



دکتر منصور فہیم،

mansoorfahim@hotmail.com

دانشگاه علامہ طباطبائی

# مروری بر تاریخچه تحولات آموزش و یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم

## چکیده

یادگیری زبان انگلیسی، به عنوان یک زبان واسطه بین بسیاری از مردم جهان در ارتباط تنگاتنگ با نیازهای ارتباطاتی آن‌ها، مورد توجه خاص مراکز آموزشی است. در مقاله حاضر، مروری اجمالی بر روند تحولات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دنیا به عمل آمده است و تاریخچه پیدایش روش‌های متفاوت تدریس زبان، با توجه به نیازهای گوناگون ملل مختلف جهان ارائه شده است. اکثر فریب به اتفاق کشورهای غیرانگلیسی زبان، با در نظر گرفتن نیازهای روزافزون خود در برقراری ارتباط با سایر ملت‌ها و به منظور تبادل اطلاعات علمی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، جهانگردی و غیره، زبان انگلیسی را به نام یک زبان بین‌المللی و به عنوان زبان دوم خود برگزیده‌اند که میزان کسب موفقیت در یادگیری آن در کشورهای گوناگون، متفاوت است.

**کلیدواژه‌ها:** رفتار کلامی، روان‌شناسی شناختی، علائم شناختی، موانع روانی، توانش ارتباطی، مدل فرهنگ‌پذیری، محرک-پاسخ.

## Abstract

English language teaching has remarkably been focused on by many language centers all over the world. Various international needs of nations made the invention of different teaching methods inevitable. Substantial needs of nations to exchange their commercial, political, cultural, technological, and many other sorts of data drastically elevated the need for an international communication means for such exchanges. The English language known as a "lingua franca" played an important role to meet these international need.

**Key Words:** verbal behavior, cognitive psychology, cognitive code, psychological barrier, suggestology, communicative competence, acculturation model, Stimulus - response.

همسویا تغییر نیازهای بشری و به تناسب وقوع انواع تحولات در جوامع گوناگون، نیاز ارتباطی ملت‌ها دستخوش تغییر و تحول می‌شود. زبان یکی از عمده‌ترین عوامل ارتباطی میان ملت‌هاست و اکثر قریب به اتفاق کشورهای جهان، زبان انگلیسی را که در بیش‌تر نقاط دنیا زبانی کاملاً شناخته شده است، به عنوان زبانی بین‌المللی پذیرفته‌اند. اگر هم زبان مادری آن‌ها زبان انگلیسی نباشد، آن را به عنوان زبان دوم خود برگزیده‌اند تا بتوانند، نیازهای متفاوت و متنوع علمی و ارتباطی خود را برطرف کنند. آن‌ها آموزش زبان انگلیسی را در مقاطع متفاوت تحصیلی، از پیش دبستانی تا سطوح عالی دانشگاهی، در برنامه‌های آموزشی خود گنجانده‌اند و به همین خاطر است که تدریس زبان انگلیسی به صورتی کاملاً حرفه‌ای و پیچیده که از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است، در سرتاسر جهان مورد توجه خاص ملت‌ها یا فرهنگ‌ها و زبان‌های گوناگون قرار گرفته است.

بعد از جنگ جهانی دوم، آموزش زبان انگلیسی دستخوش تحولات شگرفی شد که حاصل این تحولات، به وجود آمدن روش‌های متعدد و گوناگون تدریس زبان و ابداع و به کارگیری ابزار کمک آموزشی متفاوت بود. دهه هفتاد و سال‌های آغازین دهه هشتاد شاهد ظهور شیوه‌های متنوع تدریس بود. دهه هشتاد عمدتاً به نقد و بررسی روش‌های گوناگون تدریس گذشت و از اواخر دهه هشتاد و عمدتاً از دهه نود تا زمان حال، ضمن پرداختن به نکات مثبت شیوه‌های تدریس، بخش عمده نظرات به امر یادگیری و راهکارهای یادگیری زبان معطوف شده است. مقاله حاضر قصد دارد، با مروری بر روند این تحولات، به اصول و قواعدی که امروزه برای یادگیری زبان توصیه می‌شوند، اشاراتی داشته باشد.

### آموزش زبان دوم قبل از دو جنگ جهانی

از اواخر قرن هیجدهم تا اواسط قرن نوزدهم، عمده‌ترین هدف یادگیری زبان دوم، تسلط یافتن بر زبان لاتینی بود؛ آن‌ها به منظور ترجمه کتاب مقدس. اگر کسانی هم همت می‌گماردند که زبان کهن دیگری را بیاموزند، قصدشان دست یافتن به ادبیات و فرهنگ و سنت‌های سایر ملت‌ها بود. لارسن فری من<sup>۱</sup> (۱۹۸۶: ۴) در این باره می‌گوید: «آموزش زبان که به شیوه تدریس سنتی انجام می‌گرفت، هدفی را تعقیب می‌کرد که نتیجه آن کمک به زبان‌آموزان بود تا بتوانند، به ادبیات سایر ملت‌ها دسترسی پیدا کنند.»

محققانی که زبان لاتینی را به قصد ترجمه کتاب مقدس

می‌آموختند، از تشکیلات منسجمی برخوردار بودند. آن‌ها به خاطر تفکرات مذهبی و توجه به انجام مأموریت‌های دینی، با برنامه‌ریزی‌های حساب شده، زبان باستانی لاتینی و در واقع زبان مذهبی را فرامی‌گرفتند. همواره نیز از طرف دولت‌های وقت خود حمایت می‌شدند. اما یادگیری سایر زبان‌های کهن به میزان عشق و علاقه فردی محققانی بستگی داشت که می‌خواستند، مثلاً با شعر و ادبیات و فرهنگ ایرانیان آشنا شوند. شاید به ندرت تعداد چنین محققانی از انگلستان دست تجاوز می‌کرد.

در دهه‌های میانی قرن نوزدهم، تعدادی از مدرسه‌های ایالات متحده آمریکا، به تدریج به آموزش زبان‌های مدرن روی آوردند. منظور آن‌ها از زبان‌های مدرن، عمدتاً زبان‌هایی چون آلمانی، اسپانیولی و فرانسه بود.

