

شيوه شنيداری - گفتاری در آموزش زبان خارجی

■ دکتر حسين وثوقی

□ دانشيار گروه زبانهای خارجی دانشگاه تربيت معلم

چکیده

شيوه شنيداری - گفتاری^(۱) که مبتنی بر روانشناسی رفتارگرایی و بر اساس عادتسازی و شرطی کردن است، در دهه های ششم و هفتم قرن حاضر متداولترین و مطلوبترین شيوه آموزش زبان دوم و خارجی در سراسر دنيا بوده است، ولی با مطرح شدن نظریه جدید زبانشناسی گشتاری - زایشی که بر اساس روانشناسی شناختی است، دیدگاههای جدیدی در مورد ماهیت زبان و فراگیری آن به وسیله کودک عرضه شده و شيوه شنيداری - گفتاری و نظریه زیربنایی آن بشدت مورد انتقاد قرار گرفته است. در عین حال، نظریه گشتاری - زایشی نتوانسته شيوه کاربردی متناسبی را برای تدریس زبان خارجی به وجود آورد و جانشین شيوه کاربردی و متداول شنيداری - گفتاری سازد. لذا معلمان زبان در دهه هشتم، با یک دوگانگی پیچیده روبه رو شده و بناچار به نوعی روش التقاطی «شناختی - عادتی» روی آورده اند که دربرگیرنده نظرهای علمی گشتاری و فنون عملی شنيداری - گفتاری است. عده ای نیز شيوه شنيداری - گفتاری را همچنان ادامه داده اند.

در دهه های هشتم و نهم، برنامه های درسی ای^(۲) بر اساس

- 1- audio - Lingual approach
2. Syllabuses



نظریه شناختی (مفهومی، نقشی و موقعیتی) به کار گرفته شده و شیوه‌های تازه‌ای بر اساس نظریه شناختی نضج گرفته‌است. نظیر شیوه‌های تکلمی (ارتباطی) و اجتماعی که در آنها از فنون عادتسازی نیز بسیار استفاده شده‌است.

سرانجام، در دهه نهم و دهم قرن حاضر، این بینش روشن و تجربه شده قوت گرفت که شیوه شنیداری - گفتاری بهترین روش برای تدریس زبان خارجی در سطح مقدماتی است و شیوه شناختی به بهترین وجه می‌تواند در سطح پیشرفته آموزش زبان دوم به کار رود و مؤثر واقع شود؛ لذا نیاز به بازنگری و بررسی مجدد اصول و فنون شیوه شنیداری - گفتاری که برای سه چهار دهه مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته بود و کتابهای روش تدریس به اجمال از آن می‌گذشتند، بشدت احساس شد. این مقاله کوششی است در این راستا و برای رفع همین ضرورت.

مقدمه

نوآم چومسکی، زبان‌شناس امریکایی، با نظریه «ساختهای نحوی»^(۱) در سال ۱۹۵۷ که بعداً به «دستور گشتاری - زایشی»^(۲) شهرت یافت، انقلاب عظیمی در دانش زبان‌شناسی زمان خود به وجود آورد و نظریه‌های جدیدی در خصوص ماهیت زبان و فراگیری آن عرضه داشت. طبق این نظریه‌های تازه (بر خلاف دیدگاههای رفتارگرایانه اسکینر و پیروان او) زبان انسان در اصل نوعی عادت رفتاری^(۳) نیست، بلکه در واقع، یک توانش ذهنی^(۴) یا دانش بالقوه است. بعلاوه، فراگیری زبان به وسیله کودک از طریق فعال کردن یا به فعلیت درآوردن آن توانایی بالقوه انجام می‌گیرد که از طریق قیاسی مصداق پیدا می‌کند، نه آنطور که رفتارگرایان اسکینری معتقد بودند، یعنی از راه تشکیل عاداتهای^(۵) جدید رفتاری یا آزمایش و خطا و رابطه انگیزش و پاسخ به صورت استقرایی.

نظریه‌های قاطع و مستدل چومسکی، نخست جنجال زیاد، هیجانات شدید و انتقادات کوبنده‌ای را برانگیخت، اما بیدرنگ، پژوهشها، کاوشها و

1. syntactic structure
2. Transformational - Gene- rative Grammar
3. behavioral habit
4. competence (mentalcapacity)
5. habit - formation

جُستارهای بیشماری را موجب شد که یافته‌های اکثر آنها، در واقع، مهر تأییدی بود بر نظریات چومسکی و دیری نیابید که توده عظیمی از زبان‌شناسان، روانشناسان، جامعه‌شناسان و مردم‌شناسان دیدگاه‌های جدید را کم و بیش پذیرفتند و از آن پس، تحقیقات خود را براساس آنها استوار ساختند.

1. cognitive-code approach

موج انقلاب چومسکی از همان آغاز دست اندرکاران زبان‌شناسی کاربردی یا آموزش زبان خارجی را نیز در خود غوطه‌ور ساخت و بسرعت تحت تأثیر خویش قرار داد و در نهایت، سبب شد که آنان شیوه مناسبی را که برگرفته از نظریات جدید بود، تدوین و پیشنهاد کنند. این شیوه به «شیوه رمز - شناختی»^(۱) معروف شد.

از سال ۱۹۶۰ به بعد، شیوه تدریس شنیداری - گفتاری که تا آن زمان بسیار متداول شده بود، به طور جدی در تعارض و کشمکش با شیوه رمز - شناختی قرار گرفت. بسیاری از معلمان و مربیان آموزش زبان خارجی و متخصصان زبان‌شناسی دهه ۱۹۶۰ که شاهد برتری زایدالوصف نظریه گشتاری - زایشی بر سایر نظریه‌های زبان‌شناختی مثل ساختگرایی و توصیفگرایی بودند، چنان مسحور نظریه گشتاری چومسکی شدند که تصور می‌کردند روش رمز - شناختی حاصل از آن نیز هر چه سریعتر روش «شنیداری - گفتاری» را از صحنه آموزش زبان خارج خواهد کرد و به طور حتم، در سطوح مختلف آموزشی جای آن را خواهد گرفت. این باور آنها بسیار طبیعی و بجا بود. در اواسط دهه ۱۹۶۰، تلاشهای بیوقفه‌ای نیز برای به کارگیری و جان‌نشین کردن روش رمز - شناختی انجام شد، اما برخلاف تصور همگان، موفقیت چشمگیری به دست نیامد و به هیچ وجه، انتظارات زمانه برآورده نشد.

