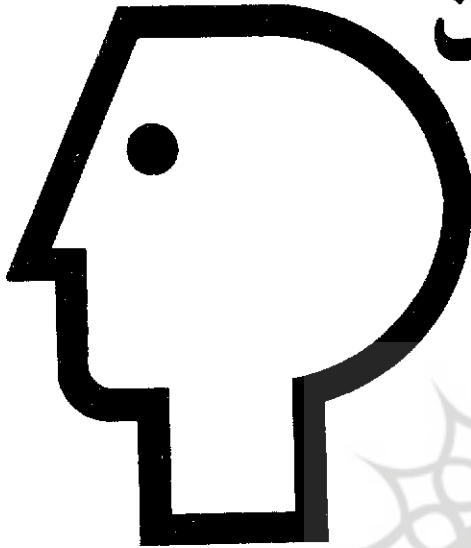


جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم

(بخش اول)



تألیف: مهدی نوروزی خیابانی
استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه:

با وجود این در گذشته تدریس زبان خارجی در واقع در تدریس دستور زبان (به معنی محدود آن یعنی تدریس ساختار یا صرف و نحو) خلاصه شده بود و هنوز هم در بسیاری از نقاط جهان بویژه در کشور ما قسمت اعظم وقت یادگیرندگان در کلاسهای زبان آموزی به بحث‌های دستوری و تمرین ساختارهای زبان دوم اختصاص می‌یابد.

امروزه در مورد تدریس دستور زبان، به هر شکل و روشی که انجام گیرد، سئوالات زیادی مطرح است: آیا در برنامه ریزی و تنظیم مطالب درسی صلاح است فقط از نظم و ترتیب ساختاری استفاده کنیم؟ آیا از ماهیت این قواعد و آسانی و مشکلی آنها به قدر کافی آگاهی و اطلاع داریم که بتوانیم آنها را به طور منطقی تنظیم و تدریس نماییم؟

آیا تدریس دستور زبان به جای کمک به زبان آموز مانع یادگیری نمی‌شود؟ آیا بهتر نیست به طور کلی از تدریس دستور زبان دست برداریم؟

نگرش سنتی:

مشاهده کلاسهای آموزش زبان دوم و نگاهی اجمالی

مقاله حاضر به نقش دستور زبان و سیر تحولی آن از دیدگاههای مختلف می‌پردازد و جایگاه دستور را در تئوریهای مختلف مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. این مقاله در دو بخش تنظیم شده است. بخش اول به مقوله دستور زبان در نگرش سنتی پرداخته و سپس بر نامه نقش مفهومی را مطرح می‌کند و در ادامه بحث به نظرات کراشن در تدریس دستور زبان می‌پردازد.

در تدریس دستور زبان اساسی‌ترین مشکل ما این است که در واقع از ماهیت آنچه که می‌خواهیم یاد بدهیم درست اطلاع نداریم.

زبان‌شناسان معتقدند که قواعد حاکم بر زبان آنقدر زیاد و پیچیده است که تاکنون علم زبان‌شناسی نتوانسته تمام آنها را حتی برای یکی از زبانها کشف و ثبت نماید

(Macnamara 1973: 253 Berman 1979: 239).

قبول این نکته به این معنی است که در کلاس آموزش دستور زبان ما معلم‌ها چیزی نیستیم به جز کوری عصا کش کوری دگر. اگر نتیجه این همه مطالعه و تحقیق در دستیابی به فرمول‌ها و قواعد دستور زبان راه به جایی نبرده باشد، چگونه می‌توان از معلمین زبان خارجی انتظار داشت آنچه را که خود نمی‌دانند بتوانند به دیگران بیاموزند.

دست‌ورزبان

نیست.

تدوین کتب درسی و به تبع آن تنظیم فعالیت‌های کلاسی با توجه به ساختارهای دستوری مستلزم این است که ما نه تنها تقریباً تمام قواعد دستوری زبان مورد نظر را بدانیم بلکه از ترتیب یادگیری آنها نیز مطمئن باشیم. چنین چیزی تا کنون امکان پذیر نشده است. آنچه که ما در مورد دستور زبان می‌دانیم چیزی نیست به جز اطلاعاتی پراکنده و ناقص راجع به برخی ساختارهای دستوری. متأسفانه از این اطلاعات ناچیز (در مقایسه با حجم عظیمی از قواعد دستوری هر زبان) درصد قابل توجهی مناسب یاد دادن نیست و باز متأسفانه باید بپذیریم از مقدار کمی هم که مناسب یاد دادن به نظر می‌رسد در صدی نیز مناسب یاد گرفتن نیست. به بیانی دیگر تضمینی وجود ندارد هرآنچه را که ما بتوانیم توضیح دهیم یادگیرنده بتواند یاد بگیرد و جذب نماید. بدتر از همه این که صحت و درستی برخی از قواعد دستوری که در کلاسها تدریس می‌شود مورد تردید است (Stern 1992: 132). به فرض اگر اطلاعات ما در مورد قواعد دستوری کامل باشد. تصمیم‌گیری در مورد مشکل و آسانی این قواعد و در نتیجه تنظیم برنامه و ردیف بندی مقوله‌های دستوری کار ساده‌ای نیست. تا اوایل دهه ۱۹۶۰ انتخاب و تنظیم قواعد ساختاری زبان نه تنها امکان پذیر تلقی می‌شد بلکه جزو ضروریات هر برنامه منسجم و مرتب زبان آموزی محسوب می‌گردید. تصور می‌شد که زیانشناسی توصیفی و تحلیلی مقابله‌ای اطلاعات کافی برای انجام این کار را تأمین می‌نماید. ولی حقیقت این است که در حال حاضر نمی‌دانیم اطلاعات زیانشناسی موجود از لحاظ روانشناسی نیز واقعیت دارند یا نه. (Wilkins 1976:6) لذا نمی‌توان گفت که نظم و ترتیب دستوری که از لحاظ زیانشناسی منطقی به نظر می‌رسد، از دیدگاه روانشناسی و اصول یادگیری نیز منطقی خواهد بود. برخی ساختارهای دستوری که از دید معلم ساده جلوه می‌کند در عمل بعللی از دیدگاه زبان آموزان از مشکل‌ترین مقوله‌های دستوری تلقی می‌شود و دیرتر از آنچه که انتظار می‌رود آموخته می‌شود، مانند S- سوم شخص و کنترل ضمائر مذکر و مؤنث در زبان انگلیسی.

