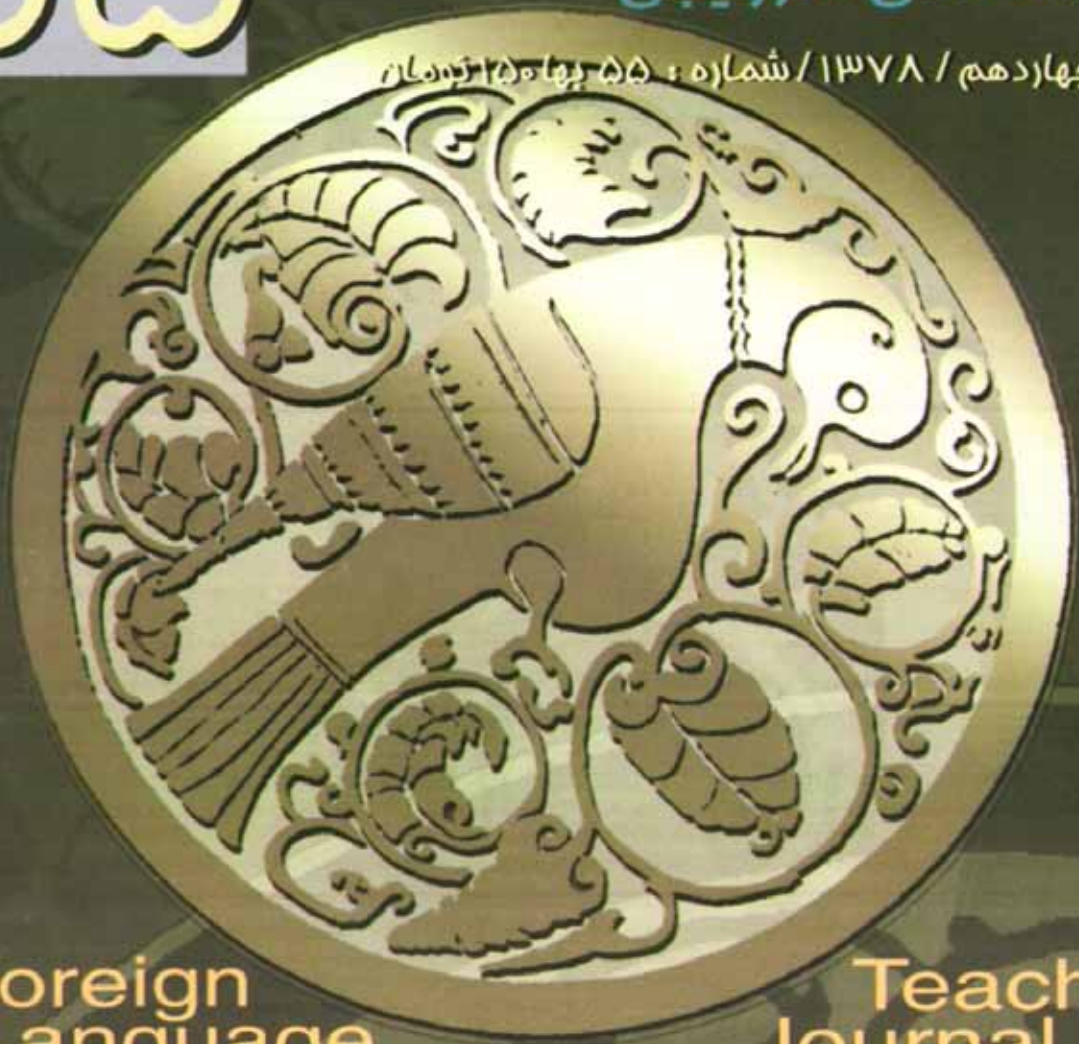


۵۵

رشد آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی

سال چهاردهم / ۱۳۷۸ / شماره ۵۵ : بهار ۱۳۷۸



Foreign
Language

Teaching
Journal

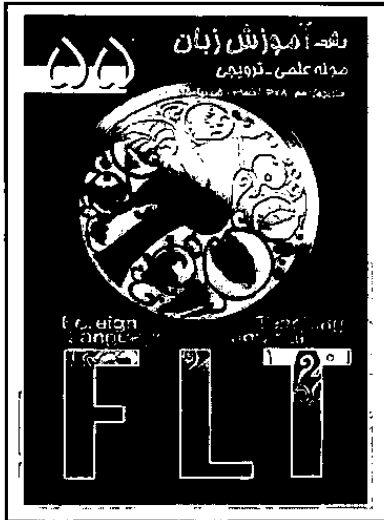
F

L

T



Foreign Languages open doors
to new horizons



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
رشد آموزش زبان
سال چهاردهم - دوره انتشار - پاییز ۱۳۷۸
- شماره مسلسل ۵۵
مدیر مسئول: سید محسن گلدان ساز
سر دبیر: دکتر سید اکبر میر حسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) نشانی مجله:
تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- یادداشت سردبیر / ۲
- مصاحبه/ هیات تحریریه/ ۴
- شرایط حساس و ایفای نقش (فصل پنجم)/ سید اکبر میر حسینی / ۷
- جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم/ مهدی نوروژی خیابانی/ ۲۰
- معرفی کتاب/ هیات تحریریه/ ۲۶
- Shakespear's Language/ Abass Horri/ 33
- Norms of Correctness in Native Speaker Usage and EFL Situations/ M.H. Keshavarz/ 41
- Language Proficiency in the Context of Norm and Criterion - referenced Tests/ Hossein Farhady & Firoozeh Nikpoor/ 51
- Isotopie/ H.R. Shairi/ 55
- Die Bedeutung muttersprachlicher Interferenzen beim Erlernen einer Fremdsprache unter, besonderer Berücksichtigung deutschlernender Studenten persischer Muttersprache/ Anneliese Ghahraman/ 64

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

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش).

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

یادداشت سردبیر

به نام خداوند بخشنده مهربان

بحث درباره آموزش زبان خارجی در اکثر کلاسهای دانشگاهی مطرح می شود و نظرات گوناگون و انتقادهایی ارایه می گردد ولی کمتر منجر به پیشنهاد و راهبردهایی برای بهبود آن می شود. دبیران راهنمایی و دبیرستان طبق عادت و سنن چندین ساله و شیوه یادگیری خود تدریس می کنند ولی قلباً از آنچه انجام می دهند و نتیجه حاصل از آن راضی نیستند. البته توجیه های ظاهراً معقولی دارند، اما از بی حاصلی کار و عدم توانایی محصلین در استفاده از زبان پس از ۶ سال تحصیل در اندیشه فرد می روند که چرا با صرف این همه وقت، انرژی و بودجه حاصل آن به اندازه کافی خشنود کننده نیست. گرچه گاهی موقعیت تعداد معدودی از دانش آموزان آنها را شاد می کند ولی در کل درمانده و متعجب از نتیجه کار هستند.

در مقاله ای تحت عنوان آنچه زبان آموز خوب می تواند به ما بیاموزد. * موفقیت زبان آموزان را مستلزم بررسی دقیق راهبردهایی می داند که آنها به کار می گیرند و معلمان با توجه به راهبردها می توانند تا حدی به دانش آموزان خود کمک کنند و یادگیری آنها را بهبود بخشند. علاوه بر این زبان آموزشی هستند که بدون معلم و علی رغم شرایط کلاس، درس زبان خارجی را بخوبی یاد می گیرند و حتی موفقیت آنها دلیل و علتی دارد. اکثر متخصصان امروزه بر چند عامل اصلی تاکید دارند و نویسنده مقاله فوق نیز سه عامل استعداد، انگیزش و ایجاد فرصت را بیان می کنند که می تواند در یادگیری زبان مؤثر باشد.

نویسنده مقاله معتقد است که استعداد قابل دستکاری نیست و اطلاعات کافی و کامل برای پرورش آن وجود ندارد اما تاکید می کند که این موضوع نباید باعث سرخوردگی یا سردرگمی افراد گروه، بلکه به جای آن باید تشویق و استفاده از راهبردهای موثر و خوب زبان آموزان موفق برای آموزش و یادگیری دیگری استفاده شود. ضمناً اکثریت قریب به اتفاق زبان آموزان استعداد کافی برای یادگیری زبان خارجی را دارند. چون زبان مادری خود را یاد گرفته اند. پس نگرانی در مورد داشتن یا نداشتن استعداد موضوعی نیست که مانع تدریس و کمک به زبان آموزان باشد و بهتر است معلمان عزیز خود را از این مقوله معاف نمایند. اما موضوع انگیزش را باید جدی تر از موارد یا عاملهای دیگر بدانند و در تمام مراحل مورد توجه قرار دهند چون اگر زبان آموزی دارای انگیزش قوی باشد، برای یادگیری و استفاده آن در برقراری ارتباط نهایت سعی و تلاش خود را بخرج می دهد. این مسئله مهم، یعنی ایجاد انگیزه در زبان آموزان بعهدہ معلم است. معلم باید زبان آموز را در شرایطی قرار دهد که نیاز به استفاده از زبان را احساس کند.

ایجاد فرصت را باید با فراهم آوردن شرایط لازم برای تمرین به وجود آورد. زبان آموز باید در انجام تکالیف و درک مطلب درسی فعال باشد و از حالت‌های انفعالی اجتناب کند. استفاده از کلیه امکانات موجود مانند نوار، فیلم، مطالعه کتابهای ساده داستان، شعر و تعامل با هم کلاسیهای خود کار یادگیری و موفقیت را آسان تر می‌سازد. بخصوص معلم می‌تواند فرصتهایی را در کلاس به وجود آورد که زبان آموزان امکان استفاده از آموخته‌های خود و تعامل با دیگران را پیدا کنند. در حقیقت عامل‌های انگیزش و فرصت به هم وابستگی کامل دارند و از این طریق می‌توان گامی مؤثر در راه آموزش زبان برداشت و به جریان یادگیری توجه بیشتری نمود.

بررسی نکات و فعالیت‌های مورد استفاده زبان آموزان موفق و یاد دادن آن موارد به زبان آموزان ضعیف می‌تواند تا حدی از مشکل یادگیری زبان خارجی بکاهد.

در این راستا مجله رشد آموزش زبان مقاله‌های متنوع شامل تحقیق و راهبردهای لازم برای آموزش زبان را ارائه می‌دهد و امید است مجموعه‌های چاپ شده گامی مثبت در جهت بهبود تدریس و یادگیری زبان باشد.

در این شماره نیز مقاله‌های زیر که هر کدام دریچه‌ای برای آشنایی و استفاده از شیوه، فنون و راهبردهای تدریس را می‌گشایند از نظر شما عزیزان و علاقه‌مندان به تدریس می‌گذرد:

در بخش مصاحبه از دیدگاهها و نظرات جناب آقای دکتر فرهادی استاد دانشگاه علم و صنعت در مورد آموزش زبان مطلع می‌شوید. مقاله شرایط حساس فصل پنجم از کتاب فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی ارائه می‌شود، بخش دوم از مقاله جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم و از نظر تان خواهد گذشت. در بخش معرفی کتاب، این بار کتاب ۲۰۰۰ تست که حاوی سوالات مربوط به کتاب درسی پیش دانشگاهی است معرفی می‌شود. در ادامه بحث، به تحلیلی درباره زبان شکسپیر و ترجمه آن پرداخته می‌شود و معیارهای صحت و درستی در میان صاحبان زبان و خارجی‌زبانان و می‌کند، ارائه می‌گردد. مقاله تحقیقی تحت عنوان توانش زبان در تست‌های معیاردار و میزان دار و در بخش مربوط به مقالات زبان فرانسه و آلمانی مقاله‌ای تحت عنوان همگنه‌ها در حیطه شناسی به زبان فرانسه و مقاله مقوله‌ای همخوان و ناهمخوان قواعد دستوری و ساختار زبانها به زبان آلمانی معرفی می‌شوند. امید است مجموعه فوق و آنچه در شماره‌های پیشین آمده و دائرة المعارفی از مطالب لازم و مفید برای تدریس زبان است راهگشای شما عزیزان باشد و در هر فرصت نکته‌ای از آن مطالب را به کار گیرید و آموزش زبان را بر راهی جدید و مؤثر سوق دهید تا به جای ناامید و بی‌حاصلی زیاد در همه زبان آموزان، شوق و امکان ایجاد ارتباط بوجود آید. موفق باشید.

سردبیر

* جامعه‌شناسی یادگیری: تالیف ج. ب. پراید. ترجمه سید اکبر میرحسینی، انتشارات امیرکبیر ۱۳۷۳



حکله مصنوعه

مقدمه

در این شماره توفیق یافتیم با استاد ارجمند جناب آقای دکتر حسین فرهادی از دانشگاه علم و صنعت صحبت کنیم و از دیدگاهها، نظرات و تجربیات ایشان در آموزش زبان بهره گیریم. هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان ضمن تشکر و امتنان از ایشان، نظر خوانندگان محترم را به متن این گفتگو جلب می نماید.

از اینکه مسئولین محترم مجله رشد فرصتی در اختیار اینجانب قرار دادند تا با خوانندگان عزیز ارتباطی برقرار کنم بسیار سپاسگزار هستم.

آیا شماره های منتشر شده رشد آموزش زبان توانسته است به اهداف جامعه در نیاز به زبان آموزی جامه عمل بپوشاند؟

در مورد هر مجله علمی یک دسته اهداف عام و یک دسته اهداف خاص را می توان در نظر گرفت. بطور عام، هدف هر مجله ارتقاء علمی خوانندگان و آشنا ساختن آنان با آخرین یافته ها و پدیده های زمینه مورد نظر مجله است. اما بطور اخص بنظر من مجله رشد اهداف والاتری را دنبال می کند. آگاهی دادن و اطلاع رسانی به جامعه معلمان که در سطوح مختلف با امکانات متفاوت و انگیزه های گوناگون مشغول به خدمت هستند، ایجاد ارتباط تنگاتنگ بین مسئولین و سیاستگزاران آموزش زبان در کشور از یکطرف و معلمان و دانش آموزان از طرفی دیگر، استفاده از نظرات و پیشنهادات معلمان که بطور مستقیم درگیر

آموزش هستند، کمک به ایجاد آگاهانه فضای جذاب آموزش زبان در سرتاسر کشور، و ارائه راهکارهای عملی در بهینه سازی آموزش زبان در کشور جزء هدفهایی است که مجله رشد دنبال کرده است. با این توصیف اهداف مجله رشد فراتر از اهداف مجله های مشابه است که بیشتر توجه خود را به مسائل اطلاع رسانی علمی معطوف ساخته اند. البته رسیدن باین اهداف کار آسانی نیست. خیلی از مجلات معتبر بین المللی با امکانات بمراتب وسیع تر از امکاناتی که در اختیار مجله رشد قرار دارد، نمی توانند حتی پس از نیم قرن فعالیت ادعا بکنند که به اهداف خود رسیده اند. دستیابی به اهداف یک پدیده نسبی است. مجله رشد هم نمی تواند مستثنی باشد. البته در خیلی از زمینه ها رشد بطور موفق عمل کرده است. مثلاً در اطلاع رسانی و آگاهی دادن به خوانندگان، در درج مطالبی که مسائل روز در امر آموزش زبان را بررسی می کند، در ایجاد زمینه فعالیت برای آموزش زبانهای خارجی و نه فقط انگلیسی، بنظر من بسیار موفق بوده است. اما من هم مثل استاد محترم جناب آقای دکتر وثوقی اعتقاد دارم از نیروی خلاق و ارزنده خوانندگان نتوانسته ایم در حد معمول استفاده کنیم. شاید فرستادن پرسشنامه ها، نظرخواهی ها، و تجزیه تحلیل دقیق و علمی نظرات خوانندگان بتواند در این مورد مؤثرتر باشد. در زمینه دیگری که رشد می تواند گامهای مؤثرتری بردارد ایجاد انگیزه پژوهش در میان معلمان است که این امر با ارائه روشهای پژوهش در کلاس درس که امروزه یکی از متداول ترین زمینه های پژوهشی می باشد، می تواند تحقق پیدا کند.

با توجه به اینکه دبیران زبان از نظر تجربه دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان چاپ می شود باید چه ویژگیهایی داشته باشد؟

بنظر من اختلاف در موجودیت بشر نقش بسته است. اختلاف در سطح معلومات، اختلاف در مقاطع تحصیلی، اختلاف در برخورد با آموزش زبان، اختلاف در برخورد با شیوه های ارزشیابی، و خیلی از اختلاف نظرهای دیگر با توجه به جمعیت وسیع مدرسین زبان بسیار طبیعی جلوه می کند. منتها باید با این اختلاف نظرها بطور منطقی و علمی برخورد کرد. من همیشه اعتقاد داشته ام و الآن هم بر این باورم که معلمان زبان افرادی توانا، دلسوز، خلاق، علاقمند و پذیرنده هستند. بنظر من هدایت صحیح این تواناییهای بالقوه می تواند تبدیل به اقیانوسی مملو از ایده ها و پیشنهادات سازنده شود که تحولی عظیم در آموزش زبان بوجود می آورد. من هنوز هم

معتقدم که معلم محور آموزش است. کتاب وسیله‌ای بیش نیست. بنابراین مجله رشد بعنوان تنها مجله علمی-فرهنگی که در سطح آموزش و پرورش توزیع می‌شود، می‌تواند از تمام این تواناییها استفاده بهینه بعمل آورد. برای مثال، قسمت اعظم مطالب مجله می‌تواند به کارهای پژوهشی و مقالات تحقیقی معلمان اختصاص داده شود. البته این بدان معنی نیست که این کار انجام نشده است. در بسیاری از شماره‌های مجله رشد مقالاتی از همکاران عزیز در آموزش و پرورش به چاپ رسیده است. ولی بنظر من می‌توان بیشتر از اینها شاهد آثار معلمین در رشد بود. برای اشاعه فرهنگ نگارش در میان دبیران می‌توان معیارهای علمی مقاله‌هایی را که قابلیت چاپ دارند، در یکی از شماره‌های مجله بطور دقیق و شفاف به اطلاع دبیران برسانیم و با توجه به این معیارها از آنان دعوت بعمل آوریم تا مجله را یاری دهند. و اگر مقاله‌ای از هر نظر صلاحیت چاپ را ندارد با دلایل قوی از صاحب اثر بخواهیم تا پس از تجدیدنظر، مقاله را برای چاپ تحویل دهد. بطور مثال، فرم بسیار خوبی در شماره ۵۰ مجله جهت نظرخواهی از خوانندگان به چاپ رسیده است. افرادی که این فرم را تکمیل می‌کنند و به مجله ارسال می‌نمایند انتظار دارند که نظرات آنها در شماره‌های بعدی مورد توجه قرار گیرد. همین کار را می‌توان در مورد پذیرش مقالات و ارائه معیارها انجام داد. با توجه به سطح معلومات دبیران در مقاطع مختلف من اعتقاد دارم که همه عزیزان می‌توانند از مقالات به زبان انگلیسی استفاده کنند. بنابراین ترجیح می‌دهم قسمت عمده مجله به زبان انگلیسی باشد. در مواردی که نمی‌توان مطالب پیچیده را چاپ کرد بجای ترجمه آن به فارسی، آن را به انگلیسی روان برگرداند و در اختیار خوانندگان قرار داد. چون خواندن همین مقالات علاوه بر دریافت اطلاعات علمی، نوعی در معرض زبان قرار گرفتن نیز می‌باشد. بنابراین بهتر است مقالات اکثراً به زبان انگلیسی و در زمینه‌های مختلف باشد تا بتواند انبوه دبیران را در سطوح متفاوت تحت پوشش قرار دهد.

در سطح پیشرفته مثلاً دانشگاه شما برای تدریس زبان با یکی از مهارت‌های آن معمولاً از چه شیوه‌ای استفاده می‌کنید؟

واقعیت قضیه اینست که در دانشگاه سطح پیشرفته انگلیسی وجود ندارد. متأسفانه دانشجویان دانشگاهها در اکثر رشته‌ها از توانایی بسیار ضعیف زبان برخوردار هستند. اما جواب سؤال را می‌توان به این شکل مطرح کرد که از روش خاصی در دانشگاه استفاده نمی‌شود، بلکه با توجه به نوع درس از درسهای مقدماتی به طرف درسهای پیشرفته روشها از جدید به سنتی سوق داده می‌شود. یعنی در اکثر درسهای پیشرفته مثل درسهای انگلیسی تخصصی بیشتر از روش قدیمی و سنتی ترجمه استفاده می‌شود.

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

موفقیت یا عدم موفقیت آموزش زبان در مقاطع راهنمایی و دبیرستان نیاز به چندین کتاب و مقاله دارد و عوامل متعددی در این زمینه می‌توانند مؤثر باشند ولی بنظر من برای موفقیت در آموزش زبان دو مورد بسیار مهم است.

اول، هماهنگی بین تهیه و تدوین مطالب، شیوه‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی است. متأسفانه این هماهنگی در حال حاضر در نظام آموزش انگلیسی کشور چشمگیر نیست. برای مثال کتابهای دبیرستان بر اساس یک سری پیشرفتهای علمی آموزش زبان تهیه می‌شود. برای تدریس این مطالب از شیوه‌های موردنظر مؤلفین محترم استفاده نمی‌شود بلکه در اکثر موارد شیوه‌های تدریس سنتی بکار برده می‌شود و مطالب یاد گرفته شده بشکل خیلی سنتی تر مورد سنجش قرار می‌گیرد. بطور اخص اگر نقش‌های زبانی در کتابهای درسی گنجانده می‌شود. ولی در تدریس آنها از شیوه ترجمه استفاده می‌شود و دانش‌آموزان از طریق آزمونهای چندگزینه‌ای سنجیده می‌شوند مطمئناً نتیجه بدست آمده نمی‌تواند مطلوب باشد و نباید ادعا کرد که زبان‌آموزان پیشرفت نکرده‌اند. بلکه باید ریشه‌یابی دقیقی به عمل آید تا علت عدم موفقیت دانش‌آموزان مشخص گردد.

دوم، اعتقاد بنده اینست که برای موفقیت در امر آموزش زبان باید به موجودی بنام معلم بها داده شود. معلم را باید تربیت کرد، معلم را باید تأمین کرد، معلم را باید تشویق کرد، معلم را باید علاقمند کرد، آنوقت یک معلم خوب می‌تواند خیلی از کاستیها را جبران کند. معلم آموزش ندیده، معلم محتاج، معلم بی تفاوت و بی علاقه نسبت به کار خود هیچوقت نتیجه مثبت در یادگیری زبان‌آموزان نخواهد داشت بلکه دانش‌آموزان بتدریج علاقه خود را به زبان از دست داده و نسبت به آن گرایش منفی پیدا خواهند کرد.

