

In Allwood (ed) Språketeorins relevans för språkundervisningen. Studieförlaget i Göteborg, Kursverksamheten, Göteborg. 1981

Språkvetenskap och språkpedagogik

Jens Allwood

1. Sammanfattning

Inledningsvis presenteras en snabbskiss av några drag i den språkvetenskapliga och språkpedagogiska utvecklingen de senaste fyrtio åren. Därefter diskuteras några av huvudlinjerna i den språkvetenskapliga forskning, som under de senaste tio åren inriktats mot språklig kommunikation och språkanvändning, samt frågan om vilka konsekvenserna av denna blir för språkpedagogik beträffande innehåll och motivation. Slutligen framförs några synpunkter på lärarutbildning och förslag till vidare samarbete mellan forskare och språkpedagoger.

1. Några drag i lingvistikens och språkvetenskapens historia sedan 1940

1940- och 50-talen dominerades i språkvetenskapligt hänseende av två riktningar. Dels fanns den sedan förra seklet rätt väl etablerade forskningen med historisk filologisk inriktning, och dels fanns den sedan 1920-talet framträngande s k strukturalismen. Strukturalismen förekom i två huvudvarianter - en europeisk där forskare som Saussure, Jakobson, Trubetzkoy och Hjelmslev kanske var de mest betydande och en amerikansk, där framförallt Bloomfield men även Pike och Harris gjorde stora insatser. Trots att det finns stora skillnader mellan europeisk och amerikansk strukturalism, finns en del viktiga likheter i inriktningen på språket som struktur och system särskilt beträffande språkets fonologiska och morfologiska sidor. På 50-talet kom den amerikanska strukturalismen i förening med behavioristisk psykologi att dominera, och vi fick ett allt större intresse för objektiva och exakta metoder för att fastställa det språkliga beteendets form. Detta kombinerades med ett mycket svagt intresse för språkets innehållssida. Språkets innehåll ansågs nämligen subjektivt och därför oåtkomligt för vetenskaplig beskrivning.

Inom språkpedagogiken dominerades perioden framförallt av den grammatik och översättningsmetod, som utvecklats i anslutning till studiet av latin och grekiska men som sedan under 1800-talet kommit att tillämpas också på moderna språk. Vid sidan om denna metod fanns bl a språkpedagogiska idéer inspirerade av Otto Jespersen, som tyvärr aldrig fick någon större spridning, och så fanns den s k direktmetoden. Direktmetodens förespråkare ville att man som barnet direkt skulle lära sig ett språk utan hinder av tråkiga grammatiska regler. Under 50- och 60-talet fick emellertid direktmetoden, sedan den förenats med strukturalistiska och behavioristiska idéer om s k mönsterdrill (patterndrill), mycket stor spridning i Sverige och blev i sin senare skepnad en ganska direkt tillämpning av idéerna i den amerikanska språkvetenskapliga strukturalismen.

1957 publicerade Zellig Harris elev Noam Chomsky sin doktorsavhandling i förkortad form med titeln **Syntactic Structures**. Denna bok kom att i förening med Chomskys senare bok **Aspects of the Theory of Syntax** från 1965 att på många sätt innebära en omorientering i

lingvistik. Den tidigare koncentrationen på fonologi och morfologi förbyttes nu i en koncentration på syntax, som sågs som språkets centrala område. Intresset för grammatisk teori fick ett oerhört uppsving på grund av den teoretiska fördjupning, som blev möjlig genom de metoder Chomsky hade utvecklat för att beskriva språkliga regler. Samtidigt svalnade intresset för objektiva metoder för att fastställa det språkliga beteendet. Språkvetarens - främsta erfarenhetskälla kunde åter bli den språkliga intuitionen, eftersom den formalism som Chomsky hade föreslagit för att karakterisera språkliga regelbundenheter var så exakt att den i sig själv tycktes innebära en garanti för objektivitet. Ett ytterligare skäl för att intuition åter blev acceptabel var att det inte var själva det språkliga beteendet som beskrevs av reglerna, utan snarare den bakomliggande språkliga kompetens som antogs ligga till grund för beteendet. Denna kompetens kunde man enligt Chomsky bäst beskriva genom att så exakt som möjligt formulera sina intuitioner om språkliga regelbundenheter i regler av allmängiltig karaktär.