علت این عدم موفقیت چه بود؟ در پاسخ به این سؤال باید ادعان داشت که گرچه شیوه رمز - شناختی از پشتوانه قوی نظریه گشتاری و قدرت بی‌مثال علمی برخوردار بود، دارای فرایندهای اجرایی، فنون کاربردی برای کلاسهای آموزش زبان و کتابهای درسی‌ای که بر اساس



1. pattern practice
2. cognitive-habit approach

این شیوه تهیه شده باشند، نبود. البته در آن زمان، آموزش زبان خارجی به شیوه رمز-شناختی چنان دچار پیچیدگیها و دشواریها بود که امکان نداشت بسادگی به صورت راهکارهای عملی برنامه‌ریزی شود و در کلاسهای زبان به وسیله هر معلمی به کار برد.

از سوی دیگر، تا اواخر دهه ۱۹۵۰، ویژگیهای عملی شیوه شنیداری-گفتاری، مانند روندهای تمرین الگو^(۱)، فنون تقلیدی و مکانیسمهای عادتسازی، تقریباً در تمام مدارس امریکا و مدارس بسیاری از کشورهای دیگر رسوخ کرده بود و در همه جا، کتابهای درسی این روش با نوارهای آموزشی و آزمایشگاههای زبان تداول پیدا کرده بود. خلاصه، این شیوه از قدرت کاربردی بی‌امانی نزد معلمان زبان برخوردار شده بود که جانشینی آن به آن سادگی که تصور می‌رفت، امکانپذیر نشد و پیروان خوش باور روش رمز-شناختی تا حدودی دلسرد و مأیوس شدند.

در اواسط دهه هفتم، معلمان زبان خارجی و نظریه پردازان آموزش زبان، خواه ناخواه با یک پارادوکس نظری-عملی یا علمی-آموزشی رو به رو شده بودند، یعنی با نظریه قوی گشتاری-زایشی و شیوه کاربردی نارسای رمز-شناختی از یک سو، و نظریه بالنسبه ضعیفتر زیانشناسی ساختگرایی یا توصیفگرایی با شیوه‌های عملی، قوی و کاربردی و روش تدریس شنیداری-گفتاری از سوی دیگر.

باری، در این دوره، یک ابهام، یا بهتر بگوییم، یک دوگانگی واقعی بر سر راه دست‌اندرکاران آموزش زبان خارجی قرار گرفته بود. انتقادات شدید طرفداران نظریه گشتاری-زایشی و روش رمز-شناختی نیز نسبت به تمرینهای مکانیکی روش گفتاری-شنیداری و فرایندهای به اصطلاح طوطی‌وار، تقلیدی، بی‌معنا و تکراری آن، کم‌کم بر تزلزل و تردید معلمان روش شنیداری-گفتاری می‌افزود و اعتماد آنها را رفته رفته ضعیفتر می‌کرد، ولی راه‌گریزی هم وجود نداشت.

در همین موقع بود که خودآگاهی پاره‌ای از پیروان نظریه رمز-شناختی در مورد نارساییهای فنی و کاربردی آن موجب شد که راه تازه‌ای را پیش بگیرند و شیوه‌ای را به نام شیوه شناختی-عادت^(۲) عرضه بدارند که آمیخته‌ای از هر دو روش بود و بدین وسیله، حد میانه‌ای را در روندهای آموزش زبان اختیار کنند. شماری از متصدیان شیوه شنیداری-گفتاری هم برای تعدیل در جنبه‌های مکانیکی تمرینهای

1. The silent way
2. community Language Learning
3. The Total physical Response method
4. syggestopedia approach
5. The communicative Approach
6. The situational Approach
7. The Notional Approach
8. The functional Approach
9. eclectic method

عادتسازي خود، شیوه جدیدی را به نام شیوه استقرایی - قیاسی در پیش گرفتند. گروهها و افراد دیگری نیز بر اساس همین نوع تعدیلات، از اواخر دهه هشتم و آغاز دهه ۱۹۸۰، روشهای خاصی را با کاربردهای محدود مورد آزمایش قرار دادند و از تمامی نظریات و فنون مفید که برای برنامه آموزشی خود سودمند می‌دیدند - استفاده کردند و به هیچ وجه، پیرو یک روش بخصوص نبودند. شیوه‌هایی که با این دیدگاه به وجود آمد، بسیار متعدد بود. برخی از انواع معروفتر آنها عبارتند از: «روش ساکت»^(۱)، «روش یادگیری اجتماعی»^(۲)، «روش پاسخ کلاً عملی»^(۳)، «روش تلقینی»^(۴)، «روش ارتباطی»^(۵). برخی از این روشها تنها برای آموزش بزرگسالان و کلاسهای شبانه بود. برخی صرفاً برای یادگیری زبان دوم در کشور مبدأ قابل استفاده بود و بعضی برای افرادی به کار می‌رفت که بر سطح متوسطه یادگیری زبان خارجه تسلط یافته باشند. شیوه‌های دیگری که کاربرد گسترده‌تری پیدا کرده بودند عبارت از: «شیوه موقعیتی»^(۶)، «شیوه مفهومی»^(۷) و «شیوه نقشی»^(۸) که هر سه ویژگیهای مشترک زیادی با هم دارند و در بسیاری موارد تمایز محسوسی بین آنها نمی‌توان قائل شد، اما با دیدگاههای مختلفی برای تدریس زبان مطرح شده‌اند و بیشتر آنها برای یادگیری زبان خارجی در کشور مبدأ آن زبان، عملی و قابل اجرا هستند. وانگهی، زبان آموز باید تا سطح متوسط بر زبان تسلط یافته باشد تا بتواند یکی از این شیوه‌های یادگیری را به کار ببرد.

تمامی روشهایی را که در بالا نام بردیم و غالباً در خلال دهه‌های هشتم و نهم پیشنهاد شده و به طور پراکنده به کار رفته‌اند، هم از ویژگیهای شناختی و هم از مکانیسمهای شنیداری - گفتاری، توأماً برخوردارند و اگر آنها را شیوه‌های امتزاجی یا «التقاطی»^(۹) بدانیم کار نابیایی انجام نداده‌ایم. اکثر قریب به اتفاق این شیوه‌ها، کم و بیش، از فرایندهای عملی و فنون اجرایی - که جنبه‌های عادتسازي و استقرایی دارند - استفاده کرده‌اند.





در هر صورت، از این همه به این نتیجه می‌رسیم که شیوه شنیداری - گفتاری نه تنها از میدان منازعه آموزش زبان خارج نشده، بلکه در تمام دوران کشمکش و تنازع خود، هرچه استوارتر و پایاتر مورد استفاده قرار گرفته است. امروزه ما بخوبی می‌دانیم که بهترین شیوه برای تدریس سطح مقدماتی زبان خارجی و آموزش تلفظ آن، همین شیوه شنیداری گفتاری است و شیوه‌های شناختی - عاداتی تنها می‌توانند در سطوح متوسط و بالاتر از متوسط به کار برده شوند.