ارتباط قواعد و ساختارها در نگرش سنتی

در نگرش سنتی، دستور زبان مجموعه‌ای از قواعد تلقی می‌شود که چندان ارتباطی با هم ندارند می‌توان آنها را جدا از هم مورد مطالعه و تجزیه قرار داد و تدریس نمود و به همین

به چند دوره کتاب آموزش زبان نگرش و طرز فکر رایج در مورد آموزش و یادگیری دستور زبان را مشخص می‌سازد. طبق یک سنت دو هزار و پانصد ساله، تدریس دستور زبان مترادف با آموزش زبان تصور شده است (Rutherford 1987:27) و هنوز هم در هر کلاس آموزش زبان، معلم سعی می‌کند یکی دو ساختار دستوری را تدریس نماید.

در چنین کلاسی هدف از آموزش (دستور) زبان دوم ایجاد توان تولید جملات صحیح است. بحث دستوری به توضیح روابط بین عوامل داخل جمله محدود می‌شود. کتاب و مطالبی که مورد استفاده قرار می‌گیرد با توجه به پیچیدگی نسبی ساختارهای دستوری تنظیم می‌شود. تمرینات بیشتر به صورت تبدیل ساختارها به یکدیگر (مانند تبدیل جملات معلوم به مجهول) و اغلب در قالب جملات مستقل، بدون ارتباط و خارج از متن است.

تدریس و شرح و توضیح قواعد دستوری در سطح مبتدی به زبان مادری دانش‌آموزان در سطوح پیشرفته ممکن است به زبان دوم صورت گیرد. در بسیاری موارد زبان آموز موظف است فقط به توجه آگاهانه به قواعد دستوری و تولید جملات صحیح اکتفا نکند بلکه آن قواعد را حفظ نماید و توضیح دهد. به منظور جلوگیری از تشکیل عادت‌های نامناسب و ممانعت از جاقادان احتمالی ساختارهای غیر دستوری به معلم‌ها توصیه می‌شود اشتباهات زبان آموزان را بلافاصله یادآوری و تصحیح نمایند.

طبق این نگرش سنتی زبان آموز قواعد دستوری را یک‌به‌یک، به نوبت و قدم به قدم یاد می‌گیرد و وقتی می‌تواند یادگیری درس، مبحث یا مطلب بعدی را آغاز نماید که ثابت کند درس قبلی را خوب یاد گرفته و قواعد تدریس شده را حفظ کرده است (Nunan 1998: 101). پس از مدتی تمرین و تکرار، انتظار می‌رود زبان آموزان بقدر کافی قواعد دستوری در ذهن خود انباشته باشند که بتوانند کنترل کافی روی تمام نظام دستوری زبان دوم اعمال نمایند.

فرض بر این است که با تمرین و تکرار قواعد در قالب جملات دستوری، ساختارهای مورد نظر جذب ذهن زبان آموز شده و موقع تکلم یا نگارش یادآوری و مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

بدیهی است از این دیدگاه که تأکید بر صورت و ساختار جملات دارد تا معنا و پیامی که ممکن است منتقل شود، وجود اشتباهات دستوری در گفتار و نوشتار زبان آموز قابل تحمل

دست‌ور زبان

معطوف به مطلبی است که رد و بدل می‌شود نه اینکه چگونه و با چه جمله بندی بیان می‌شود. یعنی تأکید بر پیام و مفهوم جمله است تا ظرایف جمله بندی و دستوری بودن جملات (Widdowson 1978: 3; Finocchiaro and Brumfit 1983: 95; Krashen 1989: 59).

هیچ کس نمی‌تواند ضمن ارتباط کلامی، آگاهانه به ساختار جمله بندی‌های خود توجه نماید. وقتی صحبت کننده سعی می‌کند گفتار و بیان خود را با قواعد دستوری تطبیق دهد، دچار شک و تردید می‌شود و به اصطلاح رشته کلام را از دست می‌دهد و نمی‌تواند بی‌دغدغه و روان صحبت کند. ۳- پیشتر گفتیم که قواعد حاکم بر زبان آنقدر گوناگون و متعدد هستند که آگاهی از تمام آنها امکان پذیر نیست. لذا اتکاء به این قواعد به منظور تصحیح و کنترل آگاهانه اشتباهات عملی نخواهد بود. اگر استدلال شود که در اثر تمرین و تکرار در کلاس، استفاده از این قواعد در آینده سرعت و سهولت بیشتری خواهد یافت، باید بدانیم که این فعالیت‌ها اگر هم مفید باشد فقط قسمتی است از سلسله عواملی که در یادگیری زبان دوم دخیل هستند. قواعدی که زبان آموز آگاهانه در ذهن خود انباشته است تنها قسمت کوچکی است از مجموعه قواعد پیچیده و فراوان حاکم بر زبان که حتی در فعال‌ترین و شفاف‌ترین وضعیت جوابگوی مسائل وی نخواهد بود. چرا که متأسفانه آموزش سستی دستور، توجهی به ارتباط منطقی بین جملات، تغییر معنی و مفهوم جمله تحت تأثیر موقعیت‌های مختلف، واژه‌گزینی، روانی گفتار، شیوه بیان و گفتمان ندارد.