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

اهمیت مهارتها بستگی به اهداف آموزش زبان دارد. در حالت کلی تحقیقات وسیعی که بر روی مهارتها انجام شده است نشانگر این واقعیت است که همه مهارتها برای استفاده از زبان جهت ایجاد ارتباط ضروری و با هم مرتبط هستند. ولی با توجه به نیازهای کشور، می‌توان به بعضی از مهارتها اهمیت بیشتری داد. چون در کشور ما بیشترین نحوه اطلاع‌یابی از یافته‌های علمی و فن‌آوری جهان از طریق خواندن مجلات علمی و کتابهای درسی انجام می‌گیرد بالطبع مهارت خواندن اهمیت

بیشتری پیدا می‌کند. منتها باید توجه داشت که مهارت خواندن نیز باید درست تدریس شود تا زبان‌آموزان واقعاً در این زمینه مهارت پیدا کنند. متأسفانه به تدریس مهارت خواندن که برای خودش زمینه علمی و پژوهشی بسیار پیچیده‌ای است توجه کافی مبذول نمی‌شود. در نتیجه اکثر زبان‌آموزان خوانندگان خوبی نیستند. البته می‌توان با برنامه‌ریزی صحیح از سطح دبیرستان تا دانشگاه این مهارت را در زبان‌آموزان تقویت کرد.

زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارت‌های زبان‌آموزی «گوش دادن» است. برای دستیابی به این امر چه توصیه‌هایی برای محصلان ایرانی دارید؟

گوش دادن یا مهارت شنیداری یکی از اولین مهارت‌هایی است که باید زبان‌آموزان به آن توجه کنند چون در فراگیری زبان مادری نیز کودکان ابتدا زبان را می‌شنوند، می‌فهمند و بعد تکلم می‌کنند. برای تقویت مهارت شنیداری به دبیران و اساتید محترم توصیه می‌شود که در کلاس‌هایی که انگلیسی تدریس می‌کنند حتی الامکان بزبان انگلیسی صحبت کنند تا از همان ابتدا گوش زبان‌آموزان با آهنگ کلمات و جملات زبان انگلیسی آشنا شود و به آن عادت کنند. در مراحل بعد استفاده از نوار کتاب‌های درسی و وسایل کمک آموزشی مخصوصاً نوارهای ویدئویی مناسب که از طریق تصویر انگیزه بیشتری برای گوش کردن ایجاد می‌کند می‌تواند مفید واقع شود.

نظر شما در مورد تشکیل گروه‌های آموزشی چیست و به نظر شما گروه‌های آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته‌اند؟

گروه‌های آموزشی یکی از پدیده‌های بسیار ضروری و مفید برای همه درس‌هاست. بنظر من اگر این گروه‌ها بدرستی هدایت شوند می‌توانند پل ارتباطی بسیار مؤثری بین سیاست‌گزاران و متخصصین آموزش زبان از یکطرف و دبیران مدارس راهنمایی و دبیرستان از طرف دیگر باشند. بطور اجمال برگزاری سمینارهای بازآموزی، ارسال خلاصه مقالات علمی و مفید، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه‌های مختلف تدریس، تهیه مطالب، بررسی کتاب‌های درسی، و آزمون‌سازی، فعالیتهای مفیدی هستند که می‌توان به سرگروه‌ها ارائه و از طریق آنان به دبیران منتقل شود. از طرف دیگر سرگروه‌ها می‌توانند نظرات و پیشنهادات و کارهای عملی دبیران را جمع‌آوری و با حضور متخصصین آنها را بررسی کنند و نتایج را مجدداً در اختیار دبیران قرار دهند. در چند سال اخیر گروه‌های آموزش زبان فعالیت قابل قبولی داشته‌اند و امید است که بیش از این موفق باشند.

به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می‌تواند ضرورت داشته باشد و آموزش‌های رسمی در مدارس می‌تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟

ضرورت یادگیری زبان خارجی، بویژه انگلیسی مختص جامعه ما نیست. در حال حاضر دانستن یک زبان خارجی برای کلیه افراد دنیا یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. بنظر من باید به جنبه کاربردی زبان اهمیت بیشتری داده شود تا زبان‌آموزان بتوانند از آن در زندگی روزمره مثل استفاده از رایانه‌ها، شبکه‌های اطلاعاتی، و برنامه‌های تلویزیونی استفاده کنند. تدریس زبان صرفاً برای انجام تست‌ها و نمره گرفتن در امتحانات مختلف ثمره جالبی ندارد. مدارس کشور باید به سوی زبان کاربردی حرکت کنند و اگر ما بتوانیم از طریق مدارس به این مهم دست پیدا کنیم گام مثبتی در آموزش زبان برداشته ایم.

چگونه می‌توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟

پاسخ به این سؤال شاید از همه سؤالات مشکل‌تر باشد چون سؤال بسیار جدی و در عین حال کلی است و شاید در این مقوله ننگنه. ولی بطور خلاصه برای بهبود کیفیت آموزش زبان همانطور که در موارد فوق هم اشاره شد باید برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا، کنترل و نظارت و ارزشیابی صحیح و مداوم انجام گیرد. در این راستا محور اصلی موفقیت را من در وجود معلمین توانا می‌بینم که باید از طریق کلاس‌های بازآموزی و ضمن خدمت دبیران به این مهم اکتفا کرد و به موفقیت دبیران در این کلاس‌ها اهمیت داد. نباید به امید دانشگاه‌های تربیت معلم موجود که کارآئی چندانی در تربیت دبیران توانا نداشته‌اند اکتفا کرد. آموزش و پرورش باید رأساً در این زمینه اقدام جدی بعمل آورد.

به نظر شما اگر زبان خارجی در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد کیفیت یادگیری و کاربرد آن را بهتر و مؤثرتر نمی‌سازد؟

فکر نمی‌کنم اختیاری کردن درس زبان کمکی به وضع فعلی بکند. چون هنوز فرهنگ اختیاری-اجباری در آموزش و پرورش ما جایگاه خود را پیدا نکرده است. از اختیاری برای درس، تلقی منفی می‌شود و درس بی‌اهمیت جلوه داده می‌شود. در صورتی که هدف از اختیاری کردن یک درس، دادن فرصت بیشتر به افرادی است که علاقمند به آن درس هستند. بجای اختیاری کردن، بنظر من باید مسئله آموزش زبان را در مدارس بسیار جدی بگیریم تا دانش‌آموزان بتوانند با دنیای ارتباطات و اطلاعات قرن آینده همگام و هماهنگ شوند.



شرایط حساس و ایفای نقش

ترجمه و نگارش: سید اکبر میرحسینی
استاد دانشگاه تربیت مدرس



در این شماره فصل پنجم از کتاب «فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی» نوشته کانی ال شو میکراف نلوید شومیکر تحت عنوان شرایط حساس و ایفای نقش در دو بخش تقدیم حضورتان می گردد. بخش اول به شرایط حساس پرداخته می شود و تکنیک ها و روش های مختلفی را در قالب تمرین های متعدد معرفی می نماید. دو نوع فعالیت که در این فصل مورد تأکید است و باهم رابطه بسیار نزدیکی دارند عبارتند از شرایط حساس و ایفای نقش، چون محتوی و موضوع هر دوی آنها شرایط روزمره است. شرایط حساس (بحرانی) و صف موقعیتهای مشکل یا عجیبی است که ارزشها و معیارهای فرهنگی باعث عدم موفقیت ایجاد ارتباط بین اعضای دو فرهنگ می گردد. این شرایط را زبان آموزان در گروههای کوچک مطالعه و مورد بحث قرار می دهند تا مشخص گردد که علت مشکل چیست و راه حل آن کدام است. شرایط حساس را می توان با دانشجویان یا زبان آموزان رشته تربیت معلم و بخصوص آنهایی که برای تدریس در فرهنگهای متفاوت آماده می شوند، مورد استفاده قرار داد. از طرف دیگر، ایفای نقش احتیاجی به سوء تفاهم فرهنگی ندارد و می تواند بر اساس هر نوع شرایط طبیعی باشد. شرکت کنندگان شرح ساختاری نقش خود را دریافت، مطالعه و سپس خود را در «شرایط فرد مورد نظر» و در آن حالت خاص قرار می دهند. به عبارت دیگر، هنرپیشه می شوند. تمام شرایط حساس نیز قابل استفاده برای ایفای نقش است. زبان آموزان به تمرین های مبتنی بر شرایط حساس یا ایفای نقش خوب پاسخ می دهند، چون فرآیند یادگیری مستلزم شرکت فعال آنها است و مربوط به شرایطی می گردد که شخصاً در جامعه با آنها روبرو شده اند یا تجربه خواهند کرد.

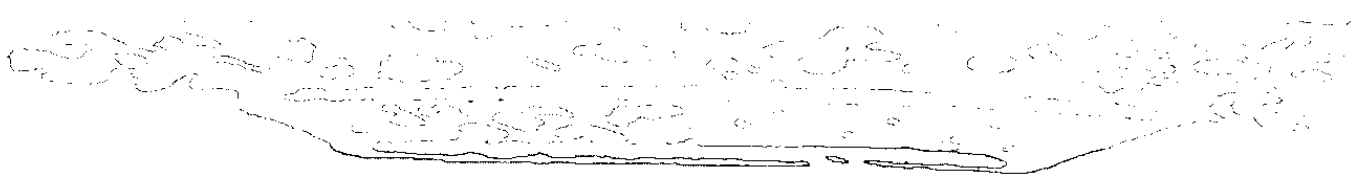
شرایط حساس

تمام موقعیتهای مورد استفاده در تمرین های شرایط حساس، تجربه های واقعی زبان آموزان خارجی، معلمان زبان یا تاجر می باشد. (نکات فرهنگی توضیح دهنده درباره هر یک از شرایط در صفحه ۱۱ شروع می شود.)

تمرین ۱: Help! I'm Just a Foreign Student

هدفهای اصلی:

- حساس شدن نسبت به تفاوت های فرهنگی مربوط به موضوع های اجتماعی و مشکلاتی است که از آنها منتج می گردد.
- پیدا کردن راه حل های مناسب برای سوء تفاهم های فرهنگی
- هدفهای زبانی:



- تمرین خواندن برای درک مطلب

- تمرین فنون بحث کردن در گروههای کوچک در کلاس : گوش دادن برای درک مطلب ، بیان واضح دیدگاهها ، نوبت گرفتن .

سطح : مقدماتی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۳ تا ۴ نفر

مطالب : فتوکپی شرایط حساس برای هر زبان آموز

روش کار

معنی شرایط حساس توضیح داده می شود . ممکن است بگوئید ، « شرایط حساس عبارتست از زمانی که اشتباهی در ارتباط بین دو نفر از فرهنگهای متفاوت پیش می آید . » به عبارت دیگر ، با سوء تفاهم فرهنگ یکدیگر مشکلی بوجود می آید . به زبان آموزان گفته شود که بعد از تقسیم شدن به گروههای مختلف ، یک نفر از هر گروه می تواند داوطلب خواندن شرایط حساس شود ، در حالیکه بقیه به او گوش می دهند . سپس هر گروه سؤالیهای چاپ شده در پایین فتوکپی را مورد بحث قرار می دهند . بعد از آنکه گروهها هر سه شرایط را بحث کردند ، معلم ممکن است از هر گروه بخواهد که بحثهای خود را درباره هر یک از شرایط گزارش کنند .

تنوع فعالیت : قبل از بحث درباره سؤالیهای فتوکپی شده ، زبان آموزان هر گروه می توانند شرایط حساس را بخوانند و سپس جدول عکس العمل زیر را پر کنند .

Instructions Read each incident carefully. Decide how much you agree or disagree with the actions or feelings of the international student. Select a number from the 8-point scale to indicate your reaction, and circle the number. Briefly note why you answered this way. Then indicate what you would do in this same situation. Complete the second part of the scale in the same way for the American involved in the incident.

International Student

Completely disagree		Disagree more than agree		Agree more than disagree		Completely agree	
1	2	3	4	5	6	7	8
Why?							
What would you do?							

American

Completely disagree		Disagree more than agree		Agree more than disagree		Completely agree	
1	2	3	4	5	6	7	8
Why?							
What would you do?							

Instructions Read each incident carefully and then discuss the following questions:

1. What problem has been created for the international student?
2. What problem has been created for the American?
3. What cultural misunderstanding caused the problem?
4. How would you solve the problem if you were the student?
5. Is there something you might do to ease the problem if you were the American?

A. When Khalid, a new student in the English language center, had borrowed a friend's new car to practice for the driving exam, he didn't notice that the *temporary* license plate had *expired*. As he headed toward Broadway, he *glanced* in the rearview mirror and saw the flashing lights of a police car behind him. Khalid pulled over to the curb, worried because he didn't understand what he had done.

When the officer asked him for his license, Khalid gave him the international license he had brought with him.

"What's this?" the officer asked, turning the paper over in his hand.

"License, international license," Khalid said.

"Do you have a state license?" There was a long pause before Khalid answered

"Yes, sir."

"Well, let me see it, please."

"Next week I get license."

After trying to communicate a few more times, the officer asked for the registration and proof of insurance, which Khalid could not find. The officer gave Khalid a ticket for driving without a *valid* license and a *current* license plate and also cited him for not having proof of insurance.

temporary-for a short period of time

expired-no longer good

glanced-looked quickly

valid-legal

current-up-to-date

B. Yasir, a community college student, went to the local supermarket to shop for groceries. After he had gone through the checkout stand with all the items he needed for the party he was having that night, he remembered that he had left some film to be printed. He picked up the film

from the clerk at the Photo Counter, turned around, and met Khalifa, a friend of his from school. He and Khalifa talked for awhile about the party, and then Yasir walked out the door of the supermarket toward his car.

"Come back here, you!" a voice yelled at Yasir.

"Yes?" Yasir replied, turning to look behind him.

The assistant manager of the market took Yasir by the shoulder and led him back into the store, where he called the police. Yasir was afraid of what might happen. "Here's the money for the photos," he offered the manager, who pushed away the money. The police arrived, questioned Yasir, and gave him a paper with a date when he had to appear in court on shoplifting charges.

C. One afternoon last semester an American girl was hurrying down the hall to her physics class. She was by herself in the hall until she turned the corner by the drinking fountain where she met a group of international students who were speaking loudly in their own language.

One of the students looked at her and said something in his own language. Then he laughed. His tone of voice and his laugh made her feel very uncomfortable and quite angry. She gave the group a *dirty* look and hurried into the classroom where she met her friend. She explained the incident to him.

"I felt that I was being *culturally disturbed* even though I didn't understand the words he said to me," she explained to her friend. He was even angrier than she was.

"Show me who the guys are, and I'll make them *eat their words*", he said.

"No, I think it would be better to talk to the campus police," she suggested.

dirty-angry

culturally disturbed-actions or words of a social nature that bother someone
to eat one's words-to take back what one has said, to apologize

تمرین ۲ : May I Take the Test Again?

اهداف اصلی :

- آگاهی از تفاوت‌های موجود در نظام‌های آموزشی

- آگاهی از آیین و رسوم ارتباط معلم و محصل در کشورهای دیگر

اهداف زبانی :

- استفاده از لغات مربوط به اظهار عقیده

- تمرین قواعد بحث کردن در گروه‌های کوچک

سطح : متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه : ۳ تا ۴ نفر

مطالب : فتوکپی شرایط حساس برای هر نفر

روش کار

روش توضیح داده شده در تمرین ۱ دنبال گردد.

Instructions After carefully reading each critical incident, discuss the following questions:

1. What problem has been created for the international student?
2. What problem has been created for the American?
3. What cultural misunderstanding caused the problem?
4. How would you solve the problem if you were the student?
5. Is there something you might do to ease the problem if you were the American?

A. Wei Ping thought she had done very well on yesterday's history test. When the test was returned, she was surprised to find she had received only 40 percent. She had done the first section perfectly but had received no credit for the second part, which she had also completed. While the professor was beginning some new lecture material, she asked why she had received such a low grade.

The professor said, "Read my comments. I don't remember your situation without looking at the test." Wei Ping still didn't understand why she had received no credit for the second part. She had answered all the questions, and she felt the professor was not being fair.

After class she again questioned the professor, who said, "My comments indicate you didn't follow directions. Instead of writing one word answers, you were supposed to write a full paragraph for each question."

"I'm sorry. I didn't understand the directions. May I take the test again?"

"I'm sorry, Miss Liu, but the directions were clearly stated at the beginning of that section of the test," the professor explained. "I can't give you a second chance just because you're a foreign student."

B. The American director of the language center had asked one of the students, a young man from Korea, to come to the office because of his many absences from class. When Jae came into the office, he was not alone. An older Korean student came with him. The director was surprised because he knew that Jae, an advanced student, spoke English quite well.

"I'd like to speak with you about Jae," the older man said.

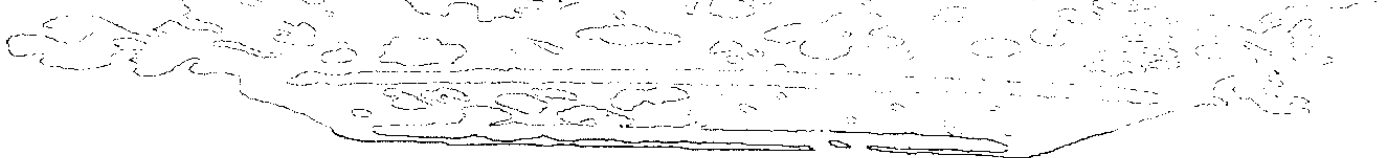
"Can't Jae answer for himself?" the puzzled director replied.

"Yes, but it's better if I talk to you first."

C. Professor Jones was in his small office talking on the telephone to his wife. The door to the office was open as it always was. Saeed needed to discuss a writing assignment with his instructor before his next class began in 10 minutes.

"Mr. Jones," Saeed said as he stepped inside the office. "I need to ask you a question about the homework."

Professor Jones put his hand over the telephone mouthpiece and said in an angry voice,



"Can't you see I'm talking on the telephone? Wait outside, Please." He closed the door as soon as Saeed had stepped outside the office.

D. "It's going to be a really tough test in computer class," Lee said to his friend Omar. "I've studied for days but I still don't know everything. Would you sit next to me in case I need help?"

"Ok, I can do that, Lee. I've had a computer class in my country before, so it's not too hard for me."

During the test Omar turned his paper so Lee could see it when he needed to. When the test was over and the two friends were leaving the classroom, the instructor stopped them.

"What do you two think you were doing in there?" he asked angrily.

"Nothing, sir. We didn't do anything wrong," Omar said.

"I saw you cheating and I plan to give you an F on the test. I may even consider having you dropped from the class."

تمرین ۳: Teachers Need Teaching, Too!

اهداف اصلی:

حساس شدن نسبت به رفتاری که ممکن است افراد فرهنگهای دیگر را ناراحت کند.
پیدا کردن راههایی برای کنار آمدن با شرایط ناراحت کننده ای که از فقدان شناخت فرهنگها بوجود می آید.

اهداف زبانی:

- تمرین گوش دادن به افراد فرهنگهای متفاوت

- اظهار عقیده روشن و صریح بالغات صحیح

سطح: متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه: ۳ تا ۵ نفر از فرهنگهای متفاوت

مطالب: فتوکپی شرایط حساس برای هر نفر

روش کار

روش مورد استفاده در تمرین ۱ یا ۲

Instructions After carefully reading each critical incident, discuss the following questions:

1. What cultural knowledge did the teacher need in this situation?
2. What did the student need to understand about American culture?
3. What could the teacher do to make the situation better?
4. What could the student do to make the situation better?

A. One of the English teachers asked Ahmed, a student who had become a close friend of her family, to play the oud, an Arab musical instrument, at the international dinner the school was planning. The student agreed, "Yes, I'd like to play at the dinner."

"Would \$25 be Ok?" the teacher asked.

"Twenty-five dollars? What for?"

"For being part of the program. That's what we're paying all the entertainers," she explained. Ahmed was embarrassed and a little bit angry.

B. Claire, a new ESL teacher, enjoyed her classes very much but was becoming frustrated with her beginning grammar class. The class was almost evenly divided between two cultures and both groups of students asked questions of each other and talked in their own languages.

On Friday, Claire was trying to review for a test by asking each student a question: "Jose, please give me a sentence using the present continuous tense of *to be*."

Jose turned to his friend, Samuel, and asked him the answer in Spanish. At the same time, Yoko and Naoki were discussing the answer in Japanese in the back row.

"Oh, now that's enough! All of you, just shut up!" Claire shouted. The class became very quiet. Claire was embarrassed. Later two of the students complained to the director, "She shouldn't talk to us that way. It's not polite."

C. "Yoshi, can you give me the answer to question 5?" the reading teacher asked.

Yoshi kept his eyes on the book, studying the question. He was thinking carefully of what verb tense to use in his answer when the teacher moved on to the next student.

"Can you help Yoshi, Carolina?"

Carolina answered the question quickly although her grammar was not perfect.

Yoshi felt a bit uncomfortable because he knew the answer, too.

D. Although Mrs. Carter was new to the ESL field, she had taught in high school for more than 10 years. She loved her international students as if they were her own children. After helping two of her more advanced students, a young woman from Thailand and a young man from Saudi Arabia, to prepare for the TOEFL exam, she eagerly waited for the test results. When she discovered that both of them had gotten more than 520 on the test, she hurried to congratulate them.

The young woman, Chanjeera, was sitting in the library, head bent over her books, when Mrs. Carter found her. Patting her on the head, Mrs. Carter said, "Congratulations on your TOEFL score, Chanjeera."

"Thanks," Chanjeera said as she slid down further in her chair.

"Aren't you happy about the score?" Mrs. Carter asks.

"Yes... yes, thank you."

As she was leaving the library, Mrs. Carter recognized Ahmed in the long white robe and white head covering that he always wore on Fridays.

"Hi, Ahmed," she said. "I just heard about your TOEFL score. That was great!" She put her

hand out to congratulate him, but Ahmed just smiled and stepped back a bit. "Thank you. I'm really glad I got a high score," he said.

تمرین ۴: Let's Agree on a Solution

اهداف اصلی:

- ایجاد حساسیت فرهنگی

- تجربه تصمیم‌گیری مفید برای طرفین

اهداف زبانی:

- تمرین لغات مربوط به تصمیم‌گیری مانند:

I suggest ...

Let's agree to...

Do you agree...? etc.

- بحث مفید و مؤثر درباره یک عقیده

سطح: متوسط تا پیشرفته

اندازه گروه: ۳ تا ۴ نفر

مطالب: فتوکپی شرایط حساس برای هر زبان‌آموز

روش کار

از هر گروه خواسته شود درباره سه شکل داده شده در فتوکپی به منظور پیدا کردن بهترین راه حل آن بحث کنند. به آنها گفته شود که راه حل باید مورد قبول همه افراد گروه باشد، به عبارت دیگر، همه بپذیرند که راه حل ارایه شده بهترین است. به هر گروه ده دقیقه وقت برای بحث درباره هر مشکل داده شود. سپس هر گروه راه حل خود را به بقیه افراد گزارش می‌دهد.

A. You are the foreign student advisor at a large university. You have been directed to run an orientation of one week for new international students. The students who show up at the orientation are bored and hostile. They are there only because it is a required activity. They don't think they need to spend one week learning about American culture and university policies. What would you do, as foreign student advisor, to change their attitudes?