باتوجه به مراتب بالا، به جرأت می‌توان ادعا کرد که بازنگری و شناخت مجدد روش شنیداری - گفتاری، پس از اینکه حدود نیم قرن در حوزه فعالیت آموزش زبان خارجی در سطح وسیعی از جهان مورد استفاده قرار گرفته است، بسیار ضروری می‌نماید؛ بخصوص که کتابهای روش تدریس جدید، دیگر به بررسی خصوصیات و فنون این روش نمی‌پردازند و بحث آن را به طور اجمالی و گذرا برگزار می‌کنند، در صورتی که در حال حاضر، برای دانشجویان آموزش زبان و معلمان و مربیان تدریس زبانهای خارجی زمان ما در ایران، آشنایی با اصول بنیادی و راهکارهای کاربردی این شیوه بسیار ضروری و برای تدریس زبان خارجی در تمام سطوح (بخصوص سطوح مقدماتی بشدت مورد نیاز است.

منظور عمده مقاله حاضر نیز برآوردن نیاز مبرم همین دست افراد است که از طریق معرفی راستین ویژگیهای اصلی شیوه شنیداری - گفتاری انجام می‌پذیرد؛ ویژگیهایی که از «روش متمرکز» سالهای جنگ (۲۵-۱۹۴۲) نضج گرفته، پرورش یافته و به طور گسترده، در مدارس سراسر دنیا رواج پیدا کرده است. این مقاله به بررسی اهداف آموزشی، شیوه‌های اجرایی، فنون عملی آن در کلاس و جنبه‌های روانشناختی و بنیادهای زبانشناختی این شیوه می‌پردازد تا معلمان زبان کنونی کشور با آشنایی لازم با اصول نظری و آگاهی کافی از خصوصیات کاربردی این شیوه، بتوانند این روش را آنطور که باید، در کلاسهای خود به

کار گرفته، نتایج تدریس خویش را به حد چشمگیری ارتقا بخشند و تلاش آموزشی خود را هر چه بیشتر بارور سازند.

عوامل مؤثر در پیدایش روش شنیداری - گفتاری

شیوه جدید علمی یا توصیفی که بر اساس تجربه و مشاهده انجام می‌گرفت، از حلول قرن حاضر و بخصوص از سال ۱۹۱۰ به بعد، به وسیله مردم‌شناسان فرهنگی، روانشناسان رفتارگرا و زبان‌شناسان ساختگرا در امریکا رونق یافت و سرانجام در دهه ۱۹۴۰، به صورت یک روش کاربردی منسجم به نام 'روش متمرکز یا ارتش'، در این کشور شکل گرفت و در کلاسهای آموزش زبان خارجی نیروهای مسلح ارتش امریکا به کار گرفته شد و موفقیت چشمگیر و بی سابقه‌ای در آموزش زبان به دست آورد؛ بدین معنا که زبان خارجی را به صورت ابزاری عملی، ارتباطی و تکلمی به زبان‌آموزان یاد داد و مردم امریکا را از این دستاورد جدید شگفت زده کرد. این موفقیت تازه در آستانه نیمه دوم قرن، یعنی در سال ۱۹۵۰، برای مردم امریکا، محققان این کشور، دست‌اندرکاران آموزش زبانهای خارجی و نیز اولیای ارتش که کاربران عمده و پرنیاز نیروی انسانی دو زبانه در خلال جنگ بودند، سه وضعیت مهم یا سه مسأله عمده را به وجود آورد. این سه وضعیت را به اجمال، شرح می‌دهیم:

۱. وضعیت اول عبارت بود از ابراز تأسف شدید و در عین حال اظهار شادمانی زیاد مردم امریکا و اولیای ارتش این کشور. اظهار تأسف آنان به خاطر مسامحه و غفلتی بود که دستگاه آموزشی کشور نسبت به آموزش زبان خارجی روا داشته بود و در نتیجه آن، به مردم امریکا تلقین شده بود که از استعداد یادگیری زبانهای خارجی بی‌بهره‌اند و تقریباً همه این امر را باور کرده بودند. شادمانی بیش از حد مردم امریکا از این بود که فهمیده بودند آنها نیز مانند سایر مردم جهان، توانایی یادگیری زبانهای خارجی را دارند.



شکی نیست که زایل شدن این بینش تلقینی و پنداشت نادرست از مردم امریکا، بر اثر بروز جنگ جهانی دوم و نیازهای ناشی از آن حاصل شد. در خلال جنگ، دستگاههای دولتی و سازمانهای ارتش امریکا با کمبود مبرم مترجمان حضوری رو به رو شدند؛ مترجمانی که بتوانند با متحدان خارجی گفتگو کنند و در سطح بین المللی، در مذاکرات گوناگون سیاسی، نظامی و اقتصادی حضور یابند. چون این سازمانها از دستگاه آموزشی کشور برای تربیت این قبیل پرسنل متخصص در تکلم زبانهای خارجی مأیوس شده بودند، بناچار خود به این کار ضروری پرداختند و برای اجرای این مهم، مستقیماً از شورای دانش آموختگان امریکا دعوت به همکاری کردند.

اکثر اعضای این شورا دست اندرکار تحقیقات زبانشناسی توصیفی و تجزیه و تحلیل‌های ساختار زبانهای غیر مشهور بودند. این اعضا بیدرنگ با بهره‌گیری از یافته‌های زبانشناسی ساختاری و روانشناسی رفتارگرایی و با تجزیه و تحلیل مقابله‌ای بین زبان انگلیسی (زبان مادری) و زبانهای هدف (خارجی) و دستیابی به موارد مشکل (نابرابر) آنها، توانستند طرح «دوره متمرکز» زبان آموزی را برای مدارس ارتش امریکا مهیا کنند و جمعی از پرسنل ارتش در نیروهای مختلف را به نحوه‌ای آموزش دهند که در مدت زمانی بسیار کوتاه (بین سه تا شش ماه) بتوانند یکی از زبانهای مورد نیاز خارجی را فراگیرند و به آن زبان به طور روان صحبت کنند و مانند سخنگویان اصلی، آن را به صورت یک ابزار عملی و ارتباطی به کار ببرند.

۲. تا فرارسیدن دهه ۱۹۵۰ برای بسیاری از محققان، زبانشناسان و متصدیان آموزش زبانهای خارجی این سؤالهای بسیار مهم پیش آمده بود که «براستی افراد بشر زبان مادری خود را چگونه فرا می‌گیرند؟» و «مردم با زبان مادری خود چه می‌گویند؟ - یعنی چه حرفهایی می‌زنند؟» و سرانجام اینکه «مردم چگونه به زبان مادری خود حرف می‌زنند؟»

از دو قرن پیش از میلاد مسیح تا سال ۱۹۵۰، همواره دست‌نویسان

1. discovery procedure

۲- در ایران هم سالهاست که ادیبان مانع افزودن دروس زبانشناسی بنیادی در برنامه رشته ادبیات شده‌اند و آگاهانه بر این کار مصرند.