Inom språkpedagogiken blev konsekvensen av Chomskys idéer att man hävdade att inlärning av språk fordrar insikt, inte bara reproduktion av beteende. Om människan nu ändå i sin språkanvändning använder sig av en mängd olika regler, varför då inte lika gärna påvisa dessa för dem som lär sig ett språk, så att de genom att använda sin insikt mycket snabbare kan lära sig språket. Det sades vara skrockfullhet och förnekande av människans kognitiva kapacitet att insistera som i direktmetoden på mönsterdrill utan förklaring eller på att bara tala på det främmande språket utan att ge några förklaringar. Vad vi behövde var mera insikt och grammatik i språkundervisningen, inte mindre. Språkundervisningens pendel rörde åter på sig under slutet av 60-talet och början av 70-talet och ännu en gång under ett visst inflytande från språkvetenskapliga synsätt.

Utvecklingen gick emellertid vidare och i slutet av 60-talet började allt fler språkvetare att undra om inte Chomskys fasthållande vid syntaxens centrala roll för språkvetenskapen trots allt var en kvarleva från den tidigare behavioristiska strukturalismen. Om intuitionen var lingvistikens viktigaste erfarenhetskälla, varför inte då också ta hänsyn till intuitioner om språkets innehåll? Det är ju innehållet de flesta intuitioner gäller. Semantik istället för syntax kom på så sätt för många forskare allt mer att framstå som språkvetenskapens centrala område. Mycket snart fann man emellertid att man nu kommit in på ett område, som andra än språkvetare länge intresserat sig för. Kontakter började därför i början av 70-talet att tas mellan t ex filosofer, logiker och lingvister, och vi fick ett ökande intresse för logik som ett sätt att beskriva språkets betydelsesida. Det kanske allra mest imponerande resultatet av detta intresse är det grammatiska system, som lanserades av logikern Richard Montague och som efter honom ofta kallas Montaguegrammatik. En av huvudprinciperna i denna grammatik är att innehåll och struktur (syntax) alltid måste beskrivas tillsammans. Andra resultat av intresset för semantik blev att vi fått en ökad forskning med inriktning på begreppsbyggnad och vårt språks lexikon. En viktig del av denna forskning är t ex studiet av semantiska fält, dvs studiet av hur ett språk strukturerar en viss innehållsdomän som färg, form, växter eller djur.

På den språkpedagogiska sidan har intresset för semantik ännu inte fått riktigt klara konsekvenser. De klaraste konsekvenserna hittills är kanske de idéer om kommunikativ kompetens och begreppsförråd, som lanserats av Leech och Svartvik (1975) och Wilkins (1976).

Mot mitten av 1970-talet var det dags för en ny intresseinriktning inom lingvistik. Man upptäckte den språkliga pragmatiken. Denna beteckning härrör från en tredelning av

språkvetenskapen, som gjordes av den amerikanske filosofen Charles Morris på 1930-talet, där han skilde på syntax, semantik och pragmatik. Syntax var enligt Morris den mest abstrakta delen av lingvistik - studiet av språkliga uttryck utan hänsyn till deras innehåll och användning. Semantik var något mera konkret och tog med uttryckens innehåll. Pragmatik slutligen var det mest konkreta och tog med uttrycken själva, deras innehåll och användning i konkreta situationer. Många lingvister kom nu att anse att de frågor man tidigare sökt besvara genom att se på enbart språkets syntaktiska egenskaper eller på enbart dess semantiska egenskaper i själva verket krävde att man tog hänsyn till hur språket användes i specifika situationer av specifika talare och lyssnare med specifika intressen, uppfattningar, attityder och motiv. Själva den språkliga beskrivningen krävde, för att bli så enkel och förklarande som möjligt, att man tog hänsyn till pragmatiska faktorer. Resultatet, av vissa språkliga analyser tycktes om man bara tog hänsyn till syntax eller semantik, bli antingen onödigt komplicerat eller så urvattnat att det förlorat empiriskt intresse. En annan anledning till intresset för pragmatik var helt enkelt att en språkbeskrivning knappast kan sägas vara en uttömmande beskrivning av språkligt beteende, om den inte beskriver hur språket används.

