نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية

Towards the teaching of pragmatic competence in L2 programs

Ke arah pengajaran keupayaan pragmatik dalam program-program bahasa kedua

سعد بن محمد القحطاني*

ملخص البحث:

تكمن أهمية التداولية في استخدام المتعلمين للغة الثانية استخداما مناسبا في المواقف التواصلية التي يواجهونها في حياتهم اليومية، واستخدامهم للعبارات المناسبة التي تعكس قدراتهم التواصلية العالية، وتفسير المعنى وفقاً للسياق، وهو ما يعكس وجود حاجة ملحة لتعليم اللغة الثانية بالتركيز على تداولية اللغة. وقد أشار الباحثون في هذا المجال إلى وجود تأثير إيجابي للتعليم الموجه في زيادة وعي المتعلمين في التداولية، وتطوير استخدامهم التداولي في اللغة الثانية؛ لذا فإن هذه الورقة تسلط الضوء على أهمية تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية. وقد أبانت أن التدريس يؤدي دوراً إيجابياً في تطوير قدرة المتعلمين التداولية على مستوى تعزيز وعيهم بالجوانب التداولية، واستخدامهم التداولي المناسب في اللغة الهدف، كما أوضحت الطرق التدريسية التي يمكن استخدامها داخل القاعة الدراسية، والتي تساعد المعلم على تدريس الكفاية التداولية بشكل فعال ومفيد، وطرق تقييم قدرة المتعلمين التداولية؛ من أجل ضمان تحقيق الفائدة المرجوة من التدريس. وقد خلصت هذه الدراسة إلى أهمية تدريس الكفاية التداولية، والفائدة الكبيرة التي سيجنيها متعلمو اللغة الثانية من ذلك، كما دعت المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة الثانية بشكل عام، وتعليم اللغة العربية كلغة ثانية بشكل خاص، إلى ضرورة إدراج تدريس الكفاية التداولية ضمن برامجها التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التداولية– الكفاية التداولية– أفعال الكلام– تدريس الكفاية التداولية– نماذج.

---

* أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، وعميد معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

أرسل المقال بتاريخ : ٢٠١٧/٤/٢٣م ، وقبل بتاريخ: ٢٠١٧/٩/١٩م

Abstract:
The importance of pragmatics lies in learners' appropriate use of second language (SL) in communicative situations they encounter in their daily lives, integration of proper utterances to display their high communicative abilities, and interpretation of meaning according to a given context. This entire effort unfolds a dire need to teach the SL by focusing on relevant pragmatic axes of the targeted tongue. Researchers in this field already pointed to the positivistic impact of education aimed to raise learners' pragmatic awareness, and to foster their pragmatic uses per exposure in the SL as well. Therefore, this paper highlights the importance of prioritizing pragmatic competency in the SL educational programs. It unveiled instruction plays a helpful role in bolstering learners' pragmatic potential, primarily elevating their awareness of pragmatic aspects and their appropriate uses in the target language, It also discussed methods likely to be used within the classroom, which help instructors achieve pragmatic competency effectively and purposefully, and diversify learners' pragmatic capabilities assessment strategies in a bid to deliver the desired instruction goals thoroughly and complimentarily. This study spurs diverse educational institutions engaged in the teaching process of any SL in general, and Arabic as SL in particular, to integrate pragmatic competency in their teaching programs in place.

Key Words: Pragmatic – Pragmatic Competence – Speech Acts – Teaching of Pragmatic Competence – Models.

