اتخاذ شده و قسمت اعظم اینکار انجام شده و تستها به تدریج در اختیار دبیران محترم تهران و بعضی از شهرستانها قرار گرفته است. چنانچه دبیران محترم تا بحال موفق به دریافت این تستها نشده اند به آدرس: خیابان ایرانشهر شمالی شماره ۲۷۴ - سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی طبقه ۵ گروه زبان آلمانی مراجعه نمایند.

● مراحل نهایی چاپ کتاب سوم دبیرستان و هنرستان بیابان رسیده و انشاءالله کتاب در ابتدای سال تحصیلی ۷۱ - ۷۰ در اختیار دبیران و دانش آموزان زبان آلمانی قرار خواهد گرفت.

● طی بخشنامه شماره $\frac{۹۱۰/۸۸۵۲/۳۱}{۶۹/۱۰/۲۶}$ دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، تقسیم بندی مطالب کتب درسی آلمانی جدید التالیف در دوره متوسطه (دبیرستان و هنرستان) در سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ جهت اجراء به کلیه مناطق آموزشی ابلاغ گردید.

— جلسات ماهانه دبیران زبان آلمانی در سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ تشکیل گردید و مسائل آموزشی این زبان مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفت و تصمیماتی راجع به کتب دوره متوسطه اتخاذ گردید که طی بخشنامه های مختلف به مناطق اعلام شد.

● آمار فارغ التحصیلان زبان آلمانی اعم از

شده را مد نظر قرار دهند تا از هر گونه دوباره کاری و کمبود و نقص احتمالی جلوگیری بعمل آید.

● گروه زبان انگلیسی دفتر برنامه و تألیف کتب درسی با همکاری اداره کل آموزش های ضمن خدمت برنامه ای ۱۲۰ ساعته جهت توجیه دبیران سالهای اول و دوم متوسطه سراسر کشور تنظیم نموده که قرار است در نیمه دوم مرداد ماه سال جاری در تهران برگزار گردد. مجدداً توجه همکاران محترم را به این نکته معطوف می دارد که تألیف کتب جدید باید با بکارگیری و ارائه روش تدریس و سوالات امتحانی جدید همراه باشد تا نتیجه مورد نظر کسب شود، در غیر این صورت نباید انتظار بهبود و تحول مثبتی را داشت به امید همکاری و تلاش همه دست اندرکاران تدریس زبان انگلیسی در مدارس کشور جهت ایجاد تحولات اساسی در تدریس و آموزش زبان انگلیسی و رهایی از وضع اسف بار و ناگوار فعلی تعلیم و تعلم این زبان.

خبرهای گروه زبان آلمانی

دوره متوسطه

● کتاب جدید التالیف زبان آلمانی سال چهارم دبیرستان و هنرستان که در مهرماه سال ۱۳۶۹ بصورت جزوه چاپ گردید، در سال تحصیلی ۷۱ - ۷۰ نیز به همان صورت ارائه می گردد.

گروه زبان آلمانی پس از بررسیهای لازم

دوره راهنمایی

● بررسی کتابهای زبان انگلیسی سالهای دوم و سوم راهنمایی و اعمال بعضی اصلاحات لازم و ارسال آنها برای چاپ در سال تحصیلی ۷۱ - ۱۳۷۰

● نوار کتابهای زبان انگلیسی دوره راهنمایی نیز در دست تهیه و ضبط می باشد.

● گروه زبان انگلیسی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب بار دیگر از همکاران محترم دبیر تقاضا می نماید که امتحانات شفاهی را مورد توجه خاصی قرار دهند.

دوره متوسطه

● اعمال اصلاحات و تغییرات لازم در کتاب آزمایشی زبان انگلیسی سال اول متوسطه و ارسال آن برای چاپ در سال تحصیلی ۷۱ - ۱۳۷۰

● تهیه سه درس از کتاب آزمایشی جدید التالیف سال دوم دبیرستان و ارسال آن به دفتر چاپ و توزیع. این سه درس تا قبل از شروع سال تحصیلی جدید چاپ و در سراسر کشور توزیع خواهد گردید. کتاب سال دوم به روال کتاب سال اول تهیه و شامل ۱۰ درس می باشد. بقیه درسها نیز در دست تهیه و تکمیل است که متعاقباً برای چاپ ارسال خواهد شد.

● تهیه و ارسال نمونه سوال برای کتاب سال اول دبیرستان و ارسال آن به استانها و مناطق کشور - از همکاران محترم درخواست می شود در طرح سوالات امتحانی نمونه ارائه

دبیرانی که آلمانی تدریس می نمایند و یا دروس دیگر و آمار دانش آموزان این زبان در مقطع راهنمایی و متوسطه از طریق تعدادی از استانها و مناطق آموزشی جمع آوری شده که بتدریج به این دفتر ارسال می گردد تا برای برنامه ریزی های آینده گروه آلمانی از وجود آنها استفاده گردد.

دوره راهنمایی: کتابهای دوم و سوم راهنمایی جدیدالتألیف آلمانی در مهرماه ۱۳۶۹ در اختیار دبیران و دانش آموزان این زبان قرار گرفت و در سال تحصیلی ۷۱ - ۷۰ نیز از همان کتب استفاده خواهد شد.

● طی بخشنامه شماره ۹۱۰/۸۸۱۷۳/۶۹/۸۰۲۶ دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی تقسیم بندی مطالب کتب درسی آلمانی جدیدالتألیف در دوره راهنمایی در سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ جهت اجراء به کلیه مناطق آموزشی ابلاغ گردید.

● گروه زبان آلمانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی از کلیه اساتید، دبیران و صاحب نظران زبان آلمانی انتظار دارد مقالات و پیشنهادات خود را در زمینه آموزش زبان آلمانی مانند گذشته باین گروه ارسال دارند و ما را در این زمینه یاری دهند.

خبرهای گروه زبان فرانسه

● کمیته برنامه ریزی گروه زبان فرانسه جلسات هفتگی خود را به طور منظم در روزهای پنجشنبه تشکیل می دهد و به طور فعال به برنامه ریزی شش ساله کتابهای درسی زبان فرانسه در دوره های راهنمایی، متوسطه و پیش دانشگاهی مشغول است.

● کمیته برنامه ریزی گروه زبان فرانسه، کتاب درسی زبان فرانسه (جدید التالیف) سال دوم راهنمایی را مورد بررسی و تجدید نظر قرار داده است و تا آخر تیرماه سال جاری تحویل

خواهد شد. البته کتاب مزبور، حداقل شش ماه تا یکسال به طور آزمایشی تدریس می شود تا بعد از رفع نارسائیهها به چاپ نهائی برسد.

● گروه زبان فرانسه در خردادماه سال جاری، طی دو بخشنامه از کلیه دبیران زبان فرانسه مناطق تهران و یکتفسر از هر استان دعوت کرد تا در کنکور اعزام به کشور فرانسه، جهت استفاده از دو بورس یکماهه آموزشی کشور فرانسه شرکت نمایند.

کنکور مزبور برگزار گردید و دو نفر از دبیران زبان فرانسه واجد شرایط مناطق آموزشی تهران بزودی اعزام کشور فرانسه خواهند شد.

● گروه زبان فرانسه، از طرف معاونت محترم وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، موظف گردیده است از کلیه آثار و منابع موجود زبان فرانسه گروه و کتابخانه مرکزی سازمان یک کتابچه راهنما به زبان فارسی تهیه نماید تا بدین وسیله، با ایجاد یک بدنه کلیدی از اطلاعات، منابع مزبور را در اختیار دبیران، دانشجویان و دانش آموزان رشته زبان فرانسه قرار دهد.

● طی بخشنامه ای از کلیه دبیران زبان فرانسه دعوت به عمل آمده است که روز یکشنبه اول هر ماه در جلسات گروه زبان فرانسه در سازمان پژوهش شرکت نمایند تا با تبادل نظر مداوم در مسائل مختلف، هماهنگی های لازم در فعالیتهای گروه و کادر آموزشی زبان فرانسه بوجود آید.

● گروه زبان فرانسه، همگام با سایر گروهها، با ارسال چند جلد کتاب درسی زبان فرانسه در نظر خواهی از دبیران، جهت بررسی و ارزشیابی کتابهای درسی شرکت نموده است و تقاضا دارد که دبیران محترم، صاحب نظران و علاقمندان به این زبان حتی خارج از این برنامه نیز انتقادهای سازنده و نظریات خود را به گروه ارسال دارند تا راهگشای مسأله برنامه ریزی و تدوین کتابهای درسی جدید این واحد درسی باشد.

● گروه زبان فرانسه، در شورای دبیران زبان

فرانسه مورخ ۷۰/۲/۱۴ که در سازمان پژوهش برگزار گردید یک پرسشنامه بین دبیران توزیع نمود تا ضمن اطلاع از فعالیتهای شغلی و وضع تحصیلی و خانوادگی دبیران، آمار دقیق دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه زبان فرانسه را بدست آورد و قوه آنها را با مشخص نمودن بارم: ضعیف - متوسط - خوب از دبیران مربوط جوینا شود تا باشد که بدین وسیله هر چند ساده و ابتدائی، بر منحنی افت تحصیلی یا پیشرفت نسبی تحصیلی دانش آموزان این واحد درسی آگاهی یابد.

تذکره:

دبیران محترم زبان فرانسه در شهرستانها نیز می توانند، ضمن ارائه کلیه اطلاعات مربوط به سوابق شغلی و تحصیلی و وضع خانوادگی خود، آمار دقیق دانش آموزان خود را اعم از دوره راهنمایی تحصیلی و متوسطه به تفکیک جنس، پایه تحصیلی نیز در مورد دانش آموزان آزاد و داوطلب به همین ترتیب عمل نموده مشخصات آنها را به گروه زبان فرانسه ارسال نمایند. در ضمن موارد امکان همکاریهای خود را در زمینه های مختلف آموزشی، ترجمه، مقاله نویسی، نیز با بهره گیری از تجربه های شغلی و تحصیلی خود در زمینه نوآوریهای آموزشی اعلام نموده و گروه فرانسه را یاری دهند.