استقبال از کلاس‌های آموزش زبان‌های مدرن چشمگیر بود، اما هیچ‌گونه تغییر و تحولی در شیوه‌ها و فنون آموزش زبان دوم حاصل نشد. در واقع مدرسان کلاس‌های زبان لاتینی، الگوهای سنتی تدریس برای مدرسان کلاس‌های زبان‌های مدرن می‌شدند. البته تفکرات روان‌شناسانه رفتارگرایی آن زمان نیز بر شیوه‌های آموزشی تأثیرگذار بودند. در مکتب روان‌شناسی رفتارگرایی اصل بر این بود که مغز انسان مانند سایر ماهیچه‌های بدن او هرچه تمرین بیش‌تری دریافت کند، ورزیده‌تر می‌شود.<sup>۲</sup> شیوه‌های آموزش زبان دوم نیز از چنین تفکراتی متأثر می‌شد. در نتیجه، حفظ کردن مطالب آموزشی به مثابه تمرین دادن به سلول‌های مغزی تلقی می‌شد و به یادگیرندگان تأکید می‌شد، همه مطالب را با تکرار زیاد حفظ کنند تا به صورت عادت در وجودشان شکل گیرد.

### دوران بعد از جنگ جهانی دوم تا اواسط قرن بیستم

بعد از جنگ جهانی اول، تمایلات ملی‌گرایی بر تفکرات مبتنی بر پرداختن به مسائل بین‌المللی فزونی گرفت. تحولات عظیم و بی‌امان قرن بیستم، نویددهنده دگرگونی در تمامی معادلات جهانی شد. جنگ جهانی دوم ویرانی‌هایی به دنبال داشت که با خاتمه جنگ، نیاز به بازسازی و مرمت آن‌ها، زمینه‌های سازندگی و مراودات جهانی را، بین ملت‌های گوناگون جهان، به ویژه آمریکا و اروپا بیش از پیش فراهم آورد. ممنوعیت به کارگیری کودکان و اجباری شدن آموزش باعث ایجاد مراکز آموزشی بیش‌تری شد، اما تأثیرات مخرب جنگ و دوران نابه‌سامان بعد از جنگ، یادگیری زبان دوم را به طرز شگفت‌انگیزی به رکود کشاند. اوضاع به تدریج دگرگون شد و

از اهمیت و توجه خاصی برخوردار بود. در دهه ۱۹۶۰، نظرات کاملاً جدیدی از سوی دانشمندی چون چامسکی و لنبرگ مطرح شد که بر ذاتی بودن زبان تأکید داشتند و در سوی دیگر، نظریه رفتارگرایانی چون واتسون و اسکینر<sup>۱۱</sup> مطرح بود که بر تأثیرات اجتماعی در کودک و پیداشدن رفتاری در او به نام زبان تأکید داشت. اسکینر در سال ۱۹۵۷ کتابی تحت عنوان «رفتار کلامی» نوشت که دو سال بعد، یعنی در سال ۱۹۵۹، نوام چامسکی<sup>۱۲</sup> طی مقاله‌ای که در مجله زبان به چاپ رسید، نقدی بر آن نوشت و نه تنها کتاب یادشده را به شدت مورد حمله قرارداد، بلکه تمامی مبانی رفتارگرایی در زمینه مسائل مربوط به یادگیری زبان از دیدگاه روان‌شناسی را تحت تأثیر قرارداد.

تعبیرهای اسکینر در یادگیری زبان، بر شرطی شدن کودک مبتنی بود. به بیان دیگر، مسأله شرطی شدن حیوانات از دیدگاه روان‌شناسی، به یادگیری زبان در انسان نیز تعمیم داده می‌شد. چامسکی ۱۹۷۲ تأثیر تحولات حاصل از نظرات چامسکی بر روان‌شناسی، به حدی بود که مکتب رفتارگرایی مقوله شناخت را به عنوان نگرش جدیدی برگزید و روان‌شناسی رفتارگرایانه به روان‌شناسی شناختی<sup>۱۳</sup> تبدیل شد.

در خلال جنگ جهانی دوم، ایالات متحده آمریکا شاهد ظهور روش تدریس جدیدی به نام «روش شنیداری - گفتاری»<sup>۱۴</sup> بود. این روش جدید مانند روش آموزش مستقیم زبان، از اصولی کاملاً متفاوت با روش تدریس دستور - ترجمه (G.T.M) تبعیت می‌کرد، ولی کماکان تابع تفکرات رفتارگرایان بود که زبان را یک رفتار از مجموعه رفتارهای بشر می‌دانستند. روش تدریس شنیداری - گفتاری که تأکید فراوان بر تکرار توسط زبان آموز داشت، بر این باور بود که زبان مجموعه‌ای از عادات است و از طریق تکرار، تقویت و سپس تثبیت می‌شود. از سوی دیگر، مسائل مطرح در زبان‌شناسی توصیفی نیز بر اصول آموزشی شنیداری - گفتاری صحه می‌گذاشت.<sup>۱۵</sup>

#### پیدایش روش‌های جدید تدریس

به دنبال تحولات ایجادشده در حوزه زبان‌شناسی از یک سو، و دگرگونی‌های ایجادشده در حوزه روان‌شناسی از سوی دیگر که به پیدایش روان‌شناسی زبان<sup>۱۶</sup> منجر شد، شیوه‌های تدریس نیز از تفکرات رفتارگرایانه به سوی تفکرات شناخت انسانی تغییر جهت داد. تأکید بر «علائم شناختی»<sup>۱۷</sup> جایگزین تقلید و کسب عادت شد. کوپر<sup>۱۸</sup> (۲: ۱۹۹۶) زبان بشری را به عنوان

به دلیل ضرورت ایجاد ارتباطات کلامی بین المللی، افرادی از ارتش آمریکا مأموریت یافتند که با استفاده از شیوه آموزش مستقیم زبان،<sup>۱۹</sup> توان کلامی مشتاقان و نیازمندان یادگیری زبان دوم را افزایش دهند. ولی از آن‌جا که این شیوه آموزشی در مقایسه با روش سنتی دستور - ترجمه<sup>۲۰</sup> بسیار زمان‌بر بود و مؤید نظرات مدرسان سنتی هم نبود، موفقیتی کسب نکرد.