یادگیری واقعی یا یادگیری برای امتحان

این نوع یادگیری بیشتر در جلسه امتحانی به درد می‌خورد تا هنگام استفاده واقعی از زبان دوم. به منظور برقراری ارتباط موقع پاسخگویی به آزمون زبان دوم وقت کافی برای تفکر و تعمق و یادآوری قواعد وجود دارد، سبک و سیاق زبان نگارشی و رسمی است، در هر جمله ساختار مشخصی مدنظر است، در بسیاری از موارد ساختارهایی مورد آزمون قرار می‌گیرد که جواب دهنده اخیراً در کلاس تمرین کرده و آموخته است (Krashen & Terrell 1983: 19). از همه مهمتر این که اغلب آزمون‌های زبان دوم با همین دید سستی و در محدوده ساختار و واژگان، در قالب جملات کوتاه و مستقل تنظیم می‌شود و مشکلاتی از قبیل تلفظ، سرعت بیان، گزینش واژه و عبارات مناسب، رعایت اختلاف سطح اجتماعی شنونده و نگرانی از

ترتیب زبان آموز نیز بدون پی بردن به ارتباط بین این قواعد امکان دارد آنها را فراگیرد و در ذهن خود انباشته و ذخیره نماید. این تصور خطی یا زنجیری از روند پیشرفت آموزش و یادگیری دستور زبان از نکات ضعف عمده و اساسی تدریس سنتی دستور زبان می‌باشد. وقتی ساختارهای زبان دوم یک به یک و به نوبت تدریس می‌شود امکان بازنگری و ارائه آنها در سطوح مختلف و متن‌ها و موقعیت‌های متفاوت وجود نخواهد داشت تا تکامل تدریجی صورت پذیرد و معانی و کاربردهای گوناگون جابینفتد و ارتباط‌های ذهنی لازم با ساختارهای دیگر برقرار گردد. اگر بپذیریم که ساختارهای مختلف زبان دوم بدون ارتباط باهم، به نوبت و به طور مستقل جذب ذهن شده و سرانجام پس از یادگیری تعداد نامشخصی از قواعد به تسلط زبان آموز به کل نظام دستوری منجر خواهد شد، در این صورت زبان آموز پس از یادگیری و تمرین هر ساختار باید بتواند آن را به طور کامل و بی نقص تولید نماید و علاوه ساختار مورد نظر را در معانی و تعبیرات مختلف و در موقعیت‌های مناسب مثل اهل زبان به کاربرد قبل از آنکه به ساختارهای دیگر زبان که تدریس نشده کمترین تسلطی داشته باشد. (Rutherford 1987: 5 & 159; Stern 1992: 139)

کاربرد قواعد حفظی

قواعدی که حفظی و آگاهانه یاد گرفته می‌شود کاربرد محدودی دارند، بخصوص در مواقعی که بخواهیم به نیت بازنگری و تصحیح کلام خود ضمن صحبت و ایجاد ارتباط این قواعد را به خاطر آوریم. برای اینکه زبان آموز بتواند از مجموعه قواعدی که حفظ کرده در تنظیم و کنترل کلام (یا ویرایش نوشتار) خود استفاده نماید شرایط مساعدی باید فراهم باشد: ۱- وقت کافی برای بررسی کلام (قبل از ادای آن) وجود داشته باشد، ۲- زبان آموز خود را به کاربرد صحیح ساختارهای دستوری مقید بداند و به این مسائل بی‌توجه نباشد، ۳- قواعد و اطلاعاتی که اندوخته جهت تجدید نظر و تصحیح کلام کافی باشد (Krashen & Terrell 1983: 19). بدیهی است که لاقابل‌هنگام صحبت و ارتباط کلامی استفاده آگاهانه از این مجموعه قواعد به دلایل زیر چندان ساده نیست. ۱- گفت و شنود با سرعت مشخصی پیش می‌رود و اگر گوینده یا شنونده زمانی هر چند گذرا و کوتاه را صرف رجوع به قواعد در ذهن خود نماید مکالمه کند و کامل کننده خواهد شد. ۲- در شرایط عادی ضمن ارتباط کلامی توجه طرفین مکالمه

دست و رزبان

پیدا کند و بی آنکه ارزش و نقش ساختارهای دستوری در انتقال فکر و نیت متفاوت مورد تأکید قرار گیرد اغلب مطالب دستوری خارج از متن و در قالب جملات جدا از هم و بی ربط ارائه می شود و به زبان آموز فرصت داده نمی شود که قواعد دستوری را از متن منسجم و معنادار و ضمن توجه به پیام و منظور گوینده یا نویسنده کشف نماید و به روابط نظام مند بین معنا و شکل ظاهری ساختار و بین قسمتهای مختلف یک متن پی ببرد (Nunan 1998: 102).

یادگیری دستور هدف نیست

اگر در تنظیم برنامه ها، کتابها و تمرینات آموزش زبان خارجی هدف نهایی ایجاد توان استفاده از زبان دوم باشد، برنامه شامل آموزش و تمرین نکات دستوری نیز خواهد بود. ولی برعکس آن صادق نیست. یعنی اگر هدف از آموزش زبان خارجی را (بخصوص در مرحله اجرا و در کلاسهای درس) فقط تسلط بر قواعد دستوری انتخاب کرده باشیم کاربرد طبیعی و عادی زبان غافل خواهیم ماند و دانش اندوخته ما علی رغم اینکه همه آنچه را که طبق برنامه پیش بینی شده اجرا کرده و یاد گرفته است، قادر به تفهیم و تفاهم و ایجاد ارتباط از طریق زبان دوم نخواهد بود

(Widdowson 1978: 19; Nunan 1989: 12)

البته نمی توان گفت که تمرینات دستوری با جملات جدا از هم و نامربوط حاوی هیچ معنا و مفهوم و ارزش آموزشی نیستند. هر برنامه آموزش زبان خارجی برای جانداختن ساختارهای دستوری حتماً باید از مقداری تمرینات تکراری استفاده نماید ولی مشکل اینجاست که در بیشتر موارد تصور می شود با یاد دادن ساختارهای دستوری آموزش تکمیل و تمام شده است و بدین ترتیب از توجه به معنا و تقویت توان تفهیم و تفاهم که باید همزمان با یادگیری ساختارها و صورت ظاهر کلام انجام شود غافل می مانیم. وقتی اهل زبان جمله ای را می شنوند اول چیزی که از ذهنشان می گذرد این است که موقعیتی را تصور نمایند که در آن بتوان جمله مورد نظر را به کار برد. یعنی جملاتی که در تمرینات به کار می رود و یا توسط زبان آموز تولید می شود علاوه بر اینکه باید با نظام دستوری زبان مطابقت داشته باشد در نظام ارتباطی نیز باید جایی داشته باشد و گرنه یادگیری ارزش کاربردی نخواهد داشت. این اصل در بسیاری از تمرینات دستوری مدنظر واقع نمی شود.