B. You are sharing a dormitory room with an American student. Although you have studied English for six months, you still have problems communicating. You are a serious student because you know that you must make a B average in order to keep your scholarship. Your roommate, however, seems to have come to college to play rather than study. She brings her friends into the room when you are studying, plays the stereo loudly until four in the morning, and frequently smokes cigarette in the room. You don't like any of these things, but you don't know what to do about them.

C. Your intermediate level ESL class just increased in size to 17 students. It seems to you that there are just too many students to allow the teacher to answer questions and to give you the attention that you need in order to progress to the next level. You go to the director to complain.

"I'm sorry," he explains, "we usually split classes when they reach 15 students but, at this point, we do not have another teacher and the college is so full that there isn't another room available."

"If it's going to stay this way, I think I want my money back so I can go to another school," you complain.

"I'm really sorry," the director says. "Next term will be different because the college won't be so crowded."

If you were the student, what would you do?

تمرین ۵ : This is Business

هدفهای اصلی :

- درک چگونگی تأثیر فرهنگ بر کار و روابط تجاری

- گوش دادن و فهمیدن عقاید اعضای گروه

هدفهای زبانی :

- تمرین خواندن و درک مفاهیم

- استفاده از گستره وسیعی از لغات

سطح : متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه : ۳ تا ۴ نفر

مطالب : فتوکپی شرایط حساس برای هر زبان آموز

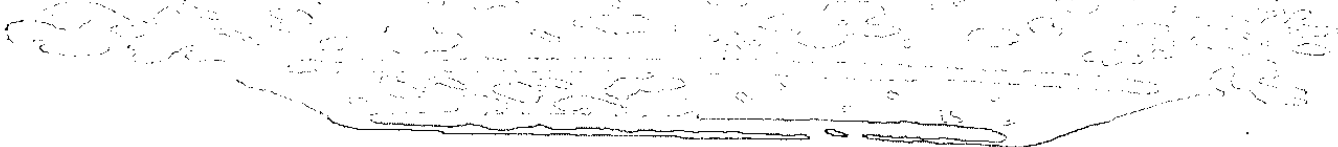
روش کار

روش مورد استفاده در تمرین ۱ و ۲ .

Instructions After carefully reading each incident, discuss the following questions:

1. What problem has been created for the international businessperson?
2. What problem has been created for the American?
3. What cultural misunderstanding caused the problem?
4. How would you solve the problem if you were the international businessperson?
5. How would you solve the problem if you were the American businessperson?

A. Mr. Sakai was visiting in Chicago as the representative of a Japanese electronics company. Two American businessmen had made an appointment to meet him for lunch at an expensive downtown restaurant. After the three men had introduced themselves and had ordered their food, Mr. Johnson started the conversation.



"Is this the first time you've been in the United States?" he asked.

"No, it is the second time, but my first visit was to California," Mr. Sakai replied.

"Do you travel a lot in your job? I imagine it's difficult to leave your family frequently. You do have a family, don't you?"

"Yes, yes," Mr. Sakai nodded.

"Do you have children?" Mr. Carroll, the second American, asked.

Mr. Sakai paused. "Yes, yes, I have two children. My son is just finishing..."

Mr. Johnson interrupted, "Is your wife the typical good Japanese woman who stays home to care for you and the children?"

"Excuse me, gentlemen. I have your soup," interjected the waiter as he served the bowls of onion soup.

After Mr. Sakai had tasted the soup, Mr. Johnson said, "This is my favorite soup. I hope you like it. What do you think?"

Mr. Sakai seemed surprised at the question and looked blankly at Mr. Johnson.

"It's good, isn't it?" Mr. Johnson asked again.

Mr. Sakai seemed frustrated. He nodded and looked down at his bowl, hoping the conversation would end soon.

B. Mr. Smyth, the manager of an American oil company went to Saudi Arabia to negotiate for a very big contract. He had read about Saudi oil wealth and hoped to make a fast deal that would expand his business. During his first meeting with the assistant minister of petroleum, the American businessman was happy to find that the minister spoke excellent English although he had been educated in his own country. "Since his English is so good, we should be able to get right down to business," the American thought.

"Would you like some coffee, Mr. Smyth?" The minister asked.

"No thanks, I just had breakfast," Mr. Smyth replied.

"Are you certain you don't want to try our excellent Arab coffee?"

"Thanks, but I'm not much of a coffee drinker. Maybe we could just begin talking about dates of completion and costs," Mr. Smyth suggested, relaxing enough to cross one leg over the other. The minister looked surprised as the bottom of Mr. Smyth's shoe was pointed toward him.

"Since I don't have much time this morning, maybe you would like to return later in the week," the minister said.

C. Ms. Okada had just moved up to a management position in the sporting goods company where she had been employed since graduation from college in Tokyo. As part of her new assignment, the company decided to send her to Colorado to visit with retailers in ski areas in Vail and Aspen. She had studied English for many years in Japan but had never visited the United States, so she was quite excited.

She was met at the airport by Mr. Collins, owner of a chain of skiwear stores. "I'm so happy to meet you, Ms. Okada," said Mr. Collins as he reached out to shake her hand.

"I'm pleased to meet you, Mr. Collins," Ms. Okada replied keeping her hand behind her back and bowing slightly.

As the week progressed, she was introduced to many American businessmen and women, all of whom tried to shake hands with her. She felt very uncomfortable with the idea of touching hands and decided it was not important to adapt to this embarrassing American custom.

One of the top executives she had met commented after she had left, "I like the products that Okada's company produces, but she's rather a cold fish... a bit too formal for me."

American Family Life : تمرین ۶

اهداف اصلی:

- حساس شدن نسبت به تفاوت‌های فرهنگی خانواده

- پیدا کردن راه حل برای رفع سوء تفاهم‌های فرهنگی

- تمرین تصمیم‌گیری مفید برای طرفین

اهداف زبانی:

- تمرین و استفاده از لغات مربوط به تصمیم‌گیری

- بحث مفید و مؤثر برای دفاع از یک عقیده

سطح: پیشرفته مقدماتی تا عالی

اندازه گروه: ۳ تا ۴ نفر

مطالب: فتوکپی شرایط حساس برای هر نفر

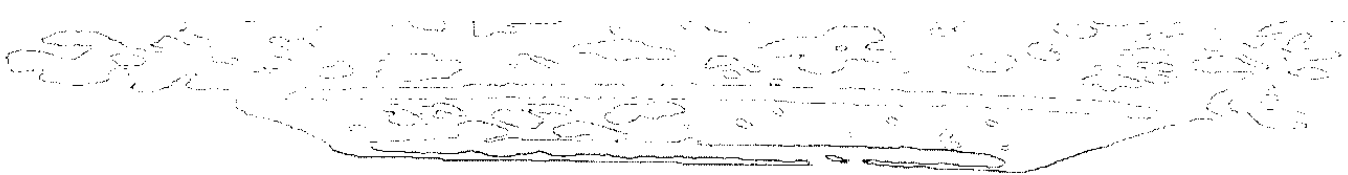
روش کار

از هر گروه خواسته شود که سه مشکل ارایه شده در فتوکپی را باهدف پیدا کردن بهترین راه حل مورد بحث قرار دهند. به آنها یادآوری شود که راه حل باید مورد قبول همه افراد گروه باشد، به عبارت دیگر تمام افراد باید بپذیرند که آن راه حل بهترین است. به گروه‌ها ده دقیقه وقت برای بحث درباره هر مشکل داده شود. سپس هر گروه راه‌حلهای خود را به بقیه افراد گزارش می‌دهد.

A. You are Mrs. Thomas, the mother of two children and a host mother for Maria, a 17-year-old student from Venezuela. When Maria comes to live at your house, you tell her about the only important family rule that you want her and your two children to follow. This rule is to let you know if she is going to be late for dinner, which is always at 6 or 6:30 p.m., or if she goes out with friends at night to give you a time that she will return.

The first week Maria is home on time every night for dinner, but on Monday of the second week you have prepared a special birthday dinner for your daughter, Jan. You think it will be fun for Maria to see what an American birthday party is like. The dinner is ready at 6 p.m., but Maria isn't home. You wait until 6:45 but are afraid the special roast beef will be too dry, so you ask everyone to begin eating. At 7:30, Maria comes home.

"Where were you, Maria? We were worried. Didn't you remember about the party?" you ask.



"I didn't think you'd eat. It's so early," Maria says.

You fix a special plate for her and the party continues. However, two days later, dinner is on the table at 6 and Maria doesn't return until 8:30. "I was studying with friends at school," she says.

The problem continues several weekends later when Maria does not come home on Saturday night. You are so worried that you call her school and even contact the police. When Maria arrives at noon on Sunday she says, "Oh, I was just having a party with my friends and decided to stay overnight." You are very angry and think about asking Maria to leave.

B. You have just moved in with an American family after living at home with your parents for 21 years. You pay the family the required amount for room and board. You are homesick and a bit confused about what is expected of you, but the family is very kind and asks you to go many places with them. They even help you with homework when you have questions.

As the weeks pass, you settle into a routine very much like being home in your own country. When you need a snack, you ask the host mother to prepare one. When your dirty clothes pile up on the floor at the end of the week, you ask the mother to wash them. One evening after dinner, everyone is carrying their dishes to the kitchen. "I'm going to my room to study for a test," you say.

"Just a minute, young man, I'm tired of you not helping with any of the chores in this house. Please carry your dishes to the kitchen and put them in the dishwasher."

You are surprised and hurt by her tone of voice.

C. You have been looking forward to a homestay in the United States for two years. "This will be the best way to learn English while I'm studying," you think.

When you arrive at the airport, a driver from the school takes you to the family, Mrs. Clarke and her daughter, 12 years old. Mrs. Clarke helps you to get settled. "I am a nurse and often work from 6 p.m. to 2 a. m.," she tells you. "But I'll leave your dinner in the refrigerator." During the first two weeks, you only sit down for dinner with the family three times. Each evening you try to practice your English with the 12-year-old when she is not busy talking on the telephone to her friends or watching TV.

You are frustrated. "Is this American family life?" you ask yourself.

نکات فرهنگی برای شرایط حساس

Exercise 2B Koreans studying at the same school frequently form their own "family hierarchy," by designating the older of the students as an advisor. The advisor acts as a go-between or negotiator when problems arise.

Exercise 3C It is very common for Japanese to pause before speaking. In fact, not speaking

immediately may be a way of showing respect for the person who has spoken or for the idea that has been stated. If the question asked is a personal one, and direct, the pause may be even longer as the Japanese person considers how to avoid a direct answer, which is a characteristic of the culture.

Exercise 3D In Thai culture, touching the head of someone is a sign of disrespect and, some believe, may take away the spirit or soul of the person touched. For Moslems, such as Ahmed, it is very inappropriate to shake hands with a woman.

Exercise 5A The rapid-fire questions by Mr. Johnson and Mr. Carroll violate the conversational propriety of Mr. Sakai. "Speaking too much is associated in Japan with immaturity or a kind of empty headedness," according to John Condon, author of *With Respect to the Japanese: A Guide for Americans*.¹ American treat silence very differently from the Japanese. When an American asks a Japanese person a question, there is always a pause before the answer. When the question is direct, as in the case of Mr. Carroll and Mr. Johnson, there will be a longer pause while the Japanese tries to decide how to avoid a direct answer. When there is a pause after a question, Americans frequently assume that the question was not understood and attempt to rephrase it. This "additional verbalization is only likely to make the situation more difficult for the Japanese. Not only has the American asked two or more questions in the space appropriate for one, he has separated himself by not sharing in a thoughtful silence."²

Exercise 5B Establishing a relationship with any visitor is extremely important in Arab culture. The chance to become acquainted slowly over a cup of tea or coffee is more important than getting right down to business. In addition, showing the sole of one's shoe by crossing one leg over the other is a serious breach of etiquette to the Arab.

Exercise 5C In Japan, great attention is paid to relationships. The bow is an indicator of the relationship and can show, by its depth, who is older or of higher status. An American handshake does not indicate much about the relationship between two people. Additionally, for Ms. Okada, touching the hand of a man whom she has never met before probably seems very inappropriate

(ادامه دارد)

تصحیح و پوزش

در شماره پیشین مقاله «بازیهای رقابتی» ترجمه و نگارش از آقای دکتر سید اکبر میرحسینی اشتباهاً ترجمه و نقاشی چاپ شده بود که بدینوسیله تصحیح می گردد.

جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم

تألیف: مهدی نوروزی خیابانی
استاد یار دانشگاه علامه طباطبائی

زایشی، دگرگونی تدریجی و دگر دیسی مانند زبان میانی و نیز تکامل زبانها در گذر زمان و اشتقاق آنها از یکدیگر و بسیاری موارد دیگر را با دید ارگانیک بهتر می‌توان توجیه کرد. با این نگرش (Rutherford 1987: 37; Nunan 1998: 102). دیگر نمی‌توانیم به امید بازسازی دوباره، این موجود زنده را تکه تکه کنیم، خارج از محیط طبیعی مورد مطالعه قرار دهیم و قطعاتی را که رابطه اولیه و طبیعی خود را از دست داده‌اند کنار هم قرار دهیم و بتدریج در ذهن زبان آموز آن را دوباره احیا کنیم. وقتی سعی می‌کنیم مقوله‌های دستوری را جدا از هم و بدون توجه به تأثیر متقابل آنها در یکدیگر، در زمانهای متفاوت و خارج از متن به زبان آموز یاد بدهیم در واقع به همین عمل غیر طبیعی و مغایر با خاصیت ارگانیکی زبان دست زده ایم. تأکید بر تجزیه و تحلیل زبان و مطالعه جداگانه نظامهای فرعی آن (آواشناسی، معنی‌شناسی، ساختار و گفتمان) و در نهایت آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی در کلاسهای جداگانه و با کتابهای متفاوت در نتیجه نگرش مکانیکی صورت گرفته است. اگر بپذیریم که از بسیاری لحاظ تمام اجزای زبان مثل اجزای یک موجود زنده ضمن حفظ ارتباط متقابل به طور همزمان و به نسبت تقریباً مساوی رشد و تکامل پیدا می‌کنند می‌توانیم نتیجه‌گیری کنیم که زبان آموز در هر سطح باید بتواند شماتی هرچند ناقص از کل نظام زبانی پیدا کند و این تصویر مبهم و ناقص را به تدریج در ذهن خود روشن تر و کامل تر سازد.

تنظیم خطی یا مارپیچی مطالب آموزشی
توجه به جنبه مکانیکی و ارگانیکی زبان می‌تواند در تنظیم

مقدمه:

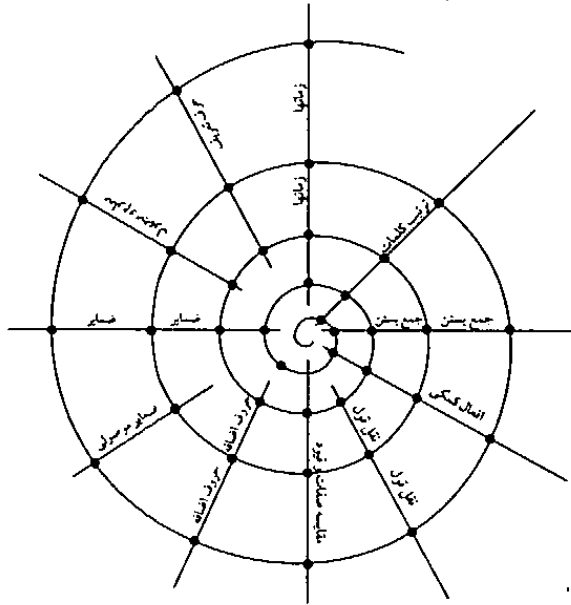
مقاله حاضر بخش دوم از مقاله جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم می‌باشد.
در این بخش سعی شده است در ادامه بحث مربوط به سیر تحولی آموزش زبان به دید مکانیکی و ارگانیکی و تنظیم خطی و مارپیچی و در انتها به چند توصیه پرداخته شود.

دید مکانیکی و دید ارگانیکی

زبان را از دو دید متفاوت می‌توان مورد مطالعه قرار داد. با دید مکانیکی زبان مانند اتومبیل یا ساختمان از مجموعه‌ای از اجزاء و قطعات قابل تفکیک ساخته شده است. در این مجموعه رابطه اجزا و قطعات بیشتر از رابطه میان آجرهای دیوار یا قطعات مختلف اتومبیل نیست. این اجزا را می‌توان به تدریج و در زمانهای متفاوت جمع‌آوری کرد، مورد مطالعه قرار داد و هر موقع لازم شد از کنار هم گذاشتن آنها شئی مورد نظر را دوباره بنا کرد. شاید برخی از جنبه‌های زبان را با این دید سنتی بتوان توجیه کرد ولی از بسیاری لحاظ زبان مانند یک ارگانیسم یا موجود زنده عمل کند. رشد تدریجی و همزمان اجزاء، ارتباط متقابل میان تمام اجزاء، رابطه شکل و معنی، خاصیت

دست و رزبان

رشد و تکامل مهارتها و اطلاعات به هم تنیده را به نمایش می گذارد که در آن یادگیری مطالب جدید با بازنگری و حفظ مطالب قبلی توأم است. این رشد نه تنها در کسب تسلط کلی به



زبان مشهود است بلکه در فراگیری تدریجی هر کدام از مقوله های دستوری نیز به چشم می خورد. فراگیری مقوله های دستوری الزاماً در گرو تدریس نیست ولی بی نیاز از تدریس هم نیست. در نقاطی از این شبکه که خطوط مستقیم با خط مارپیچی تلاقی ندارد فراگیری و رشد تدریجی مقوله های دستوری بدون تدریس و توجه آگاهانه صورت می گیرد. نکته دیگر این که در بسیاری از موارد فراگیری مقوله های دستوری با زمان تدریس آنها (دایره های کوچک سیاه) همزمان نیست. وقتی جنبه ارگانیکی و رشد و تکامل تدریجی زبان را مد نظر داشته باشیم و ارائه مطالب را به صورت مارپیچی تنظیم کرده باشیم به زبان آموز فرصت خواهیم داد الگوهای دستوری را چندین بار در متن های اصیل و معنادار و در گونه های متفاوت زبان مشاهده نماید و در تلاش برای کشف معنا و ارتباط ساختار جدید با سایر نظامهای زبانی و قسمتهای دیگر متن فرضیه هایی هرچند ناقص تشکیل دهد. خیلی احتمال دارد این کار را خود زبان آموز بدون کمک معلم با موفقیت انجام دهد. بدیهی است معلم فرصت خواهد داشت در صورتی که احساس کند راهنمایی وی گره گشا خواهد بود، مدتی پس از آشنا شدن زبان آموز با الگوی مورد نظر با ارائه تمرین در موقعیت های مناسب آن را مورد تأکید قرار دهد. متأسفانه اغلب معلمین زبان دوم وقتی در کتابها و مطالب درسی اول بار به مقوله دستوری جدیدی برخورد می کنند فکر می کنند که باید کلیه

مطالب درسی و در نحوه ارائه آنها در کلاس تأثیر مستقیم داشته باشد. در روشهای سنتی مقوله های دستوری هر کدام در یکی دو درس متوالی مورد بحث قرار گرفته و به طور کامل ارائه می شود. در درس بعدی مقوله ای دیگر مطرح می شود و به مطالبی که قبلاً تدریس شده اشاره ای نمی شود. به این ترتیب آموزش مقوله های مختلف دستوری یکی بعد از دیگری و به صورت خطی ادامه پیدا می کند. ولی در نگرش ارگانیکی برنامه درسی به صورت مارپیچی تصاعدی تنظیم می شود. به این معنی که هر مطلبی که تدریس شده همیشه مد نظر است و امکان دارد هر موقع و در هر مرحله ای زبان آموز در متن ها و موقعیت های متفاوت بارها به آن مطلب بخصوص برخورد کند (Wilkins 1976: 59). معلم نیز فرصت می یابد در صورت لزوم آن مطلب را در سطوح مختلف مطرح و به صورت کامل تر و با ذکر جزئیات بیشتر تمرین دهد. لذا نویسنده کتاب درسی یا معلم زبان احساس ضرورت نمی کند که وقتی مطلبی برای اولین بار مطرح می شود آن را تمام و کمال در یک مبحث تحویل دهد. بلکه قسمت ابتدایی و اصلی تر مقوله مورد نظر را در درسی مطرح می کند و بعدها در فرصت دیگری و در متن و موقعیت جدیدی دوباره به آن مطلب می پردازد (Stern 1992: 139; Finocchiaro and Brumfit 1983:34). به این ترتیب شبکه ای از اطلاعات ضمن حفظ ارتباط با همدیگر و با حفظ کلیت زبان، در ذهن زبان آموز به تدریج رشد و تکامل پیدا می کند. علاوه بر این ذهن زبان آموز در اثر انباشت اطلاعات پیچیده و خارج از قدرت درک وی از برخی مقوله های دستوری که بعلت عدم رشد و تکامل مقوله های دیگر نمی تواند مورد استفاده قرار گیرد مغشوش نمی گردد. شواهد زیادی در دست است که برخی از ساختارها در یک مرحله و در یک درس جذب ذهن نمی شوند. زبان آموز آنها را در مراحل متعدد با فواصل زمانی و به کمک ساختارهای میانی می آموزد. هر مرحله جای پای زبان آموز را برای رسیدن به مرحله بعدی محکم تر و استوارتر می سازد (Ellis 1990: 142). تدریس فشرده و زودرس امکان ندارد این مراحل میانی را از بین برده و زبان آموز را به فراگیری ساختار نهایی هدایت نماید.

در این طرح خط مارپیچی نمایانگر تکامل مستمر و تدریجی توانش زبانی، خطوط مستقیم نمایانگر مقوله های دستوری و دایره های کوچک سیاه در محل تلاقی خطوط نشان دهنده توجه آگاهانه (تدریس و تمرین) مقوله های دستوری است. این طرح

دست و رزبان

ندارد. «

اطلاعات مربوط به آن مورد را با شرح و توصیف و مثالهای اضافی و با ذکر استثناءها به زبان آموز یاد بدهند.