انجمن آمریکایی زبان‌های مدرن<sup>۲۱</sup> با بررسی گزارش تحقیقاتی کلمن مبتنی بر ضعف علمی یادگیرندگان زبان دوم با استفاده از روش مستقیم آموزش، روش خواندن<sup>۲۲</sup> را در آمریکا پیشنهاد کرد (چستین، ۱۹۸۸، ص ۴).

تجربیات به دست آمده از مسائل مربوط به ارتباطات جهانی در دوران جنگ جهانی دوم، دولتمردان آمریکایی را بر آن داشت تا از نظریه‌های زبان‌شناسان ساختگر که عمدتاً به «بلومفیلدی‌ها» معروف بودند، در آموزش زبان دوم به نیروهای مسلح بهره گیرند و نهایتاً، نظریه‌های این زبان‌شناسان در «برنامه آموزش متخصصان ارتش»<sup>۲۳</sup> به کار گرفته شد. تعلیم یافتگان این دوره‌های آموزشی قادر به استفاده از نقش کلامی زبان خارجی بودند.

موفقیت به دست آمده توجه سایر مراکز آموزشی را به خود جلب کرد. همزمان با این تحولات آغازین زبان‌شناختی، دگرگونی‌هایی نیز در حوزه روان‌شناسی به وقوع پیوست. از اواخر قرن نوزدهم و در اوایل قرن بیستم، رشته زبان‌شناسی به عنوان یک رشته علمی جدا از فلسفه و فیزیولوژی مطرح شد. از پیشگامان این طرز تفکر می‌توان از وانت<sup>۲۴</sup> یاد کرد که پیروانش را «ساختگرا» می‌نامیدند. بعد از ساختگرایان، نقش گرایان مطرح شدند که علاوه بر توجه به فرایندهای ذهنی در تطابق محیطی، به مطالعه رفتاری نیز علاقه مند بودند.

در این جامی توان از مکتب رفتارگرایان در حوزه روان‌شناسی یاد کرد. رفتارگرایان مخالف پدیده‌های ذهنی بودند و تمامی توجهشان به عینیت‌های علمی کامل بود.

استرن (۱۹۹۱، ص ۲۹) اظهار می‌دارد: «حوزه روان‌شناسی زبان همواره ایفاگر نقش معین و مشخصی بوده است؛ ولی هیچ زمانی روند تحلیلی زبان‌شناسانه به اندازه دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، در مرکز توجه محققان این حوزه قرار نداشته است.» در فاصله بین دو جنگ جهانی اول و دوم، آموزش زبان دوم تحولات دیگری را نیز شاهد بود. در آن زمان، نظرات رفتارگرایی همه مسائل بشری را در چارچوب مجموعه‌ای از رفتارها می‌دانست و یادگیری زبان مادری را هم نوعی رفتار اجتماعی تلقی می‌کرد. در دهه‌های آغازین قرن بیستم، نظریه «رفتار کلامی»<sup>۲۵</sup>

مجموعه‌ای از علائم ویژه معرفی می‌کنند که با استفاده از نشانه‌های مخصوص هر زبان، به افراد اهل آن زبان کمک می‌کند تا بتوانند در سطحی بسیار گسترده تبادل اطلاعات داشته باشند. روان‌شناسان شناختگر و زبان‌شناسان زایشی - گشتاری چنین نظر دادند که یادگیری زبان از طریق تقلید و تکرار حاصل نمی‌شود؛ چرا که انسان قادر است، عبارات و جملاتی تولید کند که هرگز آن‌ها را نشنیده است. به نظر آن‌ها کودکان که در آینده سخنوران زبان محیط خود می‌شوند، قواعد زبانی را کشف می‌کنند و بر همین اساس، به تدریج به بسط و تعمیم آن می‌پردازند و در نهایت، از تولیدات زبانی برخوردار می‌شوند. در نتیجه، نمی‌توان گفت تولیدات زبانی آن‌ها در اثر تکرار به شکل عادت درمی‌آید. پس می‌توان گفت، اکتساب زبان مادری باید از روندی برخوردار باشد که انسان بتواند، با تحلیل فکری یا شناخت خود، قواعد ویژه زبانی را کشف کند.<sup>۲۰</sup>

به دنبال راه یافتن تفکرات جدید به حوزه زبان آموزی، می‌توان گفت اولین روش تدریس زبانی که با استفاده از دستاوردهای جدید شکل گرفت، روش تدریس «آموزش بدون کلام»<sup>۲۱</sup> است. کلب گتنگو<sup>۲۲</sup> (۱۹۷۲) معتقد بود که زبان آموز باید به تدریج به سوی استقلال فکری، خوداندیشی، و پذیرش مسئولیت حرکت کند.<sup>۲۳</sup> تأکید این روش بر فکر کردن، کشف کردن، و به کار بستن آموخته‌ها، در راستای حل مشکل است. در حقیقت، یادگیرنده با دریافت اطلاعات تدریجی و محدود، در صدد کشف مشکلات و حل آن‌ها برمی‌آید. گتنگو (۱۹۸۳) که مبدع این روش است، اظهار می‌دارد که نمی‌توان به شیوه طبیعی یعنی همان‌گونه که کودکان زبان مادری را فرامی‌گیرند، به بزرگسالان زبان بیگانه‌ای را آموزش داد؛ چرا که بزرگسالان نمی‌دانند که به دنبال چه هستند و از قصد خودشان از یادگیری زبان آگاهند، در صورتی که کودک نمی‌داند زبان چیست و چرا آن را فرامی‌گیرد. وی پیشنهاد می‌کند که معلم در کلاس درس تا حد امکان سخنگو نباشد و به جای تدریس به زبان آموزان، آن‌ها را درگیر یادگیری کند. در مقطع آغازین، مدرس باید بدون استفاده از کلام، با ایجاد ارتباط بین اصوات زبانی و رنگ‌ها و ایما و اشاره، یادگیرندگان را به سوی کشف اصوات زبانی هدایت کند. وی معتقد است که مدرس باید تدریس کند، ارزیابی به عمل آورد، و از سر راه کنار رود.<sup>۲۴</sup>

«روش تلقینی»<sup>۲۵</sup>، روش تدریس دیگری است که توسط لوزانف<sup>۲۶</sup> پیشنهاد شد. وی که یک پزشک و روانکاو بلغاری است، علت عدم موفقیت‌های آموزشی را در تمامی سطوح،