3. Mot en vidare syn på språket

Jag skall nu försöka redogöra för några av huvudlinjerna i "pragmatiskt" inriktad lingvistik för att sedan försöka reda ut några av konsekvenserna av detta sätt att se på språket för språkpedagogik. I centrum för intresset står språklig kommunikation betraktad som en form av beteende, handling och interaktion. Denna inriktning har kommit att innebära något nytt i jämförelse med stora delar av tidigare språkvetenskap genom att mer än tidigare försöka integrera traditionella områden som fonologi, morfologi, syntax och semantik med varandra inbördes och med mera allmänna biologiska, psykologiska och sociala aspekter på språkförmågan. Det finns inom lingvistik för närvarande en trend mot ett ökande intresse för olika former av vad som ibland kallas "bindestreckslingvistik", dvs discipliner som psykolingvistik, neurolingvistik, sociolingvistik, datalingvistik, antropologisk lingvistik etc. Det gemensamma för alla dessa inriktningar är att man vill förklara språkliga fenomen genom att sätta dem i samband med ickespråkliga fenomen, snarare än som ofta tidigare skett betrakta språket som ett autonomt fenomen, som endast kan förklaras och förstås med hjälp av begrepp som hänför sig till språket självt.

En annan konsekvens av denna inriktning är att man börjat uppfatta den tidigare språkvetenskapens beroende av skriftspråket som problematiskt, och lingvister har i ökande utsträckning börjat intressera sig för hur människor egentligen betar sig, när de talar med varandra. En förutsättning för detta har varit utvecklingen av olika registreringsmetoder som ljud- och videoband, vilket har möjliggjort en viss frigörelse från det tidigare behovet av skrift för att registrera tal och givit upphov till en viss språkvetenskaplig begreppsbyggnad, som är talspråks- snarare än skriftspråksbaserad.

Intresset för talspråk har vidare lett till att man mera på allvar börjat studera ickeverbal kommunikation se t ex Allwood (1979) och prosodi (satsmelodi, tryck etc) - drag som hela tiden används i samtal för att överföra information, men som på skriftspråksinriktningen i traditionell språkvetenskap inte uppmärksammats i någon högre grad tidigare.

Pragmatiskt inriktad lingvistik pekar alltså hän mot alla vetenskaper som berörs av språklig kommunikation. I praktiken har dock gränsområdet mot filosofi, psykologi och sociologi mera behandlats än området mot biologi och fysik, som lämnats åt den traditionella fonetiken. Språket som medveten handling och interaktion har mer stått i fokus för intresset än språket

som omedvetet beteende och fysiskt fenomen. Följaktligen har man intresserat sig för sociala konventioner eller individuella strategier och avsikter som förklaringar till språkligt beteende mera än fysiskt och biologiskt betonade allmängiltiga kausallager.

På det mer psykologiska planet har man inom pragmatisk lingvistik velat analysera begreppet mening och dess förhållande till sådana fenomen som behov, vilja och avsikt i kommunikation men också till fenomen som tolkning och förståelse. Speciellt har man intresserat sig för de olika typer av underförstådda antaganden, såsom presuppositioner, som både talare och lyssnare förutsätter för att kunna kommunicera med varandra. Sådana gemensamma antaganden och kunskaper gör att man inte behöver säga allt som man vill meddela. För det mesta förmedlas mycket mer information än vad de använda ordens "bokstavliga betydelse" skulle ge anledning att tro hade förmedlats. Denna iakttagelse har blivit konsekvensen att man inser på vilket grundläggande sätt språklig kommunikation förutsätter alla de uppfattningar, normer och värderingar, som är typiska för en viss kultur. Problemet om hur språkliga meddelanden tolkas leder därför naturligt till ett samarbete mellan lingvister, psykologer och antropologer för att försöka utröna hur kommunikation påverkas av skilda kulturella förutsättningar. Inomkulturella, sociala skillnader kan emellertid också leda till förståelse- och tolkningsproblem, vilket är en av de saker som börjat uppmärksammas inom den språksociologiska forskningen. Den "pragmatiska" inriktningen på lingvistik leder på detta sätt till en naturlig kontaktyta med till exempel de kommunikationsproblem invandrare har när de försöker leva i en ny kultur eller som arbetarbarn har när de börjar i en medelklassdominerad skola, eller alla de problem som hänger ihop med språkpedagogik och inlärandet av ett nytt språk och kommunikationssätt.