به یقین، امکان گسترش و پویائی زبان فرانسه در سطح کشور به همکاری صمیمانه شما و دستداران این زبان در جای جای کشور ما بستگی دارد و گروه زبان فرانسه انتظار دارد که هر یک از شما، بعد از سالها زحمت برای فراگیری این زبان مهم و زنده دنیا، ارزش زحمات خود را ارج نهاده و سهمی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان این واحد درسی را جزو وظایف شغلی و تحصیلی خود به حساب آورند با تشکر و توکل به یزدان پاک

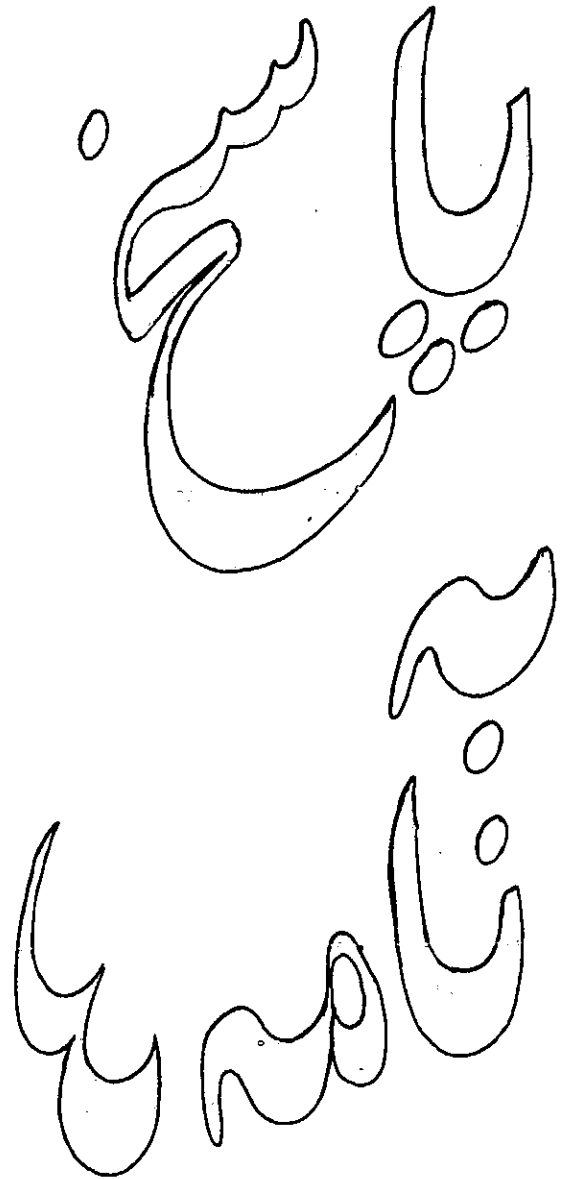
اعلام وصول نامه‌ها

همکار عزیزمان آقای غلامحسین معزی پور که در سبزواری به تدریس مشغولند تاکنون در مورد جمله *He gave to the poor and the needy whatever he had.* و توضیحاتی که در این زمینه در شماره‌های ۲۱ - ۲۰ و ۲۵ - ۲۴ مجله داده شده است دو نامه برای ما ارسال داشته‌اند که ضمن تشکر از ایشان، برای رفع ابهام و اشکال در این مورد که ممکن است احیاناً برای عده دیگری از همکاران نیز وجود داشته باشد، نکات زیر به عرض می‌رسد:

آقای معزی پور در بخشی از نامه دوم خود چنین نوشته‌اند: آنچه به عنوان تصحیح در صفحه ۲۹ مجله شماره ۲۵ - ۲۴ مجله مندرج گردیده است گسری از کسار نسبی گشاید و تکلیف جمله غیردستوری زیر چه می‌شود؟

He gave to the poor and the needy (his money).
و در جای دیگر: در مورد افعالی که می‌توانند پذیرای دو مفعول باشند اگر «شخص» (غیرمستقیم) را اول بیاوریم حرف اضافه بکار نمی‌بریم و در غیر این صورت حرف اضافه را پیش از آن به کار می‌بریم، چطور شده است که در این جمله «شخص» اول آمده و در عین حال حرف اضافه پیش از آن بکار رفته است.

و در جای دیگر: با توجه به بندهای ۵۵ تا ۶۴ از بخش شانزدهم دستور زبان دو جلدی Randolph Quirk و درس هشتم کتاب ESS آیا جمله *I explained him my difficulty.* که در آن *explain* هم الگوی *give* تلقی شده است می‌تواند صحیح باشد؟



- | | |
|-------------------------|--------|
| ۱- یوسف نوروزپور | بجنورد |
| ۲- مهدی طرماع | اصفهان |
| ۳- غلامحسین معزی پور | سبزوار |
| ۴- حسن شهابی | کرمان |
| ۵- محمدباقر عظیمی رحمتی | مشهد |
| ۶- غلامرضا کیانی | تهران |
| ۷- جمال الدین جلالی پور | شهرکرد |
| ۸- حسین کریمی | یزد |
| ۹- احمد نیکزاد | بهبهان |

I explained my و I explained him my difficulty. و
 difficulty to him. ندارد. فعل give نیز در معنی خاصی که در درس
 Imam Ali کتاب سابق زبان انگلیسی سال اول دبیرستان بکار رفته
 است از همین الگو یعنی Dpr.w پیروی می کند که براساس آن جمله
 He gave to the poor and the needy whatever he had.
 ساخته می شود.

بدیهی است که نباید انتظار داشت در کتاب تمرین و گرامر ESS و
 نظایر آن توضیحات دستوری در مورد نکات مطرح شده کامل و
 همه جانبه باشد.

در بخش شانزدهم کتاب A Comprehensive Grammar of the
 English Language
 نوشته Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey
 Leech, Jan Svartvik.

این نکته بطور مفصل مطرح شده است. خوانندگان محترم می توانند
 برای اطلاع بیشتر به کتاب مزبور مراجعه نمایند.

متأسفانه این همکار عزیز چند نکته را اشتبهاً بجای هم در نظر
 گرفته اند. توضیح اینکه درست است که جمله I explained him my
 difficulty. غلط است ولی اگر کمی بیشتر دقت کنیم در فرهنگ
 Oxford Advanced Learner's که در دسترس همه همکاران قرار
 دارد چند نوع verb pattern برای این فعل عنوان شده است که
 جمله I explained my difficulty to him. براساس الگوی Dn.
 Pr یعنی (Double transitive verb + noun +
 Prepositional Phrase) ساخته می شود و نمی توان آنرا براساس
 الگوی Dn.n یعنی I explained him my difficulty. نوشت. ولی
 در فرهنگ فوق الذکر معانی و الگوهای این فعل در ۴ شماره ذکر شده
 است. در شماره ۲ چنین آورده شده: [Tn, Tf, Tw, Dn.pr, 2
 Dpr. f, D pr. w]

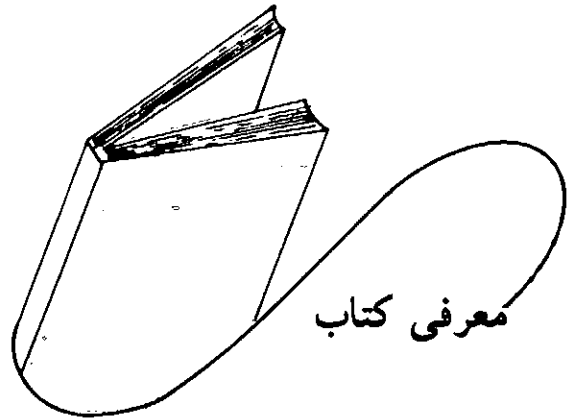
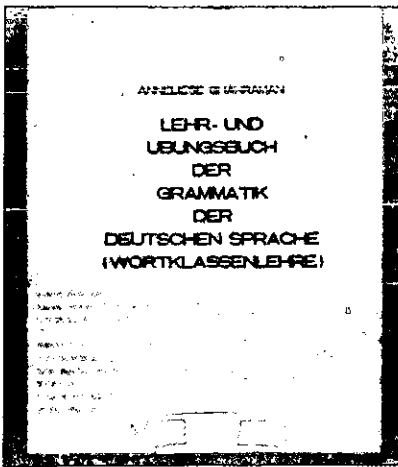
و مثال داده شده برای الگوی Dpr.w که مورد نظر ما است چنین
 است:

The manager has explained to customers why the
 goods were late.

همانگونه که ملاحظه می فرمائید در اینجا فعل براساس الگوی متفاوتی
 بکار رفته است (Double-transitive verb + Prepositional
 Phrase + Wh-clause = Dpr.w)

که ربطی به جمله

He gave to the poor and the needy (his money).



VORWORT

Die vorliegende Arbeit ist als Lehrbuch für die Vorlesung "Grammatik der deutschen Sprache" (I und II) gedacht, deren Ziel es ist, die im Grundstufenunterricht erworbenen Grammatikkenntnisse zu systematisieren und zu vertiefen, wendet sich aber auch an andere Deutschlernende, die sich einen Überblick über die wichtigsten Regeln der deutschen Grammatik verschaffen wollen.

Die Beschränkung auf die Wortartenlehre ergibt sich daraus, daß die Syntax schon in einem anderen Lehrbuch des Verfassers (Einführung in die Satzanalyse und in die Syntax der deutschen Sprache) abgehandelt wurde.

Die Auswahl des Stoffes beruht auf langjähriger Erfahrung im Deutschunterricht für Studenten persischer Muttersprache und richtet sich nach den Bedürfnissen dieser Zielgruppe, die auch bei der Erstellung des Übungsmaterials bestimmend waren.

Für die Ermöglichung des Drucks sei der Schahid - Beheshti - Universität gedankt.

Teheran, 1988 Dr. Anneliese Ghahraman



مسائل روز مثل موسیقی و هنر و مد، منصفانه، واقعی)، بعد یاد در خلال جنگ جهانی دوم جای خود را در زبان باز کردند. اولین مردمی که دست به کار تحقیق دربارهٔ زبان زدند، البته یونانی‌ها بودند. اما تسبیل بردگی از طرف آنها به عنوان اساس تمدن سد راه روشنفکری گردید از نقطه نظر یونانی‌ها دنیا در دو بخش وجود داشت. یونانی‌ها تنها نماینده تمدن، و بربرها، مردم بدبختی که دور از مرزهای تمدن زندگی می‌کردند. یونانی‌ها اهمیت چندانی به زبانهای بربری نمی‌دادند و بدین ترتیب توفیق مقایسه با ارزش با زبان خود و رسیدن به نتیجه‌گیری‌های گرانها را پیدا نکردند.