«موانع روانی»<sup>۲۷</sup> برای یادگیرندگان می‌داند. وی معتقد است، توان ذهنی انسان به علت محدودیت‌های خاص اجتماعی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. لوزانف (۱۹۸۲) اصطلاح مطالعه تلقین پذیری<sup>۲۸</sup> را به عنوان علم آزاد کردن ظرفیت‌های ذخیره شده شخصیتی، شرح می‌دهد و خوش‌روش تلقینی را سیستم آموزشی «تلقین‌گریزی - تلقین‌پذیری»<sup>۲۹</sup> درمانی معرفی می‌کنیم. پیام اصلی این روش در واقع ایجاد راحتی و آسایش جسمی است که در نهایت، به تمرکز ذهنی منتهی می‌شود<sup>۳۰</sup> و حاصل کار ایجاد سهولت در یادگیری به سبب رفع موانع روانی است.

نونان<sup>۳۱</sup> (۱۹۹۹: ۳۱۴) روش تلقینی را به عنوان روشی که به خفیات و خصوصیات فردی یادگیرندگان توجه دارد، معرفی می‌کند. وی معتقد است، اگر از فنون ایجاد آسایش و راحتی صحیح به منظور کاهش موانع روانی برای یادگیرندگان استفاده شود، آن‌ها به سهولت به میزان متناهی بر دانش زبانی اشراف پیدا می‌کنند. هارمر<sup>۳۲</sup> (۹۰-۸۹: ۲۰۰۱) پس از معرفی مختصر این روش می‌گوید: «تأکید بر کاستن از موانع عاطفی منفی به عنوان بخش عمده‌ای از مسائل آموزش زبان دوم مورد قبول همگان است.»

«شیوه آموزش زبان هم‌گروهی»<sup>۳۳</sup> توسط کران<sup>۳۴</sup> (۱۹۷۶) و (۱۹۸۲) مطرح شد. این روش تدریس زبان نیز بر اصول انسانی و روابط گروهی یادگیرندگان در کلاس درس تأکید دارد. اصطلاح «whole person» به معنی در نظر گرفتن کل مسائل شخصی و شخصیتی یادگیرنده، مورد بحث فراوان بوده است. چون این روش تدریس زبان در واقع تابع اصول کلی «یادگیری از طریق مشاوره»<sup>۳۵</sup> است، یادگیرندگان را «گروه» نامگذاری کرده‌اند؛ گروهی که نیاز به نوعی حل مشکل دارند. آن‌ها در حقیقت ارباب رجوع<sup>۳۶</sup> هستند که برای رفع مشکل خود به مشاور<sup>۳۷</sup> مراجعه می‌کنند.

روش تدریس زبان از طریق «پاسخ به حرکات فیزیکی»<sup>۳۸</sup> یکی دیگر از شیوه‌های تدریس است که مسائل روانی انسان و ایجاد شادی برای یادگیرندگان در آن مطرح است. استدلال استفاده از حرکات فیزیکی بدن برای آموزش زبان، بر شیوه فراگیری زبان اول توسط کودک مبتنی است. فراگیری زبان اول بدون استفاده از حرکات مداوم بدنی از سوی تولیدکنندگان اصوات زبانی، هرگز عملی نیست.

آشر<sup>۳۹</sup> (۱۹۸۴ و ۶۳: ۱۹۸۳) که مبدع این روش تدریس است، عقیده دارد، حدود هشتاد درصد زبان آموزان قادرند، رمزهای زبانی یعنی همان ساختار واژگان زبان را از طریق همسو

## تحولات دهه ۱۹۸۰

شاید بتوان گفت دهه هشتاد و اوایل دهه نود عمدتاً صرف معرفی هرچه بیش تر روش های جدید آموزش زبان پیشنهاد شده در دهه هفتاد شد. محور بحث ها اساساً پرداختن به نیازهای یادگیرندگان بود و انطباق روش های جدید آموزش زبان با این نیازها و به دنبال آن، معرفی نقاط ضعف و قوت همان شیوه ها به منظور رفع اشکالات موجود در تداوم زبان آموزی. حتی در مواردی، محققان پیشنهاددهنده روش های جدید تدریس به نقد و بررسی و معرفی بیش تر روش های پیشنهادی خود پرداختند و در مواردی به نقدهای دیگران پاسخ دادند.

در دهه هشتاد می توان به «رویکرد ادراکی»<sup>۵۰</sup> «رویکرد طبیعی»<sup>۵۱</sup>، مدل توجه به تأثیرات فرهنگی تحت عنوان «مدل فرهنگ پذیری»<sup>۵۲</sup> و «رویکرد ادراکی / عملی»<sup>۵۳</sup> اشاره کرد که رویکرد اخیر بیش ترین تأکید را بر مقاصد ارتباطی زبان و هدف های یادگیرندگان داشت (برای کسب اطلاعات بیش تر مراجعه کنید به: جستین ۱۹۸۸، ص ۱۰۵ و ۱۰۶).

در این جا لازم است، به اختصار توضیحاتی پیرامون «نگرش های گلچینی»<sup>۵۴</sup> ارائه شود. «گلچین» معادل فارسی برای کلمه «Eclectic» است، چون معنی این کلمه انتخاب بهترین جنبه های مربوط به منابع، سبک ها، تکنیک ها، و یا سیستم های متفاوت است، از این رو، محققانی چون ویلسون<sup>۵۵</sup> (۱۹۷۸)، برین و کاندلین<sup>۵۶</sup> (۱۹۸۰)، ساویگن<sup>۵۷</sup> (۱۹۸۳)، نونان (۱۹۹۱ا)، ریچارد-آمانو<sup>۵۸</sup> (۱۹۹۶) و سراون (۲۰۰۰) و (۲۰۰۱)، به توضیح جنبه های مثبت و ارزشمند روش های تدریس پرداختند و با توجه به هدف های زبان آموزی، استفاده از موارد کاربردی و کارآمد را برای آموزش زبان دوم پیشنهاد کردند. اگرچه این نگرش از جنبه های مثبت فراوانی برخوردار است، اما در پاره ای موارد، دخالت سلیقه های شخصی افراد و انتخاب یا تکیه بر تمایلات فردی ممکن است باعث ایجاد مشکلات جدیدی شود. در نتیجه، این شیوه التقاطی هم از سوی صاحب نظران تماماً تأیید نشده است (برای کسب اطلاعات بیش تر مراجعه کنید به: براون، ۵۱-۴۰: ۲۰۰۱).