نکته دیگر این که اگر در موقع تنظیم مطالب آموزشی درس ها را برحسب مقوله های دستوری ردیف بندی نکنیم و به جای آن نکات دستوری را از لابلای متن ها و مکالماتی که در کتاب یا در کلاس مطرح می شود انتخاب و مورد بحث قرار دهیم، تدریس مقوله های دستوری به نسبت بسامدی آنها در متون گوناگون پیش خواهد رفت و نکات استثنایی و نادر کمتر مورد بحث قرار خواهد گرفت. در حال حاضر تدریس مقوله های دستوری به نسبت بسامدی آنها اجرا نمی شود و این باعث می شود زبان آموز مطالبی را یاد بگیرد که کاربری چندانی ندارد. برای مثال وقتی بحث زمانها پیش می آید بدون توجه به کاربرد و بسامدی آنها در مورد هر کدام در برنامه به مقدار مساوی تمرین گنجانده می شود و در طول دوره تمام زمانها مورد بحث و بررسی قرار می گیرد. در تحقیقی که توسط نگارنده این مقاله انجام گرفت زمانهای انگلیسی در ۱۵۰۰۰ کلمه مطلب که از کتابهای متفاوت و در موضوع های گوناگون انتخاب شده بود شمارش گردید. همانطور که خلاصه تحقیق در جدول زیر نشان می دهد اختلاف بسامدی بین زمانهای مختلف بقدری زیاد است که می توان گفت برخی از زمانهای انگلیسی فقط در کتابهای دستوری موجودیت دارند و کاربردشان بقدری کم است که بجز در سطوح بسیار پیشرفته زبان آموزی ارزش یادگیری ندارند. ولی چون در نگرش سنتی ارزش ارتباطی و کاربرد مطلب مدنظر نیست و فقط به ساختار توجه می شود لذا همه اشکال فعل یا زمانها به یک اندازه مورد تأکید قرار می گیرند.

«با توجه به بسامدی زمانها در جدول فوق می توان نتیجه گیری کرد که گرچه از لحاظ زیانشناسی وجود شانزده شکل فعل در زبان انگلیسی امکان پذیر هست از لحاظ کاربردی یادگیری نصف این تعداد برای بسیاری از زبان آموزان ضرورت

tense aspect حالت	Present حال	past گذشته
simple	850	490
continuous	64	11
perfect	88	19
perfect continous	1	0
modals	130	36
modals+continuous	3	0
modals+ perfect	0	0
modals+perfect+continous	2	0

از تند روی بپرهیزیم متأسفانه در زمینه آموزش زبان هر موقع فکر و ابتکار جدیدی ارائه شده، اغلب کسانی که به طریقی در این حرفه فعال بوده اند پیشنهاد جدید را جایگزین راه و رسم قبلی تلقی کرده اند. این تندروری و کوتاه بینی باعث شده از یافته های تحقیقات و پیشنهادات ابتکاری در مسیر صحیح استفاده نشود و عوض این که این یافته ها و ابتکارات در جهت تقویت و غنای حرفه آموزش زبان مورد استفاده قرار گیرند در تضاد و تقابل با هم عمل کرده و باعث رکود و سردرگمی شوند. پدیده ای که Michael Swan (1985) آن را «پدیده اسباب بازی جدید» نامیده باعث شده است که زبان آموزان و معلمین همیشه مشتاق استقبال از هرگونه نوآوری و آماده کنار گذاشتن راه و روش قبلی خود باشند. بهتر است توجه داشته باشیم که همیشه راه و روش قدیمی الزاماً بی ارزش نیست. در خیلی از موارد به جای کنار گذاشتن کامل فوت و فن های جا افتاده قبلی می توان از پیشنهادات جدید در جهت تکامل وضع موجود بهره برداری نمود.

با وجود بحث ها و تحقیقات فراوانی که در زمینه مقایسه نتیجه بخش بودن تأکید بر دستور زبان یا تأکید به تأمین فرصت استفاده از زبان دوم صورت گرفته است هنوز به طور قطع مشخص نیست کدام یک بر دیگری برتری دارد. در واقع مقایسه این دو جنبه مهم آموزش زبان خارجی که لازم و ملزوم یکدیگر هستند ساده لوحانه و غیر منطقی است. اگر اخیراً اهمیت برخورد طبیعی با زبان دوم بیشتر مورد تأکید قرار می گیرد علت این است که در گذشته این نگرش به هیچ وجه مورد توجه نبوده است. حقیقت این است که هر دو را نیاز داریم و در بسیاری موارد هر دو همزمان مورد استفاده قرار می گیرند (مثل زمانی که شرح و توضیح دستوری به زبان دوم ارائه می شود).

تأکید بر ایجاد فرصت های برخورد طبیعی با زبان به معنای بی توجهی به ظرایف ساختاری و بی ثمر دانستن تمرینات دستوری نیست. از طرفی نیز قبول مفید بودن توجه به دستور زبان نباید منتج شود به این که آموزش دستور زبان را تنها راه زبان آموزی بدانیم. تحقیقات متعددی حاکی از این است که نتیجه مطلوب وقتی عاید می شود که هم به قواعد دستوری توجه شود و هم به استفاده طبیعی از زبان (Harley & Swain 1984: 105, 309; Paulston & Bruder 1975:42). درست است که تأکید بیش از حد به شرح

دست‌ورزبان

که نسبت به سنت دیرینه توجه به دست‌ورزبان نازکی دارد می‌تواند در تکامل برداشت و نگرش ما از دست‌ورزبان مؤثر واقع شود و فعالیت‌ها و تمرینات کلاسی زبان‌آموز را به زبان قابل استفاده هنگام برخورد با اهل زبان نزدیک‌تر سازد و او را با گونه‌های مختلف زبان و با ویژگی‌های ساختاری و واژگانی گفتمان آشنا نماید.

پیشنهاد «راتر فورد» را در مورد ایجاد آگاهی دستوری به جای تدریس سنتی دست‌ورزبان می‌توان نوعی موضع میانی تلقی کرد (Rutherford 1987: 12, 24). وی پیشنهاد می‌نماید به جای این که با هدف تدریس مستقیم دست‌ورزبان بافت واحدهای زبانی را متلاشی کنیم و از اینجا و آنجا جملاتی بی‌ربط که تنها وجه مشترکشان وجود ساختار بخصوصی است گردآوری و به عنوان تمرین به زبان‌آموزان تحویل دهیم بهتر است هر وقت که در مکالمه یا متن مورد مطالعه نکات دستوری قابل بحثی پیش می‌آید از آنها استفاده کنیم و توجه زبان‌آموزان را به ساختار مورد نظر و ارتباط آن با ساختارهای دیگر و واژگان به کار رفته در متن جلب نمائیم تا زبان‌آموز با حداقل کمک و راهنمایی بتواند فرضیه‌های پیشین خود را درباره مقوله‌های مختلف دستوری و کاربرد واژه‌ها مورد تجدید نظر قرار داده و آنها را به تدریج به حالت تکامل یافته و نهایی نزدیک‌تر سازد. به این ترتیب هم ویژگی‌های ارگانیک زبان حفظ خواهد شد و هم مطالب دستوری با بسامدی طبیعی و با فرصت تمرین و تکرار متناوب، توأم با بسط و گسترش تدریجی به صورتی که آن را «مارپیچ تصاعدی» نامیدیم مورد بحث قرار خواهد گرفت. این پیشنهاد تلاشی است آشکار برای تلفیق نظریه‌های «ویلکینز» و «کراشن» با حفظ کلیت زبان و تأمین زمینه مساعد برای جلب توجه به ویژگی‌های گفتمان ناضمن برخورد طبیعی با زبان و استفاده از متن‌های منسجم و اصیل که واژگان و نقش‌های زبانی را نیز دربر خواهد داشت بتوان در حد اعتدال به نکات دستوری هم توجه نمود. دیگر این که کلاس جداگانه و مطالب و برنامه از پیش تعیین شده‌ای برای تدریس زبان کم‌تر مورد نیاز خواهد بود و زبان‌آموز فرصت خواهد داشت ضمن هر نوع فعالیت زبان‌آموزی به مسائل دستوری هم پردازد.

همین میانه روی در موارد دیگر نیز مانند تنظیم مطالب به صورت خطی یا مارپیچی و استفاده از روش قیاسی یا استقرایی باید مدنظر باشد. گفتیم که ارائه مطالب به صورت مارپیچی تضمین‌کننده تمرین به نسبت بسامدی هر مقوله دستوری خواهد بود. ولی در ضمن نباید فراموش کنیم که گرچه برخی مقوله‌های

و توصیف دستوری نشانگر دید محدود و یک‌بعدی است ولی باید بپذیریم که هیچ برنامه آموزشی زبان را بی‌نیاز از توجه به قواعد دستوری نمی‌توان تصور کرد. حتی در مساعدترین شرایط و در برنامه‌هایی که صد درصد با توجه به افزایش مهارت‌های ارتباطی تنظیم شده و یادگیرنده ضمن شرکت در کلاس، در محیط زبان دوم نیز به کاربرد زبان می‌پردازد، محققین متوجه شده‌اند که برخی ویژگی‌های دستوری به خوبی فرا گرفته نمی‌شود و به این نتیجه رسیده‌اند که شاید حلقه گم شده در این برنامه‌ها همان تمرین آگاهانه برخی ساختارهای مهم و پیچیده دستوری باشد (Spada 1986:97; Ellis 1990:141). این نوع یادگیری روند فراگیری را تسریع بخشیده و باعث می‌شود یادگیرنده با سهولت بیشتر و بدون فشار روحی که هنگام برقراری ارتباط واقعی احساس می‌شود به فراگیری پردازد. ضمن این که باید قبول کنیم تسلط به قواعد دستوری هدف نهایی زبان‌آموزی نیست بهتر است فراموش نکنیم که شرکت واقعی در بحث و گفتگو و برقراری ارتباط بدون داشتن توان استفاده از ساختارهای زبان و تنظیم جمله بندی‌های مناسب امکان‌پذیر نخواهد بود (McDonough & Christopher 1993: 25).

کلاس در واقع می‌تواند نمونه کنترل شده‌ای از محیط زبان دوم را ایجاد نماید و زبان‌آموز را برای استفاده طبیعی از زبان آماده سازد. مسئله اینجاست که برنامه قابل کنترل تدریس و تمرین کلاس را چگونه تنظیم نمائیم که زبان‌آموز را برای برخورد با نیازهای پیش‌بینی نشده‌ی در موقعیت‌های غیر قابل کنترل هنگام ایجاد ارتباط آماده نماید.

(Widdowson 1979: 243; Stern 1992:25).

نظریه ضد دستوری «کراشن» نمونه خوبی است از تدریجی. اگر این نظریه در شرایط فراگیری در محیط زبان دوم (SL) مورد انتقاد باشد، غیر عملی بودن آن در شرایطی که زبان‌آموز از هر نوع فرصت استفاده واقعی از زبان دوم محروم است به دلیل و برهان نیاز ندارد. ولی از همین نظریه و تأکید بر اهمیت استفاده از زبان و پیام قابل درک به منظور کمک به فراگیری پیچیدگی‌های دستوری توسط خود زبان‌آموز، می‌توان استفاده کرد و با افزودن بر میزان تمرینات و فعالیت‌هایی که کاربرد معنادار زبان دوم را می‌طلبد، در کلاس (که اغلب تنها جایی است که زبان‌آموز فرصت برخورد با اطلاعات زبانی را دارد) «یادگیری» را با «فراگیری» توأم نمود.

به همین ترتیب صحبت از اهمیت نقش‌های زبان به منزله رد اهمیت تمرینات دستوری نیست. بلکه توجه به نقش‌های زبان

دست‌ور زبان

جلب شود، بهتر است شرایطی ایجاد کنیم که مقوله مذکور چندین بار با فاصله زمانی در متن یا گفتار معنی دار به کار رود.

۳- بهتر است هر مقوله دستوری با توجه به بسامدی نسبی آن (در کاربرد واقعی نه در آزمون نهایی و کنکور) مدنظر قرار گیرد. در مورد بسیاری از مقوله‌های نادر و استثنایی فقط ایجاد شناخت کافی خواهد بود.

۴- دو مرحله «شناخت» و «تولید» بهتر است با فاصله زمانی و به گونه‌ای متفاوت اجرا شود: «شناخت» با خواندن متون و با تمرین کتبی و انجام تکلیف شب و «تولید» در کلاس به صورت شفاهی، با سؤال و جواب یا گفتگوی هدایت شده و بدون جلب توجه آگاهانه به مقوله دستوری مورد نظر.

۵- تک جمله‌ها متن و زمینه کافی برای درک مفهوم و کاربرد آن

References

- Berman, R. A. 1979. 'Rule of grammar or rule of thumb?' IRAL 17/4
- Brumfit, C. J. 1980b. "From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching" in K.F. Muller (ed.) 1980.
- Brumfit, C. J. 1981, "Notional syllabuses revisited: a response." Applied Linguistics 2 : 90-2.
- Ellis, R. 1990. Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
- Finocchiaro, M. and Brumfit, C. 1983. The Functional-Notional Approach. New York: Oxford University Press.
- Harley, B. and Swain, M. 1984. "The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching" in A. Davies. C. Criper and A. P. R. Howatt (eds.) Interlanguage, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hughes, R. and Mccarthy, M. 1998. From sentence to discourse: Discourse grammar and English Language

دستوری چندان وابستگی به مقوله‌های دیگر ندارند برخی دیگر باید با رعایت پیش نیازها و اطلاعات پایه‌ای تر تنظیم شوند. یعنی آموزش آنها مستلزم نوعی ترتیب و در نتیجه تنظیم خطی است. به بیان دیگر پی بردن به برتری نظم مارپیچی نقض کننده نظم خطی نیست ولی اگر در تمام موارد نظم خطی را برگزینیم نخواهیم توانست از مزایای نظم مارپیچی بهره مند شویم (Stern 1992: 139).

در آموزش زبان خارجی به ویژه آموزش دستور زبان همیشه بحث از این بوده که آیا بهتر است یادگیرنده اول قواعد را یاد بگیرد و سپس از طریق استفاده از مثالهای متعدد، آن قواعد را تمرین نماید (قیاسی)، یا اینکه مثالهایی را بشنود یا بخواند و در ذهن خود تجزیه و تحلیل نماید و از این طریق قواعد حاکم بر آن مثالها را خود کشف نماید (استقرایی).

بدیهی است که روش قیاسی که به استفاده از شرح و توضیح دستوری خارج از متن تقدم قایل می شود و جواب مسئله را قبل از طرح سؤال در اختیار یادگیرنده قرار می دهد با نگرش امروزی در مورد فراگیری دستور زبان مغایرت دارد. لذا تقریباً همه محققان روش استقرایی را ترجیح می دهند. در این روش یادگیرنده با مقادیر زیادی از نمونه های گفتاری و نوشتاری زبان برخورد می کند تا با استفاده از فرصتهایی که (در کلاس) از پیش تنظیم شده و عمدی در اختیار وی قرار می گیرد، اصول و قواعدی را که در حد و توان درک او هست کشف و جذب نماید. در این نگرش فرآیند یادگیری عمیق تر و انباشت و نگهداری اطلاعات بیشتر و طولانی تر خواهد بود (Nunan 1998: 107). با وجود اینکه روش استقرایی معقول تر به نظر می رسد، نباید تصور کرد که چون این روش مزایا و برتری بیشتری دارد باید روش قیاسی را کاملاً مطرود تلقی کنیم. بلکه باید از آن به مقدار کم و در موارد استثنایی استفاده نماییم. نباید انتظار داشته باشیم که یادگیرنده بتواند تمام قواعد دستوری را خود کشف نماید. (Berman 1979: 297; Stern 1992: 150).

و سرانجام توصیه ای چند:

۱- یادگیری دستور زبان فقط از طریق توجه آگاهانه به ساختارهای دستوری عاید نمی شود.

وقتی زبان آموز را به تفکر و بحث راجع به موضوعات مورد علاقه اش واداشتیم در واقع فرصت تمرین و فراگیری به وی داده ایم.

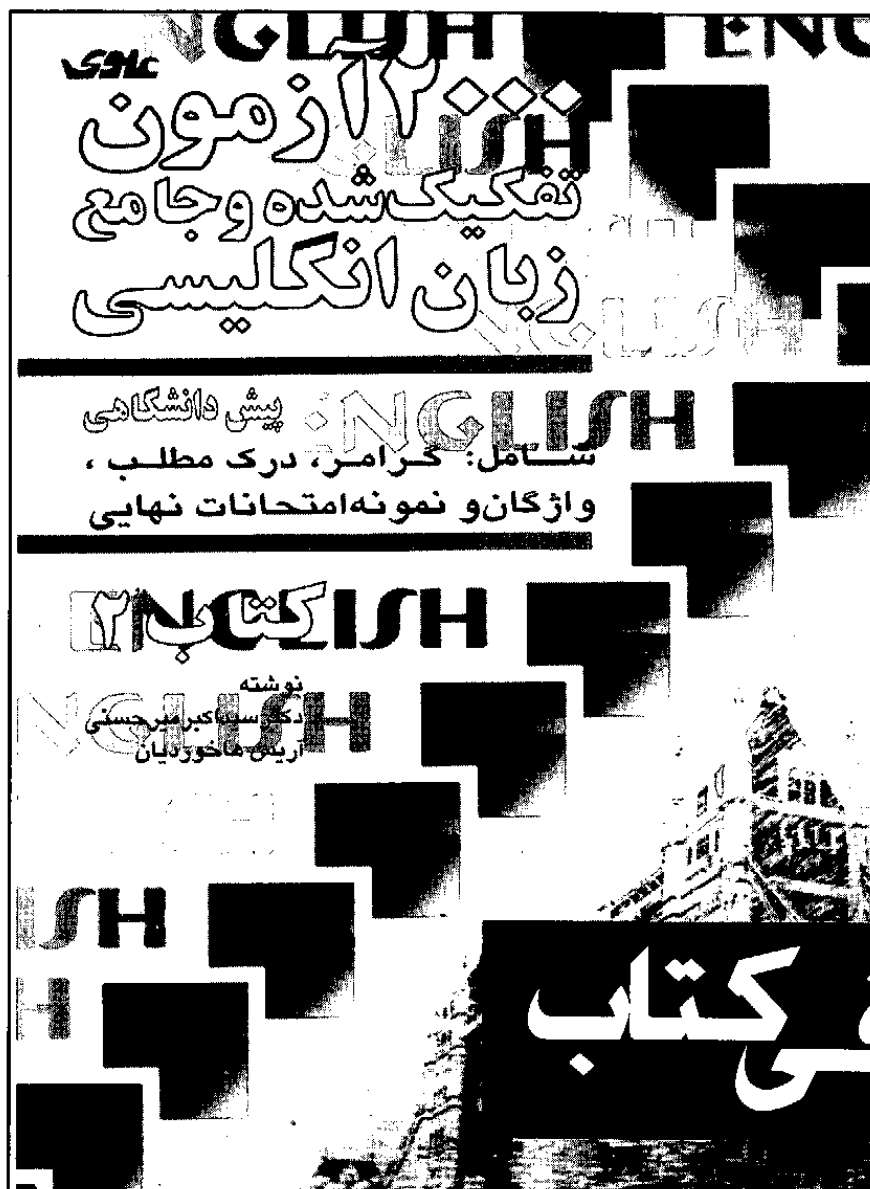
۲- قبل از این که توجه زبان آموز به مقوله دستوری مورد نظر

د س و ر ز ب ا ن

- Press.
- Wilkins, D. A. 1972. *Linguistics in Language teaching*. London: Edward Arnold Publishers, Ltd.
- Wilkins, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Yalden, J. 1983. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pegamon.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1998. *Teaching Grammar in Context*. *ELT Journal* 52/2.
- Paulston, C.B. and Bruder, M. N. 1975. *From Substitution to Substance: A Handbook of Structural Pattern Drills*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Paulstone, C. B. 1981. "Notional syllabuses revisited: some comments". *Applied Linguistics* 2/1.
- Rivers, W. M. 1983. "The foreign language Teacher and cognitive psychology" in W.M. Rivers (ed.) *Communicating Naturally in a second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Teaching. *TESOL Quarterly* 32/2.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. 1983. *The Natural Approach Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pegamon.
- Krashen, S. D. 1989. *Language Acquisition and Language Education*. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Long, M. 1983b. Does second language instruction make a difference? A review of the research, *TESOL Quarterly*, 17.
- Macnamara, J. 1973. "Nurseries, streets, and classrooms: some comparisons and deductions". *Modern Language Journal* 57.
- McDonough, J. and Christopher, S. 1993. *Materials and Methods in EIT, A Teacher's Guide*. Blackwell Publishers Ltd.
- Spada, N. 1986. The Interaction between type of contact and type of instruction: Some effects on the L2 proficiency of adult learners, *Studies in Second Language Acquisition* 8.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Swan, M. 1985. A Critical look at the communicative approach, *ELT Journal* 39/1, 39/2.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

تصحیح و پوزش

در شماره پیشین در بخش فهرست مطالب نام آقای دکتر مهدی نوروزی خیابانی اشتیهاً محمد نوروزی خیابانی چاپ شده بود. ضمن پوزش از ایشان بدینوسیله تصحیح می گردد.



عنوان کتاب: ۲۰۰۰ تست زبان انگلیسی پیش دانشگاهی ۲

تألیف: دکتر سیداکبر میرحسینی، آریس هاخوردیان

چاپ اول: ۱۳۷۶

تیراژ: ۵۰۰۰ جلد

چاپخانه: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی از سری کتابهای سازمان آموزشی و انتشاراتی

علوی

این کتاب مجموعه‌ای است از تستهای متنوع که بر اساس کتاب انگلیسی پیش دانشگاهی ۲ تنظیم شده است. در این کتاب سعی شده است درس به درس به مقوله‌های مختلف زبانی از جمله واژگان، ساختار دستوری، متن خواندنی و کنش زبانی و تلفظ پرداخته شود.

alike in at least one variants form. I need to point out that it is often difficult for a modern reader or listener to grasp that a pun is involved, particularly if the pun is encapsulated in one word rather than two. For example, 'Let me be boyl'd to death with Melancholly' (*Twelfth Night* II v3). The clause contains a play on *boil* and *bile*, which like melancholy was of the four humours. Melancholy was the cold humour -- and hence the joke. A semantic pun involves words which have two meanings, one of them being often obscene. The obscenity of the wordplay might not be easily understood by a modern reader. The reason is that each age develops its own bawdy vocabulary, and, therefore, the double entendre is likely to be overlooked. When Gratiano in *The Merchant of Venice* threatens that he will 'mar the yong clark's pen' (V i 237) if Narissa marries him, an average reader or listener may not recognise that pen has the second meaning which is blatantly obscene.

In conclusion ,I would like to point out that, as we all know, languages are structured systems, and different languages are structured differently. Therefore, interlingual translation will never be a simple or mechanical substitution process. For translators, it will more often than not necessitate making choices between various T. language items which are more suitable to convey the message in the S. language. This process precludes strict equivalence in general, and for wordplay in particular.

This paper is hoped to make a small contribution to the sense of necessity of studying Shakespeare in a more scholarly fashion, and to the imperative need for prescribing more of Shakespeare's plays in the curricula of the schools of literature in our universities. Thus, we can hope for a growth of awareness of the Bard of Avon which might, in turn, induce more scholarly interest in the translation of his works.

