الأعراف اللغوية، تعليمها وقياسها

Teaching and Testing Pragmatics

كرستين روفر

ترجمة
د. وليد العناتي
كلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا (الأردن)
anati_waleed@hotmail.com

مُقَدِّمَةُ التَّرْجَمَةِ[1]

أحترس منذ البدء بتسويغ ترجمتي لعنوان البحث؛ إذ يغلب أن يُتَرْجَمُ مصطلح (Pragmatics) إلى العربية بـــمصطلحات متعددة منها (التداولية، والذرائعية، والنَّفْعية.....إلخ) ويُدْخِلُها بعض الباحثين إلى العربية كما هي (البراغماتيَّة)، ويضيف بعضهم توصيفًا لها (البراغماتية اللغوية)، ولكنّ الغَلَبَةَ كانت لمصطلح التداولية لسيرورته في الاستعمال وشيوعه؛ وإنما كانت تلك الترجمة مكافئًا لعلم التداولية بوصفه علمًا لسانيًا يبحث في النظريات والأفكار والآراء التي تناولت الأعراف اللغوية المستقرة في المجتمع. وقد وجدتُ أن مصطلح التداولية لا ينهضُ بمقاصد هذا البحث ولا يُعَبِّر عنها تعبيرًا دقيقًا؛ ذلك أن هذا البحث يقصد بالتداولية: **الأعرافَ اللغويةَ وما يرافقها من سلوك لغوي يعبِّر عنها في المجتمع**، ولا يقصد التداولية بوصفها علمًا لسانيًا نظريًا، ويؤيد مذهبي هذا أن المصطلح جاء في سياق تعليم اللغة الثانية؛ فإنْ أخذْنا بالمصطلح السائِرِ «التداولية» التبس الأمر بتعليم التداولية بوصفها علمًا؛ كأنما نُدَرِّسُها لطلبة اللسانيات، وليس هذا هو المقصود وإنما المقصود تدريس الأعراف اللغوية التي يفتقر إليها متعلمو اللغة الثانية.

وعلى هذا فإن استخدامي مصطلحَ « **الأعراف اللغوية**» يذهب إلى السلوك اللغوي المتعارف في المجتمع، وهو شَطْرٌ مُهِمٌّ من الكِفاية التواصلية التي يَنْشُدُها متعلمو اللغة الثانية، وأمّا استخدام مصطلح التداولية فإنه يذهب إلى معنى العِلْم اللسانيّ؛ اعتمادًا على السياق. وليس هذا من باب اضطراب المصطلح

(1) هذه ترجمة للبحث التاسع والعشرين (Teaching and Testing Pragmatics, pp. 560 - 577) في كتاب
(The Handbook of Language Teaching, edited by Michael H. Long and Catherine J. Doughty)

والخلل في استعماله؛ إنما هي مقتضيات الدقة التي يتطلبها السياق ومقتضيات الكفاية التداولية للنص المترجم. وقد أسعدني أستاذنا نهاد الموسى باستحسانه هذا الرأي والموافقة عليه.

وقد حفزني إلى ترجمة هذا البحث حوافز متعددة، أهمها:

1. غياب موضوع « **الكفاية التداولية**» وعناصرها وتنميتها، غيابًا كليًّا من مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالمتمعِّن واقعَ دراسات تعليم العربية للناطقين بغيرها يقف على شُحٍّ واضحٍ في هذا المجال.

   والحال نفسه ينطبق على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالمنطلقات التداولية غائبة غيابًا ظاهرًا؛ وهو غياب يُرَسِّخُ شَكْلِيَّة المناهج وبُعْدها عن الوظيفية ومُلاءمة الواقع، ويعمِّق في متعلمي العربية فَشَلًا تداوليًّا مُزْمِنًا ومقيمًا!
2. رحابة هذا البَحثِ واتِّساع مداه؛ فهو يتميَّز بأنه استجمع عددًا كبيرًا من الدراسات التطبيقية والبحوث الميدانية التي أُنْجِزَت لقياس الكفاية التداولية في اللغة الإنجليزية والألمانية والفرنسية، وهي دراسات أجريت على طلبة يابانيين وإسبان وصينيين:... ...إلخ.
3. تَشَعُّبُ قضايا البحث وانفتاحها على قضايا تشغل فكر اللسانيين التطبيقيين ومعلمي اللغات المحترفين؛ فهو ينفتح على المفاضلة بين أسلوب التعليم الضمني والتعليم الصريح ومدى انتفاع المتعلم بهما في بناء كفايته التداولية. ومن ذلك أن البحث يتناول قضية الفَشَلِ التداوليّ وبعض مسبِّباتها، ويَعْرِضُ لقضية النَّقل التداولي ولاسيما النقل التداولي السّلْبِيّ من اللغة الأم.
4. وأحسبُ أن ثمَّةَ فُرْصَةً جيدة للانتفاع بهذا البحث وما يتضمنه من طروحات ودراسات تجريبية عملية في ثلاثة مجالات حاسمَةٍ من مجالات تعليم العربية لغةً أجنبية؛ هي:

أ. إدماج البعد التداولي والثقافي في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها إدماجًا قائِمًا على تَفَهُّمٍ التداولية وتَبَصُّرٍ عميق بكيفية تمثيلها في المنهاج وفق أساليب متعددة أكانت تعليمًا صريحًا أم تعليمًا ضمنيًا.

ب. إدماج البعد التداولي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ذلك أن غفلة المُعلِّم عن مقتضيات الكفاية التداولية والأعراف اللغوية والثقافية لاستعمال اللغة سيرسِّخُ ضَعْفَ متعلمي العربية وفشلهم التداوليّ، وسيبقي المتعلِّم في حالة انفصام اجتماعي ولغويّ؛ فقد يمتلك كفاية لغوية متميزة في العربية ولكنه يظلُّ مقصِّرًا عن وَضْعِ اللغةِ العربيةِ مَوْضِعها الصحيح من الممارسة اللغوية الاجتماعية الموافقةِ أَعرافَ المُجْتَمَعِ العربيّ.

ت. ثُمَّ نتَّخِذُ البعد التداولي في المنهاج وإعداد المعلم إعدادًا تداوليًّا ركيزتين أساسيَّتين في تقييم كفاية المتعلم التداولية تقييمًا صحيحًا ودقيقًا ينطلق من المعرفة التداولية التي تضمنها المنهاج والمواد المساندة، وينطلق من أساليب المُدَرِّسِ في بيان المواقف التداولية وشرحها للمتعلمين.

وقد اجتهدتُ في قراءة النص الأصلي قراءة لسانية تداولية متعمقة استثمرْتُ فيها معارفي في اللسانيات الاجتماعية والتداوليات وتحليل الخطاب، واستعنت بالكتاب المتميز « **تعليم التداولية وتعلمها..حيث**

تلتقي اللغة والثقافة» الذي نقله إلى العربية د. سعد بن محمد بن جديع القحطاني؛ فقد كان معينًا في كثير من القضايا التداولية الشائكة.

وقد كانت قراءتي قراءة دلالية تداولية سعت إلى تفهُّم النص الأصلي في سياقه الذي أُنتج فيه قصدًا إلى بلوغ أقصى درجات الدقة والفهم والإبانة. ولا شك في أن أهم صعوبات الترجمة تتمثل في اختلاف بنية الجملة الإنجليزية وامتدادها إلى حدود مُلْبِسَةٍ وملتوية تصل حدَّ الإغماض؛ ولذلك كلِّه حاولْتُ قَدْر الوسع والطاقة أن أتحلل من سلطة النص الأصلي البنيوية، واجتهدت أن أعيد بناء النص بناءً عربيًّا يجري على نَسَقِ العربية بنيةً وتركيبًا وأسلوبًا.

ومن هذا المنطلق فإن القارئ الراغب في المقابَلَةِ سيجدُ أنَّ ثمة افتراقًا واضحًا بين بنية الجملة في النَّصَّيْن، وسيجدُ توظيفًا مختلفًا لعلامات الترقيم على مقتضى ترقيم اللغة العربية لا الإنجليزية مع المحافظة على المعاني والمقاصد.

ثم إنَّ هذا الاختلاف ألْزَمني أن أُضيف بعض المفردات، وأن أعيد النظر في طريقة الإحالة بما يُفْهِمُ القارئ ولا يُلْبِسُ عَلَيْهِ؛ فالترجمة الحرفية تُفْسِدُ التركيب ولاسيما إن كانت المقتضيات النحوية للأفعال مختلفة بين العربية والإنجليزية؛ فقد يكون الفعل متعديًا في الإنجليزية ولكنه لازم في العربية أو العَكْس.

ثمَّ لزمني أن أتوسّل بأمثلة على الأعراف اللغوية من العربية، فأَثْبَتُّ في الحاشية بيانًا أو مثالًا مُقاربًا من العربية تعظيمًا للفائدة وتنزيلًا للمثال مَنْزِلَتَهُ التي يقتضيها من الإبانة، وإنجازًا لوظيفته التي سيقَ من أجلها.

ومن مقتضيات هذه الترجمة بيانٌ بالمصطلحات والمفاهيم الفنِّيَّة التي تواترت في متن البحث، وقد جعلتها مَدْخلًا لقراءة النص ومفتاحًا له؛ خلافًا للمتعارف في جعلها في ثَبتٍ مُتأخِّر عن النص.

مَسْرَد المُصْطلحات

وقد تجاوزت فيه المصطلحات العامة المتعارفة بين اللسانيين التطبيقيين والمشتغلين بمجال تعليم اللغات الأجنبية، وأَضَفْتُ إلى التَّعريف ما ينبغي بيانه وتوضيحه. وهي مرتّبة وفق الترتيب الهجائي العربيّ.

اختبار استكمال الخطاب: Discourse Completion Test (DCT)

نوع من اختبارات اللغة الثانية صُمِّمَ لقياس كفاية المتعلم الخطابية والتداولية، والوقوف على مدى اقتدار المتعلم على السلوك سلوكًا مقاربًا للناطقين باللغة الثانية. وتقوم فكرته الأساسية على تقديم حوار طبيعي حُذِفَت بعض أجزائه، ويُطْلَبُ من المتعلم استكمال الاستجابة اللغوية الملائمة لعناصر السياق المتعددة (المقام، والمخاطَب، وأسلوب التعبير، والمفردات الملائمة...إلخ). وعادة ما يتألف هذا النوع من الاختبار من وصف دقيق للسياق، والخطاب نفسه. وكثيرًا ما يتقاطع هذا النوع من الاختبارات مع أفعال الكلام وكيفية أدائها، كَـ (كيفية إنهاء حوار رسمي، وكيفية الاعتذار في سياق حوار طبيعي، وكيفية إصلاح الخطأ...).

التّخفيف اللفظي: Mitigation

استراتيجية كلامية تداولية تقوم على توظيف عبارات وتراكيب مُعَيَّنة تعبيرًا عن الرغبة في تخفيف وقع

الكلام وأثره على السامع. ومن أمثلة ذلك: إن أردت نقل خبر وفاة إلى شخص ما فإنك لن تبلغه بالأمر مباشرة فتقول: **مات أبوك!** مباشرة؛ فإن هذا يعدُّ سوء تصرف وعدم كياسة لأنه سيترتب عليه صدمة للمستمع. وبديل ذلك أن تمهِّد للخبر بعبارات مثل: (**أنت إنسان مؤمن بقضاء الله تعالى**)، **أو**: (**كما تعلم**.. «**كل من عليها فان**»)....إلخ. وهذه العبارات المستخدمة تسمى « مُخَفِّفات» أو «عبارة مُخَفِّفة»: **Mitigatores**.

التَدَخُّل: Overlap

تَدَخُّل أحدُ المشاركين في الحوار تدخُّلًا غير ملائم بما يتناقض مع آداب الخطاب تحدُّثًا واستماعًا؛ فقد يقاطِعُ شخصٌ الآخرين في أثناء تحدُّثهم، وقد يحدث ذلك ظنًّا أن المتحدث قد أنهى كلامه. ويتناقض هذا السلوك اللغوي الاجتماعي مع مراعاة تبادل الأدوار.

التَّعْلُّمُ التَّدريسيّ: Instructed learning

مُجْمَلُ ما يُحَصِّلُهُ متعلم اللغة الثانية من معارفَ ومهاراتٍ وكفاياتٍ نتيجة التَّدْريس المُباشِر الذي يقدمه معلم اللغة. وهو يقابل (الاكتساب الطبيعي) الذي يُحَصِّلُهُ المُتَعلِّمُ من معالجته المُدْخلاتِ اللغويةَ غير التدريسية التي يتعرض لها بالممارسة الاجتماعية الاعتيادية كمشاهدة الأفلام والمسلسلات، ومصادقة أبناء اللغة، وممارسة جوانب الحياة المختلفة (التسوق، والمناسبات،... .إلخ). ويقترن التعلُّم التدريسيُّ إلى حدٍّ بعيد بالتعليم الصريح، فيما يقترن الاكتساب الطبيعي غير التدريسيّ بالتعلُّم الضمنِيّ.

عبارة إيضاحية: Gambit

كلمات وعبارات نستعملها لتوضيح ما نريد قوله على التعيين، أو عبارات استيضاحية نحاول بها تَفَهُّم الآخرين، وتستخدم في الحوار والمحادثة، ومثال ذلك في العربية العامِّيَّة: (**فاهِمْ عَلَيّ**)، **قصدك كذا؟ يعني كذا**(بصيغتي الإخبار والاستيضاح).