از تحولات عمده و چشمگیر آموزش زبان دوم در دهه هشتاد می توان به تکیه بسیار بر ایجاد ارتباطی کلامی اشاره کرد که هدف نهایی آن، توجه به «رویکرد ارتباط-محوری»<sup>۵۹</sup> زبان است (برای کسب اطلاعات بیش تر مراجعه کنید به: جستین، ۱۱۱-۱۰۹: ۱۹۸۸).

در این دهه، ضمن نقد و بررسی روش های پیشین یا توجه به

و هماهنگ کردن آن ها با حرکات طبیعی و واقعی اندامشان، به راحتی درونی کنند.

«زبان آموزی ارتباطی»<sup>۶۰</sup> شیوه دیگری برای تدریس زبان است که در اوایل دهه هشتاد مطرح شد. در این روش، مسائل صرفاً کلاسی و تدریس مطالب از پیش تعیین شده و یا تکنیک های از قبل تنظیم و تجویز شده، مدنظر نیستند. جستین<sup>۶۱</sup> (۱۹۸۸ و ۱۰۶) در واقع، هدف اصلی این روش ایجاد «توانش ارتباطی»<sup>۶۲</sup> در یادگیرندگان زبان دوم است، نه یاد دادن قواعد زبان. جانسون و مرو<sup>۶۳</sup> (۱۹۸۱) تکیه بر ایجاد توانش ارتباطی در زبان آموزان، ایجاد می کند که یادگیرندگان در انتخاب نکات زبانی مورد نیاز خود فعالیت داشته باشند تا بتوانند، نیازهای ارتباطی زبانی خود را برطرف کنند. (جانسون و پرتر<sup>۶۴</sup> ۹۱: ۱۹۸۳)

محققان زیادی در مورد «زبان آموزی ارتباطی» اظهار نظر کرده اند که می توان از میان آن ها به جانسون و مرو (۱۹۸۱)، جانسون و پرتر (۱۹۸۳)، تیلور<sup>۶۵</sup> (۱۹۸۳)، ساویگن (۱۹۸۳)، لیتل و وو<sup>۶۶</sup> (۱۹۸۱)، آلن<sup>۶۷</sup> (۱۹۸۴)، باخمن<sup>۶۸</sup> (۱۹۸۸)، سلس مورسیا<sup>۶۹</sup> (۱۹۸۵)، سراون (۱۹۹۱ا، ۱۹۹۱ب، ۱۹۹۴، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱)، هارمر (۲۰۰۱) و... اشاره کرد.

از میان نظرات متفاوت پیرامون آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، خصیصه های پنجمانه زیر را می توان به نقل از جستین (۱۰: ۱۹۸۸) که از تیلور (۱۹۸۳) نقل کرده است، به شرح زیر خلاصه نمود:

۱. زبان آموزان باید در محاورات طولانی و همه جانبه در زمینه های طبیعی و واقعی (تا حد امکان) شرکت کنند.
  ۲. زبان آموزان باید در تبادل اطلاعات و تعامل زبانی، نقطه نظرهای مشترکشان را بیان کنند و یکدیگر را از آن نقطه نظرها مطلع سازند.
  ۳. زبان آموزان باید در انتخاب مطالبی که می خواهند بیان کنند و نحوه ارائه آن ها آزاد باشند.
  ۴. زبان آموزان باید در ارائه افکارشان به صورتی مشخص و معین، ارتباط کلامی برقرار کنند.
  ۵. زبان آموزان باید (حتی الامکان) درباره موضوعات کاملاً حقیقی و در زمینه های واقعی صحبت کنند.
- دهه هفتاد را بدون اغراق می توان دهه ظهور شیوه های جدید آموزش زبان انگلیسی نامید؛ شیوه هایی که همگی با توجه به تحولات اساسی در حوزه زبان شناسی و روان شناسی و تأثیر متقابل آن ها بر یکدیگر و نیز تحولات اجتماعی، بر ارتباطی بودن زبان تأکید داشتند.

تحولات ایجاد شده در امر یادگیری زبان، پیشنهادات جدیدی بر اساس نظرات علمی و جهان شمول زبان و تفکر چامسکی (۱۹۶۸)، و نیز بررسی های همه جانبه از سوی متخصصان مغز و اعصاب، ارائه نظریه های جدید در مورد دو نیم کره ای بودن مغز و این که نیمکره چپ عمدتاً عهده دار مسؤلیت زبان اول است و احتمالاً جایگاه پردازش و تولید زبان دوم در نیمکره راست می باشد و نظرات بسیار ارزشمند دیگر که هیچ یک به علت پیچیدگی کارکرد مغز و عملی نبودن آزمایشات اساسی روی آن و حتی در صورت دسترسی به درون مغز، هیچ یک از سلول های مغز انسان چیزی را که حاکی از وجود توان زبانی در درون مغز فرد باشد، نشان نمی دهد، و هزاران هزار نکته پیچیده و مهم در مورد روند کار مغز انسان که بحث های علمی فراوانی پیرامون مسائل مربوط به زبان بشری را به دنبال داشته است. برخی از این متخصصان عبارتند از: ویتراک<sup>۵۹</sup> (۱۹۸۰) هانت<sup>۶۰</sup> (۱۹۸۲) باب ویت تی کر<sup>۶۱</sup> (۱۹۸۰)، گراد<sup>۶۲</sup> (۱۹۸۴) می پرر<sup>۶۳</sup> (۱۹۸۲) موریس<sup>۶۴</sup> (۱۹۸۶) فلج<sup>۶۵</sup> (۱۹۸۷) اسکاول<sup>۶۶</sup> (۱۹۸۸).