Bibliography

- ABBOTT, E. A. A. *Shakespearean Grammar*, Macmillan, 1954.
- ABRAMS, M. H. A. *Glossary of Literary Terms*, New York, 1981
- BALL, C. J. E. *Lexis: The Vocabulary of English*, Boltan, 1975
- HEYLEN R. *Six French Hamlets*, London, Routledge, 1993
- HULME, H. M. *Explorations in Shakespeare's Language*, Longman, 1962
- LeWINTER, O. *Shakespeare in Europe* Meridian Books, 1963
- MILORY, I.J. *The Language of Gerard Manley Hopkins*, London, 1977
- PALMER, F.R. *Semantics, A New Outline*, Cambridge, 1976
- ROWE, E. *Hamlet, A Window on Russia*, Cambridge, 1979
- RUBINSTEIN, F. *A Dictionary of Shakespeare's Sexual Puns and Their Significance*, Macmillan, 1989

this vacuum left by grammar they employed rhetoric for particular effect.

k) *Anaphora*: Alterations in word order may appear to be overdone to many modern readers, though there is usually good reason for them. Emphasis was an important consideration. Alteration in the word order may also help to point out the parallelism, as when Fallstaff says. "him keep with, the rest banish" (1H4 II iv 415). Word order can also be used to achieve rhetorical arrangements in which the meaning may sometimes be difficult to disentangle, particularly for an audience in theatre. Thus two subject-verb-object groups which should logically follow each other can be amalgamated so that the two subjects are followed by the two verbs and then by the two objects:

though I with death and with
Reward, did threaten and encourage him,
Not doing it, and being done

Here both clauses share the same subject *I*, and object *him*, but otherwise they each have contrasted elements. The sense is 'I threatened him with death if he did not do it, and I encouraged him with reward if he did do it.' The arrangement adopted by Shakespeare allows each pair of contrasted features to be placed side by side.

1) *Wordplay*: The spirit of the age encouraged the innovation in vocabulary, and, as I pointed out earlier, writers of all kinds competed with each other to introduce high-

sounding words. In addition to borrowing foreign words and inventing new ones, wordplay was the second method of verbal enrichment in this period. The explosion in punning and other forms of wordplay in Elizabethan literature was part of the attempt to show that the English language could be used expressively as any other language. They represent another aspect of the potential range of English. The growth in wordplay parallels that of new words and there can be little doubt that they both arose through the same causes. Thus, there was an element of showing off in the use of puns and punning, and this applies as much to Shakespeare as to any other writer of the time. These features were not introduced to give naturalness to speech or to represent a particular form of social register. They were meant for particular effect.

Wordplay had many uses. One of the most common was to pass the time pleasantly when there was no essential dramatic business no hand or no information which needed to be conveyed to the audience. On the other hand the wordplay was sometimes employed not merely to use up stage-time, but to have a more significant role in pointing to or implying important ideas and themes in the plays. Hamlet's 'A little more than kin and less than kinde' (I ii 65) with its play on *kin* and *kinde* which has almost a proverbial expressiveness sets the tone for Hamlet's language and introduces the themes of unnatural relationships.

Puns may be either homophonic or semantic. The former involves words which sound

convention of the time. People did not want correctness of the language. They wanted effect. The artificiality of the language employed did not matter to them. Poets and dramatists vied with one another to see who could introduce the most obscure and high-sounding words. In this art Shakespeare was regarded as a pastmaster and referred to, in a sneering remark, as the “upstart crow, beautified with our feathers” by his contemporaries.⁴

The reason for the excessive interest in sound at this time was that much of the educational training in both schools and universities was merely verbal, and academic distinction was achieved by proficiency in formal disputation.

j) *Alliteration*: Few studies have been able to arrive at reasonable conclusions as to Shakespeare’s pronunciation, and thus remain ignorant of the stress patterns of his day. We also read texts in a modern punctuation, the aim of which is but the sense of the passage rather than is rhythm as was more true of Elizabethan punctuation. The result is that the readers and quite likely to regard Shakespeare’s meaning as more important than the sound of his verse. They, therefore, get somewhat bewildered when they come across passages that seemingly do not make much sense. Consequently they are in danger of judging Shakespeare’s poetry on premises different from those on which it was composed, and so they may ignore the reasons which led him to choose a particular word.

As I pointed out earlier, sections of figures of sound can be found in rhetorical handbooks from this period. These figures rely on the repetition of sounds or words in pleasing patterns. Of these we are familiar with alliteration. The reputation of alliteration has lost much of its colour because we tend to think of it as little more than superfluous verbal decoration. Shakespeare used this figure of sound extensively in all his writings. It is, for example, a frequent device in the Sonnets where it links together key words and themes, as when he writes:

The world will waltie like a makelesse wife,
The world will be the widdow and still weepe
(9: 4-5)

in which the alliteration on *w* is very prominent. Elizabethan rhetoric knew other devices of repetition beside alliteration-- the repetition of words:

Loue is not loue
Which alters when it alteration findes,
Or bends with remouer to remoue
(116: 2-4)

Rhetorical figures are pervasive in the writing of the period and Shakespeare is no exception. In many respects rhetoric was regarded as more important than grammar, for no writer would forego a rhetorical figure because in offended grammatical propriety. Indeed, as noted earlier, grammar was not yet standardized for English and so its principles did not have a strong hold over writers. To fill

that I cannot choose one, nor refuse none" (Merchant of Venice I ii 22) she means she cannot choose or refuse anyone. Double negatives abound in *Hamlet*:

Ham: You cannot, sir, take from me anything that I will not more willingly part withal (II ii 215)

Queen: Nothing at all; yet all that is I see.

Hamlet: Nor did you nothing hear (III iv 135)

g) Countable and uncountable nouns: Nouns are distinguished today by taking an indefinite article or not. Countables take one, because they can be counted: a cat, cats; a hat, hats. Uncountables do not take an indefinite article: sugar, water. Also they are not put into the plural: sugar, much sugar. In Shakespeare we see uncountables that have been put into the plural: "Revenge burne in them" (Macbeth V ii 3), and 'Which give some soyle to my behaiours' (Julius Caesar).

h) Double determiners: The determiner in Modern English precedes the modifier and consists of a small group of words like articles, possessives and demonstrative pronouns. In Modern English there can be only one determiner per head in each nominal group. Thus, we cannot say *the his book*. But in Shakespearean English an expression like 'An instrument of *this your* calling back, (Othello IV ii 46) occurs. In *Hamlet* expressions with double determiners are not uncommon:

Hor ..., who by a seal'd compact
Well ratified by law and heraldry

Did forfeit, with his life, all *those his* lands (I i 89)
or

Come, I will give you way for *these your* letters (IV vii 28)

Even in Elizabethan times the use of two determiners was not common, and it seems to have been used for emphasis. Today this kind of usage can be found only archaically as in the biblical *these my sins*. It is apt to remember that this type of expression is currently used in Farsi, where the above examples can be translated as respectively

همه آن زمینهای او، این نامه های شما و این گناهان من

i) Eloquence and richness of English: In the Elizabethan period there was an intense interest in language. Although grammar and correctness of English were not given sufficient attention, eloquence and lexical invention attracted most of the writers' and speakers' interest. Thus, eloquence was supplied by rhetoric and richness by inventing new forms. The sixteenth century witnessed the writing of rhetorical handbooks as an aid for English authors of which Puttenham's *The Art of English Poesie* (1589) is among the best known.³ Puttenham's, for the most part, consists of figures of sound or figures of sense, in both of which the language is manipulated to produce particular effect. The aim of rhetoric is literary and artificial. It is important that Iranian translators of Shakespeare bear this in mind that they cannot expect a dramatist like Shakespeare to adapt this language to individual characters of his plays in realism of speech or occasion or colloquialism. It was the

should be interpreted in a similar way.

d) *thou and you*: In earlier English there were separate forms for the singular and the plural *thou* and *you*. In the Middle English period (1100-1500) the two began to overlap, while there was a trend for *thou* to act as the marked and *you* as the unmarked form in the singular; that is to say, when *thou* was used it carried more information than simply singular. It was used to indicate familiarity or contempt. In translating Shakespeare it should be noted that he used *thou* in its marked sense. Kent in *King Lear* was deliberately rude when addressed the King 'what wouldest thou do old man?' (I i 45). The extra meaning of *thou* may occur in unlikely occasions, and thus, can be easily overlooked. In the opening scene of *Hamlet* in which Barnardo, Marcellus and Horatio are suddenly confronted with the ghost

Barn: It would be spoke, too.

Mar: Question it Horatio.

Hor: What art thou that usurp'st this time of night,

To Horatio and the other characters in the play, the ghost is a spirit which is not human. It is, therefore, referred to as *it*, and it is not unnatural that they should address it as *thou* implying a mixture of contempt and fear.

e) *Bawdiness*: Shakespeare seems to have had a deep-rooted interest in manipulating the language for bawdy innuendoes and enjoyed it. When we come across such instances in his plays his vocabulary becomes crisper and

clearer and his tone gets sharper. As part of Shakespeare's habit of repetition he sometimes seizes on particular words and employs them frequently. Then, on a special occasion he uses them with particular connotation. One of such words is *nothing*, a word which may readily be overlooked by a modern reader. Because it represents O it can be used bawdily, as in *Hamlet*:

Ham: That's a faire thought to ly between Maids legs.

Ophe: What is my lord?

Ham: Nothing.

Another example is when Agricola says of Anthony's use of Cleopatra 'He ploughed her, and she cropt' (Ant II ii 232). The image is from agriculture, and *cropt* here has the sense 'produced fruit', i.e. gave birth to the child Caesarian.

For an Iranian translator the bawdiness presents an ethical problem. Moreover, it never crosses the mind of an average Iranian reader of serious classics that Shakespeare, who unquestionably sits in the centre of Western Canon, can touch on such blatant obscenities.

f) *Double negative*: Negatives in Shakespeare differ considerably from their modern counterparts. The double negative was employed for emphasis: Celia "but love no man in good earnest, nor no further in sport neyther" (*As You Like it*, I ii 24). The use of *nor* where modern English might prefer *or* or even *and* can lead to uncertainty as to the precise meaning; when Portia says, "it is not hard Nerrisa,

30 females of a group of 35, both in their 3rd term of translation answering a test, marked the phrase as "difficult to understand". Only one female student with a background of 18-month undergraduate studies on English literature at an Indian university has given the correct answer. Shakespeare for an Iranian student of English is a foreign language within a foreign language. Students should have some grasp of the language of Shakespeare's time for a better comprehension of his works. Difficulties involved in studying Shakespeare extend far beyond the question of understanding the literal meaning of a few words or phrases.

The following notes are hoped to illustrate the point and exhibit some features of Shakespeare's language:

a) *Double Comparative*: 'To some *more fitter* place' (*Measure for Measure* II ii 17); 'more nearer' (*Hamlet* III I 11), more + the comparative inflexion-er.

b) *Double Superlative*: "This was the *most unkindest* cut of all (Julius Caesar III ii 183); *most* is used as well as the superlative inflexion-est. The double superlative could by some novice readers be interpreted as the suggestion of degrees in superlativeness, whereas there can logically be only one *best* or *worst* of anything.

In making their decisions on the translation of double comparisons translators need to remember that *more* and *most* were originally

adjectives and adverbs. As the former they had the meaning 'bigger' and 'biggest' in size; and as the latter they were used as intensifiers with the sense 'very' or 'absolutely' used to emphasize the meaning of the following adjective or adverb. Examples from *Hamlet* can exhibit this meaning of the intensifier. In 'Oh horrible, Oh horrible, most horrible' (Iv 80) *most* is not used to form superlative, but for emphasis. It varies and complements the two previous Oh's and confirms the terrible nature of the murder. Later when Hamlet drags the body of Polonius from his mother's room, he says that Polonius 'is now most still, most secret and most graue' (III iv 214). In this case also there is no question of *most* forming superlatives. Because Polonius is not now the quietest person; for he shares his quietness with all the dead; he is merely very quiet in death as compared with his garrulity when alive. In the same play when the King refers to 'the primall eldest curse' (III iii 37), we may interpret *primall* as a kind of intensifier which comes close to functioning as a double superlative meaning 'the very oldest curse'.

c) *The repetition of adjective or adverb*: An adjective or adverb is repeated so that the first acts as an intensifier to the second in a way that is not dissimilar to the double comparisons. For example, 'Oh that this too too solid flesh, would melt' (I ii 129); 'Excellent, excellent well' (II ii 173); 'quite, quite downe' (III i 154); 'A verie verie *Pajok*' (III ii 278); and 'those many many bodies' (III iii 9). It is even possible that the Queen's 'Drown'd, drown'd' (IV vii 185)

Shakespeare's Language

Abass Horri Ph. D. (English Literature)

The National Institute of English

**Shakespeare for an Iranian student is a foreign language
within a foreign language**

This writing is not about the grammar of Shakespeare's language; nor is it meant to offer a new interpretation of his plays. It is a quick short look at some aspects of his language for the benefit, especially, of novice translators.

Shakespeare is difficult. It is doubly difficult for an Iranian student or a translator of inadequate experience. In order for a translator to arrive at a reasonable comprehension of a play, he/she will have to penetrate some unfamiliar layers of linguistic, cultural and situational ambiguity. For him/her it is not unlike climbing an unusually steep mountain. For native

speakers of English studying Shakespeare, the phrase "patience on a monument" is not likely to present too much of a comprehension problem. Chances are that they get to know it long before coming across it in *Twelfth Night* (II iv 117). Whereas for an ordinary Iranian student of English or translation it does present a problem. 21 male students of a group of 23, and

learners will be enhanced. With regard to the two standard varieties (i.e. British and American English) more consistency is suggested to English teachers and students alike. Teachers are also advised against prejudice since both varieties are equally acceptable. Concerning the choice of medium, although in most EFL situations emphasis is given to the written language oral fluency should not be overlooked owing to the ever-increasing role of English as an international language. As far as errors are concerned, it is suggested here that those errors which may impede the smooth flow of communication, either written or oral, should be given priority and less significant errors should be treated as secondary and be dealt with only if time allows. Teachers are encouraged to practice more tolerance towards learners' errors.

References:

- Andersson, L. G. and P. Trudgill (1990). **Bad language**. London: penguin.
- Bloomfield, L. (1933). **Language**. New York: Holt, Rinehart and winstone. Inc.
- Burchfield, R. (1981). **The spoken word: A BBC guide**. BBC, London.
- Chambers, J. K. and P. Trudgill (1980). **Dialectology**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. (1982). "Linguistic variation and social function," In Romaine, S. (ed.) **Sociolinguistic variation in speech community**, PP 153-166.
- Corder, S. Pit (1982). **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.
- Downes, W. (1984). **Language and society**. London: Fontana Paperback.
- Greenbaum, S. (ed.) (1985). **The English language today**. Oxford: Pergamon.
- Haas, M. R.(ed) (1982). **Standard language: spoken and written**. Manchester: Manchester University Press.
- Hall, R. A. (1950). **Leave your language alone**. New York: Cornell University Press.
- Hawkins, E. (ed). (1983). **Awareness of language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halmes, J. (1992). **An introduction to sociolinguistics**. London: Longman.
- Jespersen, Otto (1922). **Language: Its nature, development and origin**. London: Allen and Unwin, Ltd.
- Milroy, J. and Milroy, L. (1985). **Authority in language: Investigating language prescription and standardization**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Moulton, W.G. (1962). "Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960. "In Mohrmann, C., et al **Trends in European and American Linguistics 1930-1960**. Utrecht: Spectrum Publishers, PP. 82-109.
- Quirk, R. (1968). **Essays on the English language: Medieval and Modern**. London: Longman.
- Romaine, S. (1984). **The language of children and adolescents**. Oxford: Blachwell.
- Trudgill, P. (1979). "Standard and non-standard dialects of English in the UK: Problems and policies. "In **International Journal of the Sociology of Language** 21: 9-26.
- (1988). Norwich revisited: Recent linguistic changes in an English urban dialect. **English world-wide**, 9:33- 49.
- Wolfson, N. (1976). "Speech events and natural speech: Some implications for sociolinguistic methodology". **Language in Society** 5,2: 189-211.

skills (oral or written), and at the same time accommodate for other skills in the syllabus. As far as errors are concerned, it is suggested here that those errors which may impede the smooth flow of communication, either written or oral, should be given priority and less significant errors should be treated as secondary and be dealt with only if time allows.

Written materials can be, as have always been in the majority of cases, based on Standard English; however, provision should be made for the teaching of informal writing styles such as informal and friendly correspondence.

The choice of spoken materials for language laboratories and conversation classes is not without its problems. On the one hand, basing the oral material on standard accents such as RP, in the case of British English, has the advantage of approximating the speech of foreign learners to that of educated English speakers and enabling the students to benefit from radio and television programmes in English received in their countries of origin. On the other hand, restricting the oral material to the standard accent has the disadvantage that the learners would not be able to follow informal speech of native speakers. Thus, a compromise should be reached in this respect, i.e. the most functional and widely-accepted variety should be emphasized and recommended to foreign learners of English for their general use and at the same time informal and colloquial forms and non-standard features, which are likely to be encountered by the learners, should be

introduced for recognition purposes. Furthermore, it is proposed that advanced students should be made familiar with stylistic variation of spoken English. Simply presenting the learner with linguistic input would not guarantee that he would be able to express himself appropriately in different situations; he should be taught *when* to say *what* to *whom* and *how*. In other words, he should be made aware of the varying nature of language according to the formality of the context, the relationship between the interlocutors and other sociolinguistic parameters involved in a speech event.

Conclusion

In this article, an attempt has been made to relate the notions of correctness to the teaching of English as a second or foreign language and the treatment of learners' errors. It can be concluded that the existence of a set of norms and standards of grammar and pronunciation seems inevitable in EFL situations since the performance of EFL students is assessed against certain norms of target language usage. Whereas establishing norms of correctness in native-speaking contexts is highly controversial it is a fairly straightforward task in EFL situations since the only norm that exists in the latter case is that of Standard English. However, although conformity to the norms of Standard English seems inevitable in EFL situations familiarity with authentic speech and informal English is recommended at least as part of the passive knowledge of the learners. This way the communicative ability of the

such as Iran there is no clear-cut distinction between British and American English as the standard target language variety. Some textbooks and audio-visual materials are based on British English while some others are based on American English. This is mainly due to difficulties involved in obtaining all the teaching materials in either variety alone. This lack of consistency will undoubtedly cause a great deal of confusion and problems for students and teachers alike. One cannot afford not to sympathize with a group of students who have to listen to one variety of English (e.g. RP Accent) in the language laboratory and another (American English) in the classroom. Of course, it would be ideal if students were familiarized with both varieties, in which case they would increase their linguistic awareness; however, this is by no means an easy task and requires the teachers to have a working command of both varieties. The real problem arises when some teachers insist on one variety only and regard the features of the other as unacceptable or incorrect. This may be due to prejudice or inadequate language awareness on the part of the teacher, but whatever the reason might be it will create serious pedagogical problems such as undue correction of students' linguistic performance. Teachers and students should be advised that features of both standard varieties are equally acceptable, though some may not be as appropriate as others in certain situations.

2.3 The Choice of Medium in Materials Development and Teaching

The criteria for the selection or preparation of instructional materials are highly controversial, indeed. On the one hand, if decisions regarding materials development are to be based on the specific needs and objectives of the learners, it would seem legitimate to suppose that the objective of the majority of foreign learners of English, particularly in the developing countries of the world, is to gain access to western technology and benefit from the vast body of literature available in English in different fields of study. In such cases, it would seem futile to lay emphasis on the colloquial features of spoken English which may hardly be of any use to the learners; rather, emphasis should be given to the written language whose mastery is the ultimate goal of the learner. On the other hand, if we are to accept that English is increasingly becoming recognized as an international language and consequently of great importance in world-wide communication, then it has to be agreed that more emphasis should be given to oral fluency. In this case, grammatical correctness would no longer be the supreme objective of EFL instruction, and learners' errors which do not hamper communication should be tolerated.

A way out of this dilemma seems to be a balance between the two extremes; that is to say, to concentrate on the needs of the learners and take this as the main criterion in the selection or preparation of instructional materials and put more emphasis on the desired

These are briefly discussed below.

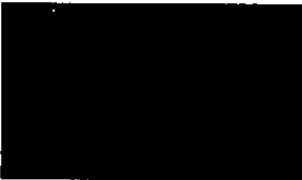
2.1 Conformity to the Norms of Correctness

With respect to the first question, two opposing views exist: (a) some scholars recommend prescriptive teaching grammars to foreign learners of English and see little value in teaching the authentic language; and (b) some others advocate the authentic speech of native speakers. As a classic example of the first group, Quirk (1968: 109) maintains that "... the teaching grammars of English, particularly those directed at foreign students, must be-and the best have always been- rather solidly prescriptive". Quirk continues that "there is little value to the learner" in being presented with a collection of features observed from the lips (or pens) of natives" (P.109). And as an example of the second group, Moulton (1962:89) advises students of foreign languages to "copy what the native speaker says because he is always right". However, these two extreme views are rejected here and a compromise position is proposed, instead: This position is based on the notions of productive and receptive language controls on the part of the learner. Accordingly, standard English is recommended for productive control and use, while colloquial English and authentic speech is suggested for receptive knowledge (listening comprehension). Considering the limited time allocated to the teaching of English in most EFL situations it would be impossible to teach the whole of the target language; rather, the TL should be carefully selected and graded

for teaching purposes taking into consideration the pedagogical criteria involved. This selection and gradation should be based on standard English; however, learners should also become familiarized with what Quirk (up cit) refers to as collection of features from the lips and pens of natives'. i.e. the 'authentic language'. In fact, it has been observed that foreign learners of English who have been exposed to only one variety of this language, which is normally Standard English, will find themselves at a great disadvantage when faced with real communicative situations in the target language where authentic speech is used. It is obvious that the learners' communicative ability will be enhanced if they become familiarized with authentic speech. In this respect, encouraging the students to listen to live radio programs in English at home followed by classroom discussions would increase their linguistic awareness and communicative ability.

2.3 The Choice of a Standard Model

The second question at issue is the decision regarding the choice of a standard model. In general, a variety should be selected for teaching purposes which provides maximum usability for the learners. The two main standard varieties of English employed for teaching to foreign learners are British and American English. The choice of one of these standard varieties at the cost of the other will undoubtedly affect teacher training programmes as well as the selection of instructional materials. In some EFL situations



It appears that much of the controversy surrounding the notion of correctness comes from the older generation that by nature are more conservative and respect the traditional values highly. As Holmes (1992) concludes "... as people get older their speech simply becomes less dialectal and more standard" (p.184). Holmes further adds that "... there is general agreement that in their 'middle years' people are most likely to recognize the society's speech norms and use the fewest vernacular forms. They are most likely to use more standard forms" (p.186). (For more age-related sociolin-guistic studies, see Chambers and Trudgill, 1980; **Romanie** 1984; Downes 1984; and Trudgill, 1988).

In short, such controversies are likely to persist unless public awareness of the nature of language is raised and realistic and favorable attitudes towards non-standard varieties are encouraged.

II. Norms of Correctness and the Teaching of English as a Foreign Language

In the previous section, the question of language variation and norms of correctness in general (i.e. in the context of native speaker usage) was briefly discussed and the controversies involved were highlighted in order to view these issues in EFL contexts in the right perspective. In this section, an attempt will be made to relate the notions of correctness to the teaching of English as a foreign language and particularly the treatment of second-language learners' errors.