(Littlewood 1981: 6)

فقدان اطلاعات زمینه ای در موضوع مورد بحث که زبان آموز را هنگام استفاده واقعی از زبان دوم رنج می دهد در این آزمون ها نقشی ندارند. در چنین شرایطی واضح است که مجموعه قواعدی که زبان آموز آگاهانه حفظ کرده است به طور موقت مفید واقع خواهد شد، به همین دلیل است که حتی کسانی که بهترین نمرات را از این آزمونها کسب می نمایند موقع مکالمه و صحبت عادی قادر به حداقل استفاده از معلومات و اطلاعات دستوری خود نیستند. اغلب خوانندگان این مقاله کسانی را می شناسند که به نکات دستوری تسلط کامل دارند و به حد کافی واژگان نیز اندوخته اند ولی هنگام نیاز به برقراری ارتباط کلامی از بیان منظور خود عاجز هستند. در توضیح علت این نقیصه باید یادآور شد که آموزش سنتی دستور زبان در شرایط غیر طبیعی کلاس و در حالتی که یک ساختار بخصوص در چندین جمله تمرین و تکرار می شود، در بهترین شرایط به ایجاد مهارت تشخیص و تولید جملات صحیح محدود می شود، ولی توان استفاده از ساختار مورد نظر برای بیان نیات مختلف در موقعیت های طبیعی را که ضمن آن ذهن صحبت کننده متوجه انتقال پیام و برقراری ارتباط است ایجاد و تقویت نمی کند. و این همان نقیصی است که به افول روش شنیداری - گفتاری انجامید (Stern 1992: 149). کسب توان تولید جملات صحیح، درک معنای تحت اللفظی جملات و نیز اندوختن دانش زبانشناسی کافی برای شرح و توصیف ساختارهای زبان به این معنا نیست که زبان آموز مهارت استفاده بجا و بموقع از آنها را نیز کسب کرده است.

در جنگ ایران و عراق موضع غرب و خبرگزاری های غربی برای همگان مشخص بود. در دوره جنگ نفتکش ها هر موقع ایران نفتکشی را مورد هدف قرار می داد جمله ای باین مضمون در تلکس های خبری ظاهر می شد:

Iran hit a big maritime target today.

ولی وقتی همین اقدام از طرف عراق صورت می گرفت خبر به صورت زیر پخش می شد:

A big maritime target was hit today.

استفاده خبرگزاری های غربی از یک ساختار دستوری در جا انداختن نیت خود (مظلوم نمایی عراق و متجاوز نشان دادن ایران) و تأثیر متفاوت و روشنی که این دو جمله در اذهان جهانیان می گذارد نیاز به توضیح ندارد. در کتابهای آموزش زبان و در تمرینات دستوری بجای اینکه با بهره گیری از متن های مناسب زبان آموز با این قبیل کاربرد ساختارهای زبان آشنایی

دست‌ورزبان

در یادگیری زبان دوم استفاده می‌نمایند.

برنامه‌نقشی - مفهومی به جای برنامه‌دستوری؟

از آنجا که تأکید بر واژگان، انتقال معنی و تقویت توان برقراری ارتباط که به طور عمده توسط «ویلکینز» مطرح و گسترش یافته است در کاهش اهمیت یادگیری آگاهانه‌دستور در زبان‌آموزی نقش بسزایی داشته است لذا اشاره به این مباحث خارج از موضوع این مقاله نخواهد بود.

بحث‌هایی که در دهه ۱۹۷۰ در مورد نواقص برنامه‌های مبتنی بر دستور زبان مطرح شد، شورای اروپا بر آن داشت که محققین را به یافتن راه‌های مؤثرتر آموزش زبانهای اروپایی تشویق و ترغیب نماید. سرانجام «ویلکینز» در کتاب Notional Syllabuses (1976) برنامه‌ای ارائه داد که طبق آن مطالب آموزشی بر خلاف گذشته بر مبنای مقوله‌های دستوری تنظیم نمی‌شود. بلکه عامل اصلی تصمیم‌گیری در مورد نظم و ترتیب مطالب درسی قصد و نیت صحبت‌کننده از کاربرد زبان است. صحبت‌کننده با چه نیتی و برای چه منظوری زبان به تکلم می‌گشاید؟ می‌خواهد خود را معرفی نماید؟ قصد عذرخواهی دارد؟ می‌خواهد شما را به جشن تولد خود دعوت کند؟ تلاش می‌کند شما را به انجام کاری وادارد؟ می‌خواهد اطلاعاتی را منتقل نماید؟ آیا بهتر نیست از ابتدای کار زبان‌آموزی تقویت توان انتقال پیام و انجام قصد و نیت از طریق استفاده از قدرت کلام را مبنا قرار دهیم و بر حسب نیاز زبان‌آموز به یادگیری این «نقش‌ها» و «مفاهیم» مطالب درسی را تنظیم نماییم؟ پیشنهاد «ویلکینز» که به برنامه‌نقشی مفهومی (Functional - Notional Syllabus) مشهور شد توانست توجه معلمین و زبان‌آموزان را برخلاف آنچه که طی قرن‌ها انجام می‌گرفت از دستور زبان به معنای ساختارهای دستوری و واژگان و آنچه که با زبان می‌توان انجام داد، معطوف نماید.

در این برنامه کتابها و مواد درسی بر حسب نقش‌هایی از قبیل امر کردن، معرفی کردن، دعوت کردن و مفاهیمی از قبیل زمان و مکان، کیفیت و کمیت، و موضوعاتی از قبیل تعلیم و تربیت، بهداشت، مسافرت و گذراندن ایام فراغت و غیره تنظیم می‌شود. این اقدام در واقع آغاز توجه و تأکید به جنبه‌های ارتباطی زبان بود. در سال‌های بعد از آن، از این نگرش تکنیکها و روش‌های متعددی تحت عنوان جامع «گرایش ارتباطی» در آموزش زبان دوم نشأت گرفته است. مهم‌ترین ویژگی این گرایش تأکید بر معنا است و این عکس‌العملی است در مقابل

اصول و قواعدی که هنگام ایجاد ارتباط ذهن‌گوی‌شور را به خود مشغول می‌دارد کاملاً با قواعد دستوری متفاوت است. او مشتاق است که توجه طرف را به موضوع صحبت و مکالمه جلب نماید، می‌خواهد بداند طرف صحبت او چه افکار و عقاید مشترکی با وی دارد، علاقمند است از سطح اطلاعات وی در زمینه‌های مشترک آگاهی داشته باشد تا تصمیم بگیرد چه مطلبی را و در چه سطحی مطرح نماید و از کجا شروع کند. در گفت و شنود طبیعی هیچ‌کس نیت آن را ندارد که بجای تبادل فکر و پیام توجه طرف صحبت را به توان خود در تنظیم جملات صحیح و دستوری جلب نماید.