در این دهه نیز می توان به «الگوی نظارت کرشن»<sup>۶۷</sup> اشاره کرد که شامل پنج فرضیه مهم به این شرح است:

۱. فراگیری / یادگیری (Acquisition/Learning)
  ۲. تربیت طبیعی (Natural Order)
  ۳. نظارت (Monitor)
  ۴. درون نهاد (Input)
  ۵. موانع عاطفی (Affective Filter)
- فرضیه های پنجگانه کرشن که عمدتاً بر مسائل آموزشی-روانی تکیه دارند، تا قبل از انتشار کتاب «نظریه های یادگیری زبان دوم» (بری مک لالین<sup>۶۸</sup>، ۱۹۸۷) از اعتبار و اهمیت ویژه ای برخوردار بود (برای کسب اطلاعات بیش تر و توضیحات همه جانبه، به کتاب «اصول و عملکرد در فراگیری زبان دوم کرشن - ۱۹۸۲ مراجعه کنید).

هر پنج فرضیه کرشن توسط بری مک لالین، هم به خوبی تشریح شده اند و هم دقیقاً مورد نقد و بررسی قرار گرفته اند (برای کسب اطلاعات بیش تر به کتاب «نظریه های یادگیری زبان دوم» مک لالین - ۱۹۸۷ مراجعه کنید).

### دهه نود

تا اوایل دهه نود و شاید واضح تر بتوان گفت تا سال ۱۹۹۴، توجهات بیش تر به یادگیرندگان می شود معطوف تا یاددهندگان. به بیان دیگر، آموزش زبان دوم یا زبان خارجی از تأکید بر تدریس

محوری و ارائه روش های تدریس جدید، به تأکید بر تحصیل محوری تغییر جهت می دهد (ر. ک: داگلاس براون، ۲۰۰۰، چاپ چهارم با تغییرات کامل).

مقاله بسیار مهم کومارودی ویلو<sup>۶۹</sup>، تحت عنوان «شرایط پسا روشی»، محور بحث را از پرداختن به مسائل مربوط به روش های تدریس عمدتاً ابداع شده در دهه هفتاد و نقد و بررسی شده در دهه هشتاد و پیشنهادهای آموزشی این دو دهه، یکباره به سوی دوران بعد از این روش ها تحت عنوان «پسا روشی» یا دوران بعد از پیشنهاد روش ها، تغییر جهت می دهد. وی با پیشنهاد راهکارهای کلان و راهکارهای خرد<sup>۷۰</sup> به مسأله نیازهای اساسی یادگیرندگان زبان دوم یا زبان خارجی می پردازد. نویسنده مقاله، با تغییر مسیر از روش های سنتی به وضعیتی که آن را «وضعیت بعد از روش ها» یا «پسا روشی»<sup>۷۱</sup> می نامد، نشان می دهد که پیشنهادات وی می تواند، عامل برقراری رابطه بیش تر و قوی تر بین نظریه پردازان آموزش زبان و مدرسان زبان باشد تا با مجهز نمودن آن ها به دانش، مهارت، و خوداندیشی، برای خودروشی نظامند از بین حق انتخاب های متفاوتی که پیش رو دارند، برگزینند.

لازم به یادآوری است که با وجود ادعای نویسنده مقاله مبنی بر این که پیشنهادات او ارائه روش تدریس نیست و حتی از نگرش گلچینی مطالب یا Eclectisim نیز استفاده نکرده است، به نظر نگارنده در کلیه راهبردهای دهگانه کلان وی به وضوح می توان اصول کلی روش های تدریس دهه های هفتاد و هشتاد را ملاحظه کرد. نکته عمده و اساسی پیشنهادات کومارودی ویلو، تأکید فراوان بر پژوهشی بودن کلاس درس و دیدگاه پژوهشی داشتن مدرس است که این خود می تواند، مقدمه راهگشایی برای محققان در توصیه شیوه های تدریس مناسب و متناسب با نیازهای یادگیرندگان شود.

در حقیقت پرداختن به سیر تحولات در دهه نود، با وجود کتاب ها و مقالات بی شماری که محققان و متخصصان آموزش زبان دوم ارائه کرده اند، فراتر از حدی یک یا چند مقاله است. شاید به اختصار بتوان گفت که در دهه نود، توجه نظریه پردازان و خبرگان مسائل آموزشی عمدتاً به یادگیرندگان معطوف است تا یاد دهنده. نونان (۱۹۹۹)، با اشاره به آموزش «یادگیرنده محور» اظهار می دارد: «زمانی که من در کلاس درس احساس می کردم، در اجرای شیوه های گوناگون آموزشی بسیار موفق هستم ولی با آندکی کنجکاوی و تفحص دریافتم که آنچه من درس می دهم، با آنچه که یادگیرندگان یاد می گیرند، در یک راستا قرار ندارند... من به وضوح

### جمع بندی، نتیجه گیری و پیشنهاد

در بررسی اجمالی و فشرده تحولات آموزش و یادگیری زبان دوم، مطالعه وضعیت کلی زبان آموزی به دو مقطع زمانی مشخص تقسیم می شود: مقطع اول، دوران قبل از دو جنگ جهانی اول و دوم را شامل می شود و مقطع دوم، دوران بعد از این دو جنگ جهانی را. البته در خلال توضیحات مربوط به این دو دوران، به مسائل دیگری نیز اشاره می شود که در فاصله بین دو جنگ اول و دوم جهانی در راستای تحولات زبان آموزی رخ می دهد.

آنچه قبل از دوران جنگ های جهانی پیرامون مسأله ای به نام زبان دوم رخ می دهد، جملگی به صورت سنتی و با توجه به نیازهای محدود آن زمان است. به بیان دیگر می توان گفت، با توجه به عدم نیاز مبرم آن زمان به دانستن زبان دوم، زبان آموزی فاقد تحولات و دگرگونی هایی است که در دوران بعد از جنگ های جهانی شاهد آن بودیم. در حقیقت، اهم تحولات حاصله در آموزش و یادگیری زبان دوم متأثر از پیشرفت های انسان در همه زمینه های علمی و در نتیجه، نیاز مبرم به ایجاد ارتباط با سایر ملل بود.

دگرگونی های حاصله از مطالعات علمی زبان بشری (علم زبان شناسی)، به ویژه طرح نظرات علمی نوآم چامسکی از دهه پنجاه به بعد، باعث ایجاد تحول و تغییرات اساسی در دیدگاه های نظریه پردازان حوزه بسیار قدیمی و علمی روان شناسی نیز شد.