کتاب فوق به تازگی از طرف انتشارات رهنما با ترجمه دکتر قاسم کبیری منتشر شده است که مطالعه آن را به دبیران و دانشجویان و دیگر علاقه‌مندان زبان توصیه می‌کنیم ضمناً برای اطلاع بیشتر قسمتی از کتاب که مربوط به صفحات ۲۵ - ۲۴ است نقل می‌شود: لغاتی مانند blues (موسیقی غمناک) jazz (موسیقی جاز) و ragtime (موسیقی ضربی) قبل از جنگ بین الملل اول پسا به عرصه وجود گذاشتند لغاتی مانند taskforce (نیروی کار)، blitz (حمله هوایی رعد آسا)، rocketry (پرتاب موشک)، hip (مطعم، آشنا به آخرین نظریات، فهمیده) و square (ارتقاء یافته به درجه فراماسون، ساده، بی اطلاع از



CREDO

Ich glaube nicht, daß Maulwürfe
einer Grammatik bedürfen
und Spatzen,
wenn sie auch ohne Artikel zwitschern,
keine Spatzen sind,

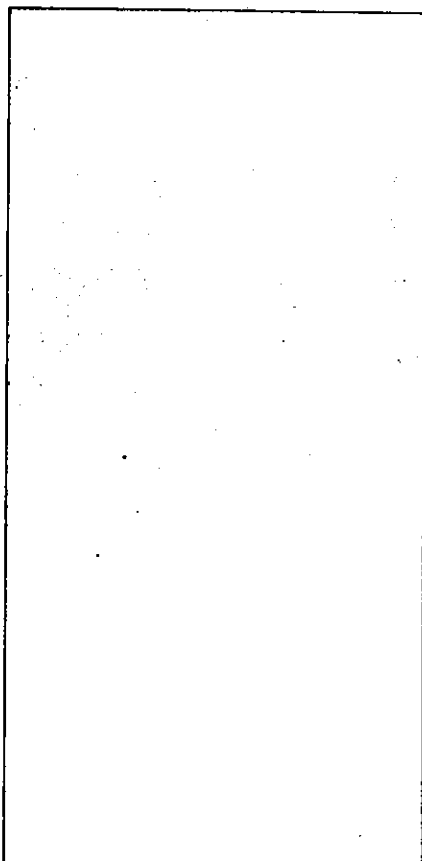
Ich glaube nicht, daß Schwalben
viel von unsern Konjugationen halten
und Fische
immer durch Verben zu schwimmen brauchen.

Ich glaube nicht, daß Tauben
über Deklinationen stolpern
und Enten
über die Eigenschaftswörter
im «Mann ohne Eigenschaften»
Bescheid wissen..

Ich glaube:
die Sprache hat die Dinge verstellt,
ihre Bedeutung genommen,
ihr Leben zerstört.
- 1968 -

Touradj Rahnama

شعر حاضر در سال ۱۹۶۸ توسط آقای
دکتر تورج رهنما، استاد زبان و ادبیات آلمانی
دانشگاه تهران سروده شده و تا بحال چندین
بار در نشریات ادبی و تخصصی آلمانی زبان به
چاپ رسیده است. امیدواریم که موردپسند
علاقه‌مندان به زبان و ادبیات آلمانی قرار گیرد.



بیان احتمال در زبان آلمانی

احمدعلی حیدری

نمونه‌ها

۱ - توصیف موضوع بصورت عینی و فارغ از یک موضع‌گیری خاص:

Gestern hat sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet.

دیروز، در شهر تصادفی روی داده است.

۲ - توصیفی که از گمان و حدس‌گویی دربارۀ تحقق موضوع حاکی است:

الف. حدسی که برخاسته از یک استنتاج است و چنین استنتاجی (با ملاحظه شواهد) استدلال شده است.

Gestern scheint sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet zu haben.

ظاهراً، دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

Gestern wird sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet haben.

مثل اینکه، دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

Gestern hat sich in der Stadt wahrscheinlich ein Verkehrsunfall ereignet.

احتمالاً، دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

Gestern hat sich in der Stadt wohl ein Verkehrsunfall ereignet.

لا بد، دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

ب. حدسی که همراه با تأملی عمیق است.

Gestern dürfte sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet haben.

دیروز می‌بایست در شهر تصادفی روی داده باشد.

ج. حدسی که برخاسته از مشاهده شواهد خارجی است.

گزارش از یک موضوع و توصیف آن بخش قابل توجهی از مذاکرات و گفتگوهای ما را تشکیل می‌دهند. گزارش می‌تواند به صورتی کاملاً عینی، objektiv، بیان شود. به این معنی که گوینده حالات روحی و ذهنی خودش را در توصیف موضوع دخالت نمی‌دهد. گزارشی که دربرگیرنده چنین حالاتی باشد، اصطلاحاً یک گزارش مبتنی بر حالات شخصی و نفسی گوینده نامیده می‌شود (subjektiv)، به بیان دیگر چنین توصیفی عینی نیست. و توصیف‌کننده نوعی موضع‌گیری دارد. این موضع برخاسته از حالات اوست. موارد زیر نمونه‌هایی از توصیف شخصی و نه عینی می‌باشد.

I ch bin sicher, daß...

I ch bin überzeugt, daß...

I ch halte es für möglich, daß...

I ch glaube, daß...

I ch vermute, daß...

I ch bezweifle, daß...

I ch hoffe, daß...

I ch befürchte, daß...

گزارش از یک موضوع به نحوی که مشتمل بر حالات روحی و روانی گوینده باشد می‌باید در ساختار دستوری زبان جایی داشته باشد. در زبان آلمانی این کار بوسیله عوامل دستوری چندی انجام می‌شود. مهمترین این واسطه‌های دستوری عبارتند از: آینده، (Futur)، افعال کمکی حاکی از وضع روانی گوینده، (Modalverben) و اجزای دیگری که به نحوی از «حالات» گوینده حکایت می‌کند ولی الزاماً فعل نیستند.

در مواردی اخبار و توصیف یک موضوع برای شخص سومی است. این نوع توصیف هم می‌تواند بصورت عینی (objektiv) و هم با ملاحظه حالات گوینده (subjektiv) بیان شود. عوامل دستوری فراهم کننده این امکان (Konjunktiv) و (Modalverb) هستند.

نمونه‌ها

۱. توصیف و اخباری که عینی است:

الف. وصف و خبر همراه با ذکر منبع:

Peter erzählte mir, daß sich gestern ein Verkehrsunfall ereignet habe.

پتر به من گفت که دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

ب. وصف و خبر بدون ذکر منبع:

Gestern soll sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet haben.

گفته می‌شود، (می‌گویند) دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

۲. گوینده به نحوی از موضوع توصیف و اخبار می‌کند که در آن هیچ تردیدی نیست، چون خود او موضوع را دیده است:

الف. با ذکر منبع:

Peter erzählte mir, daß sich gestern ein Verkehrsunfall ereignet hat.

پتر به من گفت که دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

ب. بدون ذکر منبع:

Gestern hat sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet.

دیروز در شهر تصادفی روی داده است.

۳. توصیفی که از تردید در تحقق موضوع حاکی است:

Peter will gestern einen Verkehrsunfall gesehen haben.

پتر ادعا می‌کند که دیروز تصادفی روی داده است.

Gestern muß sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet haben.

دیروز، می‌باید در شهر تصادفی روی داده باشد.

د. حدسی که برخاسته از ارزیابی و برآورد امکان وقوع موضوع است.

Gestern kann sich in der Stadt ein Verkehrsunfall ereignet haben.

می‌تواند که دیروز در شهر تصادفی روی داده باشد.

۳. توصیفی که همراه با نقادی موضوع است:

Gestern hat sich in der Stadt schon wieder ein Verkehrsunfall ereignet.

دیروز دوباره در شهر تصادفی روی داده است.

۴. توصیفی که از تردید در تحقق موضوع حاکی است:

Gestern hat sich kaum ein Verkehrsunfall ereignet.

بعید است که دیروز در شهر تصادفی روی داده باشد.

Peter wird die Prüfung kaum bestanden haben.

خیلی بعید است که پتر امتحان را با موفقیت گذرانده باشد.

۵. توصیفی که حاکی از توصیه و سفارش گوینده در باره تحقق موضوع است:

Die Straßen sollten bald repariert werden.

درست این بود که خیابانها زود تعمیر شوند.

Hans sollte möglichst nach Berlin fahren.

خوب بود هانس حتی المقدور به برلن می‌رفت.

۶. توصیفی که حاکی از نوعی امید و آرزو نسبت به موضوع است:

Hoffentlich ist bei dem Verkehrsunfall niemand verletzt worden.

امید است که در تصادف کسی مجروح نشده باشد.

Peter hat das Geld hoffentlich zurückgegeben.

امید است که پتر پولت را بازگرداند.

۷. توصیفی که حاکی از بیم و ترس نسبت به تحقق موضوع است:

Gestern hat sich doch nicht etwa ein Verkehrsunfall ereignet?

آیا خدای ناکرده، دیروز تصادفی روی داده است.

Hat sich gestern etwa ein Verkehrsunfall ereignet?

نکند خدای ناکرده، دیروز تصادفی روی داده باشد.

۸. توصیفی که حاکی از بی‌تفاوتی گوینده نسبت به تحقق موضوع است:

Hans mag ruhig nach Berlin fahren.

ول کن (بگذار) هانس به برلن برود.

* * *

(۱) بهتر آن بود که ترجمه فارسی جملات آلمانی آورده نشود، چون تا حدودی از دقت معنایی کاسته خواهد شد و در مواردی هم ممکن است به نظر برسد معادل‌های فارسی مشابهند. اما نظر به اینکه ممکن است، فهم لطف زبان آلمانی در هر کدام از این موارد برای خوانندگان فراهم نشود، مبادرت به ترجمه‌ای کرده‌ایم که حتی المقدور به معنای اصلی نزدیک است.

تهیه و تنظیم: صدیقه وجدانی
گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

ارزشیابی

هر معلم وظیفه شناس می‌کند تا آنجائی که برایش مقدور است در کوتاهترین زمان و باسهلترین امکانات، مطالب بیشتری را به دانش‌آموزان خود بیاموزد. این دسته از معلمان، ارزشیابی هفتگی و یا ماهیانه را در این زمینه بسیار سودمند می‌دانند.