سنتی و ادیبان به مردم و به افراد جامعه خود تجویز کرده بودند که چگونه حرف بزنند و بنویسند و چگونه صحبت نکنند یا ننویسند و خلاصه، شیوه‌های به اصطلاح درست گفتن و درست نوشتن را با دستور زبانهای خود به آنها تحمیل می‌کردند. اما اکنون این پرسش تازه مطرح شده بود که «مردم به طور طبیعی چطور حرف می‌زنند و چه می‌گویند؟».

۳. بررسیهای زبان (بخصوص زبانهای سرخپوستان امریکا که صورت مکتوب نداشتند) از آغاز قرن بیستم به وسیله مردمشناسان امریکا، با سرپرستی فرانکس بوآس آغاز شد. این افراد که بعدها به همان زبانشناسان ساختگرایی دهه‌های چهارم و پنجم امریکا تبدیل شدند، دیگر الگوهای عاریتی زبانهای مرده لاتین کهن و یونانی باستان را برای توجیه قوانین دستوری بر زبانهای جدید انطباق نمی‌دادند، بلکه بر اساس معیارهای تازه‌ای که خود ابداع کرده بودند و به «فرایندهای کشف»^(۱) موسوم بود، به بررسی الگوهای ساختاری و طرحهای صوتی و ترکیبات واژگانی در زبان مورد نظر می‌پرداختند و قواعد ساختاری زبان را از درون فرمها، الگوها و طرحهای مرتبط و مکرر آن زبان کشف می‌کردند و آنگاه قواعد به دست آمده از راه مشاهده و به طور عینی را کماکان توصیف می‌کردند. اینان به همین دلیل، به زبانشناسان ساختگرا یا توصیفی معروف شدند.

آموزش زبان خارجی نیز تا زمانی که ساخت زبانها بر اساس قواعد و مدلها و قالبهای دستور سنتی انجام می‌گرفت و در انطباق با زبانهای لاتین کهن و یونانی باستان بود، نمی‌توانست روندی تازه و پویا به خود بگیرد؛ بنابراین اگر قرار بود مردم امریکا و سران ارتش این کشور به خاطر ناکامی در تدریس و یادگیری زبانهای خارجی افراد مشخصی را سرزنش کنند و مسئول ممانعت و عدم پیشرفت آموزش زبانها بشناسند، در حقیقت باید دستورنویسان سنتی را که اکثر در زمره ادبا بودند، مورد خطاب و عتاب قرار می‌دادند.^(۲)

در نتیجه تحولات زبانشناختی که در امریکا رخ داد و ذکر آن گذشت،



1. pre-reading

و همچنین نیاز روزافزون به مترجمان و افرادی که بتوانند زبان خارجی را روان صحبت کنند، بر توانایی مکالمه زبانهای خارجی تأکید بیشتری شد و هدف اصلی تدریس زبان خارجی آموزش مهارتهای گفت و شنود قرار گرفت. این شیوه جدید به عنوان تازه‌ای نیاز داشت که به نحوی معرف ماهیت آن و راهکارهای هدفمند آن باشد. متخصصان این شیوه، سرانجام، اصطلاح انگلیسی aural - oral (سمعی - لسانی) را برای آن برگزیدند. این وجه تسمیه بخوبی معلوم می‌دارد که مهارتهای شنیدن و صحبت کردن در مرحله نخست آموزش و در اولویت تدریس زبان قرار می‌گیرند و پس از تسلط نسبی بر آنها، یعنی پس از یک دوره به اصطلاح «پیش‌خواندن»^(۱)، به تدریس مهارتهای خواندن و نوشتن - که سواد زبان است - می‌پردازند.

تا سال ۱۹۵۲، شیوه سمعی - لسانی در سراسر آمریکا به عنوان هدف مسلم و مسلط در آموزش زبان خارجی متداول شده و در اکثر کلاسهای زبان، جای خود را باز کرده بود و دارای کتابهای درسی پراکنده‌ای نیز بود. چی.وسلی چیلدرز در مورد این روش اظهار می‌دارد که فن جدید با برداشت کلیدهای اصلی خود از روش ارتش، بر «ترتیب طبیعی» تدریس مهارتهای زبان تأکید کرد؛ یعنی پیشرفت از گوش دادن به الگوهای گفتاری زبان خارجی، و از صحبت کردن به خواندن و نوشتن فعالانه. روش جدید بر این حقیقت استوار شده بود که زبان آموزی فرایندی است از تشکیل برخی از عادات زبانی جدید»، و اینکه باید در آن حداکثر یادگیری الگوهای ساختاری و حداقل مطالعه واژه‌های منفرد و تجزیه و تحلیل دستوری وجود داشته باشد.

این روش در سالهای بعد به وسیله افراد دیگری به نامهای دیگری هم نامیده شد؛ مثلاً جورج وینچستر استون، دبیر اجرایی انجمن زبانهای جدید، از سال ۱۹۵۶، اصطلاح «کلید جدید» را برای آن ابداع کرد و آن را برای توصیف یا نامیدن شیوه نو به کار برد. به نظر او، شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن، نهایی ثانویه‌ای در «کلید جدید» هستند که توالی

جدیدی را در یادگیری زبان به خود می‌گیرند. در آموزش سنتی مهارت‌های زبان، خواندن و نوشتن بر فهمیدن از راه گوش و صحبت کردن مقدم بود. چیلدرز (۱۹۶۴، ص ۴۸) درباره زبان چنین بیان می‌دارد:

زبان لزوماً صورت است، متشکل شده است از گفت و شنود یا تکلم شفاهی انسان. نشانه‌های خطی برای نشان دادن بسیاری از تمایزات ظریف زبان گفتاری نارسا هستند. در واقع، زبان در اصل شکل نوشتار نیست، بلکه گفتار است؛ یعنی به شکل گفتار روزمره یک شخص معمولی است. زبان به طور متداول گفتگویی است که بین دو یا چند نفر انجام می‌گیرد.