عبارَاتٌ مُسْتَفِزَّة: Aggravators

العبارات أو الألفاظ التي قد تستفز الشخص المقابل في أثناء الحوار، فمثلا قد يستخدم أحدهم في سياق النصح والإرشاد عبارات تثير الشخص الموَجَّه، مثل: (**أنت لا تفهم! هذا تصرف غبي، كان عليك أن تكون أذكى من ذلك**) وقد ورد المصطلح في سياق اختبار الكفاية التداولية للمتعلمين في سياق أداء دور مرشد يوجِّه طالبًا.

عَرْض إصلاح: Offer of Repair

إحدى استراتيجيات الاعتذار من الآخرين؛ وفيها يحاول المُخْطئُ أن يُصْلِحَ خطأه بتقديم عرض لإرضاء الطرف الآخر تكفيرًا عن ذلك الخطأ وتخفيفًا من حدَّة الضَّرر الذي أوقعه به. وتنحصر هذه الاستراتيجيةُ الاعتذاريةُ في موقف محدد وهو وقوع الضرر فعلًا[1]؛ ومثال ذلك أنك اصطدمت بزميلك في العمل وهو يحمل فنجان قهوة؛ فانسكبت القهوة على قميصه، فيدور الحوار القصير التالية:

أنت: آسف جدًّا! لَمْ أنتبه!

الزميل: لا بأس؛ بسيطة!

أنتَ: آسف جدًّا! لا أعرف كيف حدثَ هذا؟سأشتري لك قميصًا بدلًا منه.

(1) انظر: تعليم التداولية وتعلمها، ص: 11.

فعبارة (**سأشتري لك قميصًا بدلًا منه**) تُعَبِّرُ عن شعورك بالأسَفِ ومدى رغبتك في جَبْر الضَّرَرِ وتَعويضِ زميلك المتضرر عن **خطئك**.

فرضية الملاحظة: Noticing Hypothesis

واضع هذه الفرضية « رتشارد شْمِت Richard W. Schmidt» عام 1990م. ومفادها أن متعلم اللغة الثانية إنما يكتسب المُدْخَلاتِ والعناصرَ اللغوية التي يلاحظها فقط؛ أي تلك العناصر التي يتنبه لها عن وعي وقصد؛ فهو يرى أن ثمةَ وعيًا وقصدا في التَّعَلُّم. وهكذا فإن هذه الفرضية تميل إلى جانب التدريس الصريح خلافًا للتعلم الضمني غير الواعي.

الفشل التداولي: Pragmatic failure

إخفاق متعلم اللغة الثانية في إنتاج أداء لغوي سليم يوافق أعراف الناطقين باللغة الهدف بما ينتهي إلى عدم فهم أبناء اللغة لما يقصده المتعلم، ومن ناحية ثانية يتمثل في إخفاق المتعلم في استنتاج المعاني الضمنية وأفعال الكلام ومقتضياتها مما يسمعه من أبناء اللغة. ومن ذلك في العربية الموقفين التاليين:

أ. **مثالٌ استقباليّ:**

أنت أستاذ تدرِّس طلبة غير ناطقين بالعربية، والجو حار. وقد علَّقْتَ على الحالة الجوية بقولك: **الجَوُّ حارٌّ جدًّا اليوم**. فيرد أحد الطلبة: **طبعًا؛ نحن في الصَّيْف يا أستاذ!** فالظاهر أن الطالب فهم الكلام على أنه تعليق ليس إلا، وَفاتَه أنَّ ثمة غرضًا ومقصدًا خفيًّا وراء العبارة؛ فالأستاذ يقصد أنه لابد من إجراءٍ لتخفيف حرارة الغرفة كفتح الشباك أو تشغيل المكَيِّف.

ب. **مثالٌ إنتاجيّ:**

يَعْرِضُ وليد على صديقِهِ الأجنبي مرافقته لمشاهدة مباراة كرة قدم، ويدور الحوار التالي:

وليد: سأذهب لمشاهدة مباراة الليلة. أترغب بمرافقتي؟

مارك: آسف؛ لن أضيع وقتي في أشياء تافهة!

والظاهر أن مارك لم يستخدم الأسلوب المناسب للاعتذار وردَّ على صديقه بفظاظةٍ، وكان عليه أن يردَّ بأسلوب « أكثر دبلوماسيَّة»؛ مثلًا: «**عندي موعدٌ**» **أو** «**سأنامُ مبكِّرًا**» **أو** «**لا أحبُّ كرةَ القَدَم**».....إلخ.

الكفاية التداولية: Pragmatic competence

الاقتدار على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا موافقًا لمقتضيات السياق بعناصره كلها من ناحية، والاقتدار على تفهُّم المُدْخلات اللغوية وفق أعراف المجتمع الناطق بها. ويشتمل التعريف السابق على ضرورة فهم المعاني الضمنية وأفعال الكلام وخروج الكلام على غير مقتضى ظاهره إنتاجًا واستقبالًا. وتعدُّ الكفاية التداولية جزءًا من الكفاية التواصلية في إطارها العام؛ وإن تفاوتت وجهات النظر والتصنيفات على ما سيأتي في هذا البحث.

المُسْتَدْخلات: Intake

يستعمل هذا المصطلح على أنحاء متفاوتة بين العلماء والباحثين في اكتساب اللغة الثانية على حسب انتماءاتهم النظرية والفكرية. وأول من وضع هذا المصطلح واستعمله هو (س. بِت. كوردر S. Pit. Corder)؛ تمييزًا له من مصطلح (مُدْخَلات)؛ فإذا كانت (المُدْخَلات) هي ما يعرض لمتعلم اللغة الثانية

من مواد لغوية منطوقة ومكتوبة وفي سياقات مختلفة فإن (المُسْتَدخَلات) هي ما يستدخله المتعلم فعليًا؛ فهو عند كوردر يعني: ما يعرض للمتعلم من المادة اللغوية فيعالجه، ثم يكتسبه، ليصير جزءًا من كفايته اللغوية.

منهاج تداولي[1]: Pragmatic Syllabus

ذلك الكتاب التعليمي الذي ينطلق من أسس تداولية في بناء محتواه التعليمي، ويقصد إلى بناء الكفاية التداولية وتنميتها لدى متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها، ويركز على جوانب متعددة منها: أفعال الكلام (الرفض، والقبول، والاعتذار الضمني والصريح....)، والمعنى الحواري الضمني، والمقتضيات السياقية...إلخ.

النَّقْل التداوليّ (Pragmatic Transfer):

أن ينقل متعلم اللغة الثانية أعرافًا تداولية واستعمالية من لغته الأم إلى اللغة الثانية (المُتَعَلَّمة)؛ فقد ينقل المتعلم فعلًا كلاميًا من لغته الأم ويستعمله في اللغة المتعلمة بالطريقة نفسها؛ ظنًّا أنه يؤدي الوظيفة التداولية والثقافية نفسها، ويؤدي النقل التداوليُّ إلى خطأ تواصلي وسوء فهم بل قد يتجاوز ذلك إلى عدِّه سوء أدب إن لم يكن المستمع عارفًا أن المتحدث أجنبي. ومن أمثلة ذلك: الخطأ في تمثل العلاقة بين المتخاطبين (علاقات القوة)، وعدم مراعاة درجة التأدب في الحوار، أو الترجمة الحرفية للعبارة. والنقل التداولي إحدى صور الفشل التداوليّ.

الأَعراف اللُّغَوِيَّةُ، تعليمها وقياسها: النَّصُّ العَرَبيُّ

التداولية:

يُنْظَرُ إلى التداولية على نطاق واسع أنها « دراسة اللغة في الاستعمال (Crystal,1997 Mey,2001)، وإدماج عوامل السياق في الخطاب(Levinson,1983). وهذه العوامل السياقية يمكن أن تتضمن:

1. الموقف المادي الذي يحدث فيه الخطاب.
2. العلاقة بين المشاركين حسب مصطلحات العلاقة عند (براون وليفنسون: 1987): علاقات القوة بين المتخاطبين، ودرجة الإلزام، والمسافة الاجتماعية.
3. معرفة المشاركين المشتركة بموضوع الخطاب والقواعد والأعراف الاجتماعية.

وبناء على ذلك فإن التداولية تُقَدِّم البعد الاجتماعي والسياقي لدراسة اللغة، وتَمُدُّ التحليل إلى مدى أبعد من مناقشة الشكل اللغوي، وتعتني بوظيفة اللغة في السياق. وتَنْدَمِجُ التداولية، بوصفها حقلًا معرفيًا، في دراسة عدد من المجالات البحثية. ولَعَلَّ جُلَّ ما أُنْجِزَ في هذا الحقل من الأبحاث كان حول أفعال الكلام كـ: الطلبات، والاعتذارات، والرُّفوضات، ولكنَّ ثمةَ قَدْرًا مُؤثِّرا من البحوث أُنْجِزَ عن موضوعات الخطاب بما في ذلك: بنية الخطاب المكتوب، وبنية الخطاب المنطوق. وثمة بحوث أقل في مجالات

(1) أرى أنه من المتعذر إفراد منهاج تداولي كامل يدرَّس في برنامج مستقل، وأن المحتوى التداولي إنما يجيء في سياق لغوي وتواصلي متكامل.

أَضْيَقَ تشمل: المعنى الضِّمْني، والتراكيب النمطية، وعناصر الإحالة (المُحيلات).

وانطلاقًا من المعرفة التداولية لمستخدِم اللغةِ فقد مَيَّزَ (ليتش Leech: 1983) بين نوعين من هذه المعرفة: المعرفة التداولية الاجتماعية، والمعرفة التداولية اللسانية. أما **المعرفة التداولية الاجتماعية** فتتضمن معرفة القواعد الاجتماعية لاستعمال اللغة بما في ذلك: قواعد الملاءمة، ومعاني العناصر الموقفية، والمعاني الضمنية، والأعراف الاجتماعية، والمَحْظورات اللغوية الاجتماعية. وأما **المعرفة التداولية اللسانية** فإنها توظِّف الأدواتِ اللسانيةَ اللازمة لتحقيق مقاصد الكلام، وتعتمد بشكل عام اعتمادًا حاسمًا على معرفة قواعد اللغة الهدف.

ويبدو جوهريًا أن كلتا المعرفتين (التداولية الاجتماعية والتداولية اللسانية) تتطوران معًا، وتطابقُ إحداهما الأخرى وتُوافِقها[1]؛ فإذا كان مستخدم اللغة يمتلك المعرفة التداولية الاجتماعية ليفهم أن الطَّلَبَ المتأدِّب ضروريٌ في موقف ما، ولكنه يفتقر إلى المعرفة التداولية اللسانية بأفعال الشرط (modals)، وأدوات الاستفهام والعبارات النَّمَطيَّة فإنه سيفْشَلُ تداوليًا. وبالمقابل؛ فإذا كان مستخدم اللغة مُتَمَكِّنًا من أدوات المعرفة التداولية اللسانية دون وعي بالقواعد التداولية الاجتماعية لاستعمالها فإنه قد ينتج جملًا صحيحة البناء ولكنها تجري على غير المتعارف بما يجعلها غير مفهومة أو مؤدية إلى نتائج وخيمة على مستوى العلاقات الاجتماعية[2].

وقد ظهرت الكفاية التداولية في جميع النماذج الكبرى للكفاية التواصلية؛ ففي نموذج (كانَل وسوين Canale and Swain's: 1980) الأصلي كانت القواعد اللسانية الثقافية للاستعمال وقواعد الخطاب جزءًا من الكفاية اللسانية الاجتماعية؛ فالقواعد اللسانية الثقافية اهتمت أكثر بالملاءمة، بينما اهتمت « قواعد الخطاب» بانسجام الخطاب. وفي مراجعته للنموذج الأصلي جَعَلَ (Canale: 1983) الكفاية الخطابية في مُكَوِّنٍ مُسْتَقِلّ، وحدَّدَ الكفاية اللسانية الاجتماعية بقواعد الملاءمة.

أما باكمان (Bachman: 1990) فقد قدَّم مراجعة آصَلَ؛ فصَنَّفَ الكفاية الإنجازية تحت الكفاية اللغوية العامة، وجَعَلَها متفرعة من الكفاية النصية (مثل الكفاية الخطابية عند كانل)، والكفاية اللسانية الاجتماعية التي تصف الحساسية نحو الأسلوب واللهجة والاستعمال القريب من الناطق الأصيل.

إن الكفاية التداولية ليست مقصورة كليًّا على البعد اللغوي في نموذج باكمان، فمن أجزاء العنصر التقييمي في الكفاية التدبيرية[3] تقييمُ المعنى الضمني، وعلاقة (المتكلم السامع) بالمعنى الضمني، والموقف. وتعتمد هذه القدرات التدبيرية على الكفاية التداولية الاجتماعية، وكذلك تعتمد على الكفاية

(1) المقصود بذلك في سياق اكتساب اللغة الأم أن الطفل يكتسب البنية اللغوية وفي الوقت نفسه يكتسب أبعادها التداولية بالممارسة الاجتماعية الاعتيادية. وهذا فرق جوهري كبير بين اكتساب الطفل لغته الأم وتعلم الراشد اللغة الأجنبية؛ فالراشدُ الأجنبي يتعلم اللغة الأجنبية بوصفها نظامًا لغويًا منعزلًا عن بيئته الاجتماعية، وهو لا يمارس حياته باللغة؛ ولهذا فإنه قد يبلغ مستوى رفيعا من الكفاية اللغوية، ولكنه يظل مُقَصِّرًا عن بلوغ مراتب متقدمة في الكفاية التداولية ولاسيما ما تعلق بالمعاني الضمنية وخروج الكلام على غير مقتضى ظاهره، والعبارات النمطية المتعارفة..إلخ. (المترجم).