Abstrak
Kepentingan pragmatik dapat dilihat dalam kewajaran penggunaan pelajar terhadap bahasa kedua dalam situasi-situasi komunikatif yang mereka lalui dalam kehidupan harian mereka, penggabungan ujaran yang sesuai untuk menunjukkan kemahiran aras tinggi dalam keupayaan komunikasi mereka dan pemahaman makna mengikut kepada konteks yang tertentu. Keseluruhan usaha ini menyingkap satu keperluan meruncing untuk mengajar bahasa kedua dengan menumpukan kepada beberapa fungsi pragmatik dalam bahasa sasaran. Para pengkaji isu ini telahpun menjelaskan kesan positif pendidikan yang mensasarkan peningkatan kesedaran pragmatik para pelajar dan juga untuk memupuk kegunaan aspek pargmatik tersebut dalam konteks pendedahannya dalam bahasa sasar. Kertas ini bertujuan menyingkap kepentingan keupayaan pragmatik dalam program-program pendidikan bahasa sasar. Kaedah pengajaran yang diketengahkan dapat menolong meningkatkan lagi keupayaan pragmatik para pelajar dengan meningkatkan kesedaran mereka terhadap aspek-aspek pragmatik dan kegunaannya dalam bahasa sasar. Ia juga membincangkan metod-metod yang dapat digunakan di dalam kelas yang dpat membantu para pengajar menerapkan keupayaan pragmatik tersebut dengan lebih berkesan dan berobjektif serta mempelbagai strategi penilaian keupayaan pelajar untuk tujuan mencapai dengan menyeluruh dan bersepadu tujuan pengaran serta pembelajaran. Kajian ini melibatkan pelbagai institusi pendidikan yang secara umumnya menawarkan pengajaran bahasa ke dua secara umumnya, serta Bahasa Arab secara khususnya agar dapat mereka mengambil kira keupyaan pragmatik dalam program-program pembelajaran bahasa ke dua yang ditawarkan.

Kata kunci: Pragmatik – Keupayaan Pragmatik – Kata perbuatan Ujaran – Pengajarana keupayaan pragmatik – Model.

مقدمة:

لا شك أن القدرة التداولية تتطور جنبا إلى جنب مع المعرفة النحوية والمفرداتية، دون الحاجة إلى أي تدخل تعليمي. وبرغم ذلك، فإن الدراسات السابقة حول الكفاية التداولية، أشارت إلى أن تداولية المتعلمين تختلف اختلافا جذريا عن تداولية الناطقين الأصليين.[١]

فعلى سبيل المثال، ذكر بلوم كلكا وهاوس وكاسبر[٢] أن أداء المتعلمين أصحاب المستوى اللغوي المتقدم يحتوي على أخطاء تداولية أو قصور تداولي؛ ما يؤدي إلى فشلهم في نقل أو معرفة القيمة التأدبية للكلام المقصود أو القوة القولية المعنية؛ لذا فإن هناك حاجة ملحة للتركيز على تداولية اللغة عند تعليم اللغة الثانية؛ حيث أشار الباحثون في هذا المجال إلى وجود تأثير إيجابي للتعليم الموجه في زيادة وعي المتعلمين في التداولية، وتطوير استخدامهم التداولي في اللغة الثانية.[٣]

ومنذ بروز نظريات اكتساب اللغة الثانية تم تجاهل أهمية التداولية؛ حيث كانت في البداية تندرج تحت إطار المعرفة النحوية، ولم يتم اعتبارها مكونا معرفيا مهما في تعلم اللغة، غير أن هذا التوجه تغير تغيرا جذريا عند ظهور نظريات الكفاية التواصلية، حين تم اعتبارها مكونا أساسيا في اكتساب اللغة،[٤] فأهمية التداولية تكمن في استخدام المتعلمين للغة الثانية استخداما مناسبا في المواقف التواصلية التي يواجهها المتعلمون في حياتهم اليومية، واستخدامهم للعبارات المناسبة التي تعكس قدرتهم التواصلية العالية، وتفسير المعنى وفقا للسياق.[٥]