عنوان aural-oral از نظر تشابه زیاد در تلفظ دو واژه مجاور aural و oral، ایجاد شبهه معنایی می‌کرد و عنوان چندان جالبی به نظر نمی‌رسید و معنای نامأنوسی را به خواننده القاء می‌کرد. عنوان کلید جدید هم که به وسیله وینچستر استون به کار رفته بود، عبارتی استعاری بیش نبود؛ چون به طور مستقیم، تعبیر و مفهوم آن روش را بیان نمی‌کرد و هدف آن را دربر نمی‌گرفت. بنابراین، متصدیان آموزش و دست‌اندرکاران توصیف این روش سرانجام موفق شدند که تا اواخر دهه ۱۹۵۰ و در آستانه دهه هفتم، یعنی سال ۱۹۶۰، عنوان جدیدی را که عبارت بود از (شنیداری - گفتاری) audio-lingual برای این روش ابداع کنند و مصطلح سازند. از بین افرادی که مسئول به کارگیری و رواج این عنوان شدند، در درجه اول، نلسون بروکس از دانشگاه ییل بود و دیگری مری تامپسون از مدارس گلاستون بری در کنتاکی که این اصطلاح را اغلب در سخنرانیها و آثار خود به کار می‌برد. وی بخصوص در فصل پنجم کتاب خود که در سال ۱۹۶۰ با عنوان زبان و زبان آموزی در نیویورک (به وسیله انتشارات هارکورت بریس) به چاپ رسانید، این عنوان را برای روش جدید معرفی کرده، به تفصیل به توصیف آن پرداخت.

در سال ۱۹۵۸، دولت امریکا با توجه به گرایشهای روزافزون به یادگیری زبان خارجی که به صورت یک زبان کاربردی و ابزار عملی با



استفاده از روش شنیداری - گفتاری تدریس می‌شد، و با توجه به نیاز کشور در تمام شئون اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و نظامی به یادگیری زبانهای خارجی - به صورت یک زبان زنده ارتباطی - و به منظور تسهیل در پیشبرد این امر، چه از نظر اقتصادی و چه از لحاظ سیاسی، قانونی را با عنوان «قانون آموزش دفاع ملی»^(۱) وضع کرد. این اصل قانونی بودجه کلانی را برای تحقیق در زمینه تدریس و یادگیری زبان خارجی تصویب نمود و بخش معتناهی از این بودجه را برای دایرکردن دوره‌های فشرده آموزش ضمن خدمت برای معلمان شاغل اختصاص داد تا تواناییهای لازم را برای تدریس و مهارتهای شنیداری - گفتاری کسب کنند و به آشنایی با اصول بنیادی زبانشناسی ساختاری بپردازند و در کاربرد فنون شنیداری - گفتاری در کلاس خود، آمادگی لازم را به دست آورند. این بودجه، همچنین مدارس را با آزمایشگاههای زبان و نوار ضبط صوت و وسایل کمک آموزشی لازم مجهز می‌ساخت. آزمایشگاههای زبان نه تنها انواع تمرینهای تلفظی اصوات را برای زبان آموزان فراهم می‌کردند، بلکه در مورد یادگیری ساخت دستوری زبانهای خارجی نیز تمرینهای گوناگون شفاهی تدارک می‌دیدند.

تا فرا رسیدن سال ۱۹۶۰، دیگر اصول و ویژگیهای اصلی و عمده روش شنیداری - گفتاری؛ مشخص شده بود. اصولی که بر سر زبان معلمان زبان خارجی افتاده بود و همگی آنها را باور کرده بودند و برای دفاع از روش خود بدانها متوسل می‌شدند. ویلگا ریورز (۱۹۸۱، ص ۴۱) از این اصول یا نظرها با عنوان «شعارهای پنجگانه روش شنیداری - گفتاری» یاد می‌کند که ما در اینجا، با برداشتی از اظهارات او، به معرفی مجمل آنها می‌پردازیم:

۱. زبان، گفتار است نه نوشتار

پیروان روش شنیداری - گفتاری با توجه به یادگیری زبان مادری تا پیش از رفتن به دبستان و تسلط بر تقریباً ۸۰ درصد ساختها، واژگان و نظام آن در زمان رفتن به مدرسه، عقیده دارند که «سخن» گونه اصلی هر زبان طبیعی است که ابتدا یاد گرفته می‌شود و در یادگیری آن، خواندن و نوشتن و آموزش معلم دخالتی ندارد؛ بنابراین طرفداران روش شنیداری - گفتاری معتقد شدند که شنیدن و صحبت کردن به هر زبان خارجی را باید پیش از خواندن و نوشتن یاد گرفت و بر تلفظ صحیح اصوات، تکیه

واژگان و آهنگ جمله‌های آن تأکید می‌ورزیدند. آنها همواره به یک تأخیر زمانی بین معرفی مواد زبان به طور شفاهی و نمود آن به شکل نوشتاری برای خواندن و نوشتن معتقد بودند و این تأخیر زمانی را در هر حال رعایت می‌کردند، هر چند که برای یک درس باشد در یک جلسه کلاس یا برای چند هفته در شروع یک دوره آموزشی.

کتابهای درسی هم برای این روش مهیا شد. بخصوص در دوره‌های آغازین یادگیری، درسا از جمله‌های کامل و به هم وابسته‌ای درست شده بود که در شکل محاوره‌ای به کار برده می‌شدند و افرادی همسین زبان‌آموزان به زبان اصلی از آنها استفاده می‌کردند. دیگر از متون ادبی کهن و سبکهای مشکل و متکلف متون دوره‌های پیشین در کتابهای درسی روش شنیداری - گفتاری خبری نبود. در این کتابها، تغییرات اساسی و تفاوت‌های فاحسی به وجود آمده بود. زبان آموزان تشویق می‌شدند ابتدا جمله‌های کتاب را که اغلب به صورت گفتگو بود، گوش کنند و آنگاه به پیروی از معلم و به تقلید از او، آنها را با تلفظ اصیل تکرار کنند تا سرانجام بتوانند با سرعتی هم‌تراز با گفتار سخنگویان اصلی آن زبان، آنها را بیان کنند. در این نوع گفتگوها، هر نوع صوت جدید با تکیه‌واژه متداولش به طور ضمنی یاد داده می‌شد. از سوی دیگر، اهمیت دادن به مهارتهای گفت و شنود به هیچ وجه موجب نمی‌شد که مهارتهای خواندن و نوشتن زبان خارجی مورد بی‌اعتنایی یا فراموشی قرار بگیرد، بلکه پس از تسلط نسبی بر گفت و شنود، خواندن و نوشتن نیز در حد توان و نیاز زبان آموزان تدریس می‌شد.

۲. زبان عبارت است از مجموعه‌ای عاداتهای رفتاری

روش تدریس شنیداری - گفتاری از یک سو تحت تأثیر روانشناسی رفتارگرایی و بخصوص نظریات بی.اف. اسکینر قرار داشت و از سوی دیگر، از اصول تجزیه و تحلیل ساختگرایان و زبان‌شناسان توصیفی برخوردار بود و از این رو، هر جا که به طور دقیق و فنی از این روش نام



می‌برند، از آن با عنوان شیوه^(۱) یاد می‌کنند. در این نظریه‌ها، یادگیری نتیجه برقراری عاداتهای تازه در زبان آموز است. عاداتهای جدید هم بنا بر آنچه در نظریه رفتارگرایی مسلم دانسته شده، حاصل نمی‌شود مگر بر اثر تکرار مجموعه‌ای از روابط همانند بین انگیزش و پاسخ که این نیز طبق نظریه‌های شرطی شدن عامل^(۲) که به وسیله اسکینر بیان شده بود، به وجود می‌آید. در هر بار تکرار، عامل پاداش می‌تواند روند عادتسازی را تقویت کند.