(2) المقصود أن ذلك قد يؤدي إلى سوء فهم كبير نتيجة خرق الأعراف الاجتماعية والتداولية للناطقين بتلك اللغة (المترجم).

(3) ترجمتي لمصطلح (Strategic Competence).

التداولية اللسانية إلى حدّ أن تقييم السامع للمعنى الضمني يتأثر بموقف المتحدث من السامع؛ وهو موقِفٌ مُتَضَمَّنٌ لسانيًا.

إن الدور المهم الذي أدته الكفاية التداولية بوصفها جزءًا من الكفاية التواصلية ينبغي أن يُتَرْجَم إلى عناية منهجية تربوية تضاهي العناية بالقواعد والمفردات. وعلى الرغم من أن ثمة تزايدًا في بحوث تعليم الأعراف اللغوية إلا أن هذا المجال ما يزال يتخلَّف عن جوانب الكفاية اللغوية الأخرى من حيث دمجها في مناهج تعليم اللغة، وفي بحوث التَدَخُّل التربويّ.

تعلُّم الأعراف اللغوية وبنية الكفاية التداولية:

يشبه تعلمُ الأعراف اللغوية ظروف تعلُّم اللغة الثانية شبهًا جوهريًّا؛ فهو يسير على الخطوات نفسها التي يسير عليها تعلم اللغة عمومًا، ولكن تَعَلُّم الأعراف اللغوية يزداد تعقيدًا بالحاجة إلى تعلم القواعد غير اللسانية للسلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية.

وعلى الرغم من أن هذه القواعد Indexed منظمة مفهرسة لغويًا على نحو متكرر (من خلال مصطلحات الخطاب أو الصرف)إلا أنَّ توظيف المادة اللغوية في بناء المعرفة التداولية الاجتماعية يَصْعُبُ على الطلبة ذوي الكفاية اللغوية المتدنية الذين قد لا يُلاحظون الخصائص اللغوية البارزة في المُدْخَلات، وفي الوقت نفسه فإنه هؤلاء الطلبة ذوي الكفاية اللغوية المتدنية يمكنهم الوصول إلى المدخلات غير اللسانية حول الأعراف التفاعلية (القُرْب الجسدي، الملامسة، الانحناء)، وإن كانوا على إلف بالمفاهيم التداولية العالمية الأساسية (لمناقشة مُسْتَفيضة؛ انظر: Kasper & Rose,2002,) كما إن القواعد والأعراف المحكومة باللغة الأولى القابلة للنقل قد تكون أكثر فائدة أو أقل[1].

يظهر الشكل 1 ,29 نموذجًا لتعلم الأعراف اللغوية؛ فالمُدْخلاتُ التداولية الاجتماعية والمدخلات اللسانية العامة ضرورية، وكِلتاهما بِحاجَةٍ إلى إقحام استخدام اللغة في التفاعل، وبحاجة إلى نمذجة استخدام اللغة المتصل بالقواعد الاجتماعية ذات العلاقة.

فمن ناحية التداولية الاجتماعية يحتاج المتعلمون التَّنَبُّهَ إلى الملامح التداولية الاجتماعية في المُدخلات، مثل: التّنَبُّه إلى علاقات المتحدِّث، وتأثيرات السياق. إنّ ملاحظة هذه الملامح ومعالجتها تُسْلِمُ إلى المُسْتَدْخلات، وتَسْمَح للمتعلم ببناء فرضياتِهِ وبناء المعرفة النّاجمة عن خصائص المتحدِّث التداولية الاجتماعية، وكيف يؤثر السياق في استخدام اللغة.

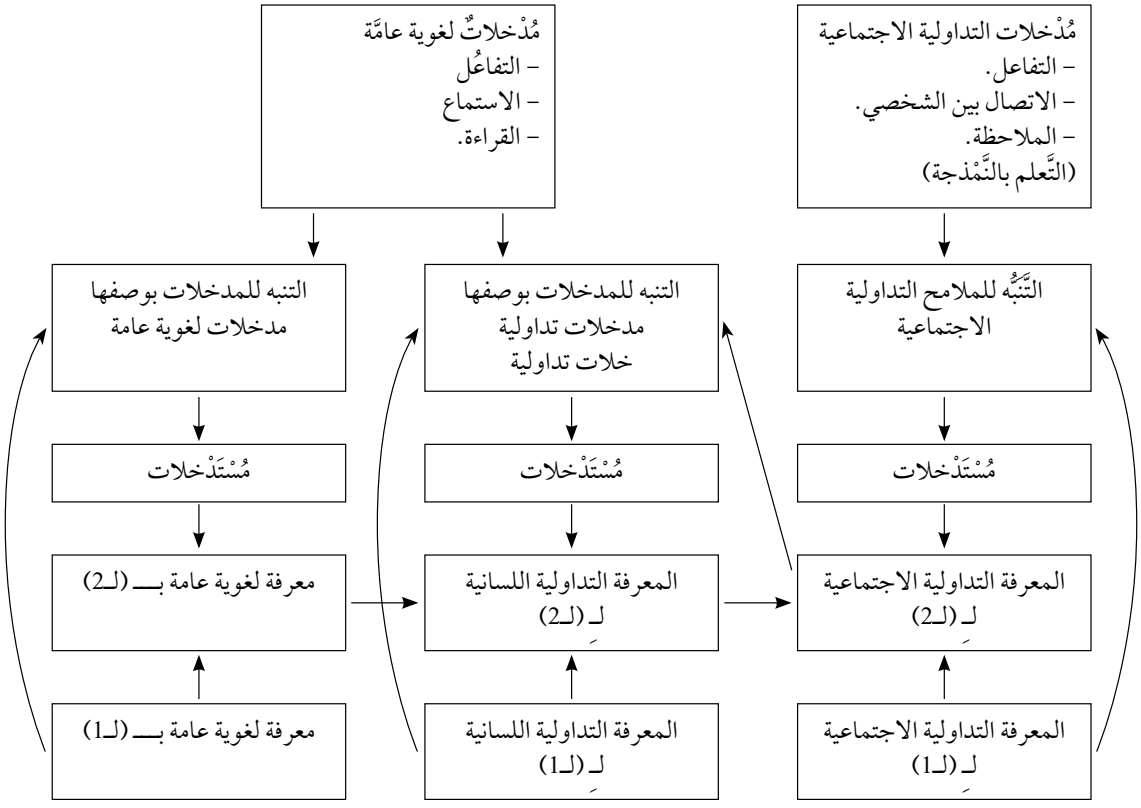
ويحتاج المتعلمون في بنائهم المعرفة التداولية اللسانية إلى التَّنَبُّهِ للجوانب التداولية للمدخلات اللغوية العامة مثل: استخدام أدوات الشَّرْط، واستخدام الأسئلة للتعبير عن أعراف الطَّلَبِ غير المباشر وعدم الاكتفاء بالعبارة التّصريحية المباشِرَة للطلب[2].

---

(1) المقصود بذلك أن بعض الاستعمالات اللغوية المحكومة بقواعد تداولية اللغة الأم قد تكون مفيدة إن كانت متوافقة مع أعراف اللغة المتعلمة، وقد تكون عديمة الفائدة ومضرة (نقل سلبي) إن كان استعمالها مغايرًا لاستعمال اللغة الثانية(المترجم).

(2) الطلب المباشر يُنْجَزُ في العربية على أنحاء متفاوتة أشيعها فعل الأمر(**أَغْلِقِ البابَ، افْتَحْ كتابَكَ**..) وقد تسبقها أو تلحقها عبارات تأدُّب مثل: من فضلك، لو سمحت. ولكننا قد نطلب من الآخرين على نحو غير مباشر؛ فقد نسأل شخصًا

إن القدرة على تعرف وجوه المُدخلات تؤلِّف أدواتٍ تداوليةً لسانيةً تتزايد مع تعاظم المعرفة التداولية الاجتماعية؛ فإذا عرف المتعلم أن الفُروق العُمْريَّة مَلْمَحٌ سياقي ذو علاقة في موقف ما فإنه ينبغي أن يكون ثَمَّةَ ما يدلُّ عليه ويَحْمِلُه، وعلى هذا فإن (الفُروق العُمْريَّة) تحتاج فقط إلى تَعَرُّف كيف عُبِّر عنها(رُمِّزَت) في المُدْخَل اللغوي[1]. وهذا المُدْخَلُ الذي تُعُرِّف على أنه ذو صلة من الناحية التداولية اللسانية يمكن أن يصبح مُسْتَدْخلاتٍ وجزءًا من المعرفة اللسانية التداولية، وتحتاج تلك المعرفة بعد ذلك إلى أن تُوصَل بالمعرفة التداولية الاجتماعية، ولكن من المحتمل أن يحدث هذا في أثناء عملية الاكتساب. إنّ عملية النقل من اللغة الأم تعمل في جميع الأوقات، وتؤثر في تطوير المتعلمِ معرفَتَهُ التداولية الاجتماعية، ومعرفته التداولية اللسانية، ومعرفته العامة باللغة الثانية.



الشكل 1, 29 نموذج تَعَلُّمِ الأعْرافِ اللُّغَوِيَّةِ

لا نعرفه: **مَعَكَ ساعَةٌ؟** فهذا الاستفهام ينطوي على معنى غير مباشر هو الطلب ومفاده: **كَم الساعة؟** ومما يتكرر في الصفوف المدرسية أسئلة من مثل سؤال الطالب زميله: **مَعَك قلم زيادة؟** أو إخباره: **ليس معي قَلَم!** فعبارة (**ليس معي قَلَم**) في هذا السياق تتضمن معنيين: السؤال عن قلم زائد عن حاجة المخاطَبِ، وسؤال عن إمكانية اقتراض القلم؛ بمعنى: **هل معك قلم زائد عن حاجتك لأَقْتَرِضَهُ مِنْكَ؟** أو: **هل معك قلمٌ زائِدٌ عن حاجَتِكَ؟ وهَلْ يُمْكِنُكَ إقْراضي إياهُ؟**

(1) **يعني: ما هي العناصر اللغوية التي دَلَّت على العُمْرِ في الخطاب؟** هذا مثال موضِّح من اللغة العربية: إذا خاطَبْتَ شَخْصًا بِقَوْلِكَ: يا حاج أو يا والدي؛ فإن السياق ينبئ بأن (الحاج ووالدي) هما أكبر سنًا من المتحدث وأن المتحدِّث أصغر سنًّا؛ فإن أضفْتَ إلى ذلك ما يتضمنه اللفظان (الحاج ووالدي) من أبعاد تداولية ولسانية ثقافية، ظَهَر لَكَ أهميَّة استخدامهما ودلالتهما على كفاية تداولية متمكِّنة.

التَّعَلُّم التَّدْريسِيّ للأَعْرافِ اللُّغَوِيَّة[1]:

على الرغم من أنّ العملياتِ الاكتسابيّة يغلب أن تَحْدُثَ بطرق متشابهة سواء في تعلم الأعراف اللغوية تَعَلُّمًا طبيعيًّا لو في تعلمها تدريسيًّا، فإن هناك فروقاتٍ ظاهرة بين ظروف الاكتساب في سياق طبيعي وظروف التَّعَلُّم في الصف؛ فسياق الاكتساب الطبيعي ينزِعُ إلى تقديم مُدْخلاتٍ أكثرَ، ويوفِّر تَعَرُّضًا لمدى أوْسَعَ من القواعد الاجتماعية، ولكنْ يُرجَّحُ أنه يقود إلى تَعَلُّم أبْطأَ بالنَّظر إلى أنّ المتعلمين لا يتلقون أي مُساعدة في بناء مُدْخَلاتٍ سَهْلَةِ المعالَجة. وأما التعلُّم التدريسيُّ فإنَّه يُقَدِّمُ نطاقًا أَضْيَقَ من المُدْخلاتِ وفُرَص التفاعل، ولكنّه يوفِّر إمكانيّةً لمساعدة تَسْريعِ التّعلُّم؛ وذلك بتوجيه التدريس نحو حاجات المتعلم وتطوير استعداده.