ووفقا للنماذج المختلفة للكفاية التواصلية التي أقترحها عدد من الباحثين؛[٦] يحتاج متعلم اللغة الثانية إلى ما هو أكثر من المعرفة النحوية للغة الهدف؛ حتى يمكن وصفه بالمتمكن تواصليا؛ إذ إن الوظائف اللغوية تشكل أهمية بالغة في اكتساب أو تعلم اللغة الثانية لدورها المهم في فهم اللغة وإنتاجها المناسبين للمواقف التواصلية، والمتوافقين مع العوامل الثقافية الاجتماعية في اللغة الهدف.[٧] وفي حالة وجود فشل من جانب المتعلمين حيال استيعاب هذه الوظائف اللغوية، فإن إمكانية حدوث سوء فهم أو إخفاق تواصلي قد تكون عالية؛[٨] ما يؤدي غالبا إلى وصف متعلمي اللغة الثانية ببعض الصفات غير المحمودة، كوصفهم بغير المهذبين والمتغطرسين ... إلخ.

يُعرّف كريستال[٩] التداولية بانها (دراسة اللغة من منظور المستخدمين، وخاصة فيما يتعلق بالخيارات التي يقومون بها، فضلاً عن القيود التي تواجههم أثناء استخدام اللغة في التفاعل الاجتماعي، والأثار التي يتركها استخدامهم للغة على المشاركين الآخرين في العمل التواصلي)؛ بمعنى آخر، التداولية هي دراسة العمل التواصلي في سياقه الثقافي الاجتماعي، فالعمل التواصلي لا يحتوي على أفعال الكلام مثل الطلب

وإلقاء التحية والرفض والاعتذار، فحسب، بل يتعدى إلى الاشتراك في المحادثة وأنواع مختلفة من الخطاب، والمحافظة على التفاعل (الحوار) في مواقف لغوية معقدة. كما أن توماس[١٠] يصف التداولية بانها المعنى في التفاعل؛ ما يؤكد على أن مفهوم التداولية لا يقتصر على الأعمال التواصلية التي يؤديها المتعلم (سواء تحدثا أو كتابة)، بل يشمل الآثار التي تحدثها تلك الأعمال في المتلقي. والتواصل الفعال والناجح في اللغة الثانية لا يتطلب المعرفة اللغوية فحسب، بل أيضاً القدرة على استعمال هذه المعرفة بشكل مناسب؛ لذا فإن الكفاية التداولية تعد أحد المكونات المهمة للكفاية التواصلية.[١١]

ولكي يتمكن المتعلم من التواصل بشكل ناجح في اللغة الهدف؛ يحتاج إلى تطوير عدد من الكفايات اللغوية، وذلك مثل: تطوير قدرته النحوية والصرفية والصوتية والمفرداتية في اللغة الهدف، ومن الملاحظ أن إنتاج أفعال الكلام بشكل صحيح من الناحية النحوية والصوتية، لا يضمن تأدية فعل الكلام بشكل مقبول في اللغة الهدف، وذلك بسبب ضعف قدرته التداولية، وهي عدم مقدرته على التعبير أو تفسير الوظائف التواصلية في السياقات التواصلية بشكل مناسب.[١٢]

تعد القواعد التداولية لاستخدام اللغة لا شعورية، والناطقون الأصليون للغة يفتقدون الوعي بالقواعد التداولية غالبا، إلا حال حدوث أمر غريب (كجرح شعورهم أو ارتكاب ذنب ما، ... إلخ). فالمتأمل في برامج تعليم معلمي اللغة أو برامج تعليم اللغة الثانية، يجد قصورا واضحا في التركيز على التداولية في تلك البرامج، خلافا للمجالات اللغوية الأخرى.[١٣]