روند تدریس مهارتها در شیوه شنیداری - گفتاری، معمولاً مکانیسم تقلید و حفظ کردن^(۳) و همچنین شکل تمرین الگو را به خود می‌گیرد که طی آن، زبان آموز ساختار زبان خارجی را در حداکثر واکنشهای خود به خودی به انگیزشهای داده شده یک زبان یاد می‌گیرد. با تمرینهای شنیداری - گفتاری، زبان آموز بدون توجه آگاهانه به قالبهای زبان، کاربرد آنها را به طور خود به خودی، تقلیدی و مکانیکی فرا می‌گیرد تا رفته رفته به ساختهای آن آگاهی حضوری پیدا کند. اما در آغاز کار، نباید او را به تمرکز یافتن بر قالبها و فرمهای کاربردی واداشت؛ چون این کار مانع پیشرفت او در مکالمه می‌شود.

۳. خود زبان را باید تدریس کرد، نه درباره آن

در کلاسهای سنتی دستور و ترجمه، به قدری در توضیحات طولانی قواعد دستوری افراط می‌کردند و مسائل مربوط به دستور به صورت پیچیده و فیلسوف مآبانه مطرح می‌شد که موجبات بیزارى معلمان اولیه روش شنیداری - گفتاری را فراهم می‌کرد؛ لذا معلمان روش شنیداری - گفتاری در تدریس زبان خارجی، قسمت اعظم وقت کلاس را به انجام دادن تمرینهای شفاهی با حضور فعالانه زبان آموزان اختصاص می‌دادند. به نظر معلمان، زبان آموز است که باید زبان خارجی را فرا بگیرد، پس کلاس درس باید فرصتی را برای او فراهم سازد که در آن، زبان خارجی را به کار ببرد تا فرا بگیرد. هدف عمده در روش شنیداری - گفتاری این بود که زبان آموز، زبان را در حین کاربرد آن و در اثنای برقراری ارتباط کلامی فرا بگیرد، نه از طریق گوش دادن به توضیحات طولانی معلم که درباره قواعد کاربردی شرح می‌دهد.

1. National Defense Education Act.
2. approach
3. operant - conditioning Theories

۴. زبان شکلی است که سخنگویان بومی به آن شکل صحبت می‌کنند، نه شکلی کلیشه‌ای که مردم باید به آن صحبت کنند.

معلمان روش شنیداری - گفتاری، در واقع، با بیان این شعار می‌خواستند مخالفت خود را با دستوریان سنتی علنی سازند که دیدگاهی تجویزی نسبت به کاربرد آموزش زبان داشتند. موادی که معلمان جدید برای تدریس به زبان آموزان ارائه می‌دادند، دربرگیرنده همان فرمها، ساختها و الگوهایی بود که در کشورهای متکلم به آن زبانها به وسیله مردم در گفتار روزمره به کار برده می‌شد و صحبت می‌گردید، و نه برگرفته از شکلها و طرحهایی که در کتابهای دستور زبان آن کشورها توصیه شده بود؛ لذا کلیشه‌های مکالمه‌ای معاصر به شکل گفتگوهای متداول از زبان خارجی گرفته می‌شد و تدریس می‌گردید. موقعیتها یا فحوای گفتگوها مشخص می‌شد تا زبان آموزان از تأثیر احساسی زبانی که به کار می‌برند آگاه باشند. سبکها یا موقعیتهای کاربردی معمولاً به گفتار رسمی، غیررسمی، مؤدبانه، تحقیرآمیز، دوستانه، خصمانه، چالوسانه یا حتی ناخوشایند و غیره توصیف می‌شد. در مراحل پیشرفته‌تر، به اختلافات تلفظی لهجه‌های منطقه‌ای یا طبقات اجتماعی نیز توجه می‌شد.

۵. زبانها با هم فرق دارند

زبان‌شناسان ساختگرا برای برنامه‌ریزی آموزش زبانهای خارجی و تهیه مواد درسی آن، همواره زبان خارجی را با زبان مادری زبان آموزکنار هم قرار می‌دادند و آنها را نسبت به هم و به طور عینی تجزیه و تحلیل تقابلی می‌کردند و بدین ترتیب، اختلافات ساختاری و واژگانی زبان خارجی را در قیاس با زبان مادری مشخص می‌کردند. به عقیده آنها، دشواریهای عمده زبان آموزان برای یادگیری زبان خارجی در آن ساختها، فرمها و موادی از زبان خارجی قرار داشت که کاربرد آن با عادات زبان مادری دانش آموزان متفاوت بود و مستلزم تشکیل عادات جدید تلفظی، ساختی یا واژگانی در زبان آموز می‌شد؛ بنابراین مطالب



1. mimicry and memorization (mim-men)
2. non- Thoughtful responses

شنیداری - گفتاری در هر جا که ممکن بود طوری طرحریزی و آذین‌بندی می‌شد که مشکلات خاصی از زبان خارجی را دربربگیرد. و برای اینکه بتوان مشکلات تقابلی بین دو زبان مادری و خارجی را پیش‌بینی کرد و تمرینها را درست برای همان مشکلات تهیه نمود، از پیش بین آن دو زبان تجزیه و تحلیل تقابلی انجام می‌شد. سودمندترین ساختها در امر یادگیری همان ساختهایی بود که مورد اختلاف بین دو زبان قرار می‌گرفت و لذا راه سریعتر برای یادگیری زبان خارجی هم این بود که به کمک ساختهای ساده و مشابه به ساختهای متفاوت و دشوار بپردازند و به تشکیل عاداتهای تازه در زبان آموز مبادرت ورزند. در ضمن، مهارت ترجمه، به عنوان یک فن پیشرفته برای مطالب طولانی و فنی، به مراحل پیشرفته‌تر زبان آموزی موکول می‌شد. از آنچه تا به اینجا بیان شد و از سایر اطلاعاتی که در مورد روش شنیداری - گفتاری در دست داریم، به طور کلی، می‌توان خصوصیات عمده و اصول بنیادی و شیوه‌های اجرایی و کلاسی این روش را به نحوی که امروزه در سراسر جهان متداول است، به اجمال به شرح زیر بیان داشت:

۱. هدف، عمده تدریس زبان خارجی به روش شنیداری - گفتاری عبارت است از «ایجاد عادات زبانی جدید و کاربرد آنها به وسیله زبان آموز». به نحوی که زبان آموز بتواند در نهایت، زبان خارجی را به همان صورتی که مردم اهل آن به کار می‌برند، مورد استفاده عملی قرار دهد. منظور از عادت، بنابر نظر نلسون بروکس (به نقل از کنت چستین ۱۹۷۱، ص ۶۹) عبارت است از: «فراگیری و اکنشهای بدون تأمل^(۱) و خود به خودی». در این زمینه، بروکس می‌گوید: «فراگیری و اکنشهای بدون تأمل یا سریع عبارت است از اصل اساسی در یادگیری موفقیت آمیز زبان»

۲. فرایند تدریس، به نظر معلمان شیوه شنیداری - گفتاری و براساس نظریه‌های زیر بنایی این روش، بخصوص بنابر عقاید یادگیری اسکینر، مهارت‌های مطلوب شنیداری - گفتاری عمدتاً به وسیله برقرار کردن موقعیتهای یادگیری - تدریس^(۲) به دست می‌آید. در این موقعیتهای زبان آموز برای پاسخ دادن (واکنش نشان دادن) به انگیزه‌های شفاهی (یا کتبی) شرطی می‌شود. در این وضعیت، نباید به زبان آموز فرصت داد تا

1. teaching- learning situation
2. cultural island
3. linguistic island
4. pattern drills

در باره پاسخهای خود فکر کند، بلکه باید او را رهنمون شد تا پاسخهای خود به خودی و بدون تأملی را به انگیزه‌های زبانی ایجاد شده به وجود آورد. این عمل از طریق ارائه پاسخهای مشابه و مکرر از طریق حفظ گفتگوها و تمرینهای الگو انجام می‌شود.

۳. عدم کاربرد زبان مادری در کلاس. برای اینکه بتوان (طبق هدف ذکر شده) عاداتهای جدیدی را در زبان آموز به وجود آورد، معلمان روش شنیداری - گفتاری، کاربرد زبان مادری را در کلاس ممنوع می‌کنند و کلاس را به صورت یک جزیره فرهنگی^(۱) یا جزیره زبانی^(۲) درمی‌آورند که در آن، تنها زبان خارجی به کار می‌رود و اجازه نمی‌دهند کاربرد زبان مادری موجب تداخل عادات زبان اول زبان آموز در کسب عادات زبان خارجی شود.

۴. تمرینهای الگو یا دستور. نکات دستوری در جمله‌های خاصی عرضه می‌شود که به آنها جمله‌های الگو^(۳) می‌گویند. تمرینهای جمله‌های الگو برای ایجاد عادات کاربرد دستور و پاسخهای بدون تأمل به دانش‌آموزان داده می‌شود. این قواعد پس از اینکه دانش آموز بر کاربرد عملی آن تسلط یافت، به او یاد داده می‌شود. به نظر معلمان روش شنیداری - گفتاری، اگر قواعد دستوری را پیش از کاربرد آن به زبان آموز یاد بدهیم، موجب می‌شود که موقع کاربرد آن و تمرینهای الگو همواره به درستی گفتار خود فکر کند و این کار خود یک عامل بازدارنده^(۴) در کسب عادت بدون تأمل او خواهد بود. چستین (۱۹۷۱، ص ۷۹) در این زمینه اظهار می‌دارد: «تجربه یادگیری زبان مادری ثابت کرده است که هیچ کس نمی‌تواند زبانی را به کاربرد و در همان حال، درباره ساختهای آن نیز فکر کند». به عقیده او، نمی‌توان هم بر کاربرد یک ساخت و هم بر کنترل آن، در آن واحد تمرکز یافت. بدین سان، شیوه آموزش دستور زبان در این روش استقرایی است، یعنی از تمرین و کاربرد موارد متفاوت شروع



می‌کنند و در نهایت، به یک قاعده کلی می‌رسند و آن را مرکز ذهن می‌سازند.

۵. ترتیب کسب مهارتها. همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، مهارتهای شنیدن و صحبت کردن که اصل زبان به حساب می‌آیند، در آغاز زبان آموزی تدریس می‌شود و سپس مهارتهای خواندن و نوشتن، بر اساس آنچه در بخش محاوره تمرین شده، تدریس می‌گردد. به نظر معلمان روش شنیداری - گفتاری، رعایت این ترتیب در تدریس مهارتها، بر ترتیب یادگیری زبان مادری و روند طبیعی زبان آموزی منطبق است و یادگیری زبان خارجی را تسهیل و تسریع می‌کند.

1. impeding factor
2. overall pattern (general format)
3. reinforced
4. stabilized
5. teaching devices
6. substitutional drills
7. Irens formatioal drills
8. completion drills
9. participation
10. choral
11. ingroup

۶. مقون درسی. در کتابهای درسی روش شنیداری - گفتاری، هر درس سه بخش مجزا دارد. این بخش بندی تقریباً در همه درسهای کتاب رعایت شده و یک طرح کلی^(۱) برای همه درسها فراهم آمده است. این بخشها عبارتند از: گفتگو، تمرین الگو و شمار معدودی تمرینهای شفاهی و کتبی. تقریباً همه تمرینها به طور شفاهی در کلاس اجرا می‌شود و زبان آموزان باید یک بار دیگر آنها را در منزل نیز به طور کتبی نیز انجام دهند تا آنچه در کلاس یاد گرفته‌اند، در ذهنشان تقویت شود^(۲) و عادات کسب شده آنها تثبیت^(۳) گردد.

۷. طرحها یا ابزارهای تدریس^(۴). فنون انگیزش - پاسخ برای دادن تمرینهای ویژه که در دانش آموزان عادت جدید به وجود آورد، به صورت تمرینهای جایگزینی^(۵)، تمرینهای گشتاری یا تبدیلی^(۶)، تمرینهای تکمیل سازی^(۷)، تمرینهای انشا یا جمله سازی و غیره شکل می‌گیرد. این تمرینها را طرحها یا ابزارهای تدریس می‌نامند و در بیشتر آنها فرایند تکرار و تشکیل عاداتهای تازه از طریق شرطی شدن مرسوم است.