إنَّ التساؤل الأول الذي يتبادَرُ إلى الذِّهْنِ في تعلُّم الأعراف اللغوية تعلُّمًا تدريسيًّا هو:

هل يُمْكِنُ، من حيث المبدأ، تعليم الأعراف اللُّغوية؟

قابِلِيَّةُ التَّعْليم

إن قابلية تعليم الأعراف اللغوية انبثقت بعد شك معقول؛ بالنظر إلى أن عددًا كبيرًا معتبرًا من الدراسات قد أثبت تأثيراتٍ تدريسيةً في مجالات متنوعة؛ فعلى سبيل المثال أظهر (يوشيمي(Yoshimi, 2001: أنّ مجموعة مُدَرَّسَةً من متعلمي اليابانية لغةً أجنبية قد استعملت مؤشِّرات تفاعلية بدرجة أكثر تواتُرًا من نُظرائهم غير المُدَرَّسين. أما بِلْماير (Billmyer 1990) فقد توصل إلى النتيجة نفسها في استخدام الإطراءات. وأظهر لِسْتَر (Lyster: 1994) أفضلية لمجموعة مُدَرَّسَةٍ على أخرى غير مُدَرَّسَةٍ في التمييز بين tu / vous في اللغة الفرنسية. ووجد وِشْنوف(Wishnoof: 2000) استخدامًا أكثر لاحترازات لفظية[2]((Hedges في الكتابة الرسمية وغير الرسمية لدى المجموعة المُدَرَّسَة مقارنة بغير المُدَرَّسة. ووجد أوهتا (Ohta: 2001) مَثَلُهُ مَثَلُ كَنَاغي(Kanagy: 1999) و(كَنَاغي وإغاراشي(Kanagy & Igarash: 1997 أن نمذجة المعلم للتعابير النمطية التداولية كان فاعلا في تعليم اللغة اليابانية لغة أجنبية. وبقية هذه الدراسات ستناقش في هذا الجزء.

وجدير بالذكر أن جميع الدراسات قد وثَّقت نجاحاتٍ غير حاسمة في التعلم التدريسي؛ ففي دراسات (يوشيمي(Yoshimi (2001) و(ليديكوت وكروزِت: Liddicoat & Crozet)2001) و(أولشتين وكوهن Olshtain) & Cohen: 1990) أظهر المتعلمون بعض جوانب كفايتهم التداولية في اللغة الثانية؛ ولكنها ليست الجوانب المستهدفة جميعها.

ولم تُظْهِر دراسات (فوكويا وكلارك Fukuya & Clark: 2001) على المخفِّفات اللفظية mitigators و(لوكاسترو1997 :LoCstro) حول الوعي التداولي الاجتماعي أي تأثير تدريسيّ، وقد شككت (روز:

(1) التَّعَلُّم الصَّفِّي الصريح الذي يتحَصَّل من تدريس المعلِّم.

(2) مفردات أو تراكيب يستعملها المتحدث لإظهار نوع من التأدُّب والاحتراز في الكلام أمام المُخاطَب؛ مثلاً: لستُ خبيرًا في هذا الأمر، ولكنني أرى..... فجملة (لستُ خبيرًا في هذا الأمر) توفِّر للمخاطَبِ نوعًا من الحماية والاحتراز وكأنها نوع من الاعتذار المسَبَّق عن الخطأ في الحُكم أو النصيحة المُقَدَّمة.

Rose 2005) بأن ذلك يرجع إلى المقاييس في حالة كاسترو، وإلى المعالجة المقتَضَبَة عند فوكويا وكلارك.

اعتبارات تدريسية:

على الرغم من أنه يبدو مريحًا أن التداولية بشكل عام طَيِّعةٌ للتدخُّلاتِ التدريسية إلا أن التساؤل الأكثر إثارة هو طرق التفاعل الثلاث بين **الملامح المستهدفة، وأنواع التَّدَخُّلات، والمتعلمين**[1]:

1. ما نوع الملامح المستهدفة (مثل: أفعال الكلام، القدرات التفاعلية، التراكيب، فهم المعاني الضمنية.....إلخ) التي ينبغي تدريسها؟
2. لأي نوع من الطلاب (من حيث الكفاية أو المستوى التطوري) نُدَرِّسُها؟
3. أي نوع من أساليب التدريس ينبغي استخدامه: الضِّمْني أم الصَّريح؟

إن فهم هذا التفاعل ثلاثي الأبعاد سيمضي في طريق طويل نحو إظهار نجاح جزئي أو نقص في النجاح في دراسات التداولية التدريسية. إنّ هذا السؤال المبالَغَ فيه إلى حدّ ما يمكن تشقيقه إلى ثلاثة أقسام:

- **السؤال الفرعي الأول يهتم بالتدخل التدريسي**، ومفاده: ما الملامح التي تتطلب التدريس المستهدف لأنها، من ناحية أخرى، لن تُتَعَلَّمَ أو ستُتَعَلَّم ببطء أو على نحو قاصِرٍ فحسب؟

- **الاعتبار الثاني هو نمو استعداد المتعلم لاكتساب الملامح المقدَّمة؛** فالأسماء الموصولة المعقَّدة، مثلًا، لا يمكن أن يُؤْتي تعليمُها ثمارَهُ للمتعلمين المبتدئين؛ فالملامح التداولية المتباينة قد تَقْتَضي أن يكون المتعلم قد اكتسب ملامح أخرى محددة. إنه لم يُنْجَزْ كثير من العمل في هذا الجانب من التداولية، ولكنَّ بعض المستخلصات من الدراسات التطورية تسمح باستخلاص خطوط عامة في هذا المجال.

- فأما السؤال الذي يطفو على السطح فهو يتعلق بـ: **كيف يمكن تدريس مَلْمَحٍ تداوليّ تدريسًا مُفيدًا ومُجْديًا؟** لقد فحصت الدراسات المعاصرة هذا الموضوع وعلاقته بموضوع أساليب التدريس الضمني والتدريس الصريح الذي دُرِسَ في بحوث تعليم اللغة بشكل عام(انظر: نورِسْ وأورتيغا Norris &Ortega: 2000).

ماذا ندرِّسُ؟

أظهر البحث في اكتساب اللغة الثانية أنه يصعب على المتعلمين اكتساب خصائصَ معينةٍ دون تدريس؛ ومن ذلك: وَضْعُ الظُّروف مَوْضعها الصحيح (White: 1991) أو الاستفهام عند متعلمي الإنجليزية من الناطقين بالفرنسية (White: 1991).إن خصائِصَ كهذه يمكن أن تصبح أدقَّ بالدراسات الطُّولِيَّة التي

(1) تفريع هذه النقاط من المترجم طلبً ا للإبانة والتمييز.

تَكْشِفُ أخطاء محددة، أو من خلال دراسات أداء الطلبة ذوي القدرات العالية الذين ما يزالون ضُعفاء في جوانبَ معينةٍ.

وفي إطار البحث التداولي وُجِدَتْ بعض الدراسات للطلبة المتقدمين، وهناك أيضا عدد محدود من الدراسات الطّولية؛ ولهذا فإنه يمكن تَعَرُّفُ بعض المجالات المرشحة للتدريس.

ويُعَدُّ المعنى الضمني المُنَمَّط(formulaic implicature) من الملامح الممكنة؛ فقد أظهر (بوتون1990,1994 :Bouton) أن استيعاب المتعلمين لـلمعنى الضمني المُنَمَّط[1] لم يتطور مع الزمن من خلال الزيادة في معرفة العالم أو الكفاية باللغة الثانية، خلافًا لفهمهم واستيعابهم لـلمعنى المتضمن في الحوار (Idiosyncratic implicature)، وأن علامات الطلاب في الأول ظلت أدنى من علامتهم في الثاني وفي جميع مستوياتهم اللغوية تقريبًا.

وعندما درَّس ((بوتون1994: Bouton) المتعلمين كيف يؤوّلون المعنى الضمني المُنَمَّط ويفسرونه قفزت علاماتهم نحو مستويات متميزة. وأظهر المعنى المتضمن في الحوار ممانعة للتدريس على نحو مثير.

وثمة مجال آخر يُظْهِرُ فيه الطلبةُ، حتى المتقدمون، منهم نقائصَ مستمرة، هو المعرفة التداولية الاجتماعية في مواقف اللغة الثانية؛ ففي دراسة (باردوفي – هارلغ ودورنيه1998 :Pardovi – Harlig & Dornyei) أظهرت مجموعتهم الهنغارية وعيًا أقل في عدم المناسبة التداولية على نحو أكثر من أخطائهم النحوية. وفي دراسة (نِيزْغودا وروفر Rover & Niezgoda) المطابِقة على عينة مختارة بعناية كان التقييم الصارم للأخطاء التداولية مماثلًا للأخطاء النحوية، ولكن أخطاء المجموعة ذات الكفاية التداولية العالية كانت أَقَلَّ من الأخطاء النحوية على نحو دالّ.

ووجدت (روز2000 :Rose) أن طلابها متعلمي الإنجليزية من الناطقين بالكانتونية في هونغ كونغ تَقَدَّموا من الناحية التداولية اللسانية ولكنهم لم يتقدموا من الناحية التداولية الاجتماعية؛ فهم يُنْتِجون طلباتٍ واعتذاراتٍ مُعَقَّدةً ولكن مع القليل من الحساسية السياقية. أما (ماستومورا2001: (Mastumura فقد كَشَفَ أن اليابانيين متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً قد أظهروا أحكامًا أَقْرَبَ إلى الناطقين الأصليين في مدى الملاءمة في مَهَمَّةِ (النُّصْح) بعد سنة دراسية خارجية واحدة في كندا أكثر من مجموعة مقارَنة من اليابانيين متعلمي الإنجليزية لغة أجنبية: وكذلك وجد(كوك: 2001 (Cook أن متعلمي اليابانية لغةً أجنبيةً عانوا صعوباتٍ جمَّةً في الحكم على أساليب الكلام في اليابانية، وقَدَّروا أن الكلام غير الملائم، على نحو جَلِيّ، للناطقين الأصليين أنه مقبول.

يبدو أن تعلم قواعد التداولية الاجتماعية أَصْعَبُ خارج مواقف اللغة المستهدفة[2]، وهو بذاته ليس أمرًا مفاجئًا؛ فالمتعلمون الذين يعيشون في مواقف اللغة المستهدفة يمتلكون فرصًا أكثر لملاحظة النماذج،

(1) يسير على نمط متعارف كالكليشيهات ويصعب فهمه خارج الشكل النمطي المتكرر المتعارف.
(2) أي: خارج بلاد اللغة.

ويتعرضون لمدى أرْحَبَ وأعظمَ من القواعد والمواقف الاجتماعية أزيَدَ من سياق تعلم اللغة الأجنبية[1].

أما في سياق تعلم اللغة الأجنبية فإنّ المدخَلات ذات الأبعاد التداولية محدودة (كاسبر Kasper,1989 ولورسكر: Lorscher,1986)، وغالبًا ما يكون الأساتذة وحدهم هم نماذج السلوك الملائم (حتى مع احتمالية أن لا يكونوا على كفاية تداولية اجتماعية عالية)، ويَغْلُبُ ألا يتعرض المتعلمون لمواقفَ اجتماعيةٍ وقواعدَ اجتماعيةٍ تتجاوز كونهم طلابًا في الصف.

ولكنّ تعرضًا بسيطًا لاستعمال لغوي موقفي في المجتمع الكلامي للغة الهدف أظهر أن التعرُّض ليس دائما فاعلًا؛ ففي دراسة (باردوفي – هارلغ وهارفورد Pardovi – Harlig & Hartford: 1993) حول « جلسات الإرشاد» تعلم المشاركون في الدراسة قواعد التداولية الاجتماعية المتوقعة لتكون اقتراحات ابتدائيَّة[2] أكثر من كونها طُلِبَتْ منهم أو ردًّا على رفوضات. ولكنهم لم يقاربوا قَطُّ مستويات الناطقين الأصليين في استعمال المُخَفِّفات، وتجنب العبارات المُسْتَفِزَّة ((aggravators.

وبالنَّظر إلى الوَضْع غَيرِ المُتطابق[3] بين المتعلمين والمرشدين فإنّ استعمال المخَفِّفات لم يكن نَموذجيا لهم؛ ولذا فإنّ التَّدريس قد يكون ضروريًا في الحالات التي لم يعتد المتعلمون فيها على استقبال مُدْخلاتٍ تسمح لهم بتطوير قدراتهم في الملاءمة اللسانية التداولية الوَضعِيّة: وَضْعِ الطالب بالنسبة للمُرْشِدِ.

وثمة مجال أخير يمكنه الاستفادة من التدريس يتعلق ببناء الخطاب والتضمين[4] الذي يمكن أن يقود إلى فهم خاطئ وانطباعات خاطئة. حتى متكلمو اللغة الثانية ذوو الكفاية العالية غالبا ما يتبعون قواعد لغتهم الأولى في بناء مساهمات خطابية، وبذلك يصبح الفهم غير واضح وصعبًا على المخاطِبين. (هولمز Holmes,2003. يونغ 1993: (Young. أما السامعون بدورهم فيمكن أن يُرْجِعوا هذه المشكلات التواصلية إلى المتحدث؛ أنه مشوّش التفكير» وقد طور انطباعًا سلبيًا غير مسوَّغ.

وقد وُجدَت بحوث تطورية قليلة في بناء مساهمات خطابية كبرى، ولهذا فإن هذا المجال يتطلب مزيدًا من الفحص والدراسة.

متى نُدَرِّسُ؟

في الوقت الذي يوجد فيه عمل قليل عن مراحل تطور الفهم التداولي أو التداولية الاجتماعية فإنّ دراسات تطور التداولية اللسانية تؤكد انتقالًا من الاعتماد على العبارات النمطية غير المحلّلة إلى مدى أكبر وأعْقَدَ من الملامح التداولية، وَتُظْهِر انتقالًا إلى أبنية أقْرَبَ شبهًا بالملامح المستهدفة. وقد يكون

(1) هذا يعني أن المؤلف من أهل التفريق بين اللغة الثانية والأجنبية؛ فاللغة الأجنبية حسب هذا التفريق عي التي تُعَلَّم في غير بلادها (في بلاد المتعلمين).