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت على التداولية في لغات وثقافات مختلفة، أن استخدام أفعال الكلام يختلف من لغة أو ثقافة إلى أخرى.[١٤] وهذا الاختلاف قد يؤدي في بعض الأحيان إلى حدوث سوء فهم أو إلى ما أسماه توماس (١٩٨٣) بالفشل التداولي الذي يحدث عندما ينقل المتعلم بعض القواعد التداولية، من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. والمثال التالي يوضح أهمية الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، وفيه أن متعلم اللغة يطلب من ناطق أصلي استعارة سيارة قائلا: (أعطني سيارتك)، بينما متعلم آخر يطلب قائلا: (هل من الممكن أن استعير سيارتك؟)، فكلتا الصيغتين مفهومتان للمتلقي؛ لكن في هذا السياق قد يتجاوب الناطق الأصلي مع المتعلم الثاني أكثر منه مع المتعلم الأول، والسبب يعود إلى أن الصيغة الثانية تعد أكثر تلطفا من الصيغة الأولى.

لذا، فإن هذه الورقة ستركز على أهمية تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، فتبدأ بتعريف الكفاية التداولية تعريفا شاملا، مع تسليط الضوء على نظرية أفعال الكلام التي تُعد أحد أهم نظريات علم التداولية، ومن ثم ربط المطالبة بتدريس الكفاية التداولية بالجانب النظري، والنظر في الدراسات السابقة التي أجريت على فعالية تدريسها على تطوير قدرة المتعلمين التداولية، وبعد ذلك يمكن ايضاح الطرق المناسبة لتدريس الكفاية التداولية وكيفية تقييمها.

أولا: الكفاية التداولية

تهدف الكفاية اللغوية إلى إجادة المتعلم للمهارات اللغوية الأربع (القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام)، فضلاً عن إلمامه بالتركيب النحوي، واتساع حصيلته المفرداتية. وقد لقيت هذه النظرية اهتماما بالغا من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية قبل الثمانينات،[١٥] وكان من الواضح تأثر هذه النظرية في تلك الفترة بنظرية التحليل التقابلي ونظرية تشومسكي عن الكفاية اللغوية، وبعد ذلك ركزت بشكل أساسي على الإلمام الصحيح بالأصوات والصرف والنحو والمفردات، إلا أنها لقت انتقاداً واسعاً لتجاهلها لبعض الجوانب المهمة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً باستعمال اللغة؛ ما أسهم في نشوء نظرية الكفاية التواصلية التي أقترحها هايمز؛[١٦] حيث كانت أكثر شمولية من الكفاية اللغوية في احتوائها على الجوانب الاجتماعية والدلالية للغة، فضلاً عن المهارات والعناصر اللغوية.

وقد تبنى بعد ذلك عدد من الباحثين في مجال اللغويات التطبيقية هذه النظرية،[١٧] مع دراستها دراسة وافية وتحديد مكوناتها الأساسية؛ حيث اشتملت هذه النظرية عند كانالي وسوين[١٨]على الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية والكفاية التعويضية والكفاية الخطابية. وقد لقي تقسيم كل من كانالي وسوين للمكونات الأساسية لهذه النظرية بعضا من النقد؛ لعدم اشتمالها على الكفاية التداولية كمكون أساسي للكفاية التواصلية، وهو ما جعل باكمن[١٩] يصنف الكفاية التداولية كإحدى المكونات الأساسية لهذه النظرية؛ حيث قسم الكفاية اللغوية إلى مكونين رئيسين، هما: الكفاية التنظيمية، والكفاية التداولية، فالكفاية التنظيمية تشير إلى معرفة الوحدات اللغوية والقواعد التي تربطهما مع بعض على مستوى الجملة (الكفاية النحوية) والخطاب (الكفاية النصية)، في حين تتكون الكفاية التداولية من الكفاية القولية وهي: الإلمام بافعال الكلام والوظائف اللغوية والكفاية اللغوية الاجتماعية.