Sammanfattningsvis kan man säga att lingvistik idag, vare sig den är "pragmatist eller ej", är ganska heterogen. Ingen enda teoretisk inriktning dominerar idag på samma sätt, som var fallet för 10-15 år sedan, då den generativa grammatiken gjorde sitt segertåg runt jorden. Det positiva med denna utveckling är att vi fått en bred forskning, som försöker ta hänsyn till fler aspekter av det mänskliga språket än som gjorts tidigare.

4. Pragmatisk lingvistik och språkpedagogik

Precis som den teoretiska lingvistikens kännetecknas språkpedagogik just nu av stor heterogenitet. Det finns alla möjliga metoder från suggestopedi och rollspel till grammatik och översättning. Emellertid kan man kanske skönja att den språkpedagogiska pendeln rört sig en aning tillbaka mot en del av det, som de första apostlarna för direktmetoden var ute efter, nämligen att sätta in språket i ett kommunikationssammanhang även i språkundervisning. En sådan koppling mellan språkundervisning och språklig kommunikation kan åstadkommas på åtminstone två sätt:

1. Eftersom språkpedagogik syftar till att göra det möjligt för den som lär sig ett nytt språk att kunna kommunicera på detta språk, blir det viktigt för en språkpedagog att fundera över vad språklig kommunikation egentligen är, och vad som fordras för att kunna kommunicera på ett adekvat sätt i olika sammanhang. Vad innebär det till exempel att ha kommunikativ kompetens på ett språk? Den pragmatiskt inriktade lingvistik ger här en mycket vidare syn på mänsklig språk- och kommunikationsförmåga, än som varit fallet i de andra språkvetenskapliga riktningar jag ovan diskuterat. Vi måste veta något om vad som är typiskt för språklig kommunikation i olika situationer som till exempel på sammanträde, i skolan, i en affär, hos polisen, vid kaffebordet. Vilka är de typiska rollerna i olika samtalssituationer till exempel affärsbiträde - kund, lärare - elev? Vilka är de rättigheter, plikter och beteendemönster som är typiska för

dessa roller? Rättigheter och plikter måste vara med, eftersom de bestämmer mycket av vad de personer, som spelar rollerna anser sig kunna säga och göra. Att kunna undervisa om detta fordrar naturligtvis mycket kulturell bakgrundskunskap, som man inte kan förutsätta att en lärare utan vidare har. Vidare måste man känna till den övergripande struktur, som är typisk för de verksamheter eleverna har behovet av. Hur inleds och avslutas kommunikationen för det mesta? Vilka typiska sekvenser finns? Hur ger man återkoppling till varandra under samtalets gång? Vilket ordförråd kommer vanligen till användning? Vilken typ av grammatiska konstruktioner? Vilken typ av uttalsmönster och sist men inte minst hur ser gester och mimik ut i samtalet?

Den sista punkten fordrar en extra kommentar. De flesta invandrades behov är kopplade till muntligt tal - till samtal. Vanligtvis har de inte i början lika stort behov av skriftspråk. De måste därför få en undervisning som fokuserar på drag som är viktiga i samtal, och det bör vara rätt uppenbart för var och en, som försökt observera muntliga samtal, att i dessa är gester, mimik (s k ickeverbal kommunikation) samt intonation oerhört viktiga.

En annan väsentlig faktor i samtal är tolkning av vad som sägs. En mycket stor svårighet här är att långt ifrån all information som överförs i ett samtal faktiskt utsägs. De ord vi använder pekar på olika sätt mot en mängd olika fenomen, som är så självklara och välbekanta att de inte behöver utsägas bland talare med gemensam kulturbakgrund. Men de är ofta inte alls självklara för en talare med en annan kulturbakgrund. Olyckligtvis kommer sådana faktorer in i stort sett varje yttrande som fällt. Man kan inte förstå vad som sägs, om man inte har en god kunskap om den kulturella bakgrunden och förutsättningarna för ett yttrande. Av en lärare krävs alltså god kännedom om den kultur, som är knuten till det språk han undervisar i och en insikt i vilken sorts bakgrundskunskaper, som är nödvändiga för att nå förståelse i olika sammanhang.

2. Den andra kopplingen mellan språkpedagogik och språklig kommunikation bygger på att språkundervisning i sig själv är en form för språklig kommunikation. Den kunskap vi börjar få om hur samtal går till, t ex med avseende på vem som har rätten till ordet, om typiska yttranden, sekvenser, om hur känslor och attityder signaleras och om hur vår tolkning påverkas av olika faktorer, kan tillämpas direkt på språkundervisningen, eftersom den i sig är en form av samtalskommunikation.