(2) المقصود بذلك: يبدأ بها الكلام والحوار.

(3) المقصود بذلك تساوي الطرفين في المنزلة الاجتماعية الوظيفية في السياق الجامعي؛ فالمرشد هو الأقوى والأعلى سلطة من الطالب.

(4) المقصود بالتضمين هنا انطواء الجملة على جمل أخرى في داخلها فتصير جملة معقدة، مثال ذلك: محمد هو الطالب الذي فاز بالجائزة التي أعلنت عنها وزارة الثقافة؛ فـــجملة **(فاز بالجائزة)** وجملة **(أعلنت عنها وزارة الثقافة)** جملتان متضَمَّنتان داخل الجملة الكبرى.

هذا، ولكن ليس دائمًا، مشتركا مع التعديلات التداولية الاجتماعية لتكييف مستويات التأدُّب والمؤشِّرات التداولية اللسانية لتلائم مُتَحَدِّثًا محدَّدًا.

ويمضي تطور التداولية الاجتماعية يدًا بيدٍ مع الكفاية اللغوية العامة باللغة الثانية من حيث: قدرة المتعلمين أكثر على التحكم، والتحليل، والتّلقائية، وهو ما يسمح للمتعلم بأن ينتج لغة أكثر وبجهد أقلّ.

إن تطور التداولية الاجتماعية غير المُدَرَّس، كما نوقش أعلاه، يعتمد اعتمادًا كبيرًا نمذجة الأوضاع الملائمة[1]. وتُعَدُّ سِلْسِلَةُ المراحل الخمس لتطوير الطلبات، المبنية على دراسات (إلِس1992 :Ellis) و(أتشيبا2002 :Achiba) التي أنجزها(كاسبر وروز2002 :Kasper and Rose) هي السلسلة الوحيدة الناجزة في تدريس الأعراف اللغوية[2]:

تبدأ هذه السلسلة بـــــ« **مرحلة ما قبل التأليف** « وفيها لا تُقَدَّمُ العباراتُ بما فيها العباراتُ النمطية. وتليها **مرحلة الـتأليف** وفيها تُقَدَّمُ العبارات النمطية. ثم مرحلة **عدم التغليف** مع استخدام متزايد لغير المُباشَرَةِ المتعارَفة. و**مرحلة التوسيع** تكون مع مزيد من التلطيف والتعقيد النحوي. وأخيرا **مرحلة المُناغَمَة** (FINE – TUNING) بتعديل الفروق الدقيقة بين الطلبات وفق المتحدِّث وعوامل السياق. ويبدو اعتياديًا، ولكنه بحاجة إلى الإثبات تجريبيًا، أن التدريس المُسْتَهْدَف سَيسَرِّع تطور المتعلمين من خلال هذه المراحل.

وثمة مُسْتَخلَصٌ مثير آخر مع تطبيقات تدريسية ممكنة وهو: أن التطور النحوي والتداولي يمكن أن يكونا منفصلَيْن؛ فقد وجد سالزبري وباردوفي هارلغ(2000 – 2001(أنه ليس بالضرورة أن يستعمل المتعلمون أفعال الشرط أو الأغراض التداولية على الرغم من أن هذه الأفعال تظهر دائمًا في لغتهم البينية. أما(روست روث1999 :Rost – Roth) فقد قَدَّمت مستخلصاتٍ مشابهةً حول مُؤكِّدات الخطاب في الألمانية. وَأَظْهَرَ (Eisentien and Bodman: 1993) كيف ينقل متعلمو اللغة الثانية المتقدمون من لغتهم الأم، وكيف يُسْلِمهُم هذا النقل إلى استعمالات غير ملائمة من الناحية التداولية اللسانية؛ ولهذا فإن المتعلمين قد يستفيدون من لفت انتباههم إلى الوظائف التداولية اللسانية للخصائص النحوية العامة في اللغة الثانية.

وبالنظر إلى القدرات الخطابية فإن طلبة (يوشيمي Yoshimi: 2001) المُدرَّسين كانوا قادرين على استعمال المؤشِّرات التفاعلية لعدد من الأغراض (لبناء تسلسل حدث، ولتقديم معلومات مرجعيَّة) دون غيرها من المؤشرات (تحديد الانتقالات في زوايا النظر، أو إبراز فكرة القصة(. وقد أوضح يوشيمي أن تشييد سرد متماسك دائمًا ما يشكل تحديًا للمتعلمين، وهذا ما يؤدي إلى افتراضٍ مَفادُهُ أنهم ربما لم يكونوا جاهزين تطوريًا لاستخدامات المؤشرات التفاعُلِيَّة الأخرى.

وعلى النحو نفسه وجد (لِنْدكوت وكروزِت: 2001) أن تعديل محتوى مساهمات المتعلمين التفاعلية في التبادلات الحوارية القصيرة كان أسهل على المتعلمين من دمجهم الملامحَ التي تُظْهِرُ الانشغال

(1) وضع المتعلم في الموقف الملائم: طالب، أستاذ.

(2) وردت هذه السلسلة في ترجمة كتاب « كيف نتعلم اللغات:199 – 201) على النحو التالي: المرحلة الأولى: ما قبل الأساسي، والمرحلة الثانية: صيغية، والمرحلة الثالثة: التخلص من الصيغ الثابتة، والمرحلة الرابعة: الاتساع التداولي، والمرحلة الخامسة: التناغم.

والاهتمام مثل التكرار والتدخل الكلامي. وقد رأيا أنّ تعديلاتِ المحتوى موضوعٌ ألصقُ بالتحكم في الوعي أكثر منها أدوات تابِعَةً (affiliative devices) تتطلب درجة كبيرة من التلقائية لتنفيذها.

كيف نُدَرِّسُ؟

إن الدراسات التي فحصت تأثير مُختلِف أنواع التدخلات التدريسية قارنت التدريس الصريح بالتدريس الضّمني(Rose,2005)، ووجدَتْ بشكل عام أن التعليم الضمني أَفْيَدُ وأَجْدى. لقد وضع(جيون وكايا Jeon ans Kaya: 2006) مقياسًا صغيرًا لتحليلِ بَعْدي لثلاثَ عَشْرَةَ دِراسَةً حول تدريس التداولية. وقد وجدا فائدة واضحة للتعليم الصريح أكثر من التعلِيم الضمني على الرغم من أن قلة عدد الدراسات تعني أنْ تؤخَذَ التعميمات باحتراسٍ وحذر.

إنّ تَحَرّي التأثيراتِ التدريسيةَ معقدٌ أيضًا بالنظر إلى عدم فاعلية عدد من أدوات القياس التي صُمِّمَت لذلك الغرض، وهذا قد يؤدي إلى خطأ من النوع الأول؛ وذلك عندما تكون أداة القياس أقل تمثيلا للبناء، وتختبر المدى الضيق للنماذج المُدَرَّسَةِ فحسب. وبالمقابل فإنّ ثمة مخاطرَ في النوع الثاني من الأخطاء عندما تكون حساسية الأداة غير دقيقة بما يكفي لكشف تغيراتٍ قليلة في كفاية المتعلم التداولية. وبالطبع فإن معظم الدراسات التي لم يكن لها تأثيرات ذات دلالة لم تُنْشَرْ قَطُّ، ومن بين المنشور يبدو الخطأ الأول أشيعَ وأكثر تداولًا.

وبشكل عام فإن التدريس الصريح يعني أن التوضيحات ما وراء التداولية تُقَدَّمُ بوصفها قواعدَ استعمال، وأحيانا تُقَدَّم مصحوبة بأمثلة. أما التدريس الضمني فإنه على العموم يعني تقديم أمثلة للمَلْمَح الاستعمالي المستهدَف ولكن دون شرحٍ ما وراء تداولي، وغالبا دون إخبار المتعلمين ما هو الملمح التداولي المُسْتَهدف.

إنه يمكن شرح الفائدة التي وجدت لتدريس صريح أَكْثَرَ من خلال **فرضية الملاحظة** (Schmidt,1995,2001) وغالبًا ما ترجع إلى الفعالية العظيمة للتدريس الصريح في لفت انتباه المتعلمين إلى الملمح المُسْتَهْدَف ومن ثَمَّ السّماح لهم بالتركيز على المدخلات المُتَضَمِّنة ذلك الملمح؛ وهذا يقود إلى مدى أوسعَ من المعالجة المخصصة للمعالجة المقصورة على الملمح المستهدف (مع احتمال أن تكون على حساب جوانب أخرى في المدخلات) أما التدريس الضمني فإنه لا يوجِّهُ الاهتمامَ إلى الملمح المستهدف تَوْجيهًا فاعلًا.

لقد أُظْهِرَت فوائد التدريس الصريح المُسْتَفيضِ عبر نطاق من الملامح التداولية؛ ففي تدريس العبارات النمطية وجد فايلندر باسيت(Wildner – Bassett,1986) و(هاوس1996: House) فوائد أكثر لدى مجموعتهم التي دُرِّسَتْ مزيدًا من التدريس الصريح. وفي دراسة فايلندر باسيت أظهر المتعلمون طلاقة أكبر في استخدام أمارات gambit الموافقة أو عدم الموافقة. أما طلبة هاوس الذين كانوا دُرِّسوا مزيدًا من التدريس الصريح فقد وَزَّعوا روتينات الخطاب على نحو أقرب إلى الوَضع المستهدف.

أما (تاتياما وآخرون2000.Tateyama et al) فقد وجدوا أن مجموعة الطلاب الذين دُرِّسوا الاعتذاراتِ

النمطيةَ باليابانية تدريسًا صريحًا تفوقت على مجموعة التعليم الضمني في اختبارات تتمة الخطاب وأداء الأدوار بعد خمسٍ وعشرين دقيقة من التدريس فحسب[1]. والغريب أن تاتياما(2001(في دراسة تَتَبُّعيّة تضمنت عشرين دقيقة من الحلقات التدريسية في ثمانية أسابيع وجد أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التدريس الضمني ومجموعة التعلم الصريح؛ فقد أظهر مقياس اختبار استكمال الخطاب زيادة في علامات المجموعة صريحة التَّدريس وتناقصًا في علامات المجموعة ضمنية التَّعَلُّم، بينما أظهر مقياس تبادل الأدوار اتجاهًا مناقضًا.

وقد فسّر تاياما هذه النتائج بملاحظة الاتصال اللغوي الأكثر والتفوق الأكاديمي الكُليّ للمجموعة الضمنية الذي قد يكون وازن التأثير التيسيري للتعليم الصريح. وهذا التفسير يُبْرِزُ الحقيقة القائلة بأن التدريس يتفاعل مع متغيرات خلفية المتعلِّم، وأن الاستعداد العالي والمتعلمين ذوي الدافعية يمكنهم الإفادة من أي نوع من التدريس.

وفي موضوع أفعال الكلام وجد (نيزغودا وروفر 2001 (استجاباتٍ وتعليقاتٍ أقربَ إلى الناطق الأصيل لدى مجموعتهم المدرَّسة تدريسًا صريحًا، ولكنه لا فروق في التراكيب النحوية بين من تعلموا تعليمًا صريحًا ومن تعلموا تعليمًا ضمنيًا. وبينما تفوقت المجموعتان التجريبيّتان على المجوعتين الضابطتين، فقد ظَهَر أن التدريس الضمني ذو تأثير ولكن من المحتمل أنه ليس كتأثير التّعلم الصّريح.

وقارن كويكي وبيرسون(Koike and Bearson,2005) التدريس الصريح والضمني مُرْفَقَيْنِ بالتغذية الراجعة الصريحة والضمنية للاقتراحات في الإسبانية. وقد وجدا أن المتعلمين الذين تلقّوا تدريسًا صريحًا وتغذية راجعة صريحة تفوقوا على جميع المجموعات الأخرى في اختبار «اختيار من متعدد»عُقِد بعدَ أسبوعٍ واحدٍ من التدريس، وقد أَعَدّا للحفاظ على مُنْجَزهم في اختبار ما بعد تدريس خمسة أسابيع.

لقد كانت مستخلصات اختبار (الحوار مفتوح النهاية) مختلطة، فقد أظهرت أنه لا محافظة على المكتسبات في الاختبار البَعْدي المُرْجَأ، ولكن ظهر ازدياد ملحوظ في الاختبار البَعْدي الاعتيادي لدى طلبة مجموعة التدريس الصريح مع التغذية الراجعة الصريحة، ومجموعة التدريس الصريح مع التغذية الراجعة الصريحة.

وفي دراسة أخرى للاقتراحات أجراها مارتينيز وفوكويا (Martines – Flor and Fukuya,2005)، ونَظَّم فيها الباحثان جلساتٍ علاجيةً قوامها ساعتان على مدى ستة عَشَرَ أسبوعا لطلبة إسبان يتعلمون اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً (معامل تأثير) لكلتا المجموعتين الصريحة والضمنية مقارنة بمجموعة ضابطة، وأن المجموعة صريحة التعليم أدَّت أداءً أفضل وعلى نحو متسق. ولم يكن هناك اختبار بعدي مُرْجأ.