با توجه به وظیفه ذکر شده و با احساس مسئولیت بسیار سنگینی که بعنوان یک مربی زبان خارجه داریم می‌خواهیم مطالب و سؤالاتی را به طور آزمایشی برای دانش‌آموزان خود مطرح کنیم. اینکه چرا من از دانش‌آموزان خود امتحان بعمل می‌آورم، قبل از هر نکته‌دیگر برای ما بحث‌انگیز است. اگر بلافاصله و با اطمینان به سؤال مورد نظر پاسخ بگوییم شاید این جواب که ما می‌خواهیم اطلاعات دانش‌آموزان خود را بسنجیم و از مقدار دانش آنها و آنچه که طی روزها و هفته‌های گذشته کسب کرده‌اند آگاه شویم، قانع کننده باشد.

آیا به راستی پاسخ بالا قانع کننده است؟ در وهله اول با این تصور که معلم زبان باید مستعدترین افراد کلاس خود را بشناسد و یا از محفوظات آنها باخبر باشد، پاسخ مورد نظر جنبه مثبت به خود می‌گیرد ولی اگر ارزشیابی را نوعی از روشهای یادگیری بسیار سودمند قلمداد کنیم، پاسخ مذکور منفی خواهد بود. اکنون بار دیگر سؤال تازه‌ای مطرح می‌شود. یک مربی زبان خارجه چگونه می‌تواند تستی را تهیه کند که از یک جهت نکات ضعف دانش‌آموزان را نشان دهد و از جهت دیگر هم به خود دانش‌آموز و هم به معلم در تقویت آن نکات کمک کند؟

بدون شک کسی که به طرح تست اقدام می‌کند ضمن توجه به سؤال بالا می‌باید نسبت به دو نکته اساسی یعنی زمان و محتوای تست آگاهی کامل داشته باشد و مطالب زیر را در پاسخ آن دو نکته ارائه دهد.

TEST

METHODEN

Auswertung

Wann sollen Tests gegeben werden?

- 1.) Auswertung des Erlernen in der Klasse, wie zum Beispiel:
Grammatik, Wörter, Satzbildung, usw.
 - 2.) Auswertung der verschiedenen Lernmethoden.
 - 3.) Probleme in der Gruppe
 - a) Wie realistisch sind meine Lernpläne für die besondere Gruppe.
 - b) Wie sollen die Schüler sich gruppenweise am Unterricht beteiligen, um mehr aktiv zu sein?
 - c) Wann sind die Schüler für das nächste Lernprogramm bereit?
 - d) Minimums - und Maximumserfolg aus dem Lernprozess.
 - e) Wann ist die beste Zeit für eine Wiederholung?
 - f) Wo liegen die Schwierigkeiten im Lernen der Schüler?
 - g) Welche Schüler haben die meisten Probleme im Lesen und welche sind die begabtesten?
 - h) Sonderklassen und Sonderkurse für gute und schlechte Schüler.
 - k) Wie nützlich war mein Lehrprozeß?
- Über die obigen Werte soll dich ein Lehrer im klaren sein, bevor er irgendwelche Entscheidungen trifft.

Was soll getestet werden?

Es ist notwendig, alle Aspekte genau zu testen, um eine Sprache gut zu beherrschen. In der ersten Stufe ist die Phonetik nicht so wichtig, aber das Sprechen, die Grammatik, die Rechtschreibung, Satzbildung, das Lesen und die Wörterkunde sind wichtig und müssen vom Lehrer getestet werden.

Drei verschiedene Arten des Tests

Die drei wichtigsten Methoden des Tests sind:

1. Mündlicher Test mit mündlicher und schriftlicher Wiedergabe.
2. Aufsatz - Test
3. Sachlicher oder objektiver Test.

Der Unterschied zwischen einem Test in der Klasse und einem Standart - Test ist zu ersehen. Der Test in der Klasse wird von einem Lehrer vorbereitet, der einen begrenzten Stoff in einer kleinen Gruppe testet, während der Standart - Test ein formaler Test ist, der von Professionellen Leuten vorbereitet, getestet und ausgewertet wird. Dieser Test umfaßt mehr Stoff und wird in den größeren Klassen geübt, zum Beispiel als Schlußprüfung.

باید توجه داشت که هر یک از انواع تست برای خود محاسن و معایبی دارند که ما در شماره‌های آینده به شرح آنها می‌پردازیم.

Diese Form der Verständigung ist jedoch sehr undifferenziert. Während die Besonderheit der menschlichen Sprache darin besteht, daß die kommunikative und die kognitive Funktion zueinander in Wechselwirkung stehen, wird in der Signalsprache von Tieren nur die kommunikative Funktion – und zwar auf einer sehr niederen Stufe – wirksam; erst in der menschlichen Sprache erfolgt die Verständigung mit Hilfe von Begriffen.

Was haben wir unter dem begrifflichen Charakter der menschlichen Sprache zu verstehen? Betrachten wir, um uns darüber klar zu machen, ein einfaches, alltägliches Beispiel:

Ein Kind gebraucht das Wort "Hund" dann richtig, wenn es in der Lage ist, einen Hund von allen anderen Tieren zu unterscheiden. Dies ist nur möglich, wenn es eine Reihe von Merkmalen kennt, die alle Hunde besitzen. Unter diesen Merkmalen gibt es solche, die für das Kind besonders markant sind (Bellen und Knurren, Anschnuppern, mit dem Schwanz wedeln). Das Kind besitzt die Fähigkeit, diese merkmale losgelöst von einem ganz bestimmten Hund zu denken und sie aufgrund seiner Erfahrungen als allgemeine Merkmale einer Tierart, die man als Hund bezeichnet, zu erkennen. Das Kind abstrahiert, verallgemeinert. Es faßt die einzelnen ihm bekannten Tiere mit gleichen Merkmalen mit Hilfe des Wortes "Hund" zu einer Art oder Klasse von Tieren zusammen und gewinnt so den Begriff "Hund".

Der Vorgang der Begriffsbildung vollzieht sich allmählich; denn das Kind entdeckt nicht mit einem Mal alle Merkmale, die Hunde von anderen Lebewesen unterscheiden. Dadurch kann es geschehen, daß ein Kleinkind auch einmal eine Katze oder ein Pferd als Hund bezeichnet, weil es vielleicht nur die Merkmale "vier Beine", "Fell" und "Schwanz" als Merkmale eines Hundes abstrahiert und verallgemeinert hat.

Mit der Sprache entwickelt der Mensch also auch die Fähigkeit, Begriffe zu bilden. Wie vollzog sich nun aber die Herausbildung des – dem Wesen nach sehr komplizierten – Verständigungsmittels Sprache?

Wir wissen, daß die Vorfahren des Menschen in Gruppen lebten. Es ist auch bekannt, daß sie Geräte benutzten, die sie zunächst noch nicht herstellten, sondern in Form von Steinen, Knüppeln, Knochen u. ä. in der Natur vorfanden. Der Gebrauch dieser Geräte und die Bildung von Gruppen bei der Jagd und bei der Verteidigung gegen wilde Tiere waren

für sie eine Frage des Überlebens. Sie waren gezwungen, ihr Zusammenleben zu organisieren. Dies wiederum erforderte eine Weiterentwicklung der Fähigkeit, sich durch Signale zu verständigen. Im Laufe der Zeit lernten die Menschen, Werkzeuge herzustellen. Von den Werkzeugen, die sie anfertigen wollten, mußten sie sich eine bestimmte Vorstellung bilden, zum Beispiel, wie sie wirken sollten und wie sie am zweckmäßigsten herzustellen waren.

Der Gebrauch und die Herstellung von Werkzeugen ließ nicht nur die Hände immer geschickter werden, sondern war auch mit einer Weiterentwicklung des Gehirns untrennbar verbunden. Für diese Entwicklung war folgender Umstand besonders wichtig: Durch die immer komplizierteren Vorrichtungen, die Menschen mit ihren Händen ausführten, entwickelte sich die eine Hand gewissermaßen zur Führungshand, während die andere in immer stärkerem Maße unterstützende Funktionen übernahm. Da die Bewegungsabläufe der rechten Hand von Zentren in der linken Gehirnhälfte, die der linken Hand von Zentren in der rechten Gehirnhälfte gesteuert werden, funktionierten die beiden Gehirnhälften nicht mehr wie bisher symmetrisch. Dies wiederum erweiterte die Möglichkeiten des Gehirns in bezug auf seine Funktion und führte zu Veränderungen des Gehirnvolumens.

Diese Entwicklung, die Millionen Jahre dauerte, führte schließlich zur Ausbildung des Stirnhirns. Schädelknochen zeigen, daß das Gehirnvolumen ständig zunahm, daß sich die niedere Stirn des Urmenschen allmählich wölbte. Zugleich prägte sich das Sprachzentrum im hinteren Gehirnbereich aus, von dem aus die geschicktere Hand gesteuert wird. Die Lebensweise der Menschen erreichte allmählich eine immer höhere Stufe. Immer mehr Signale zur Verständigung wurden erforderlich. Die Menschen begannen, bestimmte Laute bzw. Lautkombinationen zum Ausdruck von Aufforderungen, Verboten, Richtungsangaben usw. zu verwenden. Sie prägten Bezeichnungen für lebenswichtige Gegenstände und Tätigkeiten. Wie wir wissen, war die Voraussetzung dafür, daß sie die gemeinsamen Merkmale der von ihnen bezeichneten Gegenstände und Tätigkeiten erkannten. Damit war ein erster Schritt auf dem Wege zur Begriffsbildung, zur Ausbildung des Denkens und der Sprache vollzogen.

Fortsetzung folgt

Die Sprache – Mittel der Verständigung und der Erkenntnis

M. Hossein Khadjehzadeh

1. Wozu uns die Sprache dient

Sprache dient dazu, Gedanken auszutauschen; sie ermöglicht uns, Wissen und Erfahrungen zu bewahren und schriftlich oder mündlich weiterzugeben. Ohne Zeitungen, Zeitschriften und Bücher, aber auch ohne Rundfunk, Film und Fernsehen ist Bildung heute undenkbar.

Zwar stehen uns zum Austausch von Gedanken und Gefühlen auch andere Mittel zur Verfügung; wir können uns auch mit Hilfe von Bildern, Tönen und Bewegungen dem anderen mitteilen, und wir benutzen Symbole und Formeln, um mathematisch-naturwissenschaftliche Sachverhalte in einer zweckmäßigen Form zum Ausdruck zu bringen. Keine dieser Kommunikationsformen bietet jedoch so breite Anwendungsmöglichkeiten in der gesellschaftlichen Praxis wie die Sprache. Sie stellt eine überaus exakte Verständigungsmöglichkeit innerhalb aller Lebensbereiche dar; ohne sie kann kein gemeinsames Wirken in der Gesellschaft geben.