In describing the language learner's

language, Corder (1982:32) suggests that "... every utterance of the learner must be regarded as an acceptable utterance in his transitional dialect... thus we come to the conclusion that the concept of ungrammaticality or deviance from the norms is not applicable to the learner". This argument, however, is justifiable only if we consider learner's utterances according to the rules of his 'transitional grammar'. In other words, such a treatment of learner's utterances makes sense only when we try to describe his language for theoretical purposes in order to find out about his language learning processes and strategies. This is the domain of theoretical error analysis. However, from a pragmatic and pedagogical point of view, Corder's proposition does not seem convincing since in the latter case learner's utterances should be assessed against certain norms of target language usage. Unlike native speaking context, in an EFL situation establishing norms of correctness seems fairly straightforward. In fact, the only norm that exists in EFL situations is that of Standard English and it would not be unsafe to claim that the majority of EFL teachers are even unaware of different varieties in English. Thus, as can be seen, the existence of a set of norms and standards of grammar and pronunciation seems inevitable in the teaching of English as a foreign language. However, a number of questions arise from this issue, notably (i) to what extent conformity to these norms and standards should be observed, (ii) which standard model should be selected, and (iii) which medium should be emphasized in EFL materials development and instruction.

mmatrical' in language. (cf. Andersson and Trudgill, 1990).

However, no matter what the attitudes of modern linguists are, public concern and debate for standards of usage seem to ensue. Even today, the earlier forms of language are regarded as better, and language change is resented by some members of the public. This is reflected in the correspondence columns of the press where complaints against innovations in pronunciation or usage can frequently be found. In fact, language specialists, particularly lexicographers and handbook writers, are under pressure from the public with respect to correct usage. Milroy and Milroy (1985) note that if, for example, lexicographers attempt to remove all traces of value-judgement from their work and refuse to label particular usages (such as 'ain't') as 'colloquial' and others as 'slang', there is likely to be a public outcry. This was notoriously the case when **Webster's Third New International Dictionary** appeared in America in 1961. Its failure to provide such evaluations of usage was described by one critic as 'a scandal and disaster.' (For further examples of letters to the press see Trudgill, 1979; and for opinions of BBC listeners and viewers on language usage see Burchfield 1981). However, it needs to be pointed out that in recent years favorable attitudes towards language variation have developed to a considerable extent. In BBC, for instance, where for years applicants with some degree of regional accent were denied of any broadcasting job, one can now notice regional flavor in the speech of some commentators,

though this may not escape criticisms from listeners and/or viewers, owing to the controversial nature of the issue at hand. In some linguistic circles, the non-standard speech is referred to, in popular term, as 'authentic' and 'closer-to-life' language, probably because it is through this speech form that the daily interaction of most people is carried out.

With respect to children's attitudes to non-standard speech, Eric Hawkins (1983) has launched a quite stimulating series entitled **Awareness of Language**. The objective of this series appears to be raising the awareness of children about the nature of language variation so that they can develop a sense of appreciation for other languages and dialects. However, with regard to the views of the public as a whole, no major steps appear to have taken place. Nevertheless, it seems reasonable to assume that factors such as accelerated developments in communication and modern transport systems- which result in greater mobility and ideally more understanding amongst different strata of society and the world at large-ought to have had some effects on the opinions of people towards non-standard varieties. Interestingly enough, it has been observed (Cheshire 1982; Wolfson 1976) that in some situations standard speakers monitor their speech carefully to insure that they use more non-standard features in order to produce an appropriately informal speech style. Thus, it is not surprising to find that some politicians deliberately attempt to include non-standard features in their speech to gain the favor of the public.

I. Norms of Native Speaker Usage

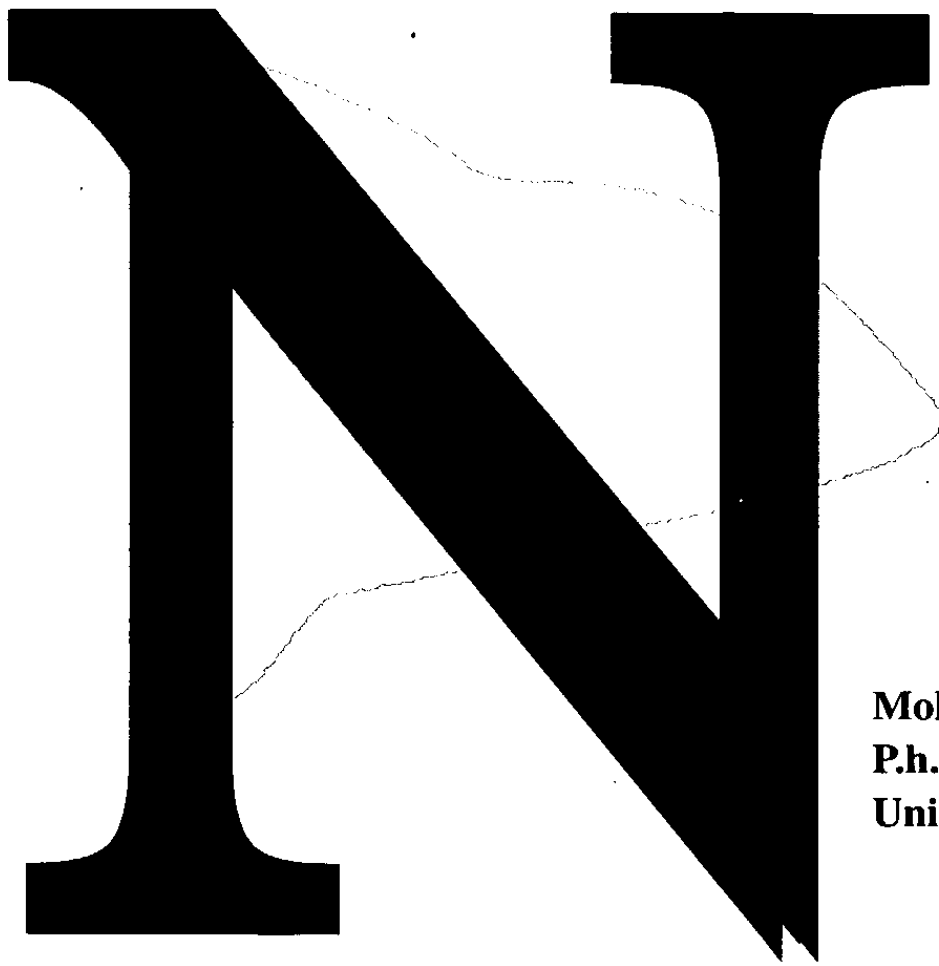
The controversial issue of establishing the norms of native speaker usage has been the subject of fierce and ongoing debate between the proponents of linguistic purity and the advocates of innovation in language usage for several hundred years. This battle reached its peak in the eighteenth century. Greenbaum (1985) notes that in the eighteenth century new concerns developed about the English language. Most of the learned argued that English had reached a near-perfect stage in its progress, having been purified of its inconsistencies; they then feared that unless changes were prevented it would deteriorate and become corrupted by the uneducated and half educated.

Along these lines, the opponents of language change attempted to set up prescriptive rules of grammar and usage whose job it was to keep the language in its pure form and to prevent it from corruption. In some countries of Europe, such as France and Italy, language academies were established to decide what was 'correct' and what was 'incorrect' and to guard the language against corruption. However, in Britain, or in any other English-speaking country, for that matter, such an academy did not exist. Authority was here found in the works of the so-called 'self-appointed experts' and prestigious writers.

Traditional grammarians chose Latin as a model for describing the English language and prescribing the rules of correctness. The reason for this choice was that Latin enjoyed high prestige during the Middle Ages and for some

centuries afterwards. It was widely believed, quite unreasonably, of course, that Latin was the most logical and perfect of languages, and should therefore serve as a model for the description of all other languages irrespective of their dissimilarities with Latin. Consequently, as Haas (1982) asserts, other languages were, to a considerable extent, misdescribed. An example of such prescriptive misapplication is the normative rule that one should not use a 'split infinitive' (e.g. to clearly understand) regardless of the fact that this rule is based on the principles and categories established in the first place for the description of Latin and Greek, and not for English.

Towards the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, these rigid and unsound notions of correctness and undue admiration for Latin began to decrease. On the turn of the century, Otto Jespersen (1922:15) boldly asserted that "English is free from the narrow-minded pedantry which in most languages makes people shy of saying or writing things which are not strictly grammatical". The strongest reaction against the prescriptive attitudes, however, came from the American Structuralist school of linguistics, founded by Leonard Bloomfield who denounced the suggestion that the standard dialect taught in schools was more correct than non-standard dialects (Bloomfield 1993). One of Bloomfield's associates, Robert Hall (1950), in his strongly-worded book **Leave your Language Alone**, went so far as to claim that there is no such thing as 'good' or 'bad', 'correct' or 'incorrect', 'grammatical' or 'ungra-



**Mohammad Hossein Keshavarz,
P.h.D (Linguistics)
University for Teacher Education**

Norms of Correctness in Native Speaker Usage and EFL Situations

Abstract

One of the most important issues in teaching English as a second or foreign language is the selection of norms of correctness in the target language. However, the questions as to what should constitute such norms is, indeed, a highly controversial one. If we consider native speaker usage as norms of correctness the question of language variation poses itself. on the other hand, if we base our norms on traditional grammatical rules, issues such as 'prescriptivism' versus 'descriptivism' need to be taken into consideration. In this article, first

the notion of correctness will be dealt with in the context of native speaker usage. Then against this background, norms of correctness for second or foreign learners of English will be discussed and the criteria for choosing a particular variety of English for teaching purposes as well as for the treatment of errors will be examined

- Cziko, G. A. (1982). Improving the psychometric, criterion-referenced and practical qualities of integrative language tests. *TESOL Quarterly*, 16, 367-379.
- Davidson, F. (1992). *The testing of English as a second/foreign language in the criterion-referenced era*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of teachers of English, Louisville, KY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361407)
- Davidson, F. & Lynch, B. K. (1992). Criterion-referenced language test development: a prolegomenon. In A. Huhta, K. Sajavaara, & S. Takala (eds.), *Language testing: new openings*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, Institute for Educational Research.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hambleton, R. K. & Novic, M. R. (1973). Toward an integration of theory and method for criterion-referenced tests. *Journal of Educational Measurement*, 10 (3), 159-170.
- Hatch, E. & Farhady, H. (1994). *Research design and statistics*. Tehran: Rahnama Publications.
- Hudson, T. D. & Lynch, B. K. (1984). A criterion-referenced measurement approach to ESL achievement testing. *Language Testing*, 1, 171-201.
- Hudson, T. (1991). Relationships among IRT item discrimination and item fit indices in criterion-referenced language testing. *Language Testing*, 8, (2), 160-181.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunnan, A. J. (1992). An investigation of a criterion-referenced test using G-theory, and factor and cluster sampling. *Language Testing*, 9, (1), 30-49.
- Lynch, B. (1992). Evaluating a program inside and out. In J. C. Alderson and A. Beretta. *Evaluating second language Education* (pp. 61-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, B. K. & Davidson, F. (1994). Criterion-referenced language test development: linking curricula, teachers, and tests. *TESOL Quarterly*, 28 (4), 727-743.
- Pophom, W. J. (1978). *Criterion-referenced Measurement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Purves, A., Soter, A., Takala, S., and Vahapassi, A. (1984). Towards a domain-referenced system for classifying composition assignments. *Research in the Teaching of English*, 18 (4), 385-416.
- Skehan, P. (1984). Issues in the testing of English for specific purposes. *Language Testing*, 1, 202-20.
- Takala, S. (1985). Criterion-referenced testing in foreign language teaching. *In Language testing in school*. A Finland Yearbook 1985, No. 41. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266682)
- Wilson, K. M. (1989). *TOEIC research report*. New Jersey: Educational Testing Service.

because CR and NR tests merge into one at this level.

The results of this study might also be helpful for program evaluators and decision makers. As it was mentioned, the use of either NR and CR tests in program evaluation is a matter of controversy. On the one hand, some scholars, such as Bachman and Clark (1987) and Bachamn (1988), have criticized the use of NR tests in program evaluation, due to their insensitivity to the impact of instruction. On the other hand, Lynch (1992) has argued for the superiority of NR tests in program evaluation because they allow for references beyond the specific programs. In fact, NR tests provide decision makers with more information regarding the effect of the program because such tests enable them to reference the test scores to the external norms.

Furthermore, some scholars have questioned the content validity of tests such as The Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and have emphasized developing a CR measure of language proficiency. Since TOEFL is most commonly used as an entrance requirement for advanced international students wanting to study for a degree at an American college or university, and developing a CR measure of language proficiency is by no means an easy task, it may not make much difference to give the applicants TOEFL or a CR test.

Although the present study might be considered as a step towards the settlement of the controversies surrounding the use of CR

and NR tests, repeated research projects are needed to support the findings of this investigation.

References

- Alderson, J. C. (1991). Language testing in 1990's: How far have we come? How much further have we to go? In Anivan, S. (Ed.) *Current developments in language testing* (pp. 1-26). Singapore: Regional Language Center.
- Bachman, L. F. (1988). The development and use of criterion- referenced tests of language proficiency in language program evaluation. In R.K. Johnson (ed.). *The second language curriculum* (pp. 242-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental concepts in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. and Clark, J.L.D. (1987). The measurement of foreign/second language proficiency. *Annals of the American Academy of political and Social Science*, 490, 20-33.
- Brindley, G. P. (1991). Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (Ed.) *Current developments in language testing* (pp. 139-164). Singapore: Regional Language Center.
- Brown, J. D. (1989). Improving ESL placement tests using two perspectives. *TESOL Quarterly*, 7(1), 239-260.
- Brown, J. D. (1990). Short-cut estimators of criterion-referenced test consistency. *Language Testing*, 7(1), 77-97.

tests and NR tests fades away as the subjects' language proficiency improves.

The results of this study might be regarded as a step towards the settlement of the controversies surrounding the use of CR and NR tests. One might conclude from the findings that individuals' performance on CR and NR measures of language abilities depends on and varies with their proficiency levels: if individuals are proficient, there might be no difference between their performance on CR and NR tests. In other words, CR and NR tests merge at the advanced proficiency levels. This does not hold true for the elementary levels, however. In fact, the individuals' proficiency levels is a key factor affecting their performance on CR and NR tests.

The findings of the present study might also shed some light on the possible nature of language proficiency. While some scholars have attempted to demonstrate that one underlying competence accounts for language proficiency, some others have proposed different competencies, each of which is distinct from the others. However, as hypothesized by Alderson (1991), this study suggests that the nature of language proficiency depends on and varies with individuals' proficiency levels. In fact, these findings imply that language proficiency is multifactorial at the elementary proficiency levels but more unitary at the advanced levels.

With extreme caution, therefore, it can be concluded that the present language

proficiency models proposed by some language testing researchers need some modifications. For example, some components in Bachman's (1990) model might not be distinct at the advanced proficiency levels. So models of language proficiency should consider the level-dependency of language proficiency as a major factor. It is clear that any change in the present language proficiency models will cause some minor or major changes in the methods of language teaching and testing.

With respect to the applications of the present study, the findings suggest that for students of low proficiency, performing NR language tests substantially underestimates their level of achievement. However, for highly proficient students, performing on either CR or NR tests does not affect their performance.

The findings of this study might also be a remedy for the problems related to domain specifications in CR test development procedure. As Bachman (1989) states, the only way to develop adequate CR procedures for the assessment of language proficiency is the attempt to specify the abilities that make up language proficiency and define levels of language proficiency which are independent of particular contexts. Since such levels do not specify particular contexts, however, raters would not have any concrete criteria to guide them (Brindely, 1991). This study provides further evidence that the problems related to domain specification might have not much to do with the advanced proficiency levels

As Table 4 indicates, the first factor receives the highest loadings from CR, G.CR, R.CR, and V.CR, while the second factor is heavily loaded by CELT, G.CELT, R.CELT, and V.CELT.

The pattern of the factor loadings of the variables makes the assignment of labels to the factors rather easy. Factor 1 can be called "language proficiency measured by CR tests" and factor 2 "language proficiency measured by NR tests."

It was naturally difficult to extract two factors at the advanced level because of high correlations. Nevertheless, for comparison purposes, a two factor solution was preferred. It then was rotated using Varimax Rotation Procedure. The results are presented in Table 5.

Table 5

Varimax Rotated Factor Loadings of the CR and NR Measures at the Advanced Level

	Factor 1	Factor 2
CELT	.66	.72
CR	.70	.62
G.CELT	.87	*
G.CR	.65	.64
R.CELT	.82	*
R.CR	.72	.52
V.CELT	*	.95
V.CR	.70	.62

*Loadings below .30 were discarded.

As Table 5 illustrates, while factor 1 is loaded by G.CELT and R.CELT, factor 2 is loaded by V.CELT. It is interesting to observe that the variables CELT, CR, G.CR, R.CR, and

V.CR have loaded almost equally on the two factors.

The pattern of the factor loadings of the variables at the advanced level of language proficiency makes the assignment of labels to the factors difficult and one can not claim that the two factors refer to two different underlying abilities.

The comparison of the results of the factor analyses demonstrates that the difference between CR tests and NR tests regarding what they measure fades away as the subjects' language proficiency improves. So, the null hypothesis of the study which states, "**there is no relationship between students' performance on CR and NR measures at two different (elementary and advanced) levels of language proficiency**" can be rejected. The results show that students' performance on CR and NR measures of language abilities depend on their level of proficiency.

Conclusions

The major aim of the present study was to arrive at a solution regarding the differences and similarities between NR and CR tests of language abilities at two elementary and advanced levels of language proficiency. To that end, first the subjects' proficiency levels were determined and then four CR tests were constructed and administered to the subjects. The results of the statistical analyses demonstrated that the difference between CR

The second analysis dealt with determining the correlations among the CR and NR measures and their subtests at each proficiency level. The correlations are presented in Tables 2 and 3.

Table 2

Correlation Coefficients among the CR and NR Measures at the Elementary Level

	CELT	CR	G.CELT	G.CR	R.CELT	R.CR	V.CELT	V.CR
CELT	*							
CR	.58	*						
G.CELT	.88	.55	*					
G.CR	.63	.93	.63	*				
R.CELT	.75	.51	.51	.52	*			
R.CR	.41	.88	.37	.73	.36	*		
V.CELT	.81	.40	.54	.40	.53	.27	*	
V.CR	.53	.89	.47	.73	.48	.73	.41	*

Table 3

Correlation Coefficients among the CR and NR Measures at the Advanced Level

	CELT	CR	G.CELT	G.CR	R.CELT	R.CR	V.CELT	V.CR
CELT	*							
CR	.86	*						
G.CELT	.81	.76	*					
G.CR	.86	.90	.75	*				
R.CELT	.75	.68	.66	.63	*			
R.CR	.82	.83	.71	.76	.74	*		
V.CELT	.86	.70	.45	.70	.49	.65	*	
V.CR	.91	.88	.79	.84	.73	.78	.74	*

These tables reveal that the correlation coefficients observed at the advanced proficiency level are relatively high, while this does not hold true for the elementary level. For instance, the average correlations at the advanced and elementary levels, are .75 and .59 respectively.

Correlation coefficient, however, is just a measure which indicates how closely the two

variables go together. According to Hatch and Farhady (1994), a more useful way of interpreting a correlation coefficient is to convert it into common variance between the two measures. Regarding the common variance, it seems that at the advanced level the amount of common variance explained by the CR and NR measures is higher than the amount of common variance explained by the CR and NR measures at the elementary level.

Furthermore, a high correlation between two measures does not necessarily mean that they are measuring the same traits. To investigate the nature and the number of the underlying traits measured by the CR and NR measures, therefore, two principle factor analyses were performed at two different proficiency levels.

First a factor analysis was conducted on the subjects' scores on the 8 variables at the elementary level. Two factors were extracted. The two factor solution then was rotated using Varimax Rotation Procedure. The results of the factor analysis at the elementary level are presented in Table 4.

Table 4

Varimax Rotated Factor Loadings of the CR and NR Measures at the Elementary Level

	Factor 1	Factor 2
CELT	.31	.95
CR	.94	.32
G.CELT	.33	.79
G.CR	.82	.41
R.CELT	.30	.74
R.CR	.91	*
V.CELT	*	.84
V.CR	.85	.31

*Loadings below .30 were discarded.

worth noting that the tests were scored objectively. There was only one correct answer for each item and the scores were not influenced by the judgment of the scorers.

Comprehensive English Language Test (CELT) was administered to the subjects two weeks before the CR tests to determine the subjects' proficiency levels. The CELT scores, then, were transformed to z scores, resulting in scores with a common mean and standard deviation. To keep the appropriate proportion of subjects at each level, the subjects standing 0.5 standard deviation above the mean were regarded as advanced students; those standing 0.5 SD below the mean were considered as elementary students; and those standing between + 0.5 and - 0.5 SD above and below the mean were classified as intermediate students. The rationale behind the choice of ± 0.5 SD was the classification of subjects into different levels in accordance with the proportion of the normal distribution. Since this study was just concerned with the elementary and advanced levels of language proficiency, students of intermediate proficiency were excluded from the study sample.

Results

To test the hypothesis of the present study certain statistical techniques were conducted. The first analysis was concerned with determining the reliability coefficients of the NR and CR measures. To determine the reliability coefficients, KR-21 reliability

formula was used for CELT and the formula proposed by Brown(1990) for the CR measures.

The rationale for the choice of Brown's (1990) formula was that regarding the application of NR tests reliability formulas to CR tests, there are discrepancies among different scholars. Pophom and Husek(1969), cited in Kunnan(1992); Hambleton and Novick(1973); Pophom(1978); Hudson and Lynch(1984); and Bachman(1990) have argued for the inappropriateness of NR reliability estimates for CR tests. However, Brown(1990) has established a relationship between the NR tests coefficients of reliability and the CR test estimates of dependability. Hudson(1991) also found that NR tests internal consistency estimate correlate highly with those of CR tests dependability estimate.

Table 1 presents the reliability coefficients of the above-mentioned tests. Apart from CELT at the elementary level, the other NR and CR measures enjoy a high reliability. The moderate reliability of CELT at the elementary level can be attributed to the homogeneity of the subjects and the low amount of variance at this level.

Table 1

Reliability Coefficients of the NR (CELT) and CR Measures

	Elementary		Advanced	
	Test No. 1	Test No. 2	Test No. 3	Test No. 4
CELT: K - R21	.51		.81	
CRTs: Phi Dependability Index	.77	.72	.72	.70

The Criterion-referenced Instruments

Four different CR tests, developed exclusively for the purpose of this study, were used:

1. The Introductory Grammar end-of-course exam (30 items)
2. The Introductory Reading end-of-course exam, consisting of both vocabulary and reading comprehension (30 items)
3. The Advanced Grammar end-of-course exam (40 items)
4. The Advanced Reading end-of-course exam, consisting of both vocabulary and reading comprehension (32 items)

Procedures

In order to develop the CR instruments, the procedures presented in Pophom (1987) were followed. The first step involved determining the objectives to be achieved. To accomplish this, an attempt was made to use the course objectives for Introductory and Advanced Grammar, and Introductory and Advanced Reading as presented in their corresponding syllabuses.