وسجَّلَ (ألكون سولر(Alcon Soler,2005 نتائج قريبة جدا في تعلم استراتيجيات الطَّلَب من خلال سلسلة تدريسية شملت خمس عشرةَ حلقة تدريسية ذاتية التَّعلُّم، وأيضا عملت (تاكاهاشي 2001(Takahashi على درس الطلبات ثنائية العبارة Bi – clausal خلال جلسات قوامها تسعون دقيقة على مدى أربعة

(1) اختبار استكمال الخطاب (DCT) هو أداة بحثية شائعة في البحث التداولي، وتتألف على الأقل من وصف موقف وفراغ للمستجيب (الطالب) لإدخال ما ينبغي أن يقوله في ذلك الموقف.(**من الأصل**).

أسابيع، وقارنت ظروف التعليم الصريح بثلاثة ظروف للتعليم الضمني، وقد وجدت أن المجموعة صريحة التدريس تفوقت على المجموعة ضمنية التدريس، ومن بين المجموعة الضمنية فإن العلامات العليا حقّقتها مجموعة المقارنة النموذجية التي قارنت أداءها الذاتي في اختبار استكمال الخطاب بنماذج من الناطقين الأصليين من عينة أداء الأدوار.

وفي دراسة تتبُّعيّة قدمت تاكاهاشي(2005) تحليلا كيفيًّا يُظْهِرُ أن ظروف المقارنة تقود إلى ملاحظة أكثر من ظروف النموذج البحثي.

مُشكلات تعليم الأعراف اللغوية

إن المشكلة الأساسية في مناقشة تدريس الأعراف اللغوية بشكل عام ماثلة في أنها لا تُدَرَّسُ بطريقة منتظمة على نَحو واسع؛ ولعل ذلك يرجع إلى أن الأعراف اللغوية ليست مدمجة جيدًا في المقاربات المنهجية الكبرى التي تنزع إلى التركيز على القواعد والمفردات والمهارات الأربع؛ فالتداولية لا تؤدي أي دور مؤثِّر في تعليم اللغة بطريقة النحو والترجمة التقليدية، بينما من المؤكد أنها سَتُدَرَّسُ في البرامج التي تتبع منهج الفكرة الوظيفي[1] notonal – functional syllabus:

ولكن سيكون ثمة اعتبار قليل لجاهزية المتعلم لتعلم الملامح التداولية، وعلى النحو نفسه سيكون ثمة مساعدة قليلة في تحديد القواعد التداولية الاجتماعية والأدوات التداولية اللسانية وإسقاطها على بعض.

وقد يعالَجُ المحتوى التداولي عَرَضًا في مواقف تعليم اللغة الموجَّهة تواصليًا، كَثُرَت أو قَلَّت، ولكن لم يكن ثمة محاولة منتظمة لتصميم منهاج تداولي. ومعلوم أنَّ أي منهاج كهذا ينبغي أن يُدْمَجَ في منهاج عام لتعليم اللغة (مقرر عام)، ولكن البحث أظهر بوضوح كافٍ أن جوانبَ معينة من التداولية تَضْمَنُ تَتبُّعها تدريسيًا.

ويظهر أن أكثر أنواع المناهج الواعدة التي تدمج التداولية دمجا كليًّا في المنهاج هو المنهاج المبنيُّ على المَهمّات (Long &Crookers,1992,1993)؛ بالنظر إلى أن منهج المهمّات سيكون، كما يهدف، قادرًا على جعل المتعلمين قادرين على إنجاز المهمات المستهدفة بنجاح وبطريقة تُعَدُّ مقبولة في مواقف الحياة الواقعية[2].

إنه من الضروري أن تكون الأعراف اللغوية جزءًا من منهاج قوامه المهمات؛ لأنه بالضرورة جزء من استعمال اللغة في العالم الواقعي، عدا التوجيه اللساني النفسي لمناهج المهمات، الذي يتطلب سَلْسَلَةَ

(1) بناء منهج للكتب التعليمية ارتبط باسم (ديفد وِلْكِنْز)، وهو ينطلق من بناء المنهاج وفق المفاهيم والأفكار أو حسب الوظائف التي يحتاجها المتعلم، وقد عرف في سبعينات القرن الماضي وارتبط بالدورات القصيرة وتعليم اللغة لأغراض خاصة. وينتسب هذا المنهج في شطر منه إلى النظر التداولي؛ فقد كان ينطوي على وظائف تواصلية مثل: الاعتذار والطلب والدعوة....إلخ.

(2) (من الأصل): لاحظ أن المهمات هنا يُقْصَدُ بها: وحدات من تصميم المنهاج (Long &Crookers,1992,1993). وهذا يتطلب تحليل حاجات، وتحليلًا لمجال الخطاب الهدف، وتتابع للمهمات التربوية في منهاج تحليلي. ببساطة فإن استخدام المهمات كنشاطات صفية لتعليم اللغة لتجميل منهاج تحليلي تقليدي ليس فاعلًا.

المهمات التربوية اعتمادًا على جاهزية المتعلم واستعداده بما سيضمن ربطًا وثيقًا بين نمو كفاية متعلم اللغة الثانية اللغوية العامة وكفايته التداولية.

آليات التدريس وتصميم المادة التعليمية

متى اتُّخِذ القرار لتدريس الأعراف اللغوية بوصفها جزءًا من المنهاج الاعتيادي فإن قضية الآليات وتصميم المادة تقتضي تنبُّهًا فوريًّا. هناك عدد قليل من الدراسات التي فحصت هذه المجالات التداولية، وأكثرها ركَّز على إذكاء الوعي، وأما تصميم المادة فقد قام على مادة من التفاعل الطبيعي.

ومن ناحية تصميم المادة فقد أظهر (بوكسر وبيكرنغ1995: Boxer & Pickering) أن كثيرًا من المادة المتوفرة لا تعكس خطاب العالم الواقعي عكسا دقيقًا: وفي خطوة لإصلاح هذه المشكلة أظهر (هيوث تاليغاني – نايكازم2006 :Huth & Talegani – Nikazm) كيف يمكن تطوير مادة تعليمية لتدريس الطلاب الألمان افتتاحيات المحادثة الهاتفية اعتمادًا على مستخلصات تحليل المحادثة: ومن أدبيات تحليل المحادثة قدم هيوث تاليغاني – نايكازم2006 :Huth & Talegani – Nikazm أمثلةً تسلسلًا من افتتاحيات المحادثات الهاتفية من الإنجليزية الأمريكية والألمانية، واستعملوها في أنشطة لإذكاء وعي المتعلمين بالاختلافات عبر الثقافات. وإلى جانب الانعكاس ما وراء التداولي فإن هذه المواد والأنشطة وُضِعَت لتحسين كفايات المتعلمين بشكل ملحوظ.

إنه ممكن بالطبع توظيف الآليات والمواد على نحو مشابه للمستعْمَل في الدراسات التجريبية التي ذكرت أعلاه. فعلى سبيل المثال طور (كرانْدال وباستوركْمِن 2004 :Crandall & Basturkmen) سلسلة تدريسية من 5 – 6 ساعات لتدريس الطلبات في سياق غير متساوي الوضع[1] (طلبة دوليّون وأساتذة). ومثلهم فعل (تاكاهاشي: Takahashi2001,2005). كرانْدال وباستوركْمِن اعتمدا بشكل أساسي على مقارنة الشكل ولكنهما أضافا أفكارًا ما وراء تداولية صريحة. وكان لديهم: تبادل أدوار في طلبات الطلاب، والانهماك بالأفكار ما وراء التداولية على الطلبات، وتحليل تبادلهم(الباحثين) للأدوار، ومقارنة إنتاجهم (الباحثين) بمادة أصلية لناطقين أصليين. وقد قيم الطلاب التدريس بأنه مفيد وأنه لا يشكل تحديًا كبيرًا، وقد أظهروا اقترابًا من أعراف الناطقين الأصليين.

أما(لي ومكانزي1999 :Lee & McChensey) فقد قدما مثالا على مهمة تقدير الخطاب المستخدم في سلسلة تدريسية لإذكاء وعي المتعلمين بالملاءمة التداولية الاجتماعية. ودافع(مايير1997: Meier) عن مدخل إذكاء الوعي الذي يتضمن انعكاسًا ماوراء تداولي على طبيعة الملاءمة في التواصل، وخبرة المتعلمين الذاتية في (المواقف الحرجة)، والحوارات التمثيلية، وأداء الأدوار. واعتمد (كْلِنِل:Clennill 1999) اعتمادًا أكبر على خبرة المتعلمين بجعلهم يقابلون ناطقين أصليين، وتدوين مقابلاتهم، وبعد ذلك مناقشتهم في الصف مع تركيز على أعراف الخطاب.

ومع أن جميع الأنشطة التدريسية تتضمن إذكاءً للوعي وتطبيقًا إلا أنه جدير بالملاحظة أنها ليست

(1) المقصود بذلك أن العلاقة بين المتخاطبين ليست متساوية.

مضمَّنة في تسلسل منهجي أكبر، وأنها ليست مدعومة بمستخلصات اللسانيات النفسية في التطور. ثُمَّ إن عددًا من المواد المستعملة تتطلب جهودًا مكثفة لتطويرها. وكما ناقشنا أعلاه فإن تدريس الأعراف اللغوية ما يزال بحاجة إلى دمجه جيدًا في المناهج، وأن يُمَدَّ إلى مدى أبعد من المشروعات اللحظية المتقطعة المقصورة على ملامح منفصلة.

قياسُ الأَعْراف اللُّغَويَّة

لما كانت الكفاية التداولية ممثلة في جميع نماذج الكفاية التواصلية فإنه يُتَوَقَّعُ أن يكون قياس كفاية متعلم اللغة الثانية التداولية مجالًا رحبًا لبحوث اختبار اللغة الثانية. ولكنْ ثَمَّةَ عددٌ قليلٌ فقط من الاختبارات التي تقيس القدرات التداولية ظاهريًا، وليس من بينها ما له تأثير كبير كاختبار واسع النطاق كبطارية اختبار توفل أو أيلتس.

إنَّهُ يمكنُ تضمين بعض جوانب الكفاية التداولية في سلالِم لتقييم الأداء الشفويّ في مقابلات الكفاية الشفوية، ولكن الأعراف اللغوية لم تكن موضع تركيز في التقييم. ويمكن تصنيف دراسات اختبار الأعراف اللغوية بالنظر إلى التركيز على اختبار التداولية الاجتماعية مقابل التداولية اللسانية. ففي جانب التداولية الاجتماعية فإن دراسة (هدسون وديتمر وبروانBrown 1995 Hudson, Detmer,) والدراسة المطابقة التي قام بها (ياشاميتا1996 :Yamashita) و(يوشيتاكا1997 :Yshitaka) ودراسة (آهَن2005 :Ahn) تؤلف المشروع الأضخم لتطوير الاختبار وصدقه، مركزًا على ملاءمة أفعال الكلام الآتية: الاعتذارات، والطلبات، والرُّفوضات.

وأورد(كوك2001 :Cook) دراسة سُلَّم صغير تفحّص فيه تعرُّفَ المتعلمين الأساليبَ الكلامية الملائمة في اليابانية، وَنَفَّذَ (ليو2006 :Liu) مشروع تطوير اختبار وصِدْقه لتصميم اختبار مُراوغ (اختيار من متعدد) لاستكمال الخطاب: أما على جانب التداولية اللسانية فقد اختبر (بوتون1999,1994,1988 :Bouton) مدى فهم المعنى الضمني الحواريّ. وصممت (روفر2007,2006,2005 :Rover) بطارية اختبار اللغة الإنجليزية لغة أجنبية من ناحية تداولية لسانية تضمنت: المعنى الضمني، والعبارات النمطية، وأفعال الكلام، واختبرت صدقها.

قياس التداولية الاجتماعية

قارن هدسون وآخرون(1995(مقاييس متعددة للملاءمة التداولية الاجتماعية. وقد ركز اختبارهم الأصلي على يابانيين من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وقد غطى الاختبار أفعال الكلام التالية: الاعتذار، والطلب، والرفض. وقد كيَّف (ياماشيتا: Yamashita,1996) الاختبار لطلاب يابانيين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية في اليابان. وعدَّله(آهنAhn,2005) لمتعلمين كوريين في أمريكا، واستعمله (يوشيتاكي: Yoshitaki,1997) لمتعلمي اللغة الإنجليزية من اليابانيين في معهد لتعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً.

وضمَّن هدسون وآخرون الاختبار ثلاثة أنماط من اختبار استكمال الخطاب(مكتوب، وشفوي،

واختيار من متعدد)، ومهمَّات لعب الأدوار، ومقياسين للتقييم الذاتي. وبينما وصف هدسون وآخرون (1995) عملية تطوير الاختبار فقد ناقش(براون2001,2008,Brown) النتائج العملية (الإجرائية) لإدارة (ياماشيتا) و(يوشيتاكي) الاختبار. ويُحْتَمَل أن العدد الصغير والتجانس في عينة دراسة يوشيتاكي قد جعل ثبات الاختبار إلا التقييم الذاتي منخفضًا إلى حد ما (بمستوى0,5 – 0,7).