Sprache ist eine gesellschaftliche Erscheinung; Entwicklungen in Inhalt und Form der Sprache sowie in ihrem Gebrauch sind mit den Entwicklungen in der Gesellschaft unlösbar verbunden. Das zeigt sich besonders deutlich im Wortschatz. Er spiegelt Veränderungen in Technik, Kultur und Wissenschaft ebenso wider wie die sich verändernden Beziehungen der Menschen in der Produktion und im gesellschaftlichen Leben.

Inhalt und Form sprachlicher Mitteilungen werden durch ihren Zweck bestimmt. Jede sprachliche Mitteilung muß so gestaltet sein, daß der Hörer oder Leser richtig oder möglichst genau verstehen kann, was der Sprecher oder Schreiber zum Ausdruck bringen will. Dies spielt eine bedeutsame Rolle beim gemeinsamen Wirken im Arbeitsbereich und bei der Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens durch den einzelnen. Er muß in der Lage sein, sachkundig zu informieren, seine Eindrücke angemessen wiederzugeben, seine Meinung und seinen Standpunkt überzeugend zu vertreten.

Die Sprache dient also vorrangig der Verständigung, der Kommunikation; deshalb spricht man von der kommunikativen Funktion der Sprache. Da aber Sprechen und Denken untrennbar miteinander verbunden sind, da Denkergebnisse nur mit Hilfe von Sprache gewonnen werden können, spricht man auch von der kognitiven Funktion (Erkenntnisfunktion) der Sprache.

2. Wie die menschliche Sprache entstanden ist

Wir wissen, daß der Prozeß der Menschenwerdung Millionen Jahre umfaßte. In diesem Prozeß erwarb sich der Mensch Fähigkeiten, die ihn von den anderen Lebewesen unterscheiden, die die Natur hervorgebracht hat. Er ist in der Lage, durch geplante und organisierte Arbeit die Natur zu verändern; er kann denken, und er besitzt eine Sprache. Wenn wir uns mit der Entstehung der Sprache beschäftigen, drängt sich die Frage auf, in welchem Verhältnis bestimmte Formen der "Verständigung" zwischen Tieren zur menschlichen Sprache stehen. Wir wissen, daß es unter Tieren mehr oder weniger entwickelten Austausch von Informationen mit Hilfe von Signalen gibt. Forschungsergebnisse über die Signalsprache der Tiere weisen eindeutig aus, daß mit ihrer Hilfe eine Art "Verständigung" herbeigeführt werden kann.

Organization: The grammar book sets out to give a view of the system of the language. The usage book, on the other hand, has more of a problem-solving or fault diagnosis organization. It does not attempt to give an overall picture of the language, but rather selects and explains common areas of difficulty for the language learner.

“This is a dictionary of problems, not a grammar. Points are explained in short separate entries, so that you can find just the information you need about a particular problem – no more and no less.” (Introduction to Basic English Usage.)

Exercises

There are now a number of books of exercises which practise the various items in the grammar book and which greatly increase the usefulness of the reference grammar. The exercises provide supplementary material which can be used for additional practice of the grammar points in the coursebook, for homework, for tests, for revision etc.

Tips for teachers

In this final section, I should like to give some tips which may help you in putting the ideas into practice.

- 1 Use the grammar book regularly, but sparingly. Over-use can be just as damaging as under-use. Learners should use the grammar book regularly enough to feel comfortable with it, but not so often as to see it as a burden.
- 2 Don't get learners into the habit of using the grammar book as a first resort. Encourage them to take risks in using their existing knowledge first. The grammar book should be used as a back-up resource to check, to confirm, to clarify.
- 3 If possible learners should have their own copies of the grammar and exercise books. This will enable them to use at home as well as in class. If this is not possible, try to keep a class set-at least enough for one between two.
- 4 Encourage learners to use grammar books from an early stage. There are some very good ones available for beginner and inter-

mediate level learners. The sooner learners get into the habit of using a grammar book, the sooner they can develop the good learning strategies of the independent learner.

- 5 Make the tasks which learners do interesting and challenging. If you hear the students groan when they see the grammar book appear, then you are doing something wrong. Learners should see it as a helpful companion that will make learning easier and more enjoyable and whose help they will actively seek. The accompanying exercise books will help here.
- 6 Analyse your own teaching sequence to see how you can best use the grammar and /or the exercises. If, for example, you have to write frequent tests, but you hate writing them, then use the exercises for test material. If your coursebook is short on homework activities or lacks variety, use the exercises to supplement, and so on. Find out how the grammar and exercise books can help you in your own particular teaching situation. In that way you are most likely to make the best use of them.

end of the course. A good language course should prepare the learners, both emotionally and cognitively, to continue learning when the support of the teacher and the coursebook are no longer there.

Secondly, learner independence helps to make more efficient use of the learning resources available. The teacher has only a limited amount of time to devote to the problems of any particular learner, and the coursebook cannot deal with the different speeds at which learners learn or with their different needs. Thus the more learners are willing and able to help themselves the more the teacher will be able to concentrate his or her energies where they are really needed.

Lastly, it is increasingly recognized that language learning is helped if learners are aware of what exactly language is and how it works.

Learners also need to be able to think about their own learning processes, about the errors that they make and about the kinds of strategies they can employ to correct those errors.

Learner independence is; thus, an

essential element in making learning more efficient and more satisfying for both learner and teacher. One of the most important ways of developing this independence is by helping learners to use reference sources.

There are two fundamental reference sources available to the language learner: the dictionary and the grammar book. In the following pages I want to show some ways of making use in the classroom of the second of these major language-learning resources – the grammar book.

There is a wide range of grammar books available. Our concern here is with what are usually referred to as pedagogic grammars. But even within the range of pedagogic grammars there are certain differences.

Level

Firstly, grammar books vary according to their level. At one time the grammar book was only used by upper-intermediate and advanced level learners.

Now, however, a number of books aimed at beginners and lower-intermediate learners are available.

This is very important in the move

towards learner independence, since the skills and attitudes required can be developed as early as possible in the course. Bilingual grammars, which are now available in a number of the major languages, can also help in introducing learners to the use of the grammar book at an early stage.

Grammar or Usage?

Secondly, we have seen the appearance of books about “usage” rather than “grammar”. This naturally prompts the question: How does a grammar book differ from a usage book? There is, of course, a considerable amount of common ground between the two kinds of book. They differ in two ways: range and organization.

Range: The usage book covers a wider range of items. While the grammar book is concerned essentially with sentence structure, the usage book deals in addition with such matters as the format of letters (Basic English Usage 192), the difference in meaning between fairly, quite, rather and pretty (Basic English Usage 124), and common taboo expressions in English (Practical English Usage 589).

Using Grammar Books in the Classroom

هینت تحریریه

But why is grammar once more attracting the attention of the Language Teaching world? Modern views on learning seem to indicate that systems help people to learn. And the system of a language is, of course, its grammar. The grammatical system provides a framework on which learners can build their knowledge of the new language. A knowledge of grammatical patterns and rules can also help learners to feel more secure and thus more able to adopt strategies, such as risk-taking, which will make them into better language learners.

But before you rush off to the library to blow the dust off the old grammar books, a word of caution is needed. Yes, grammar is back, but it's a grammar much altered and improved. Grammar is now a much broader and less dogmatic concept. We have recognized that the ability to use a language does not rest solely on a knowledge of the syntactic system. The competent language user needs to be able to operate a range of interacting systems relating to topic, medium and context. Structures are crucial, but there are many aspects of language which cannot be explained in structural terms. In practical terms this means that we

need to describe language in a way which is appropriate to the language point concerned and to the learner's needs.

The developments of recent years have also changed the methodology of grammar teaching. In particular, a modern methodology emphasizes the importance of "learner independence". This does not mean making teachers either powerless or redundant, it is simply a matter of recognizing the realities of the language learning situation—realities that all good teachers have been instinctively aware of for a very long time:

Firstly, learning a language is an open-ended process. Learning, in other words, does not stop at the

He insists to have finger in every pie.

اصرار دارد نخود هر آتش بشود.

Fair words butter no parsnips.

از حلوا حلوا گفتن دهن شیرین نمی‌شود.

A bird in the hand is worth two in the bush.

سرکه نقد به از حلوا ی نسبه است.

to carry water in a sieve

آب در هاون سائیدن یا کوبیدن

to carry coals to Newcatle.

زیره به کرمان بردن

to get hold of the wrong end of the stick.

سوراخ دعا را گم کردن

Therefore it is essential that teachers of EFL, to the extent possible, be aware of these differences. As suggested by Applegate it might be helpful to encourage students to indulge in discussions, which will hopefully prove to be illuminating. However, perhaps the most important point to remember is that, one of the major responsibilities of an informed teacher is to make sure that his students understand and appreciate the fact that cultures are merely different. Consequently, the simplistic and subjective statement like one culture being better than the other, has no place in the human TEFL. It is important to make sure students understand that what is functional for a society might be quite dysfunctional in a different community. Cultures are merely different. Therefore, the teaching of culture should have a place in every language course, despite the fact that is all too often neglected. It should also be mentioned that an understanding of a foreign culture

and its comparison with that of their own, would also help students to appreciate their own culture. Facts about the foreign culture can even be taught in the mother tongue of the students. Furthermore, students' knowledge of the differences between a foreign culture and that of their own may also be tested. In teaching the differences between the two cultures, and attempt should be made to bring these differences to the conscious attention of students. A schematic representation of a comparison and or contrast between some cultural aspect of students' mother tongue and the culture of the target language is a good starting point.

REFERENCES

Applegate, R. B. (1975), "The Language Teacher and the Rules of Speaking", *TESOLQ*, Vol. 9, No. 3, Sep., 271 - 283.

Finocchiaro, M. (1964). *English as a Second Language: From Theory to Practice*. U. S. :Regents publishing Co.

Rivers, Wilga M. (1981). *Teaching foreign - Language Skills* (Second Edition). Chicago: The University of Chicago Press.

Schreck, R. (1977), "Examining the culture Factor in Foreign Students View of ESL Teachers", *TESL Studies*, DESL, Urbana: U. of I., 162 - 173.

باطنی، محمد رضا. مسائل زبان‌شناسی نوین - ده مقاله. (۱۳۵۴). تهران: انتشارات آگاه.

حییم، س. ضرب‌المثل‌های فارسی و انگلیسی. (۱۳۳۴) تهران: کتابفروشی بهبودی‌بروخیم.

طباطبایی، محمد. تئوری ترجمه (تفاوت زبانها) (جزوه درسی) (۱۳۶۳) تبریز: دانشگاه تبریز.