اشتباهات دستوری نباید جدی تلقی شود

در مکالمه واقعی اشتباهات دستوری چندان مانع جدی در تفهیم و تفاهم محسوب نمی‌شود ولی اگر کلام رد و بدل شده عاری از ارتباط منطقی و مفهوم و معنای قابل درک بوده و خارج از موضوع مورد بحث باشد گفت و شنود به بن بست خواهد کشید.

حدود بیست سال تحقیق در گفته‌ها و نوشته‌های زبان‌آموزان و تجزیه و تحلیل خطاهای آنها نشان داده که وجود اشتباه در گفتار و نوشتار یادگیرندگان زبان دوم اجتناب‌ناپذیر است. یافته‌های این تحقیقات حاکی از این است که معلمین زبان دوم چاره‌ای جز تحمل خطاهای یادگیرندگان ندارند و باید به آنها فرصت دهند تا دور تکامل طبیعی زبان‌آموزی را سپری سازند. اصرار و پافشاری زیاد در تصحیح اشتباهات زبان‌آموزان نتیجه مورد نظر را عاید نمی‌سازد. این اقدام فقط یادگیری قواعدی را که زبان‌آموز قبلاً حفظ کرده تقویت می‌کند و در فراگیری و کاربرد ناخودآگاه ساختار مورد نظر تأثیری ندارد.

(Rivers 1983: 12; Stern 1992: 151; Krashen 1989: 8)

عکس‌العمل زبان‌آموزان نسبت به تصحیح اشتباهات

پاسخ دانشجویان به سؤالات مربوط به تصحیح اشتباهات در پرسشنامه‌ای که از ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی دانشگاه علامه طباطبایی توسط نگارنده بعمل آمد نشان می‌دهد که ۴۴٪ دانشجویان از ترس اینکه مبادا مرتکب اشتباه شوند و اشتباه آنها به طور علنی مطرح شود ترجیح می‌دهند در کلاس سکوت اختیار نمایند. ۷۲٪ ضمن صحبت به اشتباهات خود واقف هستند. و ۸۴٪ معتقدند که در کلاس حتی بدون تصحیح استاد از اشتباهات خود

دست‌ور زبان

دستوری یکی از ساختارهایی را که در متن به طور مناسب و به منظور کمک به برقراری ارتباط به کار رفته، انتخاب و در آن مورد به زبان آموز تمرین می‌دهد.

جلب توجه زبان آموز به یک مقوله دستوری و تدریس و تمرین ساختار مورد نظر مستلزم این نیست که تمام اطلاعات و جزئیات مربوط به آن ساختار را در یک یا چند جلسه متوالی به زبان آموز یاد داده و سپس به تدریس و تمرین ساختار دیگری پردازیم. بلکه کافی است با توجه به سطح زبان آموز نکته‌ای را درباره آن ساختار متذکر شویم و تمرین دهیم و ارائه اطلاعات بیشتر و پرداختن به ظرایف را به فرصت‌های دیگری واگذار نمائیم. یعنی طبق این نگرش یک مقوله دستوری در مراحل مختلفی از تکامل زبانی یادگیرنده مورد بحث قرار گرفته و بتدریج دور تکاملی خود را طی خواهد کرد.

تأکید بر اهمیت واژگان

طبیعی است که تأکید بر تدریس و تمرین ساختارهای گوناگون در متن‌هایی بزرگتر از جمله، استفاده از واژگان وسیع‌تری را نیز به دنبال خواهد داشت. روش‌های متکی بر دستور زبان در کتابهای درسی و متون آموزش زبان آگاهانه واژگان را محدود ارائه می‌دهند تا توجه زبان آموز در ساختار جمله متمرکز شود. «ویلیکینز» در اهمیت واژگان می‌گوید: «بدون دستور زبان کمتر مطلبی را می‌توان منتقل کرد و بدون واژگان هیچ چیز را» (Wilkins 1972: 11). لذا در این نگرش همانند ساختارهای دستوری واژگان مورد نیاز زبان آموز نیز بدون توجه به پیچیدگی معنایی و ساختاری واژه‌ها ارائه می‌شود.

استفاده از متون و موضوعات مورد نیاز زبان آموز و تأکید بر معنا و پیام که در فعالیت‌های کلاسی مورد نظر است با کنترل دقیق واژگان سازگاری ندارد. در عوض وقتی واژه‌های جدید به جای جمله در متن بزرگتری ارائه می‌شود، زبان آموز می‌تواند با توجه به زمان و مکان، سبک و سیاق مناسب با موقعیت، و با در نظر گرفتن رابطه طرفین مکالمه، متن مورد نظر را بهتر تفسیر نماید و مفهوم واژه‌های ناآشنا را آسان‌تر حدس بزند. (Wilkins 1976: 80; Stern 1992: 158; Hughes and McCarthy 1998: 275)

نکات ضعف و قوت برنامه‌نقشی - مفهومی

بدیهی است که این پیشنهادات در سطوح پیشرفته

تأکید بیش از حد به دستور زبان به ویژه آواشناسی و ساختار جمله. ولی منظور از تأکید بر معنا به منزله انکار مفید بودن و اهمیت دستور زبان نیست. بی تردید آنچه که زبان آموز از دستور زبان یاد می‌گیرد با ارزش است ولی تنظیم مطالب زبان آموزی با توجه به مقوله‌های دستوری و جلب توجه بیش از حد زبان آموز به نکات دستوری با ماهیت فراگیری زبان مطابقت ندارد و روند پیچیده زبان آموزی با یادگیری اطلاعات دستوری کامل نمی‌شود. منظور از تأکید بر معنا این است که موفقیت نهایی زبان آموز باید با سنجش توان وی در برقراری ارتباط و درک و انتقال مناسب مفاهیم صورت بگیرد نه با اندازه‌گیری تسلط وی به ساختارهای مختلف زبان.