تحولات عظیم صنعتی و به دنبال آن، شکوفایی اقتصادی بعد از جنگ جهانی دوم و نیاز مبرم به برقراری ارتباط با سایر ملل و نیز فراهم شدن زمینه برای مقدمات ابرقدرت شدن ایالات متحده آمریکا، و برخی نکات خرد و کلان دیگر، دست به دست هم دادند تا روند بررسی و مطالعه شیوه های آموزش و یادگیری زبان دوم در کشورهای پیشرفته جهان و به تبع آن در سایر کشورها، دگرگون شود.

تحولات آموزش و یادگیری زبان دوم که با حرکتی نه چندان سریع از دهه های چهل و پنجاه آغاز شد، در دهه های شصت و هفتاد از شتابی حیرت انگیز و انقلابی برخوردار گردید؛ به گونه ای که این دوران و به ویژه دهه هفتاد را دوران پیدایش روش های متفاوت تدریس زبان دوم نام نهادند. تا اوایل دهه هشتاد، روش های گوناگون تدریس یکی پس از دیگری پیشنهاد شدند و به جز «روش تدریس مستقیم»، «روش تدریس (از طریق) خواندن»<sup>۲۸</sup>، و «روش تدریس شنیداری - گفتاری» که هر سه به

دریافتن که بین آنچه من سعی داشتم به یادگیرندگان پیاموزم و آنچه که آن ها با نوشته ها و گفته هایشان به من می فهمانند، فاصله زیادی است... و دریافتن که باید نقطه نظرات آنان را بفهمم. (ص ۱۰ و ۱۱)

اهم نکاتی که در دهه نود بر آن ها تأکید فراوان شده، شامل مراحل زیر است:

مرحله اول: هدف های آموزشی زبان را برای یادگیرندگان شرح دهید.

مرحله دوم: به آن ها اجازه دهید، خود هدف هایشان را انتخاب کنند.

مرحله سوم: تشویقشان کنید که زبان دوم خود را خارج از کلاس درس تمرین کنند.

مرحله چهارم: آگاهی یادگیرندگان را از مراحل یادگیری زبان افزایش دهید.

مرحله پنجم: به آن ها کمک کنید که سبک ها و راهکارهای یادگیری خود را مشخص کنند.

مرحله ششم: یادگیرنده را در انتخابش ترغیب و تقویت کنید

مرحله هفتم: به یادگیرندگان اجازه دهید، در مورد فعالیت های آموزشی خودشان نقش خلاق داشته باشند.

مرحله هشتم: آن ها را ترغیب کنید، به گونه ای یاددهنده باشند.

مرحله نهم: تشویقشان کنید که خودشان محقق باشند.

(برای کسب اطلاعات بیشتر ر. ک. نونان، ۱۹۸۹، ص ۱۰-۱۹۹ و ۲۴ تا ۳۵)

ویلسون، ۱۹۹۶، ص ۵۲؛ ار. پتی، ۱۹۹۶؛ هارمر، ۲۰۰۱ ص ۸۶ و ۸۷.)

در اواخر دهه هشتاد و در دهه نود، تأکید فراوانی بر انجام «کار»<sup>۲۹</sup> توسط یادگیرنده می شود و اصطلاح «تدریس زبان فعالیت - محور»<sup>۳۰</sup> و «یادگیری زبان فعالیت - محور»<sup>۳۱</sup> در آثار اکثر محققان و نظریه پردازان آموزش زبان دوم به چشم می خورد. مفهوم این اصطلاحات فنی این است که به جای دادن تکالیف سنتی به زبان آموزان، «کار» های مشخص مربوط به درک مفاهیم زبان به آن ها داده شود تا خودشان عملاً درگیر یادگیری شوند و خلاقیتشان تقویت گردد.

«ساده ترین بیان در تشریح فوق میان «فعالیت» و «تکلیف یا مشق»<sup>۳۲</sup> این است که بگوئیم، تکلیف به الزام در انجام کارهای زبانی منتهی می شود، ولی انجام «فعالیت» رسیدن به پاسخ های مناسب غیر زبانی از طریق مشکل یابی، حل مشکل، ایجاد خلاقیت و برخورداری از تفکر است.»<sup>۳۳</sup>

8. Army Specialized Training Program

9. Wundt

10. Verbal Behavior

11. Wattson and Skinner

12. Chomsky

13. Cognitive Psychology

۱۴. استرن، ۱۹۹۱، ۳۰۱-۲۹۶

15. The Audiolingual Method

۱۶. لارسن فری من، ۱۹۸۶، ۳۱

17. Psycholinguistics

18. Cognitive Code

19. Kupper

۲۰. لارسن فری من، ۱۹۸۶، ۵۱

21. The Silent Way

22. Gattegno

۲۳. داگلاس براون، ۱۹۹۲

24. Teach, test, and get out of the way

25. Suggestopedia

26. Lozanov

27. Psychological Barriers

28. Suggestology

29. desuggestive- suggestive

30. Physical relaxation, mental concentration

31. Nunan

32. Harmer

33. Community language learning

34. Curran

35. Counseling learning

36. Client

37. Counselor

38. Total Physical Response

39. Asher

40. Communicative language Teaching

41. Chastain, 1988

42. Communicative Competence

43. Johnson and Morrow, 1981

44. Johnson and Porter, 1988

شدت متأثر از روان‌شناسی رفتارگرایی بودند، بقیه روش‌ها  
جملگی به مسائل انسانی، عاطفی، فکری، شخصیتی،  
انگیزه‌ای و... یادگیرندگان توجه داشتند تا جایی که کلاس‌های  
«یاددهنده محور» (معلم محور) به «یادگیرنده محور» تبدیل  
شدند.