فقیه، اسماعیل و محمود فرخ‌بی. اصول بنیادی ترجمه (یک) (جزوه درسی) (۱۳۶۳) تهران: دانشگاه الزهرا.

If you have been keeping an eye on developments in English Language Teaching you will no doubt have noticed that one word has recently come back into prominence, namely Grammar. A number of new books about grammar and grammar teaching have been published and more and more courses for teachers are focussing on this area of language teaching. Here I want to discuss the role of grammar teaching in the modern communicative classroom and to show some ways in which grammar books can help.

special cultural significance words like: hot dog, hamburger, duke, earl, to name only a few. We must teach our students these words and the concepts they denote.

However, in most cases even when it seems that two cultures share the same concept, or value, it might turn out that, they have different connotations. For example, the word "breakfast" usually has different connotations for different people with different cultural backgrounds. That is, whereas the native English speakers upon hearing the word "breakfast" might think of: egg and backon, corn flackes and milk and so on. The word breakfast would usually remind the Iranian students of: «نان و پنیر و چای و شیرین» Some other examples which have different connotations in Farsi and English are:

Farsi

Word	meaning	connotation
جغد	1. bird	2. a person of bad omen
گار	1. animal	2. a stupid person
سگ	1. animal	2. a bellicose person

English

Word	meaning	connotation
owl	1. bird	2. a wise looking person
bull	1. animal	2. a person showing endurance
dog	1. animal	2. a worthless person

One obvious implication of this point is that, insistence on a literal translation of one cultural aspect into another language might give a quite unrealistic picture of the other culture. For example, the English sentence: "It's raining cats and dogs" can not be translated into Farsi as: «سگ و گربه می بارد»

Rather it should be rendered as: «مثل دم اسب باران می آید» یا «سبیل از آسمان می آید»

As another example, the English "to be like chalk and cheese" should be translated as: «مثل کارد و پنیر بودن» and nothing else. Therefore, it is important that basic similarities as well as the differences of the two cultures involved should be emphasized in TEFL.

The significance of the problem becomes especially evident, if we recall that usually grasping cultural aspects are unconscious amongst the people. A failure on the part of a learner to understand the cultural background of the people who speak a target language, will readily indicate to native speakers, that he is a foreigner, despite the fact that he might be linguistically very fluent. In addition, a lack of knowledge of cultural background, on both parts, a foreign language learner and native speakers, might lead to embarrassing misunderstandings.

Applegate, (1975:271), uses the sociolinguistic term of "the rules of speaking", to refer to a knowledge of cultural background. He mentions few cultural aspects like, silence, phatic communion, and notes that, especially for the EFL teacher, a knowledge of those differences are very helpful in dealing with foreign students.

On students' part, as implied above, if they fail to observe these subtle differences, they will not be able to appreciate the target language. In addition, if they happen to study in a foreign country they might have difficulty both in their classroom interactions with their fellow students and their teachers. The problem might even

be more serious outside the classroom, where perhaps some people are not so ready to show understanding.

One of the rules of speaking mentioned by Applegate concerns silence, whereas to most English speakers silence has a negative connotation, in some Middle Eastern countries this is not the case, to the extent that, for instance, Farsi has a saying: «سکوت علامت رضاست»

Which means that "silence means consent". Another example of cultural difference is noted by Schreck (1977: 170), where he mentions that foreign students of ESL at the University of Illinois unlike American students, by implication, showed a reluctance to offer criticism of their teachers in answering the questionnaires for teacher evaluation and feedback.

It is easy to imagine that if a teacher of EFL and his students are not aware of these cultural differences, they might interpret each others' behavior according to their own cultural background. Thus, if in TEFL, the cultural aspects of the target language are not paid the due attention and the students are unaware of these differences, at the very least, instruction in EFL might face difficulty, and might fail to convey the intended impact. In this regard idioms and proverbs of every language can be a significant source of misinterpretation. Consider the following and imagine the misunderstanding that might result from their literal translation:

A stitch in time saves nine.

سرچشمه شاید گرفتن به بیل
چو برشد نشاید گرفتن به پسیل
(سعدی)

On Teaching Culture

By: Esmail Faghih, Ph. D.

مقاله حاضر، اهمیت فرهنگ و جایگاه تدریس آن را در برنامه آموزش زبان خارجی، مورد بررسی قرار می‌دهد. پس از ذکر تعاریف گوناگون فرهنگ و رابطه تنگاتنگ آن با زبان، برخی از موارد اختلاف دو فرهنگ خودی و خارجی مورد بررسی قرار می‌گیرد. بررسی مورد نظر نشان می‌دهد که در بعضی موارد، برخی از جنبه‌های فرهنگی زبان دوم، اصولاً موارد مشابهی در زبان مادری زبان آموزان ندارد و یا برعکس. در موارد دیگر نیز، علی‌رغم تشابه ظاهری، دامنه معنایی و بالاخص، معنای مجازی برخی از واژگان و مفاهیم در دو زبان مادری و زبان دوم، به کلی متفاوت می‌باشد. سپس، اهمیت ضرب‌المثلها و اصطلاحات و بار فرهنگی آنها، با ذکر مثال، در تدریس زبان خارجی مورد تأکید قرار می‌گیرد و معایب ترجمه تحت‌اللفظی را یادآور می‌شویم. از آنجا که تأکید بر تفاوت فرهنگها، و نه برتری آنها، از وظایف معلم آگاه به شمار می‌آید همچنین برای دستیابی به نتایج مطلوب در آموزش زبان خارجی، فرهنگ مربوطه نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

Language is not realized in a vacuum; it is bound to man and human society. It is part of the culture of the people who speak it, as well as the situation in which it is realized. A knowledge of the underlying values, attitudes, beliefs of the people who speak a second target language is as important in the real mastery of that language as the use of the patterns of everyday

speech Rivers defines culture as "all aspects of shared life in a community" (1981: 316). According to Finocchiaro (1964: 34), culture is "the sum of total customs and mores" of a group of people. The significance of culture would especially become apparent if we agree that one of the main goals of TEFL is to develop a communicative competence in our students.

In a number of cases, an aspect in one culture has no corresponding counterpart in the other. For example the following Farsi words with a heavy cultural load have no counterpart in English:

«حنابندان، مجلل، هوو و غیره»

On the other hand one can think of numerous words, which have been borrowed from English or through English; along with their

• *The complex syntax can be problematic.* Sentences 1, 2, and 4 are very complex syntactically. This compound sentence structure effectively means that the learner's aural task is made much more difficult. In any text, the learner, being exposed to the sound rather than the written form of language, has to discern between key information and, less important, supporting detail. For example, in sentence 1, the key information (*Real policemen hardly recognise any resemblance between their lives and what they see on TV*) is sandwiched† between two chunks of supporting, subordinate detail (*wherever they may be working, and if they ever get home in time*). For the key information to be readily discerned aurally, it would have to be distinguished from the other information by a marked or exaggerated phonological patterning.

In terms of sentence construction, complexity, and length, the stark contrast between sentence 2 and sentence 5 (while perhaps serving a stylistic function in argumentative prose) has no valid pedagogic purpose here in a dictogloss text. On the contrary, it can only upset and distract.

• *The topic cohesion is vague and rambling†.* While there is doubtlessly a central motif† in this text, it fails to develop logically, clearly, and explicitly from beginning to end. For example, are sentences 2, 3, and 4 each integral ideas offered as supporting detail to the general statement contained in sentence 1? Or is there an internal linking between sentences 3 and 4, whereby sentence 4 is an amplification of the idea expressed in sentence 3? The point is that a dictogloss text should display clear, uncluttered evidence of topic

cohesion, not cas in this sample) ambiguous and confusing sequencing of ideas.

Some salient tips and pointers in text design

Apart from the general principles of text design, there are some more specific and practical "tips and pointers"† that may assist. These are summarised below and may be regarded as salient advice on creating effective dictogloss texts.

1. *Authentic material* should be used as a prompt or trigger or resource of ideas, but should not be slavishly† copied or lifted,.

2. The *text's structural* focus should emerge (and be refined) only after the whole text is first drafted. Avoid the syndrome† of "Let's write a text for the past simple".

3. There should be a *consistency of level* in relation to the structural focus and the lexicon.

4. *The choice of topic* should avoid the overly transient, topical, and technical domains. "Human interest" stories are a good bet.†

5. Avoid *proper names* in the text. Students sometimes confuse them with "real" English words. Where it is impossible to avoid them, be sure to pre-teach them prior to dictation.

6. Avoid the *jargon of journalism*,† Its register† applicability is strictly limited to its own medium and therefore reduces potential transferability.

7. Avoid chunks of *direct speech*, as language quotations are not obvious in aural input.

8. Choose *the usual* before the unusual, the unmarked usage before the marked. Bear in mind† that students will form generalizations based on the language samples you select. Hence Language choices should be made with attention to the factor of transferability from classroom to real world.

CONCLUSION

This article has briefly summarised the dictogloss method and explored the criteria that determine the creation of good dictogloss texts, discussing and justifying the fact that a dictogloss is not a piece of authentic material but a specially constructed teaching tool. by analyzing a positive and negative model some guidelines to text design were offered. It is hoped that the reader has gained a clearer insight into the necessary ingredients that go into the creation of a good dictogloss text.

REFERENCES

- Wajnryb; R. 1986. Grammar workout
 1. Ultimo, N. S. W.: Melting Pot Press.
 —. 1988. Grammar workout 2. Ultimo N. S. W.: Melting Pot Press.

learn from the *experience* of language production, and so refine their interlanguage accordingly.

What makes a bad text bad?

Continuing the model approach that we began by using "TV Ban," the following text, "Detectives' Lives: Fact and Fantasy," is offered as a negative model.

DETECTIVES LIVES: FACT AND FANTASY

1. Real policemen, wherever they may be working, hardly recognise any resemblance between their lives and what they see on TV—if they ever get home in time.
2. Rather than spend his time chatting to scantily clad* ladies or in dramatic confrontations with desperate criminals, a policeman will spend most to his working life typing millions of words on thousands of forms about hundreds of sad, unimportant people who are guilty—or not—of stupid, petty crimes.
3. A big difference between the drama detective and the real one is the unpleasant moral twilight† in which the real one lives.
4. Detectives are subject to two opposing pressures: first, as members of a police force they always have to behave with absolute legality; secondly, as expensive public servants they have to get results.
5. They conhardly ever do both

A number of features make this text a poor pedagogic tool:

• *It is conceptually overloaded.* Sentence 1 alone contains three concepts, and the total number in the text is no less than 13. This would over-tax the learner to the point of disparate retention and personal distress.