مدتها تصور غالب این بود که با یادگیری ساختارهای دستوری معنا و مفاهیمی هم که با آن ساختارها می‌توان منتقل کرد، خودبه‌خود آموخته می‌شود ولی در عمل چنین نیست. یک ساختار دستوری ساده ممکن است از لحاظ معنایی بسیار متنوع و پیچیده باشد و برعکس (Wilkins 1976:9)

در این نگرش محتوی دروس طبق نیاز یادگیرنده به دریافت یا انتقال معنایی و مفاهیم تنظیم می‌شود. ولی می‌دانیم که همیشه معانی مورد نظر را با ساختارهای ساده دستوری نمی‌توان بیان کرد. در نتیجه در مطالب و کتابهای درسی که طبق این نگرش با توجه به نقش‌ها و مفاهیم تنظیم می‌شود، زبان آموز با ساختارهای متنوعی برخورد خواهد کرد. لزومی ندارد همه این ساختارها و نکات دستوری مورد بحث قرار گیرد. در نتیجه به زبان آموز فرصت داده می‌شود قبل از این که ساختارهای مختلف زبان و سایر مقوله‌های دستوری به طور جدی مورد بررسی و تدریس قرار گیرند آنها را به دفعات در متون مختلف و در معانی متفاوت مشاهده نمایند. در این ضمن بسیاری از قواعد حاکم بر ساختارهای دستوری به طور طبیعی و بدون دخالت و توضیح معلم ممکن است فرا گرفته شود. معلم نیز فرصت خواهد داشت برخی از آن ساختارها را طبق تشخیص خود و نیاز زبان آموز و یا با دنبال کردن برنامه دستوری که در کنار برنامه‌نقشی مفهومی مدنظر نویسنده و تهیه‌کننده مطالب درسی بوده انتخاب و مورد تأکید قرار دهد. یعنی در این نگرش یادگیری ساختارهای دستوری نقطه آغازین زبان آموزی نیست. در آنچه که زبان آموز می‌شنود یا می‌خواند (بخصوص از لحاظ دستوری) اعمال کنترل نمی‌شود بلکه زبان آموز مثل اهل زبان با گونه‌های متفاوت زبان و با ساختارهای گوناگون آن برخورد می‌کند و معلم یا کتاب‌درسی برای آشنا ساختن زبان آموز با نکات

دست و رزبان

یادگیری و فراگیری

«کراشن» معتقد است که تسلط به زبان دوم مانند زبان اول فقط از طریق یادگیری ناخودآگاه یعنی «فراگیری» امکان دارد. رسیدن به فراگیری مستلزم این است که زبان آموز پیام‌هایی را که دریافت می‌دارد درک نماید. چیزی که زبان آموز را قادر به درک پیام و ایجاد ارتباط می‌نماید استفاده از متن و زمینه قبلی زبانی و اطلاعات وی از جهان و محیط اطراف خود هست نه آگاهی از ساختار جملات و دستوری بودن آنها. در شرایط طبیعی کسی با حفظ کردن قواعد دستوری و فهرست واژگان، زبان یاد نمی‌گیرد. بلکه ضمن تبادل پیام و برقراری ارتباط واقعی ششم‌زبانی خود را به تدریج گسترش می‌دهد و حتی به اتکاء این ششم‌زبانی که در اثر کاربرد معمولی زبان و ظاهر شدن ساختارهای مختلف دستوری در متن‌ها و موقعیت‌های گوناگون تقویت می‌شود، بدون توجه آگاهانه به قواعد دستوری می‌تواند اشتباهات خود را برطرف سازد.

«یادگیری» عمدی که بیشتر در کلاس درس و به کمک معلم و در اثر تمرین و تصحیح اشتباهات حادث می‌شود به توان ایجاد ارتباط و استفاده صحیح و روان از زبان دوم منجر نمی‌شود. شواهد زیادی در دست است که نشان می‌دهد تدریس دستور زبان نه تنها در تقویت مهارت‌های ارتباطی بلکه حتی در پیشبرد مهارت نگارش زبان آموزان نیز بی‌تأثیر است (Krashen 1989: 70, 108). پیچیدگی قواعد دستوری و این که تاکنون علم زبان‌شناسی نتوانسته تمام این قواعد را شرح و توضیح دهد دلیل قاطعی است در اثبات این که یادگیری آگاهانه قواعد دستوری به «فراگیری» منتهی نمی‌شود. این نوع یادگیری که با توجه آگاهانه به ساختارهای زبان همراه است باعث کثرت قواعد دستوری به سردرگمی زبان آموز منجر می‌شود و موقع تکلم او را دچار شک و تردید می‌سازد (Krashen & Terrel 1983: 19). انجام تمرینات به صورت قیاسی یا استقرایی نیز تفاوت چندانی در نتیجه امر ندارد. چون هر نوع توجه به دستور زبان در برقراری ارتباط ایجاد اخلال می‌کند.

تدریس قواعد دستوری و تنظیم مواد درسی آموزش زبان با توجه به ساختارهای دستوری ضرورتی ندارد و حتی اگر به نحو احسن نیز انجام شود برای فراگیری زبان دوم کافی نیست. چون بازنگری و تکرار در متن‌ها و موقعیت‌های متفاوت را تضمین نمی‌کند. اگر به کاربرد طبیعی زبان به ویژه به صورت خواندن و شنیدن اکتفا کنیم، ساختارهای دستوری

زبان آموزی بیشتر قابل اجراست تا سطوح مبتدی. دیگر این که مجموعه این پیشنهادات بیش از این که روش مشخصی تلقی شود، در تنظیم کتابها و مطالب درسی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. در سالهای اخیر تحت تأثیر این نظریه‌ها، فعالیت‌های زبان آموزان در کلاسهای درسی بیشتر از آن که مربوط به یادگیری مستقیم دستور زبان باشد از نوع فعالیت‌های ارتباطی بوده است. در نتیجه این نگرش در تمرینات دستوری تک جمله‌ها جای خود را هر چه بیشتر به واحدهای بزرگتری داده است. در مطالب درسی اختلاف بین متن نوشتاری و گفتاری، کاربرد ترندهای مؤثر در بحث و گفتگو و در نظر گرفتن موقعیت (زمان و مکان، مدت و موضوع مکالمه و شخصیت و رابطه طرفین صحبت) مورد توجه بیشتر قرار گرفته است.