۸. مشارکت^(۸) زبان آموز و معلم در کار کلاس. در کلاسهای روش تدریس شنیداری - گفتاری، هم معلم کلاس و هم دانش آموزان، هر دو در به کارگیری زبان خارجی و اجرای تمرینهای شفاهی مشارکت فعال دارند. در هر جلسه کلاس، دهها جمله در اسرع وقت تکرار، تمرین و تولید می‌شود، چه به طور دسته جمعی^(۹)، چه گروهی^(۱۰)، چه دو به دو^(۱۱) و

چه به شکل انفرادی^(۱)

8. inpair

9. individual

۹. تلفظ. تمام آن دسته از عناصر تلفظی زبان خارجی که در زبان مادری معادلی ندارند، از همان اوان درس مورد توجه و آموزش زبان قرار می‌گیرند؛ چرا که برای زبان آموزان لازم است که به فعالیت گفت و شنود به زبان خارجی بپردازند - به همان صورتی که سخنگویان اهل آن زبان با هم صحبت می‌کنند - و هم از نظر تلفظ و هم از لحاظ روانی و سرعت گفتار، همان مهارتها را کسب کنند که بومیان آن زبان حایز آن هستند.

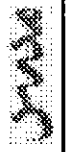
۱۰. توانایی معلم در کاربرد زبان خارجی. معلم زبانی که زبان خارجی را به شیوه شنیداری - گفتاری تدریس می‌کند، بناچار باید بتواند به طور سلیس و صحیح به زبان خارجی صحبت کند. وانگهی، از نظر تلفظ و کاربرد دستور نیز بر زبان خارجی تسلط لازم را داشته باشد و سرانجام، به فنون عملی و کاربردی روش شنیداری - گفتاری مجهز باشد و بتواند آنها را در هر مورد لازم در کلاس بخوبی اجرا کند. باری، معلم روش شنیداری - گفتاری بدون آشنایی با هدف، راهکارهای عملی و توان به کارگیری تمرینهای ویژه این روش، و بدون تسلط لازم بر شیوه‌های اجرایی آنها در کلاس، به هیچ وجه نمی‌تواند در کار خود موفق باشد.

منابع:

1. Allen, Harold B. & Russel N. Campbell (1972) ;
Teaching English As A second Language '(2 nd
Ed.)' Mc Graw - Hill.
2. Baily N. Madden C. & Krashen S. (1978); **Is there a
Natural Sequence In Adult 2nd Language**



- Learning?**, In Hatch, E. (ed.) ,Second Language Acquisition New- berry House.
3. Bowen, Donald ; Madsen , H. & Hilferty (1985); **TESOL : Teqniques And procedures'** Newbury House Inc.
4. Brown , Douglas (1987); **Principles of Language Learning And Teaching** '(2nd Ed.) Prentice - Hall Inc.
5. Burt, M.K.; Dully , H. & Finocchiaro (1977); **Viewpoints in English as A Second Language'** Regents Publishing Inc.
6. Catego , Caleb. (1972-63); **Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent way Educational Solutions.**
7. Celce - Murcia , M. & Lois McIntosh ; [ed s] (1979); **Teaching English As A Second or Foreign Language**, Oxford U. Press.
8. Chastain, Kennet. (1971); **The Development of Modern Language Skills'** The Center For Curriculum Development Inc.
9. _____; (1988), [3rd Ed.] **Developing Second Language Skills**, Harcourt, Brace Publishers
10. Childers , Westley J. (1964); **Foreign Language Teaching**, The Center For Applied Reserach in Education Inc.
11. Chomsky, Noam.(1957-65); **Syntactic Structure**, Mouton & Co.



12. _____; (1972); **Language And Mind** (Enlarged Ed). Harcourt Brace Inc.
13. Cook, Vivian. (1991) **Second Language Learning And Language Teaching** Edward Arnold
14. Craft, Kenneth (ed.) (1972); **Reading on English As A Second Language**, Winthrop Publishers Inc.
15. Dubin, F. & Olshtain, E. (1977) **Facilitating Language Learning**, McGraw - Hill.
16. Finacchiaro, Mary. (1970-74); **English As A second Language** Publication Finacchiaro,
17. _____ & Bonomo, M. (1973); **The Foreign Language Learning** Regents Publishing Inc.
18. Fisiak, Jacek. (1981); **Contrastive Linguistics And The Language Teaching** Pergamon Institute of English.
19. Fries, Charles Carpenter (1952); **The Structure of English**, Longman.
20. Girard , Denis (1972) **Linguistics And Language Teaching**, Longman.
21. Haliday , M.A.K. et.al. (1964); **The Linguistic Sciences and Language Teaching**, Longman Linguistics Library.
22. Harris, Zellig S. (1951); **Structural Grammar** Phoenix Books.
23. Kess, Joseph (1976); **Psycholinguistics: Introductory Perspective**, Academic Press Inc.
24. King, Harold N. (1967); **Guide And Workbook In**



- The Structure of English'** Prentice - Hall Inc.
25. Krashen, Stephen D. (1985); **Inquiries And Insights : 2nd Language Teaching'** Alemany Press.
26. _____ & Tracy D. Terrell (1983); **The Natural Approach: Language Acquisition in The Classroom**, Alemany Press.
27. Lado , Robert (1983) **Language Teaching : A Scientific Approach**, Mc Graw - Hill Inc. (1st ed. 1964).
28. Larsen - Freeman , Diane. (1986); **Techniques And Principles In Language Teaching'** Longman
29. Lepschy , Giulio C. (1972). **A Survey of Structural Linguistics'** Faber & Faber.
30. Lewis, Norman (1958); **How To Read Better And Faster**, (3rd ed.), Thomas Crowell Company.
31. Mclaughlin , Barry. (1987). **Theories of Second Language Learning'** Arnold
32. Paulston , Christian, Buratt & Mary N. Bruder. (1976). **Teaching English As A Second Language : Techniques & Principle**, Winthrop Publishers Inc.
33. Richards , Jack & Theodore Rodgers (1986); **Approaches And Methods In Language Teaching : A Description And Analysis**, Cambridge U.Press.
34. Rivers , Wilga (1970); **Teaching Foreign Language Skills** U. of chicago press.
35. _____ & Mary S. Temperly (1978); **A Practical Guide To The Teaching of English**, Oxford U.

press.

36. _____ (1981) **Teaching Foreign Language skills**

(2nd ed.) The U. of Chicago Press Rossner.

37. Richard & Rod Politho (ed's) (1990); **current of**

Change In English Language Teaching Oxford

U. Press.

38. Stern , H. H. (1983); **Fundamental Concepts of**

Language Teaching' Oxford U. Press.

39. Thomas , Owen (1965-70); **Transformational**

Grammar And The Teachers of English, Holt

Rinehart & Winston

40. Wilkins, D. A. (1972-83) **Linguistics In Language**

Teaching Edward Arnold.

41. _____ (1976 - 77); **Notional Syllabuses'**

Oxford U. press.

42. Wode , Henning. (1978); "Developmental Sequences

In Naturalistic **Second Language Acquisition**" in

Hatch E. (ed.)' **Second Language Acquisition**' Newburt

House Inc.

43. Wright, Tony (1987); **Roles of Teachers And**

Learners Oxford U. Press.