وفي دراسات(ياماشيتا) و(آهن) التي وظّفت عينات أكبر وبمستويات كفاية لغوية أعلى، فإن جميع الاختبارات حقّقت مدى ثباتٍ أعلى إلا في (الاختيار من متعدّد من استكمال الخطاب) في دراسة(ياماشيتا) التي أظهرت عدم ثبات بمعدل مرتفع (آهن لم تستعمل اختبار تتمة الخطاب بصورة الاختيار من متعدد). وهذا لم يكن موفّقا بالنظر إلى أن (الاختيار من متعدد في اختبار استكمال الخطاب) أكثر عملية وتطبيقًا من أنماط اختبار استكمال الخطاب الأخرى وأداء الأدوار التي تعد جميعًا مكثفة المصدر في إدارتها وتقييمها أو في كليهما. إن التقييمات الذاتية عملية وموثوقة ولكنها غير مناسبة للتقييمات التي تتضمن أعمدة، ولهذا فإن البحث عن اختبارات اختيار من متعدد لاستكمال خطاب موثوق أصبح نوعا ما «الكأس المفقودة holy grail »[1] في بحوث قياس التداولية.

وفي الدراسة الأَوْعَبَ حتى اليوم في اختبار الأعراف اللغوية طوّر (ليو2006,Liu) اختبار استكمال خطاب بصورة الاختيار من متعدد للطلبات والاعتذارات لطلبة ناطقين بالمندرين يتعلمون الإنجليزية. وقد اشتقّ فِقْرات الاختبار تجريبيًا بسؤال المتعلمين أنْ يتذكروا مَوْقفًا أنجزوا فيه طلبًا أو اعتذارًا، واستخدم هذه المواقف في اختبار تتمة خطاب تقليدي مكتوب ثم جمع مُدَوَّنةَ الاستجابات من المتعلمين ومن ناطقين أصليين موظِّفًا بعض استجابات المتعلمين مُمَوِّهاتٍ[2] في الصورة النهائية، وموظِّفًا إجابات الناطقين الأصليين بوصفها إجاباتٍ صحيحةً. وقد أجرى الاختبار على مِئتي طالبٍ صينيّ من متعلمي الإنجليزية لغةً أجنبيةً، ووجد ثباتًا مقنعًا عند 0,8 لاختبار تتمة الخطاب بالاختيار من متعدد. وفي «**تحليل راش**[3]» للنتائج لم يجد فقراتٍ غير ملائمة، ولكن التحليل العامليّ أظهر عوامل طلبات واعتذارات غير مستقلة؛ نحو أن قدرة المتعلمين على تقييم مُلاءَمة الطلبات لم يكن متصلا نسبيًا بقدرتهم على تقدير الاعتذارات، وهذه النتيجة هي النتيجة التي لم يوضحها (ليو).

وقد أظهر مكنمارا وروفر (McNamara and Rover,2006) دهشةً لنتائج العوامل المنفصلة للطلبات والاعتذارات، وأثارا تساؤلاتٍ عن بناء (ليو) لفقراته مُقْتَرِحَيْن أن تقديم مُمَوِّهاتٍ من إجاباتِ غير الناطقين وإجابات صحيحة من الناطقين الأصليين قد يكون قاد المتعلمين إلى الحكم عُرفيًا أكثر منه مناسَبَةً وملاءَمَةً.

وفي دراسة لم تُبْنَ على أفعال الكلام طلب كوك((Cook,2001 إلى متعلمين ناطقين بالإنجليزية

(1) عبارة نمطية ذات بعد تداولي ومغزى ثقافي وهي تشير إلى الكأس المقدسة التي شرب منها السيد المسيح في العشاء الأخير. والعبارة كناية عن البحث الجاد والحثيث عن شيء بعيد المنال.

(2) البدائل التي تستعمل في اختبار الاختيار من متعدد سوى الإجابة الصحيحة.

(3) تحليل راش:نموذج قياس نفسي ينسب إلى عالم الرياضيات الدنمركي (جورج راش). تفاصيل إضافية في كتاب أمينة محمد كاظم « استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي....، 1988.

يتعلمون اليابانية في جامعة أمريكية الحُكْمَ على مُلاءمة ثلاثِ قطع متماسكة من خطاب حواري داخلي: الاستماع إلى تقديم ذاتي مسجَّل للمتقدمين لوظيفة بائع ثنائي اللغة. وكان المتقدمون للاختبار على إلف بمعايير الانتقاء لإشغال الوظيفة؛ تلك الوظيفة التي تتطلَّب اقتدارًا كبيرًا على التفاعل مع الزبائن متحدثي اليابانية. وقد طابقت إحدى العينات المعايير نسبيًا أكثر من الاثنتين الأخريين؛ ولكنها عرضت أسلوب كلام لم يكن مُتواضِعًا كفاية، وكان بعيدًا جدًا عن الرسمية؛ وهو ما حال دون تَأَهُّل المشارك لاعتبارات أخرى أبعد. ومع أن أكثر من نسبة 80 بالمئة من المتقدمين للاختبار اختاروا هذا المشارِك بوصفه الأَنْسَبَ إلا أنهم لم يتعرفوا عدم الملاءمة الفَظّ في كلام المشارك.

إنّ دراسة كوك دراسة ممتعة؛ ذلك أنّها تذهب أبعد من الحكم على عبارات منطوقة معزولة، وتسأل المتقدمين للاختبار الانخراط في خطاب مُوسّع وأكثر تعقيدًا. وهي دراسةٌ تتيح إمكانات لمزيد من العمل خِطابي التَّوْجيه في قياس معرفة مدى الملاءمة التداولية الاجتماعية، وتثبت أن اختبار التداولية الاجتماعية ليس بالضرورة أن تحدده اللغة الأولى؛ فجميع أدوات التداولية الاجتماعية قد صُمِّمت لمتعلمين مُقَيَّدين بمزيج من اللغة الأولى والثانية، وبذلك تتحدد قابليتها للتطبيق بدرجة كبيرة.

قياس التداولية اللسانية

طوّر بوتون (Bouton1988,1994) اختبارَ اختيارٍ من متعدّد للمعنى الضمني في اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً، وهو اختبار يقيس قدرات المُمْتَحنين على فهم المعاني الضمنية في الحوار بشكل عام، وبعض المعاني الضمنية النمطية بما فيها النقد غير المباشر وعبارة (بوب كيو: هل البابا كاثوليكي؟). وقد طبق الأداة على مئات من الطلبة الدوليين في الجامعات الأمريكية، ووجد أن المعنى الضمني الحواري[1] كان بشكل عام أسهل من المعنى الضمني المنمّط، وأن القدرة على فهم المعاني الضمنية في الحوار قد تطورت مع الزمن بينما لم تتطور القدرة عليى فهم المعنى الضمني المُنَمَّط من دون تدريس(كما ذُكِرَ أعلاه).

وطور روفر (Rover,2005,b2006) بطارية اختبار شبكية شاملة تقيس معرفة المعنى الضمني، والعبارات النمطية، وأفعال الكلام، واختبر صدقها متبعًا ميسيك(Messik,1989). وقد بنى فقرات المعنى الضمني على عمل بوتون مُكيِّفا اثنتي عشرة فقرة اختبارية(اختيار من متعدد) للمعنى الضمني الحواري والمعنى الضمني المنمَّط. وقد استنفدت أسئلة الاختيار من متعدد الاثني عشر النمطية تنوعًا من الأوضاع والمواقف(مثلًا: الدعوة، والتقديم، والمطعم)، واختبرت قدرة الممتَحَنين على تعرف التركيب النمطي الصحيح الذي ينبغي استخدامه في الموقف.

أما قسم أفعال الكلام فقد تضمن أفعال الكلام التالية: الطلب، والاعتذار، والرفض بدرجات متنوعة من المخاطرة ارتفاعًا وانخفاضًا. وقد صُمِّمَتْ فقرات أفعال الكلام الاثنتي عشرة على شكل (اختبار استكمال الخطاب) مع ردٍّ جوابيّ تعقيبيّ من المُخاطِب المُفْتَرَض (المُتَخَيَّل) تبعًا للفراغ. ولما كان تركيز قسم أفعال الكلام على قياس معرفة المشاركين بالاستراتيجيات التداولية وتطبيقاتها اللغوية أكثر من ملاءمة

(1) المعنى المتضمن في الحوار. (المترجم).

الاستخدام اللغوي فإن المواقف والردود (الاستجابات) قد بُنِيَتْ لاستنباط استراتيجيتين تداوليتين هما:

1. تركيب الاعتذار مثل: أنا آسف.
2. وعرض الإصلاح مثل: سأشتري لك واحدًا جديدًا..[1]

وقد طبق روفر أداته على مئتين وسبعةٍ وستين طالبًا في الولايات المتحدة وألمانيا واليابان من متعلمي الإنجليزية لغة أجنبية ولغة ثانية، ووجد مدى الثبات (0,8) لقسم أفعال الكلام والمعنى الضمني، وهما أقل بعض الشيء من مدى ثبات العبارات النمطية وبمجموع ثبات هو (0,9). ورأى روفر أن الاختبار عملي بدرجة كبيرة؛ لأن قسمي الاختيار من متعدد ذاتيا التقييم(self – scoring)، وأن تقييم قسم أفعال الكلام يُسِّر بالردود التي ضَيَّقَت نطاق الإجابات المحتملة.

ولما كانت الأدوات التداولية اللسانية غير مقيدة باللغة الأولى فإنها تنزع إلى أن تكون مستعملة على نطاق ومدى واسع، ولكن القضايا الناجمة عن الانحياز إلى اللغة الأولى يجب فحصها واختبارها(روفر 2007).

مشكلات ورؤى في اختبار الأعراف اللُّغَوِيَّة:

المشكلة طويلة المدى في أي اختبار للأعراف اللُّغَوِيَّة هي مشكلة النص؛إذ لمَّا كانت المعرفة التداولية تدور على استعمال اللغة في السياق فإن أدوات القياس يجب أن تُبْنى على السياق، وهذا أمرٌ صَعْبٌ صعوبةً ظاهِرَةً؛ فليس ثمة موقفٌ اختباريٌّ يمكنه أن يضاهي العالم الواقعي بدقة إلا عندما يكون الأداء الواقعيّ هو الاختبار نفسه. ثُمَّ إنّ فُرص إعادة اختلاق الظروف الأصيلة محدودة؛ لأنه كلما حاكى الاختبار المواقف المعقدة لاستعمال اللغة أصبح مكثَّف المصدر (resourse – intensive وغير عملي.

وحتى في الاختبار الأكثر تقليدية (الورقة والقلم) و(الاختبار المحوسب) فإن مواقف الاختبار من الناحية العملية تبدو مشوَّهةً بوصفها موضوعًا لاختبار الأعراف اللغوية. ولما كانت التداولية تعتني باستعمال اللغة فإنّ قابلية تطبيق الأحكام أو فقرات اختبار الاختيار من متعدد محدودة؛ فهي قد تكون فاعلة في تعرُّف العبارات النمطية المتعارفة أو الحكم على مدى الملاءمة، ولكنها لن تكون قادرة على اكتشاف قدرة المتعلمين على التَّحَكُّم في استراتجيات إنتاج أفعال كلامية معقّدة، أو إن كان يمكنهم افتتاح الحوارات وإقفالها.

ويحتاج المتعلمون إلى إثبات معرفتهم التداولية باللغة الثانية باستخدامها في مهمات اختبارية إنتاجية يمكن استعمالها دون اتصال مباشر((off line، ودون ضغط الموقف التواصلي في العالم الحقيقي إلا إذا كان الاختبار يقتضي اختبار الأداء. إنَّ مهماتٍ انتاجيةً كهذه عادة ما تتضمن: مهمات استكمال الخطاب، وأداء الأدوار، وكلتاهما تتطلب تدرجًا، ويتطلب أداء الأدوار أيضًا إدارة (one – on – one) الأفراد واحدًا لواحدٍ.

---

(1) (offer of repair)إحدى استراتيجيات الاعتذار؛ وفيها يحاول المُخْطئُ أن يُصْلِحَ خطأه بتقديم عرض لإرضاء الطرف الآخر تخفيفًا من حدة الخطأ الذي ارتكبه.

إن مهمات استكمال الخطاب ليست مناسبة لاختبار أي جانب من الأعراف اللغوية يتطلب تفاوضًا موسعا؛ ولكنها مفيدة في استدعاء ما قد يعرفه المتعلمون من العناقيد الدلالية (McNamara & Rover,2006)، أو لاختبار جوانب من المعرفة التداولية التي لا تقتضي كثيرا من التفاوض، مثل: مصطلحات التخاطب.

إنّ صدق اختبار التداولية صدقًا متساويًا أمرٌ إشكالي[1]؛ فإذا أخذنا المجالات الكبرى منها: التعابير النمطية، والمعاني الضمنية، أو أفعال الكلام.. فكيف يمكن لاختبار واحد أن يمثِّل كل فرع منها؟ هذه المشكلة يمكن تطويقها بسهولة في الاختبار القائم على المهمات، وهو الاختبار الذي ينطلق من تحليل مفصّل لمقتضيات الموقف الهدف، ولكنَّ استنفاد المحتوى في الاختبارات التداولية العامة يعدُّ مشكلة، ويحدُّ من هذه المشكلةِ النتائجُ التي يمكن استخلاصها من العلامات.