با وجود تلاشهایی که «ویلکینز» و دیگران برای تکمیل این نگرش به کار بستند، پیشنهاد منسجمی که بتواند جایگزین برنامه‌های مبتنی بر دستور زبان باشد ارائه نگردید (Brumfit 198 ab, 1981).

نقش‌ها و مفاهیم برخلاف قواعد دستوری زایا نیستند و زبان آموز نمی‌تواند با استفاده از آن‌ها ترکیبات و جملات بی‌شماری تولید نماید. اگر انتقال پیام و توان برقراری ارتباط مورد نیاز نباشد با این روش سرانجام ممکن است زبان آموزان به یادگیری سطحی و حفظ طوطی‌وار فهرستی از جملات و عباراتی که در نقش‌ها و مفاهیم به کار می‌روند، بپردازند و اشتباه و کج روی اساسی در مورد حفظ کردن قواعد دستوری این بار به گونه‌ای دیگر تکرار شود. از آنجا که نقش‌ها و مفاهیم جدا از زبان نیستند، بهتر است برنامه‌های زبان آموزی نظم و برنامه دستوری را پایه‌های برنامه‌نقشی - مفهومی پیش‌بیرند و هر دو جنبه را مدنظر داشته باشند.

(Yalden 1983; Paulston 1981: 93)

کراشن: تدریس (دستور) زبان بی‌ثمر است!

باتوجه به این که در دو دهه اخیر عقاید و نظریه‌های مخالف تدریس دستور زبان که به طور عمده از طرف «کراشن» مطرح و تبلیغ شده تأثیر عمیقی در نگرش معلمان زبان‌های خارجی داشته در این جا به طور خلاصه به این نظریه‌ها اشاره می‌شود.

دست‌ورزبان

وی نتواند بفهمد و نه آنقدر آسان که نتواند زبان آموز را به تلاش و تفکر وادارد و به «فراگیری» مقوله دستوری جدیدی منتهی نشود.

به عقیده «کراشن» برخورد طبیعی با زبان دوم از طریق خواندن یا گوش دادن به مطالب قابل درک، شرایط مناسب برای «فراگیری» را فراهم می‌سازد و تدریس و شرح و توضیح ساختارهای جدید لزومی ندارد. «کراشن» معتبر است ضمن این که قسمت اعظم توانش زبانی در اثر «درون داد» یا برخورد طبیعی با زبان تشکیل می‌شود، مقوله‌های نادری که چندان نقشی در ایجاد توان ارتباطی نمی‌توانند داشته باشند، ممکن است «فراگرفته» نشوند. ولی اشتباه در این بوده که ما روش سنتی را که برای آموزش این موارد استثنایی می‌تواند مناسب باشد به تدریس تمام دستور زبان تعمیم داده ایم و تلاش می‌کنیم تمام قواعد دستوری را به زبان آموزانی که هنوز قادر به خواندن و یا درک گفتار نیستند بیاموزیم. بدیهی است که این تلاش مضمحل خواهد بود (Krashen 1989:139).

در گذشته معلم پس از تدریس قواعد دستوری امیدوار بود که زبان آموز بتواند در اثر تمرین مداوم در درازمدت به مرحله نهایی زبان آموزی یعنی توان تولید سریع و صحیح جملات دست یابد. ولی توجه به نظریه «کراشن» معلمین زبان را متقاعد می‌کند که زبان آموز از مراحل ابتدایی و بدون تسلط آگاهانه به قواعد دستوری می‌تواند به «فراگیری» بپردازد. بدین ترتیب تأکید بر آموزش رسمی و سنتی قواعد کاهش پیدا می‌کند. تحقیقاتی که نشان می‌دهد پیشرفت روند «فراگیری» با نظم و ترتیب برنامه‌های آموزش زبان دوم مغایرت دارد این طرز فکر را تأیید می‌کند (Ellis 1990: 139; Stern 1992:12).

دیگر این که از دید «کراشن» روند زبان آموزی کودکان و بزرگسالان چندان تفاوتی ندارد. امکان «فراگیری» ناخودآگاه توسط بزرگسالان به این معناست که استعداد زبان آموزی در سن بلوغ از بین نمی‌رود. وقتی تحقیقات در زمینه عصب شناسی زبان، روانشناسی زبان و جامعه‌شناسی را نیز در نظر بگیریم امید به این که زبان آموزی بزرگسالان بی‌حاصل نخواهد بود افزایش پیدا می‌کند و این امر می‌تواند تحول گسترده و قابل توجهی در زبان آموزی ایجاد نماید.

نکات ضعف نظریه کراشن

متأسفانه نظریه‌های «کراشن» به مرحله‌ای از رشد و تکامل نرسید که در زمینه آموزش زبان دوم تحول مشخص و نظام‌مندی

به نسبت طبیعی تکرار و بازنگری خواهد شد.