Man kan då fråga sig för det första vilken typ av språklig kommunikation, som blir resultatet av olika typer av språkpedagogik och för det andra vilka typer av språklig kommunikation, som är lämpliga i språkpedagogik ur motivations-och inlärningssynpunkt. Man ser då att det inte är en ren slump, även om det inte är helt nödvändigt, att den klassiska grammatiken och översättningsmetoden oftast har varit förenad med en mycket hierarkiskt uppbyggd klassrumsundervisning, där läraren i princip (även om ej i praktiken) skall ha all elevernas uppmärksamhet och ha fullständig kontroll över elevernas kommunikation. Detta kommunikationsmönster förstärks och underlättas i hög grad av en undervisning, som går ut på att visa upp grammatisk analys och översättning av enskilda satser. På samma sätt finns det ett samband mellan direktmetodens idéer om mönsterdrill med dialoger utan meningsfullt innehåll och den behavioristiska psykologins idéer om beteendeterapi.

Vilken typ av språkpedagogisk kommunikation är då lämplig utifrån den pragmatiskt inriktade språksyn, som jag ovan skisserat? Det första man kan konstatera är att detta i hög grad beror på vad som skall läras in. Olika metoder fordras för olika typer av kommunikation. Det är ganska stor skillnad på att lära sig skriva, att lära sig sammanträdesteknik eller att lära

sig tala i telefon. Allmänt kan man dock säga att språkpedagogisk kommunikation liksom annan naturlig kommunikation bör bygga på behov och intressen hos dem som kommunicerar. Man både lär in och kommunicerar normalt endast när man har behov av det. Behov, motivation, inlärning och kommunikation är med stor sannolikhet kopplade till varandra på ett positivt sätt. Man blir motiverad att lära mer, om man tror och/eller märker att det man lär in tillfredsställer ens behov, väcker ens intresse eller stillar ens nyfikenhet. En förutsättning för detta är oftast att eleven har en upplevelse av meningsfullhet och en möjlighet att delta i den verksamhet som bedrivs. Långt ifrån alla språkpedagogiska metoder ger eleverna en chans till dessa ting.

I naturlig språkinlärning (dvs språkinlärning utan instruktion) verkar behov av olika typer (mat, husrum, social kontakt, arbete, intellektuella intressen, prestige) vara helt grundläggande. De bestämmer tillsammans med elevens naturliga kapacitet och tidigare erfarenheter (t ex språkliga) samt tillfälliga tillstånd som trötthet etc vad han eller hon lär sig.

Mycket skulle därför vara vunnet, inte minst motivation, om den pedagogiska kommunikationen kunde utgå från elevernas egna kommunikationsbehov och nyfikenhet. Dvs man lär sig kommunicera av samma skäl som man vill prata. Ett sätt att uppnå detta mål är att ge elever realistiska uppgifter av kommunikativ art på det språk de vill lära sig. Detta är lättast om undervisningen av ett språk äger rum i den omgivning där det talas, och betydligt svårare när ett sådant naturligt samband ej finns. Ett intressant andra alternativ som kan användas även som träning för mer "realistisk" språkinlärning är simulering av naturlig språkkommunikation genom samtal, debatter och rollspel. Vissa rollspelsmetodiker ger också läraren möjligheten att successivt skraddarsy inlärningen efter olika elevers behov. Vad man än väljer, bör dock undervisningen vara motiverande, aktiverande och känslig för att inte skada elevernas självkänsla. Man måste skapa en atmosfär, där eleverna aktivt vågar och vill ta till sig det nya språket för att själva använda det på olika sätt. Det viktiga är i början inte korrekthet utan motiverad inlärning, som snabbt leder till kommunikationsförmåga. Sannolikt uppnås denna effekt bäst genom en kombination av de många pedagogiska metoder och idéer som finns tillgängliga idag. Såväl lärare som elever har ju alla olika bakgrunder och personligheter, och troligen finns det ingen metod som passar alla lika bra. Vad som krävs blir därför en bred metodkompetens. Det gäller särskilt om man t ex försöker med någon sorts medvetenhetshöjande för att hjälpa en elev att bli av med s k fossila former, dvs inadekvata former som blir kvar under lång tid.