الخاتمة

لم يعد تحدي تدريس الأعراف اللغوية متمثلًا في التحقق مما إذا كان تدريسها ممكنًا (وهو ممكن)، أو ما إذا كانت الآليات الصريحة أو الضمنية هي الأكثر فاعلية (والصريحة أكثر فاعلية)، ولكنّ التحدي الأكبر ماثِلٌ في تحقيق دمج منهجي لتدريس الأعراف اللغوية في المقررات والكتب التعليمية في المستويات كلها عبر المواقف التعليمية. ولن يحدث هذا إلا إذا دُرِّبَ معلمو اللغة الثانية تدريبًا نمطيًّا اعتياديًا في تداولية اللغة البينية بوصفها جزءًا من تدريبهم في اكتساب اللغة الثانية، وإلى أن تُدْمَجَ الأعراف اللغوية في المادة التعليمية دمجًا منتظمًا.

ويحتاج البحث في تداولية اللغة البينية مزيدًا من التنبه لتطوير المراحل الذهنية وأثر المواقف التعليمية المختلفة وفرص التعلم وأثرها في الاكتساب. إنه يمكن توظيف مثل هذه المعرفة لتسريع التعلم بالتدريس وملء الفجوات حيث تكون البيئة التعليمية وحدها غير قادرة على تقديم المدخلات الفاعلة، ويكون المتعلمون غير قادرين على معالجة المدخلات بفاعلية. وعلى العموم فإن تدريس الأعراف اللغوية وقياسها حقلٌ نامٍ ورحب ينتظر مزيدًا من البحث.

(1) المقصود بذلك: أنه من الصعب اختبار الجوانب التداولية المتعددة بطريقة متساوية.

قائمة المصادر والمراجع

مصدر الترجمة

هذا النص العربي ترجمة للبحث التاسع والعشرين:

Carsten Roever, Teaching and Testing Pragmatics, in: The Handbook Of Language Teaching, Edited by: Michael H. Long and Catherine J.Doughty, Blackwell, 2009, pp: 560 - 577. Wiley.

مراجع الترجمة

بالعربية:

- ألين ديفز وكاثرين إلْدَر(محرران) **المرجع في اللغويات التطبيقية**، ترجمة ماجد الحمد وحسين عبيدات، منشورات جامعة الملك سعود، 2016.
- آن روبول وجاك موشلار، **التداولية اليوم.. علم جديد في التواصل**، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد شيباني، ط1، دار الطليعة، لبنان، 2003.
- باتسي م. لايتباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات (2006)، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، ط1، المركز القومي للترجمة، الكتاب 2193، القاهرة، 2014.
- جاك ريتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، 2001، ترجمة ناصر بن غالي وصالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 2007،
- جواد ختام، **التداولية أصولها واتجاهاتها**، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، 2016.
- فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2000.
- فولفانج هاينه من وديتر فيهفيجر، **مدخل إلى علم اللغة النصي**، ترجمة فالح بين شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 1419هـ/ 1999.
- محمد خطابي، **لسانيات النص**، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2006.
- نوريكا إيشيهارا وأندرو كوهين(2010)، **تعليم التداولية وتعلمها..حيث تلتقي اللغة والثقافة**، ترجمة سعد بن محمد بن جديع القحطاني، ط1، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 2015.
- وليد العناتي، **تحليل الخطاب وتعليم اللغات الأجنبية.... من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية**، بحوث المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، 10 – 12/ 2/ 2014.

بالإنجليزية:

- Alan Cruse *,(2006),A Glossary of Semantics and Pragmatics*, Edinburgh University Press Ltd, Edinburgh.
- Carter ,R: and McCarthy ,M.(1994). *Language As Discourse*, Longman. Inc New York.
- Ellece.S. and Paul Baker2011) ,), *Key Terms in Discourse Analysis*, Continuum International Publishing Group, London.
- Eli Hinkel, (2005), Culture in Second Language Teaching and Learning, Cambridge University Press,: New York.
- Jack C. Richards and Richard Schmidt, (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching& Applied linguistics*.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Levinson, S. (1983). Pragmatics. New York: Cambridge University Press.
- McCarthy ,M.(2006). *Discourse Analysis FOR language Teacher*, Cambridge university press, U.S.A.

مراجع النص الأصلي:

- Achiba, M. (2002). Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ahn, R. C. (2005). Five measures of interlanguage pragmatics in KFL (Korean as a foreign language) learners. Unpublished doctoral thesis, University of Hawai'i at Manoa.
- Alcón Soler, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? System 33, 3, 417 - 35. Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi - Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. TESOL Quarterly 32, 233 - 62.
- Bardovi - Harlig, K. & Hartford, B. S. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. Studies in Second Language Acquisition 15, 279 - 304.
- Billmyer, K. (1990). I really like your lifestyle: ESL learners learning how to compliment. Penn Working Papers in Educational Linguistics 6, 2, 31 - 48.
- Bouton, L. (1988). A cross - cultural study of ability to interpret implicatures in English. World Englishes 17, 183 - 96.
- Bouton, L. (1994). Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught. Journal of Pragmatics 22, 157 - 67.

- Bouton, L. (1999). The amenability of implicature to focused classroom instruction. Paper presented at TESOL 1999, New York, March. Boxer, D. & Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. ELT Journal 49, 1, 44 - 58.
- Brown, J. D. (2001). Six types of pragmatics tests in two different contexts. In K. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 301 - 25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2008). Raters, functions, item types and the dependability of L2 pragmatics tests. In E. Alcón Soler & A. Martínez - Flor (eds.), Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing (pp. 224 - 48). Clevedon, UK: MultilingualMatters.
- Brown, P. & Levinson, S. D. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (eds.), Language and Communication (pp. 2 - 27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1, 1 - 47.
- Clennell, C. (1999). Promoting pragmatic awareness and spoken discourse skills with EAP classes. ELT Journal 53, 2, 82 - 91.
- Cook, H. M. (2001). Why can't learners of JFL distinguish polite from impolite speech styles? In K. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 80 - 102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, E. & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics - focused materials. ELT Journal 58, 1, 38 - 49.
- Crystal, D. (1997). The Cambridge encyclopedia of language. New York: Cambridge University Press.
- Eisenstein, M. & Bodman, J. (1993). Expressing gratitude in American English. In G. Kasper & S. Blum - Kulka (eds.), Interlanguage pragmatics (pp. 64 - 81). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two learner's requests. Studies in Second Language Acquisition 14, 1 - 23.
- Fukuya, Y. & Clark, M. (2001). A comparison of input enhancement and explicit instruction of mitigators. In L. F. Bouton (ed.), Pragmatics and language learning (Monograph Series, vol. 10, pp. 111 - 30). Urbana - Champaign, IL: DEIL.
- Holmes, J. (2003). «I couldn't follow her story::: «: Ethnic differences in New Zealand narratives. In J. House, G. Kasper, & S. Ross (eds.), Misunderstanding in social life (pp. 173 - 98). Harlow, UK: Pearson Education.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language:

Routines and metapragmatic awareness. Studies in Second Language Acquisition 18, 225 - 52.
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1995). Developing prototypic measures of crosscultural pragmatics (Technical Report #7). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Huth, T. & Taleghani - Nikazm, C. (2006). How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? Language Teaching Research 10, 1, 53 - 79.
- Jeon, E. H. & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmaticdevelopment: A meta - analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (eds.), Synthesizing research on language learning and teaching (pp. 165 - 212). Amsterdam: John Benjamins.
- Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. Journal of Pragmatics 31, 1467 - 92.
- Kanagy, R. & Igarashi, K. (1997). Acquisition of pragmatics competence in a Japanese immersion kindergarten. In L. F. Bouton (ed.), Pragmatics and language learning (Monograph Series, vol. 8, pp. 243 - 65). Urbana - Champaign, IL: DEIL.
- Kasper, G. (1989). Interactive procedures in interlanguage discourse. In W. Olesky (ed.), Contrastive pragmatics (pp. 189 - 229). Amsterdam: John Benjamins.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. Malden, MA: Blackwell.
- Koike, D. A. & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. System 33, 3, 481 - 501.
- Lee, J. S. & McChesney, B. (1999). Discourse rating tasks: A teaching tool for developing sociocultural competence. ELT Journal 54, 2, 161 - 8. Leech, G. (1983). Principles of pragmatics. London: Longman.
- Levinson, S. (1983). Pragmatics. New York: Cambridge University Press.
- Liddicoat, A. & Crozet, C. (2001). Acquiring French interactional norms through instruction. In K. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 125 - 44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, J. (2006). Measuring interlanguage pragmatic knowledge of EFL learners. Frankfurt: Peter Lang.
- LoCastro, V. (1997). Pedagogical intervention and pragmatic competence development. Applied Language Learning 8, 75 - 109.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task - based syllabus design. TESOL Quarterly 26, 1, 27 - 56.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case for task. In G. Crookes & S. Gass (eds.), Tasks in pedagogical context: Integrating theory and practice (pp. 9 - 56). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Lörscher, W. (1986). Conversational structures in the foreign language classroom. In G. Kasper (ed.), Learning, teaching and communication in the foreign language classroom (pp. 183 - 99). Århus: Århus University Press.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional - analytic teaching on aspects of French immersion students sociolinguistic competence. Applied Linguistics 15, 263 - 87.
- Martínez - Flor, A. & Fukuya, Y. J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. System 33, 3, 463 - 80.
- Matsumura, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization. Language Learning 51, 635 - 79.
- McNamara, T. F. & Roever, C. (2006). Language testing: The social dimension. Oxford: Blackwell.
- Meier, A. J. (1997). Teaching the universals of politeness. ELT Journal 51, 1, 21 - 8.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (ed.), Educational measurement (pp. 13 - 103). New York: Macmillan.
- Mey, J. (2001). Pragmatics. Oxford: Blackwell.
- Niezgoda, K. & Roever, C. (2001). Grammatical and pragmatic awareness: A function of the learning environment? In K. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 63 - 79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta - analysis. Language Learning 50, 417 - 528.
- Ohta, A. S. (2001). Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Olshtain, E. & Cohen, A. (1990). The learning of complex speech act behavior. TESL Canada Journal 7, 45 - 65.
- Pavlidou, T. (1994). Contrasting German - Greek politeness and the consequences. Journal of Pragmatics 21, 487 - 511.
- Roever, C. (2005). Testing ESL pragmatics. Frankfurt: Peter Lang.
- Roever, C. (2006). Validation of a web - based test of ESL pragmalinguistics. Language Testing 23, 2, 229 - 56.
- Roever, C. (2007). DIF in the assessment of second language pragmatics. Language Assessment Quarterly 4, 2, 165 - 89.
- Rose, K. R. (2000). An exploratory cross - sectional study of interlanguage pragmatic development. Studies in Second Language Acquisition 22, 27 - 67.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. System 33, 3, 385 - 99.
- Rose, K. R. & Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 145 - 70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost - Roth, M. (1999). Der Erwerb der Modalpartikeln. In N. Dittmar & A. Giacalone

Ramat (eds.), Grammatik und Diskurs (pp. 165 - 209). Tübingen: Stauffenburg.
- Salsbury, T. & Bardovi - Harlig, K. (2000). Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English. In B. Swierzbin, F. Morris, M. Anderson, C. A. Klee, & E. Tarone (eds.), Social and cognitive factors in second language acquisition (pp. 56 - 76). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Salsbury, T. & Bardovi - Harlig, K. (2001). «I know your mean but I don't think so»: Disagreements in L2 English. In L. F. Bouton (ed.), Pragmatics and language learning (Monograph Series vol. 10, pp. 131 - 51). Urbana, IL: DEIL.
- Schegloff, E. A. (1979). Identification and recognition in telephone conversation openings. In G. Psathas (ed.), Everyday language: Studies in ethnomethodology (pp. 23 - 78). New York: Irvington Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closing. Semiotica 8, 4, 289 - 327.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.), Attention and awareness in foreign language learning (Technical Report #9, pp. 1 - 63). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.), Cognition and second language instruction (pp. 3 - 32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 200 - 220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. (2005). Noticing in task performance and learning outcomes: A qualitative analysis of instructional effects in interlanguage pragmatics. System 33, 3, 437 - 61.
- Taleghani - Nikazm, C. (2002). A conversation analytical study of telephone conversation openings between native and non - native speakers. Journal of Pragmatics 34, 1807 - 32.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines: Japanese sumimasen. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 145 - 70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H. - M., & Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In L. Bouton (ed.), Pragmatics and language learning, vol. 8 (pp. 163 - 77). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana - Champaign.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some positive and negative evidence in the classroom. Second Language Research 7, 2, 133 - 61.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. Applied Linguistics 12, 4, 416 - 32.
- Wildner - Bassett, M. (1986). Teaching and learning «polite noises»: Improving pragmatic aspects of advanced adult learners' interlanguage. In G. Kasper (ed.), Learning, teaching and communication in the foreign language classroom (pp. 163 -

78). Århus: Århus University Press.
- Wishnoff, J. (2000). Hedging your bets: L2 learners' acquisition of pragmatic devices in academic writing and computer - mediated discourse. Second Language Studies, Working Papers of the Department of Second Language Studies, University of Hawai'i 19, 119 - 57.
- Yamashita, S. O. (1996). Six measures of JSL pragmatics (Technical Report #14). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Yoshimi, D. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.), Pragmatics in language teaching (pp. 223 - 44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshitake, S. S. (1997). Measuring interlanguage pragmatic competence of Japanese students of English as a foreign language: A multi - test framework evaluation. Unpublished doctoral dissertation, Columbia Pacific University, Novata, CA.
- Young, L. W. L. (1994). Crosstalk and culture in Sino - American communication. Cambridge: Cambridge University Press.