تنها مزیتی که یادگیری سنتی و آگاهانه قواعد دستوری می‌تواند داشته باشد این است که زبان آموز با یادآوری قواعدی که حفظ کرده توان ویرایش و بازنگری جملات خود را پیدا می‌کند. یعنی ضمن صحبت یا نگارش می‌تواند برخی از اشتباهات خود را به شرط داشتن وقت کافی تصحیح نماید. و این کار چندان آسان نیست چون به طور همزمان باید هم به ساختار و هم به معنای جملات توجه نماید (Krashen 1989: 67). طبیعی است که این کار روند درک و تولید و در نهایت روند «فراگیری» را کند می‌سازد و در نتیجه این تنها نقش و تأثیر «یادگیری» قواعد دستوری بسیار محدود و کم‌اهمیت می‌گردد، زبان آموز فقط در شرایط آزمون مانند و در نگارش و سخنرانی از پیش تعیین شده که با صرف وقت و دقت کافی تهیه می‌شود از این معلومات خود می‌تواند بهره‌برداری نماید. (Krashen & Terrel 1983: 17, 57, Krashen 1989: 3, 34)

تبدیل یادگیری به فراگیری

بسیاری از محققان معتقدند که در تشکیل و تکامل توانش زبان هر دو نوع یادگیری نقش دارد، هم اطلاعاتی که زبان آموز در اثر تدریس و تعلیم و با توجه به شکل ظاهری و ساختار زبان آموخته و هم مطالبی که به صورت طبیعی و ناخودآگاه فراگرفته است. علاوه بر این مطالبی که زبان آموز آگاهانه یاد گرفته است در اثر تمرین و کاربرد سرانجام به «فراگیری» مبدل می‌شود (Rutherford 1987:31). ولی «کراشن» معتقد است که «یادگیری» به «فراگیری» تبدیل نمی‌شود. در موقع استفاده طبیعی از زبان تنها «فراگیری» است که زبان آموز را قادر به فعالیت می‌سازد. لذا تدریس دستور زبان و یادگیری آگاهانه چندان اهمیتی ندارد و نقش آن به ویرایش کلام تولید شده محدود می‌شود.

تأثیر مطالب قابل درک در فراگیری

به عقیده «کراشن» مهم‌ترین شرط برای «فراگیری» زبان دوم این است که پیام‌های قابل درکی که زبان آموز دریافت می‌نماید شامل ساختارهایی باشد که کمی بالاتر از سطح زبانی وی هستند. به بیان دیگر اگر زبان آموز از لحاظ توانش زبانی در مرحله یا سطح (i) باشد، «درون داد» مناسب برای وی باید شامل ساختارهایی در مرحله (i+1) باشد. یعنی مطالبی که زبان آموز می‌خواند یا می‌شنود باید نه آنقدر مشکل باشد که

دست‌ور زبان

تا اندازه‌ای در آموزش و فراگیری زبان دوم (SL) که در محیطی انجام می‌گیرد که زبان مورد مطالعه زبان آموز در خارج از کلاس و در تمام فعالیت‌های اجتماعی وی مورد استفاده است، قابل قبول باشد. ولی در محیط زبان خارجی (FL) که زبان مورد مطالعه در خارج از کلاس کاربرد ندارد و زبان آموز فقط در کلاس و ضمن انجام تمرینات و خواندن متن فرصت برخورد با زبان را دارد، اعتقاد کامل به نظریه‌های «کراشن» این تنها فرصت را نیز از زبان آموز سلب می‌نماید.

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. Cramer 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*

ایجاد نماید. «کراشن» برای اثبات نظر خود از تحقیقات مربوط به فراگیری تک واژه‌ها بهره برداری می‌کند و این نشان می‌دهد که تصویر ذهنی وی از زبان آموزی دید مکانیکی است و رشد و تکامل همزمان تمام اجزای زبان را مورد توجه قرار نمی‌دهد. برای این که توان و ویرایش به حد کمال برسد زبان آموز باید تقریباً تمام قواعد دستوری را یاد گرفته باشد ولی هر قدر هم که زبان آموز از طرق مختلف با زبان سروکار داشته باشد، خیلی از ساختارها را به قدر کافی نخواهد شنید/دید و «فراگیری» تکمیل نخواهد شد (Rutherford 1987:13). گذشته از این بسیاری از قواعد دستوری پیچیده‌تر از آن هستند که با برخوردی گذرا فرا گرفته شوند. اگر بپذیریم که موقع کاربرد واقعی زبان توجه به کلام و تصحیح اشتباهات فعالیت طبیعی و معمول نیست در آن صورت ویرایش ضمن صحبت یا نگارش هم که نوعی تصحیح اشتباه است غیرطبیعی و بی‌تأثیر خواهد بود (McLaughlin 1987:29). یکی دیگر از نکات ضعف نظریه «کراشن» نامشخص بودن و تعیین نظری سطح زبانی یادگیرنده (i) و نیز تعیین نظری و غیر علمی مقوله دستوری بعدی برای یادگیری یعنی (i+1) است. با روشهای آزمون موجود و با اطلاعات زبانشناسی و روانشناسی ناقص قابل دسترس در مورد فراگیری مقوله‌های دستوری نه تعیین دقیق سطح توان زبان یادگیرنده امکان دارد و نه تعیین علمی و قطعی مقوله بعدی قابل درک و یادگیری.

در مقابل تحقیقاتی که در مورد اثبات بی‌تأثیر بودن تعلیم زبان مورد استناد «کراشن» قرار گرفته تحقیقاتی نیز انجام شده که نشان می‌دهد در زبان آموزی تأثیر تعلیم بیشتر از برخورد با زبان دوم می‌باشد (Long 1983 b: 374). در تحقیقی پس از مطالعه اشتباهات زبان آموزانی که در محیط زبان دوم به فراگیری زبان اشتغال داشتند نتیجه گیری شده که فقط فراهم آوردن درون داد قابل درک برای زبان آموزی کفایت نمی‌کند. این تحقیق گرچه بازگشت به تدریس سنتی و فشرده دستور زبان را توجیه نمی‌کند ولی نشان می‌دهد که در برنامه زبان آموزی باید جایی برای شرح و توضیح دستوری در نظر گرفته شود. مشروط بر این که این شرح و توضیح با سطح رشد زبانی و تکامل عقلانی زبان آموز همخوانی داشته باشد (Harley and Swain 1984: 309). اگر موضع «کراشن» را در مورد بی‌تأثیر بودن تدریس دستور زبان و تمرین رسمی بپذیریم باید به طور کلی از تدریس زبان و توجه و تأکید برویژگی‌های ساختاری و آوایی زبان دست برداریم (Stern 1992: 141). این نگرش ممکن است

د س ت و ر ز ب ا ن

- Teaching. TESOL Quarterly 32/2.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. 1983. The Natural Approach Language Acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon.
- 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 ELT, A Teacher's Guide. Blackwell Publishers Ltd.
- 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.
- 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.
- 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: Pergamon.