• *The lexical choice is somewhat suspect.* A term like *scantily clad* is low-mileage, and one like *moral twilight* is too abstract to be either effectively pre-taught or easily gleaned from context.

GLOSSARY

(words marked by a † in the text)

pooling: putting together for the use of all who contribute

oops!.... ouch!: interjections used to express, respectively, mild dismay, surprise, etc., as at a mistake or blunder (oops!), and sudden pain (ouch!)

cohesive: unified; well integrated

jot down: write briefly or hurriedly

key... words: words that are important in revealing the meaning of an utterance.

trigger: (v) initiate or set off; (n)

something that initiates or sets off

cum: along with; combined with **doctored:** revised, altered, or adapted

a shame: a fact or circumstance causing regret

harness: gain control of and put to effective use

plug: a device on the end of a cord that makes contact with a source of **electricity**

taking bets: agreeing to risk money on the result of a future event

cracks: breaks down, fails because of pressure

taxing: making heavy demands on

in tot: (Latin) completely; entirely; wholly

lexis: vocabulary; stock of words

canvas: material on which pictures are painted

low mileage: restricted in usefulness

scantily clad: wearing few clothes

twilight: (fig.) a state of vagueness, gloom, or decay

sandwiched: inserted between two other things

rambling: disordered and wandering

motif: a subject, pattern, idea, etc., around which something is developed

tips and pointers: useful hints or ideas; pieces of advice on how to succeed at something

prompt: something that reminds or suggests

slavishly: imitatively; without originality

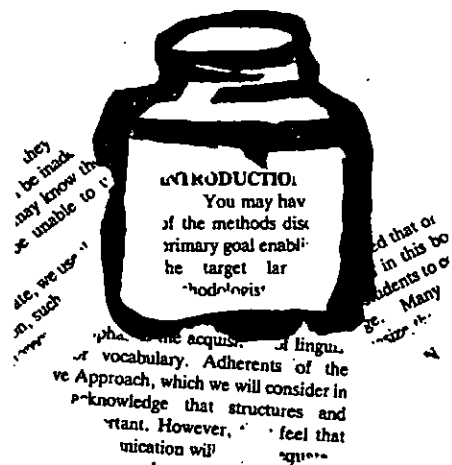
syndrome: a predictable, characteristic pattern of behavior

a good bet: something that will probably be successful or prove true

journalese: a manner of writing or speaking characterized by certain usages considered typical of journalistic style

register: the form of language used in a certain circumstance or situation

bear in mind: keep in mind; be mindful or; remember



teacher should be aware of the language points more central to the pedagogic purpose of the text, for these will help *determine, control, and define* the focus of the analysis and correction stage of the procedure.

Extension and Challenge. In a good dictogloss text, there should be one or two (but no more) language areas that are potentially problematic and therefore potential areas of challenge and extension for the learners. In this text these might be the use of the reflexive (*in declared itself*, in sentence 1) and the use of the present simple tense for future meaning (*in who cracks first* in sentence 4).

It is clear from this that the dictogloss method rests on a cognitive interpretation of language learning, for learners are occasionally encouraged to extend themselves *beyond* the point of competence into the area of error, so as to

constructed to create maximum topic cohesion: it begins with a general idea and statement (sentence 1), is followed by supporting detail of increasing specificity (sentence 2, sentence 3), and concludes with a more general statement (sentence 4).

The dictogloss text is a very specially constructed and contrived teaching tool that is exploited in the classroom for specific purposes.

● *Textual Cohesion.* Explicit textual cohesion is a strong feature of a good dictogloss text. In this text a reference-lexical chain runs through the sentences, binding them tightly together as a textual unit: *a small town* (in sentence 1); *the population* (in sentence 2); *many* (in sentence 3); *some of the people* (in sentence 4).

Other textual indicators also tend to be quite explicit: for example, *for the present*, which begins sentence 4, linking it to the previous sentence and also signaling that a rounding-off or concluding sentence is forthcoming.

● *Conceptual Load or Propositional Weight.* One feature of a good dictogloss text is its conceptual load: that is, the fine balance achieved between over- and under-taxing† the learner. An ideal number of concepts to be contained in a text is seven. If there are more than about seven, the short-term memory of the learner is over-taxed, retention is negatively affected and becomes quite disparate, and worse, the learner can

become quite distressed. If there are too few concepts contained in the text, the learner's short-term memory is not adequately extended. In this case what happens is that learners may be able to memorize entire chunks of the text in toto.† This means that in the reconstruction stage they will "empty" these chunks out on paper, so successfully by-passing the need for interaction and productive language creation. In effect, then, no learning takes place.

Hence the need for a fine balance between over- and under-taxing the learner's short-term memory. In the text "TV Ban" we have six concepts in sentence 4); and this works well with a pre-intermediate to intermediate group of learners.

● *Lexical Load.* The lexical load of a text should be carefully designed for the class for whom the text is intended. We are aiming here for a balance between "overload" and "under-challenge." The lexis† should be broadly familiar with one or two "new" items that may be pre-taught or possibly allowed to be inferred from context. In this text there are three idiomatic or colloquial expressions: *to keep the plug out permanently* in sentence 3 (which could be inferred, especially if *plug* is pre-taught); *take bets* in sentence 4 (possibly best pre-taught); and *cracks* in sentence 4 (possibly the literal meaning could be pre-taught and the idiomatic meaning could be gleaned from context). Other words that may cause difficulties are *declare itself* (sentence 1) and *ban* (sentence 2). The teacher should aim to have a predominantly familiar lexical canvas,† so to speak, with one or two lexical terms included to challenge or extend.



Another consideration in the area of lexis is the avoidance of very unusual terms, marked usage of language, and lexicon that has a low-mileage† or "low-currency" value in terms of transfer to the real world.

● *Structural Focus.* A good dictogloss text should have a structural focus; that is, it should include an *unmarked usage* of *at least one language point* that will serve as a pedagogic tool in the analysis and correction stage. In this text, the structural focus rests on the time focus (the recent past and present, as indicated in the present perfect simple and the present continuous tenses); and on the use of the *infinitive verb form* (*to ban* [S2], *to keep* [S3], *to see* [S4]). There are, of course, other structural features in the text; e.g., the passive (*it is feared* [S4]); but the

below, content words are capitalised, these being the type of words that will trigger† the learner's memory for the reconstruction phase to follow:

The OLD FARMER SOLD his SICK HORSE and BOUGHT a HEALTHY COW.

Function words (the, his, and, a) will not serve as memory triggers. Furthermore, the point of this method is to have *the learners* produce the grammar required to piece together the fragments they have into a semantic whole.

Thirdly, the learners, working in small group, pool their "fragments" and their resources (their combined linguistic competence, so to speak) to construct a text along the model of that which they have heard (whence the "-gloss" of the procedure's name). This is not a replication of the original text. We are not seeking duplicate copies. It may help to think of this procedure as the opposite of the cloze: in the cloze, we have a text with holes or gaps; in dictogloss we have fragments *in need of a text*.

Finally, we have the whole-class analysis and correction of the different texts produced by the groups. Having produced (in the use sense), the learners now evaluate their performance (in the usage sense). The teacher operates as the manager-cum-monitor-cum-mediator† of the class discussion, and ultimately – as well as inevitably – the arbiter of the error analysis.

CREATING A DICTOGLOSS TEXT

The second part of this article deals with the actual creation of a dictogloss text in preparation for use in the classroom.

The dictogloss text—a very special kind of teaching "package"

The first point to be made here is that the dictogloss text is not a piece of authentic material. The idea for it may be taken from authentic materials, e.g., a newspaper article, but the finished text is not itself authentic. It is a very specially constructed and contrived teaching tool that is exploited in the classroom for specific purposes, usually structural and textual, but including lexical and syntactic considerations. In some regards, the text is authentic-like, but its primary focus and value lie in its teaching potential, not its authenticity.

This is not to dispute the value of authentic materials in the language-learning classroom. The introduction of the principle of authenticity has had an enormously good impact in English-language teaching: it has made the break from the doctored†, pristine prose style of traditional EFL materials; it has succeeded in raising teachers' awareness of the nature of real language (language as it is, rather than as one thinks it is, or thinks it should be) and so has had an indirect educative function; and it has effectively broken down many of the artificial barriers separating the classroom from the real world.

The function of the dictogloss text, however, is not to present a "chunk" of real-life language to the learner. The text is a tool in a procedure that compels learners to activate their knowledge of the target language so as to perform a language task. Both in the performance of the task and in the analysis of their performance, learners discover the limitations and deficiencies of their interlanguage. The analysis and correction stage allows for learners' know-

ledge to be refined in the very areas of need that have been made manifest.

In a sense, then, the text is a tool that serves to challenge and extend learners in specific, specially chosen language areas (e.g., a particular language structure or textual feature). As such, it should be very carefully constructed to best suit a particular group of learners, to best serve its pedagogic function, and to maximise the learning that happens in a given period of time. It seems a shame† to let all this happen –or not happen) at random.

What are the features of a good dictogloss text?

Perhaps the easiest way in to the subject of "criteria for the construction of a good text" is to harness† a model of one and explore it for its characteristic features. Below is the text "TV Ban," which I have used successfully with pre-intermediate to intermediate level students.

TV BAN

1. A small town in Australia has declared itself the world's first TV-free zone.
2. The population of 122 men, women and children have decided to ban television for a week.
3. Many are determined to keep the plug† out permanently.
4. For the present, some of the people are taking bets† to see who cracks† first, and it is feared pre-school children may be the first victims.

Why is this a good text?

This text, "TV Ban," works effectively for a number of reasons, which are summarised below.

● *Topic Cohesion*. Topic cohesion is an important ingredient of a dictogloss text. This text is tightly

Dictogloss: A Text - Based Approach to Teaching and Learning Grammar

Ruth Wajnryb
Sydney English Language
Centre

This article seeks to explore the advantages of a particular text-based approach to the teaching and learning of grammar, namely, the dictogloss method. It will fall into two parts. The first part involves an exposition of the dictogloss method: what it is and how it works. The second part is designed to expose and explore the criteria that underlie the creation of effective dictogloss texts.

