

جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم

تألیف: مهدی نوروزی خیابانی
استاد یار دانشگاه علامه طباطبائی

زایشی، دگرگونی تدریجی و دگردیی 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 (Rutherford 1987: 37; Nunan 1998: 102). با این نگرش 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.

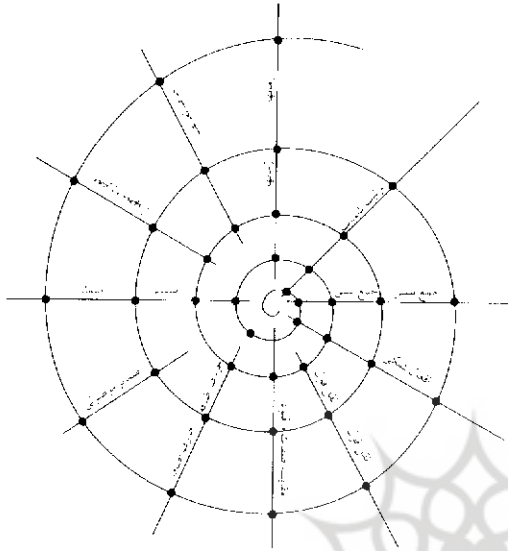
در این بخش سعی شده است در ادامه بحث مربوط به سیر تحولی آموزش زبان به دید مکانیکی و ارگانیکی و تنظیم خطی و مارپیچی و در انتها به چند توصیه پرداخته شود.

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 شیتی مورد نظر را دوباره بنا کرد. شاید برخی از جنبه‌های زبان را با این دیدستی بتوان توجیه کرد ولی از بسیاری لحاظ زبان مانند یک ارگانسیم یا موجود زنده عمل کند. رشد تدریجی و همزمان اجزاء، ارتباط متقابل میان تمام اجزا، 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 اراده 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 هر چند 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 و 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 معشوش 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.»

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 بوده‌اند پیشنهاد جدید را جایگزین راه و رسم قبلی تلقی کرده‌اند. این تندروی و کوتاه بینی باعث شده از یافته‌های تحقیقات و پیشنهادات ابتکاری در مسیر صحیح استفاده نشود و عوض این که این یافته‌ها 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. پدیده‌ای که Michael Swan (1985) آن را «پدیده‌ی اسباب بازی جدید» نامیده باعث شده است که زبان‌آموزان و معلمین همیشه مشتاق استقبال از هر گونه نوآوری و آماده‌کنار 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 فن‌های جا افتاده قبلی می‌توان از پیشنهادات جدید در جهت تکامل وضع موجود بهره برداری نمود.

با وجود بحث‌ها 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 غیرمنطقی است. اگر اخیراً اهمیت برخورد طبیعی با زبان دوم بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد 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 می‌گیرند (مثل زمانی که شرح و توضیح دستوری به زبان دوم ارائه می‌شود).

تأکید بر ایجاد فرصت‌های برخورد طبیعی با زبان به معنای بی توجهی به ظرایف ساختاری و بی‌ثمر 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 زبان‌آموزی بدانیم. تحقیقات متعددی حاکی از این است که نتیجه مطلوب وقتی عاید می‌شود 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

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

نکته دیگر این که اگر در موقع تنظیم مطالب آموزشی درس‌ها را بر حسب مقوله‌های دستوری ردیف بندی نکنیم و به جای آن نکات دستوری را از لابلای متن‌ها و مکالماتی که در کتاب یا در کلاس مطرح می‌شود انتخاب و مورد بحث قرار دهیم، تدریس مقوله‌های 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 مقوله‌های دستوری به نسبت بسامدی آنها اجرا نمی‌شود و این باعث می‌شود زبان‌آموز مطالبی را یاد بگیرد که کاربری چندانی ندارد. برای مثال وقتی بحث زمانها پیش می‌آید بدون توجه به کاربرد و بسامدی آنها در مورد هر کدام در برنامه به مقدار مساوی تمرین گنجانده می‌شود و در طول دوره تمام زمانها مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در تحقیقی که توسط نگارنده این مقاله انجام گرفت زمانهای انگلیسی در ۱۵۰۰۰ کلمه مطلب که از کتابهای متفاوت و در موضوع‌های گوناگون انتخاب شده بود شمارش گردید. همانطور که خلاصه تحقیق در جدول زیر نشان می‌دهد اختلاف بسامدی بین زمانهای مختلف بقدری زیاد است که می‌توان گفت برخی از زمانهای انگلیسی فقط در کتابهای دستوری موجودیت دارند و کاربردشان بقدری کم است که بجز در سطوح بسیار پیشرفته زبان‌آموزی ارزش یادگیری ندارند. ولی چون در نگرش سنتی ارزش ارتباطی و کاربرد مطلب مدنظر نیست و فقط به ساختار توجه می‌شود لذا همه اشکال فعل یا زمانها به یک اندازه مورد تأکید قرار می‌گیرند.

«با توجه به بسامدی زمانها در جدول فوق می‌توان نتیجه‌گیری کرد که گرچه از لحاظ زبانشناسی وجود شانزده شکل فعل در زبان انگلیسی امکان پذیر هست از لحاظ کاربردی یادگیری نصف این تعداد برای بسیاری از زبان‌آموزان 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

دست‌ور زبان

که نسبت به سنت دیرینه توجه به دستور زبان تازگی دارد می‌تواند در تکامل برداشت و نگرش ما از دستور زبان 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 دستور زبان می‌توان نوعی موضع میانی تلقی کرد (Rutherford 1987: 12, 24). وی پیشنهاد می‌نماید به جای این‌که با هدف تدریس مستقیم دستور زبان 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 تا ضمن برخورد طبیعی با زبان و استفاده از متن‌های منسجم و اصیل که واژگان و نقش‌های زبانی را نیز در بر خواهد داشت بتوان در حد اعتدال به نکات دستوری هم توجه نمود. دیگر این‌که 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 بپردازد.

همین میانه‌روی 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 و لسی باید بپذیریم که هیچ برنامه آموزش 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 فراگرفته 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 بپردازد. ضمن این‌که 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 وی در موقعیت‌های غیرقابل کنترل هنگام ایجاد ارتباط آماده نماید.

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

نظریه ضد دستوری «کراشن» نمونه خوبی است از تدروسی. اگر این نظریه در شرایط فراگیری در محیط زبان دوم (SI) 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 نمائیم. 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

تصحیح و یوزش

در شماره پیشین در بخش فهرست مطالب نام آقای دکتر مهدی نوروزی خیابانی اشتباهاً محمد نوروزی خیابانی چاپ شده بود. ضمن یوزش از ایشان بدینوسله تصحیح می گردد.