The second step was to prepare a table of specifications on the basis of the objectives of each course. The third step was concerned with choosing the most appropriate test format in terms of testing time and ease of scoring.

With reference to the grammar tests, the number of pages allocated to each grammatical structure in the textbooks was counted and the number of items allocated to that grammatical

structure in the test was proportionately determined. For example, if the grammatical structures were present in the textbooks in the proportions 4:3:2:1, the same was observed in the collection of test items.

As for the vocabulary tests, the number of new words residing in the textbooks was counted in terms of their parts of speech. Then the number of words allocated to every part of speech in the text was proportionately taken into account in the test items.

To prepare passages of appropriate level of difficulty for reading comprehension, the readability indexes of the reading textbooks were determined utilizing the Flesch Reading Ease formula. The obtained figures, then, served as indices to select appropriate passages to be included in the tests. Regarding reading item types, course objectives were determinant. For example, one of the reading objectives states "by the end of this course, students should be able to skim an entire passage for the main idea". An item dealing with skimming, therefore, was included in the test. The same held true for other reading objectives.

When the tests were prepared, they were reviewed by the instructors teaching these courses to make sure that the tests were geared towards the course objectives. After receiving the instructors' comments, the tests were revised. This process was repeated three times until the tests were assumed to be appropriate.

Then all the CR tests were administered, scored, and the results were analyzed. It is

be involved in defining the construct of proficiency.

Although a clear definition of language proficiency is a prerequisite for both NR and CR tests, language testing researchers have offered definitions of language proficiency that vary to a great extent. However, as hypothesized by Alderson(1991), whatever the structure of language proficiency is, it depends on and varies with the level of proficiency.

Despite the fact that there may be two opposing positions regarding NR and CR tests, some scholars believe that the differences between them are not as great as they are conventionally imagined(Davies, 1990; Brindely, 1991). Furthermore, with respect to the measurement properties, it has been found that both NR and CR tests provide similar information regarding language abilities (Hudson, 1989, 1991; Brown, 1989, 1999; Cook, 1992 cited in Davidson and Lynch, 1992).

The controversies surrounding the use of CR and NR tests and the claim made by Alderson(1991) were the main motivation for this study. More specifically, the purpose of the present research is to investigate the potential differences and similarities between CR and NR tests at two different levels of language abilities, i. e., elementary and advanced.

To examine the nature of the relationship between students' performance on CR and NR measures of language abilities across the

above-mentioned proficiency levels, therefore, the following research question was posed:

Is there any relationship between students' performance on CR and NR measures at two elementary and advanced levels of language proficiency?"

Method

Subjects

The subjects were 47 students enrolled in "Introductory Grammar and Introductory Reading" course, and 112 students who had just passed "Advanced Grammar and Advanced Reading" course, at the University for Teacher Education. They were majoring either in TEFL or Translation. The courses entitled "Introductory Grammar and Introductory Reading" are designed for students of low proficiency and the courses entitled "Advanced Grammar and Advanced Reading" for those of high proficiency.

Instrumentation

The Norm-referenced Instrument:

The Comprehensive English Language Test(CELT), which included structure and vocabulary subsections, along with Nelson's Reading Comprehension test was used as the NR test in order to determine the language proficiency of the subjects and to classify them into three categories of elementary, intermediate, and advanced.

Introduction

During the last few decades, language testing has become a controversial issue in the field of language education. Certainly, developing good language tests has never been easy, but to those who take it seriously the task seems harder as our description of language abilities improves.

One of the main issues that has aroused many arguments in the field of language testing is the notion of CR versus NR testing. Generally speaking, as stated by Pophom (1978), a norm-referenced test is "a test designed to ascertain an examinee's status in relation to the performance of a group of other examinees who have completed that test" (p. 24), while a criterion-referenced test is "a test used to ascertain an individual's status with respect to a well-defined behavioral domain" (p. 93).

In recent years, methods of language testing based on the use of NR measurement have come under criticism and the call for CR tests of language abilities has been intensified. It is believed that CR approaches to language testing provide information which is not completely available through NR approaches. CR tests seem to have shown much promise as a means of testing both students' achievement and program evaluation (Pophom, 1978; Czico, 1982; Lynch and Hudson, 1984; Purves, Soter, Takala, and Vahapassi, 1984; Takala, 1985; Bachman and Clark, 1987; Bachman, 1988, 1990; Hughes, 1989; Wilson, 1989; Brown, 1989, 1990; Davidson, 1992;

Lynch & Davidson, 1994).

Despite this increased interest, however, CR approaches have not received a deserving attention. One reason could be the disagreements among scholars on the concept of real CR tests. Skehan (1984), for instance, emphasizing CR tests desirability, claimed that the case against NR tests had been overstated, and their strengths had been overlooked. He criticizes CR tests for the requirement of a detailed specification for the skill to be measured. In his view, such a requirement makes the construction of CR language tests almost impossible. He, further added that since human performance is likely to change over time, one can not be quite sure whether a language user who meets or misses a criterion today will do so some other days.

In addition to CR test's unattainability, Skehan also objected to the terms used in the level descriptions in proficiency scales. The terms such as "more fluency" or "fewer errors" relates the levels to each other rather than to an external standard. That is, despite their claim to be CR, the descriptions contain NR terminology.

Another reason may be the distinction between achievement CR tests and proficiency CR tests (Brindely, 1991). In achievement CR tests, the test developer should be involved in specifying the behavioral domains and establishing a set of standards by which student's performance is judged. In proficiency CR tests, however, the test developer should

Language Proficiency in the Context of Norm and Criterion-referenced Tests

Hossein Farhady P.h.D. (TEFL)

Iran University of Science and Technology

Firoozeh Nikpoor

Iran University of Science and Technology

Abstract

For three decades, norm-referenced (NR) and criterion-referenced (CR) measurements have given rise to much controversy in the field of language testing. NR approaches to language testing have been questioned and the need for CR measures of language abilities has been recognized. In spite of the attempts to develop reasonable CR tests, experts have not achieved satisfactory success. The present study investigates the nature of the relationship between students' performance on CR and NR tests of language abilities across two levels (elementary and advanced) of language proficiency. Subjects were 159 adult male and female students studying TEFL or Translation at University for Teacher Education. The subjects completed CELT as an NR measure of language proficiency and two CR tests of

grammar and vocabulary-reading comprehension as their end-of-course examinations. The results revealed that students' performance on CR and NR measures of language abilities depends on their level of proficiency. That is, although their performance on CR and NR measures differs significantly at the elementary level, they performed equally well on these tests at the advanced level. The findings also imply that language proficiency, measured either by CR or NR tests, is multifactorial at the elementary levels but more unitary at the advanced levels.

termes, cohésion, cohérence et congruence, comme autant de manières différentes d'assembler des parties pour en faire un tout. La notion d'isotopie (littéralement même topos) remplit grosso modo cet office, puisqu'elle permet de traiter ces trois notions comme des variétés de la redondance: la répétition, l'écho, la reprise d'un thème, la redondance d'une valeur sémantique (...), les enchaînements thématiques entre paragraphes, etc., deviennent alors différents modes de construction de l'isotopie" (5).

Pour conclure, nous voudrions souligner le fait que deux conceptions différentes d'isotopie résident au coeur de cet article: la première, plus traditionnelle et aussi plus restreinte, la conçoit comme "redondance d'une catégorie sémantique"; les répétitions, les assonances et les allitérations entrent par exemple dans cette définition dont le défaut consiste dans le fait qu'elle limite le texte à la répétition d'une seule catégorie ou d'une seule figure; étant donné que les différentes formes de redondance créent des effets de sens bien distincts, on ne peut pas réduire la notion d'isotopie à une seule forme "celle où toutes les parties doivent posséder une partie en commun pour former un tout".

La deuxième est celle qui examine de nouveau la notion d'isotopie et la fait reposer sur les trois dimensions de la totalité de signification, c'est-à-dire "cohérence, cohésion, congruence".

Notes

1) J. Courtés. *Du lisible au visible*, Bruxelles, De Boeck- Wesaël, 1995, p. 97.

2) A. J. Greimas et J. Courtés, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993, p. 198.

3) J. Courtés, *Analyse sémiotique du discours, De l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991, p. 193.

4) Voir à ce propos F. Rastier, *Sémantique interprétative*, Paris, P. U. F., 1987.

5) J. Fontanille, *Sémiotique et littérature. Essais de méthode*, Paris, P. U. F., 1999, p.p.18-19.

6) J. Fontanille, op. cit., p. 19.

Bibliographie

Courtés J., *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991.

Courtés J., *Du lisible au visible*, Bruxelles, De Boeck- Wesaël, 1995.

Greimas A. J. et Courtés J., *Sémitoique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

Fontanille J., *Sémiotique et littérature. Essais de méthode*, Paris, PUF, 1999.

Rastier F., *Sémantique interprétative*, Paris, PUF, 1987.

statique. Par conséquent, deux catégories isotopantes bien distinctes résultent de l'énoncé que nous examinons: la première est celle de l'isotopie spatiale privée et sociale; la seconde s'intitule l'isotopie spatiale dynamique et statique.

D'un autre point de vue, si on ajoute à l'énoncé examiné des indications temporelles comme "Ali prend le bus tous les matins à huit heures pour aller à l'école", on lui attribue une certaine valeur temporelle formant une isotopie. De fait, le temps qui précède la sortie d'Ali, c'est le temps personnel ou privé qui lui est propre. Mais à partir du moment où celui-ci abandonne le privé ou le familial et rejoint le social ou le public, il est soumis d'une manière ou autre au temps social. En d'autres termes, il lui faut une certaine ponctualité ou un certain respect du temps social. En outre, l'énoncé "tous les matins à huit heures" relève de la quotidienneté, vu qu'il nous relie à un temps itératif et journalier. Nous avons donc recours, à travers cet énoncé à trois temps productifs de trois isotopies temporelles: privée, sociale et quotidienne. Etant donné que cet énoncé débouche sur plusieurs isotopies, nous avons le droit de parler de l'existence d'une "pluri- isotopie" ou "poly-isotopie".

Parallèlement, la linguistique phrastique nous enseigne la possibilité de repérer une isotopie syntaxique dans les textes. C'est pour cette même raison qu'avec F. Rastier (4), on est tenté de prendre l'isotopie pour l'itérativité ou *la récurrence d'unités linguistiques*. Par exemple, "une jolie poupée est tombée sur une

grande table" nous fait rendre compte d'une itérativité au niveau de la marque du féminin (e) et nous fait accéder de cette façon à une isotopie syntaxique.

Dans une conception méthodologique et analytique plus récente et plus souple, J. Fontanille établit un rapport entre isotopie et "cohérence, cohésion, congruence".

Selon lui, la cohérence s'explique par le fait qu'elle assigne au discours du moins une "dimension cohérente". Dans cette perspective, de tout ce qui participe à la constitution d'un texte verbal, les mots et les phrases, une partie se porte comme garante d'une signification d'ensemble. La cohérence permet donc de repérer un seul "univers de sens" dans le texte.

Mais la cohésion s'opère à un niveau plus superficiel et touche surtout la "grammaire de texte" (les connecteurs argumentatifs, par exemple). Elle installe notamment dans les textes des procédures qui nous renvoient d'un point aux autres points et font apparaître le texte comme quelque chose qui se tient bien. Chaque partie du texte dépend de cette façon à toutes les autres parties.

Enfin, dans le cas où on pourrait imaginer plusieurs niveaux de signification pour un texte, la congruence intervient pour engendrer un effet "global de totalisation signifiante". Il s'agit en fait de la mise en place de la connexion entre tous ces niveaux.

Pour J. Fontanille "une manière peut-être plus économique d'aborder ces questions de méthode consisterait à considérer les trois

d'analyse textuelle, on l'homologuait à "l'itérativité" censée assurer à un discours son homogénéité. Mais un peu plus tard, le mot isotopie connait un élargissement et s'adresse, outre l'itérativité, à tout ce qui signifie dans un texte "récurrence de catégorie sémique".

Par exemple, si nous rencontrons dans un texte "cet homme est un ange qui ne cesse pas de faire face aux diables", il est possible d'établir immédiatement une catégorie du bien et du mal qui permet de poser les thématiques (le bien et le mal) pour les figuratifs (l'ange et les diables). Et si par la suite, tout le texte s'organise de manière à développer l'affrontement du mal et du bien, à l'articuler et à l'illustrer, nous obtiendrons une "récurrence de catégorie" à laquelle on peut accorder la dénomination d'isotopie catégorielle. Pour illustrer cette notion, A.J. Greimas et J. Courtés(2) nous donnent l'exemple suivant: "cet homme est un lion" et ils en déduisent qu'une catégorie du type "humain et animal" peut se former et se manifester tout au long d'un discours.

Aussi, l'isotopie nous aide à dégager "les réseaux de relations sémiques qui sous-tendent le discours" (3).

En somme, plusieurs sortes d'isotopie sont à distinguer dans un texte.

Lorsque nous sommes confrontés dans un texte à une récurrence de sème relevant du niveau spatial, nous sommes en présence d'une isotopie spatiale. Autrement dit, dans une telle situation, le trait spatial forme le sème commun à un ensemble de mots. Ainsi, dans l'énoncé "Ali va à l'école", l'espace constitue le lien de

parenté entre tous les mots. En effet, l'école se caractérise comme un espace où Ali a l'intention de se rendre. De toute évidence, pour effectuer son parcours, celui-ci doit quitter un endroit où il se trouve avant de se lancer dans le mouvement d'aller vers l'école. Non seulement "aller" signifie le départ d'un endroit vers l'autre, mais il comporte en plus un dynamisme spatial, c'est-à-dire qu'entre le point de départ et le point d'arrivée se situent des lieux intermédiaires qu'Ali se voit obligé de traverser afin de gagner l'école, lieu cible de l'énoncé. Maintenant si nous entendons "Ali prend le bus pour aller à l'école", plusieurs types d'espace entrent en jeu.

Dans un premier temps, nous nous trouvons face à un espace familial ou privé d'où se réalise le départ d'Ali vers l'école.

Dans un deuxième temps, on prend connaissance d'un espace moins privé que le premier. Étant donné que le bus se qualifie comme un moyen de transport commun et social, on peut parler de la mise en place d'un espace social dans la phrase que nous essayons d'analyser.

Et dans un troisième temps, l'école nous introduit dans un espace plus vaste que le bus, mais doté aussi de caractère social. Cependant, on peut remarquer une différence très importante entre ces deux espaces: en raison de sa qualité du déplacement, le bus appartient au spatial dynamique, tandis que l'école par son caractère figé, se révèle comme un espace

Isotopie

Hamid-Reza SHAIRI
Membre du cadre enseignant
Université Tarbyat Modarress

نقطه اشتراک یا همگنه آن چیزی است که تضمین کننده انسجام کلامی در هر متن می باشد. در واقع، از نقطه نظر زبانشناختی می توان برای هر متن محوری را فرض نمود که بسیاری از نشانه های زبانی بر آن تکیه دارند یا به آن ختم می گردند. ژوزف کورتز نقطه اشتراک یا همگنه را «مجموعه واحدهایی می داند که حداقل یک ویژگی معنایی مشترک داشته باشند». تعریف دیگری که برای همگنه ارائه شده است، «تکرار یک مقوله معنایی در متن می باشد». به عنوان مثال اگر بگوییم: «این انسان فرشته ای است که مبارزه با پلیدیها او را خسته نمی کند»، یک مقوله خوب و بد مطرح می گردد که می تواند در سراسر یک متن به گونه های مختلف جلوه نماید و تکرار گردد. در این حالت است که می توان از یک همگنه مقوله ای سخن به میان آورد. در این مقاله، سعی ما بر این است تا با استفاده از چند مثال نقش همگنه را به عنوان عامل وحدت زا در متون مورد مطالعه قرار دهیم و شرایط ایجاد این وحدت را بررسی نماییم. همچنین، در این مقاله به آخرین دستاوردهای زبان - معنا - شناختی در مورد همگنه که نتیجه تحقیقات معناشناسانی چون ژاک فونتنی می باشد، اشاره می شود.

L'isotopie est ce qui garantit l'homogénéité d'un texte. Elle peut s'identifier au point vers lequel convergent les autres points d'un texte. C'est à partir de cette procédure isotopante que l'on peut imaginer aux textes un axe sur lequel reposent plusieurs signes linguistiques. L'isotopie se révèle alors comme fondateur d'un lieu commun ayant virtuellement la capacité de nombreux éléments renvoyant à une même signification. J. Courtés la définit comme "un ensemble d'unités ayant au moins un trait

sémantique commun." (1)

Lorsque nous avons affaire à un texte à enseigner ou à analyser, il est primordial, rien que pour le respect du principe d'analyse, de s'intéresser à l'isotopie à partir de laquelle une explication cohérente des propositions semble accessible.

Le mot isotopie est emprunté par A.J. Greimas au domaine de physique-chimie. Tout au début de son insertion dans le champ

globalen Einsatz oder für den Unterricht mit muttersprachlich heterogenen Schülergruppen konzipiert sind, stellen sie nämlich keine optimale Lösung dar, sobald Unterricht mit homogenen Gruppen in Frage kommt. Und solange es noch keine speziell auf die Bedürfnisse persischsprechender Studenten zugeschnittenen Deutschlehrbücher gibt, scheint es umso wichtiger, daß der Sprachlehrer wenigstens über grundlegende Kenntnisse einer kontrastiven deutsch-persischen Grammatik verfügt und zusätzlich zu den in den Lehrbüchern enthaltenen Übungen überall dort, wo Interferenzen der Muttersprache zu Fehlern führen können, gezieltes Übungsmaterial entwickeln kann, um diese Interferenzen möglichst weit.-gehend auszuschalten.

Liste der verwendeten Bücher

1. Juhász, Janos: Probleme der Interferenz. Hueber, München, 1970.
2. Kanocz, Stephen: Aufgaben der kontrastiven Sprachforschung. In: Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik. Schwann, Düsseldorf, 1971.
3. Kufner, Herbert: Deskriptive Grammatik-Kontrastive Grammatik-Pädagogische Grammatik. In: Fragen der strukturellen Syntax und der Kontrastiven Grammatik. Schwann, Düsseldorf, 1971.
4. Lado, Robert: Moderner Sprachunterricht. Aus dem Amerikanischen. Hueber, München 1971.
5. Nickel, Gerhard: Kontrastive Sprachwissenschaft und Fehleranalyse. In: Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik. Schwann, Düsseldorf 1971.
6. Sagen, Trygve: Probleme des Fremdsprachenunterrichts mit Bezug auf die Muttersprache und grammatische Systematik. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache. Hrsg. von Manfred Triesch, München 1969
7. Zabrocki, Luvik: Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache. Hueber, München 1969.

Referenzen

1. Zitiert nach: Sagen, Trygve: Probleme des Fremdsprachenunterrichts mit Bezug auf die Muttersprache, In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, München 1969
2. Zabrocki, Luvik: Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials,. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, a. a. O. S. 60
3. Kufner, Herbert: Deskriptive Grammatik Düsseldorf 1998 ناخوانا
4. Kanocz, Stephen: Aufgaben der kontrastiven Sprachforschung. In: Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik. Düsseldorf 1971. S. 241
5. Nickel, Gerhard: Kontrastive Sprachwissenschaft und Fehleranalyse, München 1969, S. 213
6. Juhász, Janos: Probleme der Interferenz. München 1970

Erfahrungsgemäß stellt die Bildung von Relativsätzen für iranische Studenten ein schwieriges Kapitel der deutschen Grammatik dar. Der Grund dafür ist in der völlig verschiedenartigen Konstruktion solcher Sätze in den beiden Sprachen zu suchen. Relativsätze werden im Persischen i.a. mit der Partikel "ke" eingeleitet, die aber im Gegensatz zum deutschen Relativpronomen keinerlei Vertretungsfunktion übernimmt und deshalb auch nicht als Relativpronomen bezeichnet werden sollte.

Nimmt das Bezugswort im Relativsatz die Stelle der Nom. Erg. ein, so kann allerdings das Fehlen eines Subjekts im persischen Relativsatz zu dem Trugschluß führen, die Partikel "ke" entspräche dem deutschen Relativpronomen.

Der Mann,	der	gestern	hier	war,	ist mein Onkel.
↕	↕	↕	↕	↕	↗ ↘
mardi	Ke	diruz	indja	bud,	amuye man bud.

Die Entsprechung ist aber nur eine scheinbare: das pronominale Subjekt im persischen Relativsatz ist hinreichend bekannt und kann deshalb weggelassen werden.

Dieselbe "Weglaß-Regel" kann auch dann Anwendung finden, wenn das Bezugswort im Relativsatz als Akkusativergänzung (bzw. Präpositiverg. ia) auftritt. Deutlich in ihrer reinen Verbindungsfunktion zeigt sich die

Partikel "ke" dann, wenn das Bezugswort im Relativsatz die Funktion einer Dativergänzung (bzw. einer Präpositiverg. be od. az) übernimmt. In solchen Fällen muß nämlich auf die Relativpartikel "ke" immer die diese Ergänzung markierende Präposition "be" (oder "az") mit einem das Bezugswort vertretenden Personalpronomen folgen.

Die Frau,	der	ich	Geld	gegeben	hatte,	ist	verschwunden.
↕	↕		↕	↕	↕		↕
zani,	Ke	be	u	pul	dādeh	budam,	nāpadid schod.

Der obige (persische) Satz wurde als Testsatz nur von 20% der Versuchspersonen richtig übersetzt. 55% versuchten sich in Konstruktionen, die eindeutig von der persischen Muttersprache beeinflusst waren, wie z.B. Die Frau, der ich ihr Geld..., der ich sie geld....., oder: daß ich ihr Geld.....

Der zuletzt genannte Fehler weist schon auf die zweite Interferenzquelle hin, die darin besteht, daß die Relativpartikel "ke" auch als Nebensatzeinleitende Konjunktion mit der Bedeutung "daß" auftritt.

Die Aufzählung möglicher muttersprachlicher Interferenzen könnte beliebig fortgesetzt werden. Die angeführten Beispiele sollten aber ausreichend sein, um die Bedeutung einer kontrastiven Sprachbetrachtung zu unterstreichen. Da die üblichen Lehrwerke für

Zahl der Verben mit unterschiedlichen Valenzen im Deutschen und Persischen sehr groß ist und daß dieser Unterschied zu zahlreichen Interferenzfehlern führt, Besonders häufig sind die Fälle, in denen das deutsche Verb eine reine Kasusergänzung verlangt, während das persische Äquivalent eine Präpositivergänzung erfordert, oder aber in denen die Verben beider Sprachen mit einer Präpositivergänzung, aber mit verschiedenen Präpositionen, stehen.

Verlangt "heiraten" außer einer Nominativerg. eine Akkusativergänzung, so steht das persische "arusi kardan" mit einer Präpositivergänzung und zwar mit der Präposition "ba", also "mit". Daraus resultiert der Fehler Maria hat mit Paul geheiratet.