در دهه هشتاد، محققان با توجه به نیازهای اجتماعی و  
بی‌بردن به نقاط قوت و ضعف و روش‌های تدریس پیشنهادی  
(عمدتاً دهه هفتاد)، به نقد و بررسی آن‌ها پرداختند و همواره بر  
این اصل مهم توجه و تأکید داشتند که زبان‌آموز به چه منظور و با  
چه انگیزه‌ای زبان را می‌آموزد. برای مثال، یادگیرندگان یک زبان  
بیگانه که قصد گردشگری در سایر کشورها را داشتند، هدفشان  
از زبان‌آموزی با یادگیرندگانی که می‌خواستند در کلاس‌های  
درسی شرکت کنند که زبان آموزشی آن‌ها زبان انگلیسی بود،  
کاملاً تفاوت داشت. در نتیجه، توصیه و تجویز یک روش  
تدریس واحد برای رفع نیازهای گوناگون یادگیرندگان از اعتبار  
لازم برخوردار نبود.

تقریباً از اواخر دهه هشتاد و در طول دهه نود تا اوایل سال  
۲۰۰۰، محققان زبان‌آموزی، ضمن مدنظر قراردادن نیازهای  
آموزشی زبان‌آموزان بر موارد زیر تأکید فراوان دارند:

۱. گفت‌وگو هم‌کنش (Interactive Discourse)
  ۲. متغیرهای گوناگون فرهنگی-اجتماعی (Sociocultural Variables)
  ۳. یادگیری گروهی-مشارکتی (Cooperative-group Learning)
  ۴. گوناگونی بین‌دو زبانی (Interlanguage Variability)
  ۵. فرضیه‌های کنش متقابل (Interactionist Hypotheses).
- (برای آگاهی بیشتر ر.ر. ک: داگلاس براون، ۱۳-۱۱: ۲۰۰۰، چاپ چهارم، با تجدید نظر کامل.)

1. Larsen Freeman
2. Faculty psychology
3. The Direct Method
4. Grammar - Translation Methoe
5. Modern Language Association of America
6. Reading Method
7. Chastain





**Bibliography**

- Asher, J.J. (1983) *Learning a Second Language Through Commands*. Mass.: Newbury House.
- Asher, J.J. (1984) *Comprehension Training*. Madison, Milwaukee Linguistics symposium
- Breen, T. and Candlin, R. (1980), The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching, *Applied Linguistics* 1:89-112.
- Brown, H.D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching (3rd ed)*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching (4th ed)*. Pearson Education Ltd.
- Brown, H.D. (2001) *Teaching by Principles (2nd ed)*. Pearson Education company.
- Chastain, K. (1988) *Developing Second Language Skills (3rd ed)*. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1968) *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and world.
- Curran, C. (1976) *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill.: River Press.
- Curran, C. (1982b) *Community Language Learning*. Rowley, Mass Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in the School: The Silent Way (2nd ed)*. New York, Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1983) *The Silent Way, Methods that work*. Mass.: Newbury House.
- Grady, M.p. (1984) *Teaching and Brain Research: Guidelines for the Classroom*. New York: Langman.
- Gunterman, G., and phillips, J. (1982) **Functional - Notional Concepts: Adapting the Foreign Language Textbook**. Washington, D.C.: Center of Applied Linguistics.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English of English Language Teaching (3rd ed)*. Person Education Limited.
- Humt, M. (1982), *The universe Within* New York: Simon and Schuster.
- Johnson, K. and Morrow, K. (1987) *Communication in the*
45. Taylor
46. Littlewood
47. Allen
48. Bachman
49. Celce- Murcia
50. Comprehension Approach (Postovsky, 1981 & 1982)
51. Natural Approach (Terrell 1982a); Krashen and Terrell (1983), Terrell (1986).
52. Acculturation Model, ( Schumann ,1984).
53. Functional/Notional Approach, ( Guntermann and phillips (1982).
54. Eclectic Approaches
55. Widdowson
56. Breen and Candlin
57. Richard-Amato
58. Communication-based approach
59. Wittrock
60. Hunt
61. Whitaker
62. Grady
63. Meyers
64. Morris
65. Flege
66. Scovel
67. Krashen's Monitor Model, 1982a, 1985
68. Barry McLaughlin, 1987.
69. Kumaravadivelu, 1997.
70. Macro-strategies/Micro-strategies
71. Post Method Condition
72. Willis
73. Ur.Penny
74. Task
75. Task-based Language Teaching
76. Task-based Language Learning
77. assignment
78. Direct Method
79. Reading Method
80. Audiolingual Method

- Classroom*. London: Longman.
- Johnson, K. and Parter, D. (1983) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.
- Kant, J.G. (1970) Foreign Language Offerings and Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 1968. *Foreign Language Annals*, 3:400-58.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon press.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (1994) *TESOL Quarterly* Vol. 28- No 1. Spring.
- Kupper, L. (1996) *Learning to Learn English*. Cambridge University Press.
- Larsen Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lozanove, G. (1982) *Suggestology and Suggestopedia*. Mass.: Newbury House.
- Meyers, J.T. (1982) Hemisphericity Research: An overview with some Implications for problem solving. *Journal of Creative behavior*, 16:197-211.
- Morris, J.W. (1986) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago University of Chicago Press.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle Publishers. Boston: Mass.
- Nunan, D. (1989a) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991a) Communicative Tasks and Language Curriculum. *TESOL Quarterly* 25:279-95.
- Postovsky, V.A. (1982) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House, PP.67-76.
- Postovsky, V.A. (1981) *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House pp.170-86.
- Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schumann, J.H. (1984) The Acculturation Model: the evidence. Paper Presented at the 13th Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics symposium, March 29-31, 1984.
- Scovel, T. (1988) *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton, Century, Crofts.
- Stern, H. (1991) *Fundamental Concepts of Language Teaching* (7th ed). Oxford University Press.
- Taylor, H.M. (1983) Teaching ESL: Incorporating a Communicative, Student-Centered Competent. *TESOL Quarterly* 17:69-88
- Terrell, T.D. (1982a) *A Natural Approach*. In R.W. Blair (Ed.), *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House, PP. 160-73.
- Terrell, T.D. (1986) Acquisition in the Natural Approach: The Binding Access Framework. *The Modern Language Journal*, 70:213-27.
- Widdowson, G. (1973) *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
- Whitaker, B. (1980) Neurolinguistic perspectives on second Language Acquisition. *Milwaukee Linguistics Symposium*, March 29-31.
- Witrock, M.C. (1980) *Learning and the Brain, The Brain and Psychology*. New York: Academic Press, PP. 371-403.
- Ur, Penny. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Yule, G. (1985) *The Study of Language*. New York : Cambridge University Press.