Vilken utbildning bör nu ges språkpedagoger, om de skall klara av att lära ut förmågan att kommunicera adekvat i olika situationer och verksamheter? För det första krävs naturligtvis goda ämneskunskaper i den aktuella kulturen och dess språk och kommunikation. För det andra bör man veta något om den kulturella, språkliga och kommunikativa bakgrunden hos de elever man undervisar. För det tredje bör man veta något om hur minne, motivation och inlärning typiskt fungerar vid språkinlärning. För det fjärde fordras att man har kunskap om olika språkpedagogiska metoder från rollspel och suggestopedi till översättning och grammatik, och för det femte fordras att man inte är alltför rädd för sina elever, så att man kan ge dem tryggheten att aktivt använda språket, även om det inte blir korrekt. Här hjälper det också, om man vet något om olika gruppdynamiska processer i större grupper.

Alla dessa krav innebär att en utbildning för en språkpedagog borde inkludera en stor portion antropologi med kontrastiv kulturkunskap, stora portioner lingvistik med inslag av sådant som pragmatik, samtalsanalys, ickeverbal kommunikation, språksociologi, antropologisk lingvistik och språkpsykologi. Därtill kommer självklart syntax och morfologi, även om man nog på

goda grunder kan tycka att dessa bör ges mindre utrymme än vad som för närvarande är fallet. Till detta bör läggas språkpedagogiska insikter om olika metoder och deras effekter på motivation, minne och inläring. Sist men inte minst bör psykologisk insikt om olika gruppdynamiska processer ingå.

Till sist skulle jag vilja säga några ord om språkpedagogisk forskning. Det vore önskvärt att denna i större utsträckning än som för närvarande sker kunde bedrivas av yrkesverksamma språkpedagoger. Dessa har potentiellt bättre insikter än någon annan i alla de komplicerade faktorer som samspelar i språkundervisning. Men insikten är tyvärr ofta endast potentiell och intuitiv, eftersom forskning fordrar tid och vetenskaplig metodik i förening med erfarenhet. Det idealiska vore därför, som jag ser det, någon form av gräv-där-du-står-forskning i klassrummet men med handledning ifrån forskare. Jag föreslår därför att en forkarhandledning av denna typ organiseras till fromma både för forskare och språklärare. Som frågor att fundera över i sådana sammanhang nämner jag till sist några problem, som jag tror skulle vara av vikt för språkpedagoger att studera:

1. Hur går egentligen inlärningsprocessen hos vuxna till, om de inte får någon instruktion? Vilka intuitiva språkinlärningsstrategier kan man spåra? Här skulle studier av personer med bristande flerspråkighet mycket väl kunna bilda en bra jämförelsebas.
2. Hur många olika språk kan en person lära sig? Hur god språkbehärskning kan uppnås, om man lär sig flera språk?
3. Hur går det till när man glömmer ett språk? Vad avgör vilka delar av ett språk som glöms? Kan språk som glömts reaktiveras och hur görs detta bäst? Hur påverkas ens minne och förmåga att använda ett språk av det sätt på vilket man lärt in det? Finns t ex samband mellan inläringstid och glömsketid?
4. Vad är egentligen interferens mellan två språkmönster? Är interferens ett utslag av samma förmåga som ger upphov till analogi, generalisering och kreativitet? Hur kan man använda sin förmåga till analogi och generalisering för att snabbare kunna delta i verksamheter och språkspel inom en ny språkgemenskap? Hur påverkas egentligen inläringen av ett språk av inläringen av tidigare språk?
5. Andra problem rör förhållandet mellan språk och begrepp, språk och känslor. Vilka begrepp är mest beroende av språkliga etiketter? Vad innebär det egentligen att vissa ord har en speciell sorts känsloladdning? Hur förhåller sig abstraktionsförmågan till förekomsten av verbala etiketter för begrepp?

Referenser

- Allwood, J. (1979) "Ickeverbala kommunikation - en översikt" i Sledje & AfTrampe *Tvåspråkighet*. Stockholm, Akademilitteratur.
- Chomsky, N (1957) *Syntactic Structures*. The Hague - Mouton.
- Chomsky, N (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. MITPress.
- Leech, G & Svartvik, J (1975) *A Communicative Grammar of English*. London, Longmans.
- Wilkins, D.A (1976) *National Syllabuses*. London, Oxford University Press.