Auch "genießen" steht mit einer $E_{\text{Nom.}}$ und einer $E_{\text{Akk.}}$, das persische "lezzat bordan" verlangt eine Präpositivergänzung mit der Präposition "az", also "von". Entsprechend häufig sind Sätze wie:

Er genoß von der schönen Aussicht.

Als Beispiel eines Verbs mit unterschiedlicher Präposition zur Bildung der Präpositivergänzung sei "sich fürchten vor" genannt, während im persischen "tarsidan" mit "az", also wiederum "von" steht. Und selbstverständlich fürchtet sich der Student "von" und nicht "vor" der Prüfung!

Was hier über die Valenz der Verben gesagt wurde, kann auf die Valenz der Adjektive

ausgedehnt werden: "zufrieden" steht mit der Präposition "mit", das persische "razi" mit der Präposition "az". Und dieser Unterschied führt zu dem Interferenzfehler:

Er ist von seinem Motorrad zufrieden.

Nicht nur die Valenzen der Verben differieren in beiden Sprachen, es gelten auch unterschiedliche Regeln dafür, welche Elemente der durch die Valenz determinierten Satzbaupläne obligatorisch bzw. weglassbar sind.

In dem Satz: "Haben Sie das Buch gelesen?" regiert das Verb "lesen" den Satzbauplan 12(1= $E_{\text{Nom.}}$, 2= $E_{\text{Akk.}}$), wobei beide Ergänzungen obligatorisch sind, das bedeutet, daß auch in der Antwort, beschränken wir uns nicht auf ein einfaches "Ja", beide Ergänzungen erhalten sein müssen. (Ich habe es gelesen.) Im Persischen jedoch ist die entsprechende Frage:

Āyā schomā in ketābrā chāndeid?

mit einem einfachen: Bali, chāndeam (wörtlich: Ja, habe gelesen) zureichend beantwortet.

Dieser Unterschied wirkt stark interferierend; bei einer spontanen Übersetzung des obigen Satzes (persisch-deutsch) wiederholten 40% der Versuchspersonen die $E_{\text{Akk.}}$ in der Antwort nicht.

Alle erwähnten Interferenzen wurden nicht nur theoretisch abgeleitet sondern mit Hilfe von Tests nachgewiesen.

Beginnen wir mit einigen elementaren Beobachtungen aus dem Gebiet der Phonetik: Im Persischen können im Anlaut nie zwei Konsonanten hintereinander stehen, d.h., daß im Anlaut auf s oder sch nie ein Konsonant folgen kann. Diese Regel wirkt sich stark interferierend aus und führt zu Fehlern wie:

Herr Eschmidt hat in Estuttgart ein Eschnitzel gegessen. Da selbst fließend Deutsch sprechende Iraner diesen Fehler machen, darf im Anfängerunterricht nicht versäumt werden, dem durch häufiges Üben entgegenzuarbeiten. Die persische Sprache kennt keinen dem deutschen z entsprechenden Laut, und die richtige Aussprache macht entsprechend große Schwierigkeiten. Eine Ausnahme machen hier nur Iraner armenischer Herkunft: das Armenische kennt den zLaut. Andererseits wird die richtige Aussprache des deutschen ch durch einen ähnlichen, aber eben nicht gleichen, Laut der Muttersprache beeinträchtigt.

Als nächstes Beispiel, aus einem ganz anderen Gebiet gewählt, soll die Komparation der Adjektive dienen, wobei gezeigt werden kann, daß Interferenz und Transfer gleichermaßen wirksam werden können.

Ähnliche Bildung des Komparativs und des Superlativs mit Hilfe von Suffixen im

Persischen und im Deutschen stellt eine Lernerleichterung dar:

weit	dur
weiter	durtar
(am) weitest(en)	durtarin

Andererseits kann bei der Anwendung der richtigen Form die Muttersprache stark interferierend wirken: Während bei einem Vergleich von mehr als zwei im Deutschen der Superlativ verwendet wird, findet im Persischen der Komparativ Anwendung. Der ungleiche Gebrauch führt zu Interferenzfehlern wie:

Er hat von allen besser geantwortet.

Quelle vieler Fehler aufgrund einer stark fundierten Interferenz ist die unterschiedliche Valenz deutscher und persischer Verben. Hier soll nicht die Frage entschieden werden, ob wie bisher üblich die deutsche Akkusativ-Ergänzung dem durch die Postposition "ra" markierten persischen direkten Objekt und die Dativ-Ergänzung dem durch die Präposition "be" markierten indirekten Objekt gleichgesetzt werden kann, oder ob, wie von modernen persischen Grammatikern wie Z.B. Chaiyampour vorgeschlagen, die Existenz eines reinen Kasus im herkömmlichen Sinn in der persischen Sprache zu bezweifeln ist, und die oben genannten Objekte zu den Präpositivergänzungen zu zählen sind. Fest steht, daß die

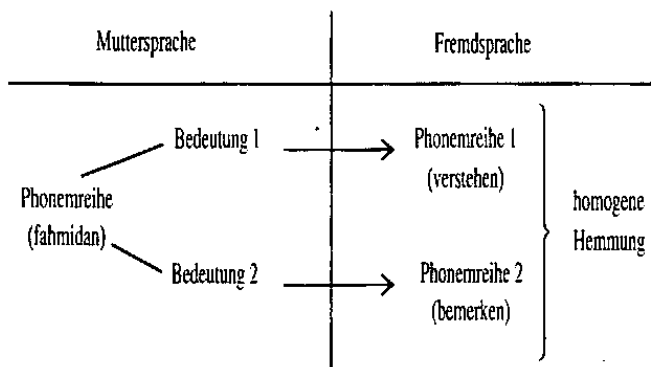
zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte der ungarische Psychologe Ranschburg auf das Phänomen der "homogenen Hemmung" hingewiesen, das besagt, daß beim Lernen ähnliche Reize aufeinander hemmend wirken und Kontrastmangel zu Interferenzen führt.

Nach Juhász⁶, dem wir bekanntlich die ersten genaueren Untersuchungen der Interferenzen verdanken, kommt es auch überall dort zu homogenen Hemmungen, wo einer Phonemreihe in der Muttersprache mehrere Phonemreihen in der Fremdsprache entsprechen, weil die muttersprachliche Phonemreihe homonymisch oder polysemantisch ist. Die Muttersprache wirkt dabei insofern interferierend, als die dem polysemantischen muttersprachlichen Zeichen entsprechenden unterschiedlichen fremdsprachlichen Zeichen scheinbar synonyme Bedeutung haben. Dem persischen "fahmidan" entsprechen im Deutschen z.B. "verstehen" und "bemerken", und das muttersprachliche Leitschema läßt die beiden Bedeutungen synonym erscheinen. Da sie es aber nicht sind, kommt es in vielen Fällen zu Verwechslungen, die also auf eine homo-

gene Hemmung zurückzuführen sind. Es wurde außerdem festgestellt, daß **die** fremdsprachliche Phonemreihe häufiger gewählt wird, die der Hauptbedeutung der polysemantischen muttersprachlichen Phonemreihe entspricht. (Das wäre in diesem Fall "verstehen") Schematisch kann dies folgendermaßen dargestellt werden:

Ebenso entspricht dem persischen "bozorgtar" sowohl "größer" als auch "älter", wobei "größer" die Hauptbedeutung darstellt. Fehler wie: Ich bin größer als mein Bruder (für: ich bin älter) kommen entsprechend häufig vor. Dem persischen "raftan" entsprechen "gehen" und "fahren", "pà" bedeutet sowohl "Fuß" als auch "Bein", "bastan" kann "binden" oder "schließen" bedeuten. In all diesen Fällen kommt es zu häufigen Verwechslungen; entsprechende Tests haben das bewiesen.

Im folgenden sollen einige Beispiele muttersprachlicher Interferenzen aus den verschiedensten Gebieten des Sprachunterrichts (Deutsch für Iraner) herausgegriffen werden, die allerdings keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben wollen. Die Beispiele sind bewusst einfach gewählt, einmal deshalb, weil Interferenzen am stärksten im Anfängerunterricht zu beobachten sind, zum andern aber auch deshalb, weil keinerlei Kenntnisse der persischen Sprache vorausgesetzt werden können.



von Interferenzen eine nicht zu unterschätzende Rolle im Sprachunterricht Haben Z.B. unsere Studenten einmal denstellungsplan des deutschen Hauptsatzes geübt, so besteht eine starke Tendenz, diesen auch auf den Nebensatz zu übertragen, obwohl die Endstellung des Verbs im Nebensatz der Verbstellung im Persischen entspricht und hier eigentlich aufgrund eines Transfers eine Lernerleichterung zu erwarten wäre. Hier scheint eindeutig das von Anfang an unermüdlich geübte Hauptsatzmuster auf dem Weg einer Übergeneralisierung auf einen anderen Bereich übertragen zu werden. Dasselbe Phänomen wird übrigens auch bei Schülern norwegischer Muttersprache registriert: obwohl die Wortstellung im Haupt- und Nebensatz im Norwegischen denselben Unterschied zeigt wie im Deutschen, tendieren norwegische Schüler dazu, denstellungsplan des Hauptsatzes auf den Nebensatz zu übertragen.⁵

Bei Studenten, die Deutsch nur im Nebenfach studieren, deren Hauptfach aber Englisch ist, konnten Interferenzen der einen Fremdsprache auf die andere beobachtet werden, und es konnte festgestellt werden, daß beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache die erste oft stärker interferierend wirkt als die Muttersprache, vor allem, wenn die Zielsprachen verwandt sind und sich außerdem wie in unserem Fall auch durch eine gemeinsame Schreibweise von der Muttersprache

abheben.

so werden von den erwähnten Nebenfachstudenten häufig die Regeln der englischen Phonetik auf das Deutsche übertragen. Für einen Iraner bedeutet es Z.B. keinerlei Schwierigkeiten, das Verb "finden" korrekt nachzusprechen, würde er doch in seiner Muttersprache eine entsprechende Buchstabenfolge genauso lesen. Soll er aber dasselbe Wort in einem-vorzüglich unbekanntem-Text lesen, dann ist häufig zu beobachten, daß er es wie das englische Verb "to find" ausspricht. Es liegt auf der Hand, daß das Schriftbild unwillkürlich mit dem Englischen (und nicht mit dem Persischen) assoziiert wird und der Student versucht, die ihm geläufigen Regeln der englischen Phonetik anzuwenden.

Ebenso werden die Regeln der englischen Orthographie auf das Deutsche übertragen, angefangen mit "sh" für "sch"; Apfel" wird "Apfle" geschrieben, aus "mein" wird "mine", und dem englischen Vorbild folgend wird "ich" oft groß geschrieben.

Um noch ein Beispiel aus der Grammatik anzuschließen: Die Anwendungsfrequenz des Futurs zum Ausdruck der Zukünftigkeit ist bei Nebenfachstudenten mit Englisch als Hauptfach höher als bei Sprachstudenten, deren erste Fremdsprache Deutsch ist.

Wie schon oben erwähnt, wirkt nicht nur ein Kontrast hemmend, sondern auch ein Mangel an Kontrast, d. h. Ähnlichkeit. Schon

möglicherweise aufy tretender Interferenz ist allerdings weithin von der gewählten Methode abhängig. Durch geschickten Aufbau des Lehrprogramms kann der Schüler daran gehindert werden, die ihm geläufigen Gewohnheiten und Regeln seiner Muttersprache in die Zielsprache zu übernehmen. So nimmt Z.B. der audiovisuelle Anfängerkurs "Frisch begonnen" (für Schüler englischer Muttersprache) für wich in Anspruch, Interferenzen der Muttersprache durch entsprechende Programmierung bis zu 90% im Vergleich zu anderen Kursen ausgeschlossen zu haben.⁴

Dazu ein einfaches Beispiel für mögliche aber nicht realisierte Interferenz aus dem Deutschunterricht der hier in Frage stehenden Zielgruppe, nämlich Studenten persischer Muttersprache:

Grundsätzlich wäre es denkbar, daß ein iranischer Student versuchte, das deutsche "Sie" aufgrund einer muttersprachlichen Interferenz durch "ih" zu ersetzen., weil in seiner eigenen Muttersprache die 2. Person Plural (und nicht die dritte) als höfliche Form der Anrede Verwendung findet. Dieser theoretisch mögliche Fehler kommt aber praktisch nie vor, denn die Anrede mit "Sie" wird von der ersten Unterrichtsstunde unermüdlich geübt, und zwar ohne dabei zu betonen, daß es sich dabei eigentlich um die 3. Person Plural handelt, während die 2. Person

Plural dem Schüler zu diesem Zeitpunkt noch überhaupt nicht zur Verfügung steht. Ebensovienig wird man beobachten, daß ein persischer Deutsch-Student versuchen wird, wie in seiner Muttersprache bei der Verwendung eines Modalverbs das Hauptverb in den Konjunktiv zu setzen, einfach deshalb, weil er mit dem Gebrauch der Modalverben lange vor dem Gebrauch des Konjunktivs vertraut gemacht wird und daher nicht über die sprachlichen Mittel verfügt, den Infinitiv durch den Konjunktiv zu ersetzen.

Interferenzen, wie oben definiert, treten allerdings nicht nur zwischen Mutter - und Fremdsprache auf, sondern werden auch zwischen verschiedenen Fremdsprachen festgestellt und treten außerdem als "Autointerferenz" auch dann auf, wenn früher erworbene Kenntnisse der Fremdsprache sich störend auf neu zu erwerbende auswirken und so zu intrastrukturellen Fehlern führen. Wie noch auszuführen ist, kann diese Art der Interferenz mitunter stärker sein als der Einfluß der Muttersprache.

Bei einer kontrastiven Sprachbetrachtung kann selbstverständlich auf Autointerferenzen und daraus resultierende Fehler keine Rücksicht genommen werden, ebensowienig wie auf Interferenzen, die durch andere Fremdsprache verursacht werden.

Wie im folgenden gezeigt werden soll, spielen aber geradé auch diese beiden Arten

muttersprachlichen System aufweist, oder wo sich Überschneidungen mit diesem System ergeben, denn es darf heute als erwiesen gelten, daß jede Fremdsprache auf der Basis der Muttersprache erworben wird.² Das gilt ganz besonders, wenn es sich, wie in unserem Fall, um Studenten, also um Erwachsene handelt, bei denen davon ausgegangen werden kann, daß der linguistische "Maturationsprozess" Lennebergs abgeschlossen ist, bzw. die LAD (Language Acquisition Device) der Generativisten ihre Funktion aufgegeben hat.³

Die allgemein zu beobachtende Tendenz, Laute, Formen und deren Distributionen der eigenen Sprache und Kultur auf die Fremdsprache und Fremdkultur zu übertragen, führt sehr häufig zu INTERFERENZEN, wie die Verletzung einer sprachlichen Norm, die durch Beeinflussung seitens anderer sprachlicher Elemente verursacht wird, genannt wird.

Zwar wurde schon Ende des 19. Jahrhunderts der störende Einfluß der Muttersprache auf die Fremdsprache beschrieben, Untersuchungen in größerem Umfang wurden aber erst seit der Zeit nach dem ersten Weltkrieg durchgeführt. Sie haben gezeigt, daß ein großer Teil aller Fehler, die von Schülern bei der Sprachausübung in Fremdsprache nunterrichtet gemacht werden, auf Interferenzen seitens der Muttersprache zurückzuführen sind. Die Größenangaben differieren dabei sehr stark

und reichen von 50 bis 85%. Als hemmend erweisen sich dabei sowohl Unterschiedlichkeiten der beiden Sprachsysteme als auch Ähnlichkeiten, nicht aber natürlich Übereinstimmungen, die ihrerseits als Lernhilfe in Erscheinung treten, weil sie sich auf die Fremdsprache übertragen lassen (TRANSFER).

Ein wertvolles Hilfsmittel, von der Muttersprache verursachte Interferenzfehler zu erkennen oder sogar vorauszusagen, bietet der systematische Vergleich von Muttersprache und Fremdsprache, wie er in einer kontrastiven Sprachbetrachtung bzw. einer kontrastiven Grammatik durchgeführt wird. Zeigt man mit Hilfe einer kontrastiven Grammatik die Gebiete möglicher Interferenzen auf, so sagt man wahrscheinliche Sprachfehler der Studenten voraus.

Ein solcher Vergleich der Grammatik zeigt aber immer nur, wo Fehler gemacht werden können; man wird aber immer wieder feststellen, daß einige der vorausgesagten Interferenzen praktisch nie beobachtet werden, andererseits aber gerade dort systematisch Fehler gemacht werden, wo keine Interferenz, und vielleicht sogar eine Lernerleichterung aufgrund eines Transfers zu erwarten wäre.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, daß bestimmte Interferenzerscheinungen typisch beim Erlernen einer bestimmten Zielsprache L_2 von Schülern mit einer bestimmten Muttersprache L_1 sind. Die Verwirklichung

Die Bedeutung muttersprachlicher Interferenzen beim Erlernen einer Fremdsprache unter, besonderer Berücksichtigung deutschlernender Studenten persischer Muttersprache.

Anneliese Ghahraman Ph.D. (German Literature)
Shahid Beheshti - Universität Taheran

در مقاله زیر خانم دکتر آنالیزه قهرمان، استاد و مدیر گروه زبان آلمانی، دانشگاه شهید بهشتی به روشی آموزشی و با ارائه مثال هایی که حاصل تجربه تدریس با فارسی زبانان آلمانی آموز است، نخست به صورت عام تعریفی از مقولات همخوانی و ناهمخوانی قواعد دستوری و ساختار زبانها به دست می دهد، سپس ویژگی این مقوله را بر اساس دو زبان فارسی و آلمانی، با ذکر مثال در موارد عمده روشن می سازد. مطالعه این مقاله برای آلمانی آموزانی که آگاهانه یا ناآگاه قواعد دستوری زبان فارسی را به گستره زبان آلمانی تعمیم می دهند، برای رفع این اشتباه، بسیار سودمند است.

Beim Erlernen einer Fremdsprache sieht sich der Sprachschüler grundsätzlich zwei verschiedenen, als "intern" und "extern" bezeichneten Problemkreisen gegenüber. Unter internen Problemen werden dabei Schwierigkeiten verstanden, die sich bei der Abgrenzung formaler und inhaltlicher Elemente des neuen Sprachsystems gegeneinander ergeben. Externe Probleme entstehen hingegen überall, dort, wo die Fremdsprache strukturelle und semantische Unterscheidungen zu dem eigenen

Roshd Foreign Language Teaching Journal

رشد آموزش زبان

● Editor

Akbar Mirhassani Ph. D. (TEFL)
Tarbiat Modarres University

● Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak M.A.(Educational Planing)
Organization of Research & Educational
Planning Ministry of Education, Iran

● Editorial Board

- Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
 - Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)
University for teacher Training
 - Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)
Gilan University
 - Hossein Vossoughi Ph. D.(Linguistics)
University for Teacher Training
 - Ali Mir Emadi Ph. D. (Linguistics)
Allame-e- Tabatabai University
 - Parviz Maftoon Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
 - Jaleh Kahnamoii Ph. D (French Literature)
Tehran University
 - Hamid-Reza Shaīri Ph. D. (Semiotics)
 - Mahmood Haddadi M.A. (German Literature)
Shahid Beheshti University
- ## ● Advisory panel
- A.Rezai Ph. D. (English Literature)
Tabriz University
 - J. Sokhanvar Ph. D. (English literature)
Shahid Beheshti University

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

● Contribution of 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 there type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

P.O. Box 1587
English Language Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4

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

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

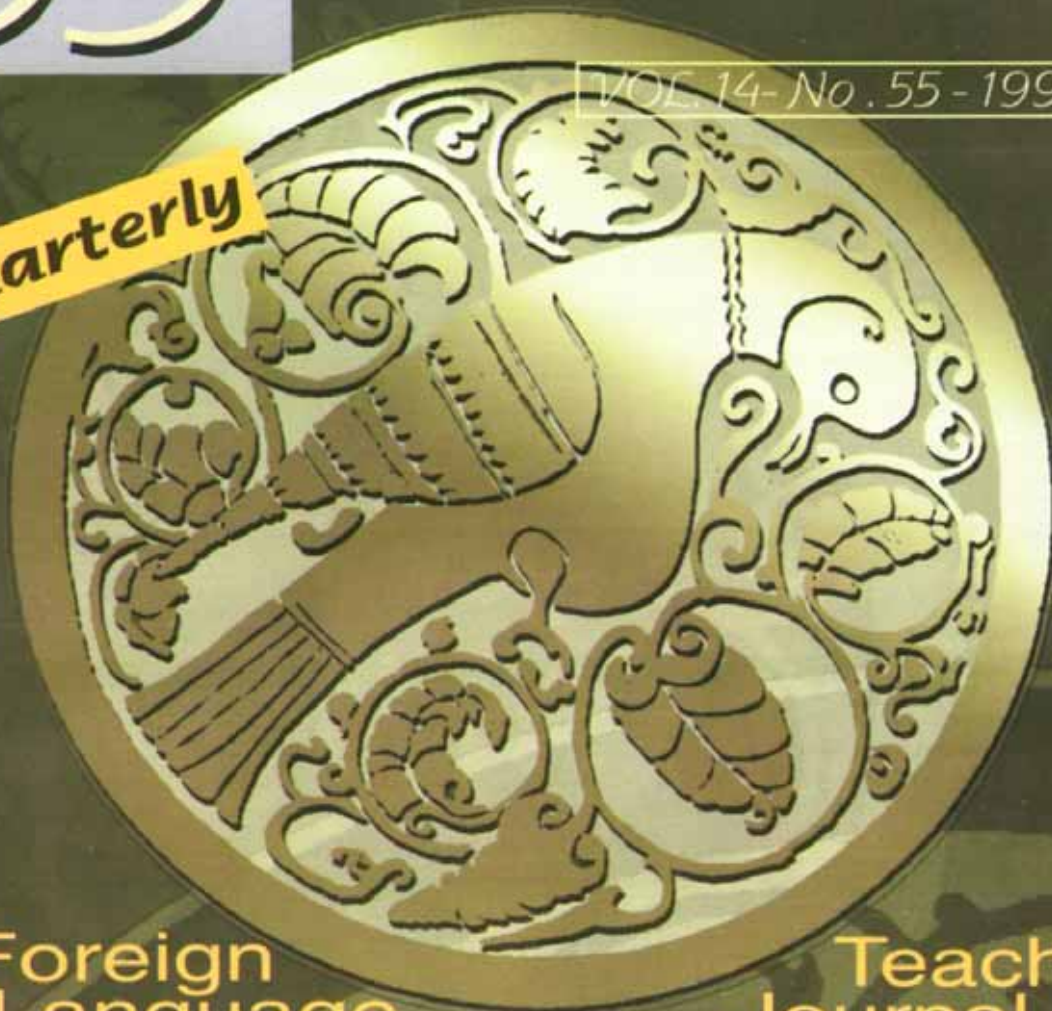
55

ROSHID

رشيد

VOL 14- No. 55 - 1999

Quarterly



Foreign
Language

Teaching
Journal

F

L

T