THE DICTOGLOSS METHOD

The dictogloss is a teaching procedure that involves the speedy dictation of a short text to a group of language students. The students take notes during the reading of the text and then, working in small group, proceed to piece together the text as a cooperative endeavour. This is achieved by the pooling of the group's notes and the making of grammatical decisions about the text: specifically about word choice, sentence formation, and cross-sentence connections. Finally, after each group has produced its own version of the text, the whole class reconvenes and the groups' versions are analysed and corrected.

How dictogloss works

The procedure of dictogloss is summarised here in four points.

The teacher begins with a text, that is, a *chunk of language that hangs together as a semantic whole*. According to this definition, "oops!" or "ouch!" are texts; and so they are. However, the texts referred to for purposes of the dictogloss procedure are between three and five sentences long; and they are very explicitly cohesive across sentences.

Secondly, the teacher dictates the text to the class, who are seated in small groups of about four students. The dictation (whence the "dicto-" of the procedure's name) is not the slow-paced traditional word-by-word method. It is dictated at normal speech, sentence by sentence. It is crucial that the rhythms of normal spoken English be maintained in the dictation. The teacher pauses slightly longer than usual between sentences. During the dictation, the students jot down† *key informational words*†. They should be encouraged to note *content* (information) words rather than *function* (grammar) words. In the example

Give complete answers to these questions. (2 points)

30. How far is it to Shiraz?



31. Have you seen Shiraz?

Make sentences with these words. (2 points)

32. winter, coldest, year -----

33. the film, shown, on Friday-----

COMPREHENSION

Read the passage carefully.

One day a woman went to the house of a doctor. She said to the doctor, "My husband is very sick, and he can't work. Will you please come to see him?" The doctor followed the woman to her home. He saw that they were very poor people. There was no food in the house, and the rooms were cold. The doctor looked at the sick man. Then he said to the woman, "Come to my house this afternoon, and I will give you something. It will help your husband. In the afternoon the woman went to the doctor's house. He gave her a box and said, "Take this to your husband. It will make him better." "When the woman reached home, she opened the box. It was full of money. She went to the shops, and bought some bread, meat and fruit. She also brought a good heater to make their room warm. After she could cook the best food for her husband. The sick man was well again and thanked God.

Give complete answers.

34. Why did the woman go to the doctor?

35. Did the woman and her husband have everything?

36. Where did the woman open the box?

37. The man could not work because -----

- A) he was sick B) The rooms were cold

C) they didn't have any money

D) he didn't want to work.

38. The woman bought some bread, meat and fruit because -----.

A) she wanted to cook dinner

B) her sick husband needed food

C) the sick man was well again

D) she liked to eat the best food

Read the passage carefully. (5 points)

When it gets cold and autumn comes, most birds travel to south. The weather is warmer there. They can also find a lot of food there.

Some of them fly at night and rest or look for food during the day.

Some birds travel short distances and some others fly long distances. They never get lost.

When spring comes they'll go back. They'll return to the same place.

Nobody knows how they can see at night or how they find their way back.

Give complete answers.

39. Why do most birds travel?

40. Do they fly at night or during the day?

41. What do some of them do during the day?

True or False?

42. They can find their way back because they'll return to the same place. -----

43. They'll be back to the same place before summer. -----

DICTIONATION:

Complete the incomplete words and write them below the passage. (6 points)

The ste-m from the hot water can mo-e the lid of the kettle. Some birds m-grate short distances. Others fly t-ou-ands of miles, Nobody knows why some birds travel at night. Reza's father is very r-ch and nice to people. He usua-ly invit-s some guests to dinner when he has time. Waves are very be-ut-ful, but they can d-stroy ships at sea, as well as buildings near the sh-re. God has sent many prop-ets for the guidan-e of people.

1. ----- 2. -----

3. ----- 4. -----

5. ----- 6. -----

7. ----- 8. -----

9. ----- 10. -----

11. ----- 12. -----

- A) mosque
 B) library
 C) hospital
 D) restaurant
16. I have worked very hard. Now it's time to sit down and ----- for a few minutes.
 A) drive
 B) ride
 C) swim
 D) rest
17. Most waves are caused by winds ----- over the surface of the water.
 A) drawing
 B) blowing
 C) growing
 D) flying

24. "When do they watch TV?"
 "I think ----- TV in the evening."

- A) they watch
 B) that watch
 C) watch
 D) to watch

25. Reza and went to the cinema last week -----?

- A) didn't he
 B) didn't she
 C) didn't they
 D) did they

26. "Didn't you finish your work yesterday?"
 "No, it----- tomorrow."

- A) will be finished
 B) will finish
 C) is finished
 D) finishes

27. My brother can't play football ----- than you.

- A) good
 B) better
 C) well
 D) best

STRUCTURE

Write correct sentences with the following words. (4 points)

18. near, standing, the blackboard, isn't she, is, the teacher?

19. nice, the weather, tomorrow, will be, that, I hope

20. homework, done, sister, her, your, has

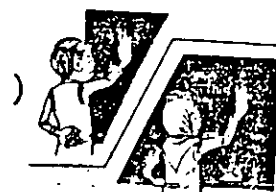
21. always, the doctor, the patient, helps

Choose the correct answer. (3 points)

22. Their car is always clean. It ----- every day
 A) was washing
 B) is washing
 C) was washed
 D) is washed
23. "Does your grandmother live with you?"
 "No, she only ----- with us for six Ali's car Reza's car Ramin's car
 minutes."
 A) was washing
 B) is washing
 C) has lived
 D) will live

Look at the pictures and complete the following sentences. (3 points)

28. Nasrin is writing ----- than Hamid. (careful)



Hamid Nasrin

29. Ali is driving his car ----- of all. (fast)



A sample test based on the second five lessons of book one.

مطلبی که در زیر آمده است، نمونه سوالاتی است که بر اساس اهداف کتاب زبان انگلیسی جدید التالیف سال اول دبیرستان و به کمک و یاری دبیران محترم و کارشناسان دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب طراحی گردیده است، در این الگو سعی شده است ضمن تأکید بر درک مطلب و واژگان، ساختار دستوری نیز مدنظر قرار گیرد.
لذا از همکاران محترم تقاضا دارد که با رعایت کامل نمونه سوالات زیر، ما را کمافی السابق از پیشنهادات و نظریات خود آگاه سازند.

VOCABULARY PART (A)

Write what it is. (3 points)

1. It is a plant. It is like an umbrella.
It is a -----.
2. Water turns into it when it is very hot.
It is -----.
3. I'm sure you will give it to my question.
It is a -----.

VOCABULARY PART (B)

Fill in the blanks with the following words. (4 points)

(succeeded, season, message, dinner, received, powerful, over, daylight)

4. It's easier for the birds to find food in -----.
5. The sky is ----- our heads.
6. My grandfather always says his prayers before eating -----.
7. The plane sent a radio ----- asking for help.
8. We studied hard and at last we -----.
9. At sea the wind can form very giant and ----- waves.
10. There are three months in a -----.
11. Your friend is happy because he has ----- a letter this morning.

VOCABULARY PART (C)

Choose the correct answer. (3 points)

12. Birds do not have ----- to show them the way, but they know where they are flying.
A) pictures
B) watches
C) clocks
D) maps
13. The fire made the water in the kettle very -----.
A) hot
B) cold
C) dirty
D) pretty
14. Mrs. Taheri's little children ----- her everywhere she went.
A) followed
B) borrowed
C) received
D) preached
15. The doctor wanted us to take the sick woman to the -----.

درباره نشریات رشد آموزش تخصصی

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

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| ۱ - آموزش ریاضی ۲۹ | ۶ - آموزش زبان ۲۸ |
| ۲ - آموزش شیمی ۲۶ | ۷ - آموزش زمین شناسی ۲۰ |
| ۳ - آموزش جغرافیای ۲۵ | ۸ - آموزش فیزیک ۲۵ |
| ۴ - آموزش ادب فارسی ۲۴ | ۹ - آموزش معارف اسلامی ۱۲ |
| ۵ - آموزش زیست شناسی ۲۳ | ۱۰ - آموزش علوم اجتماعی ۷ |

دیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت چهار مجله در سال مبلغ ۸۰۰ ریال به حساب ۹۰۰۵۷ نزد بانک ملی شعبه خردمند جنوبی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبلعی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کدپستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۷۵۱۱۰ - ارسال دارند. ضمناً معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران و سایر علاقمندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۸۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

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

تهران:	انتشارات مدرسه - اول خیابان ایرانشهر شمالی	رشت:	کتابفروشی فرهنگستان خیابان نساجو جنب دانشگاه
اهواز:	کتابفروشی ایرانپور زیتون کارمندی خیابان کمیل بین زاویه و زهره پلاک ۲۰	زنجان:	کتابفروشی شهید بهشتی خیابان آیتا... طالقانی
اصفهان:	کتابفروشی مهرگان چهار باغ ابتدای سید علی خان	سندج:	کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی
ارومیه:	کتابفروشی زینالبور نمایندگی و خبرنگاری روزنامه	ساری:	شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی اداره برق داخل کوچه
اراک:	کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیرکبیر	شیراز:	پیام قرآن میدان شهیدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی
بندرعباس:	کتابفروشی سالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی	کرمان:	فرهنگ سرای زمین پارک مطهری
باختران:	کتابفروشی دانشمند خیابان مدرس مقابل پارکینگ شهرداری	مشهد:	انتشارات آستان قدس رضوی خیابان امام خمینی روبروی باغ ملی
خرم آباد:	کتابفروشی آسیا خیابان شهدا شرقی	یاسوج:	کتابفروشی فرهنگ جنب سینما دنا خیابان شهید هرمزپور

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



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

اینجانب با ارسال فیش واریز مبلغ ۸۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هستم.

نشانی دقیق متقاضی: استان _____ شهرستان _____ خیابان _____ کوچه _____ پلاک _____ کدپستی _____ تلفن _____

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiyat Modarres University

Organization of Research & Educational
Planning, Ministry of Education, Iran
3. Mehdi Nowruzi, Ph. D. (TEFL)
Allam-e-Tabatabai University

Executive Director

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

Advisory Panel

Dr. H.Vossoughi, Linguist, Teacher Training University
Dr. A. Rezai, English Literature, Tabriz University
Dr. A. Miremadi, Linguist, Allam-e-Tabatabai University
Dr. J. Sokhanvar, English Literature, Shahid Beheshti University

Editorial Board

1. Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)
Allam-e-Tabatabai University
2. Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)

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

Contribution to Roshd FLTJ:

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

Manuscripts:

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

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

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

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

ROSHD

**Foreign Language Teaching
Journal**

Vol. 7 . NO . 28 . 1991

FLT

Journal