فالكفاية الاجتماعية تعني القدرة على استخدام اللغة استخداما مناسبا وفقا للسياق، ومن ثمّ تشمل القدرة على اختيار الأعمال التواصلية والاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ تلك الأعمال معتمدة على الجوانب السياقية للموقف. ووفقا لتقسيم باكمان للنظرية التواصلية، فإن الكفاية التداولية لا تندرج ضمن معرفة النحو والتنظيم السياقي، ولكنها مساندة للمعرفة السياقية واللغوية، وتتداخل مع الكفاية التنظيمية في أشكال مختلفة، وهو ما يعكس أهميتها البالغة في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها.

فالكفاية التداولية – كما يعرفها توماس،[٢٠] هي: (القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال من أجل تحقيق غرض خاص، وفهم اللغة في السياق)،[٢١] فالكفاية التداولية ترتبط إذن بالمهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) والإنتاجية (الحديث والكتابة)، فيحتاج المستمع إلى فهم المقصود من محتوى الكلام الموجه له، كما يحتاج القارئ إلى تفسير الرسائل المكتوبة له، ويحتاج المتحدث إلى معرفة كيف يقول ما

يريد بطريقة مناسبة ومهذبة، ويحتاج الكاتب إلى معرفة كيفية إيصال رسالته المكتوبة بشكل مفهوم وبطريقة مهذبة.

ومن هنا يتضح جليا أن الكفاية التداولية لا تقتصر على استخدام اللغة شفويا، بل تشمل استخدام اللغة كتابة.[٢٢]

فيقصد بالكفاية التداولية القدرة على معرفة أكثر من المعنى الحرفي لما يقال أو يكتب، حتى يستطيع المتلقي فهم المعاني التي ينوي المتحدث أو الكاتب نقلها، من خلال ما قاله أو ما كتبه؛ لأن المتحدثين أو الكُتّاب لا يوصلون مقاصدهم بشكل مباشر وواضح في بعض الأحيان، كما أن المتلقين قد لا يفسرون معنى الكلام أو الرسالة تفسيرا صحيحا؛ لذا فإن التعاون بين المتحدث والمستمع والكاتب والقارئ يعد مطلبا أساسيا لضمان وصول المراد من الكلام والرسالة بشكل مفهوم وواضح.[٢٣]

وقد أشارت الدراسات السابقة حول التداولية إلى ميل من قبل المتحدثين والكُتّاب إلى التعبير عن أفعال الكلام بطريقة غير مباشرة لعدة أسباب، منها على سبيل المثال: ضمان عدم تفسير المتلقي لها بانها غير مهذبة أو إعطاؤه الخيار في الإجابة عنها من عدمها أو اتباع أسلوب التلميح الذي يعد أكثر تهذبا من أسلوب التصريح.[٢٤]

وينبغي أن نشير هنا إلى أن تفسير التلميحات ليس أمراً سهلاً للناطقين الأصلين، فكيف مع الناطقين غير الأصليين الذين تنقصهم القدرة اللغوية الكافية لتفسيرها؟ فالأمر بلا شك يعد أكثر صعوبة.[٢٥]

وعلى عكس الأخطاء النحوية، تُفسر أخطاء المتعلمين التداولية على المستوى الشخصي أو الاجتماعي، وليس كنتيجة لعملية تعلم اللغة؛ إذ يترتب على هذه الأخطاء إعاقة استمرارية الحوار بين المتعلم والناطق الأصلي للغة أو وصف المتعلم بالفظ وغير المبالي؛[٢٦] لذا تتطلب المحافظة على الحوار وجود معرفة تداولية كافية تضمن استمرار المتحدث في الحوار، وإظهار فهم لما يقال، وإضافة معلومات جديدة أو تصحيحها، والسؤال عن معلومات ما.

ومن ثم قَسّم توماس الكفاية التداولية إلى قسمين أساسيين، هما: اللغوية التداولية (Pragmalinguistics)، والتداولية الاجتماعية (Sociopragmatics)؛ حيث تدل الكفاية اللغوية التداولية على توفر المصادر اللغوية عند المتحدث للتعبير عن الأعمال الاتصالية، وإيصال المعاني ذات العلاقة للمستمع بشكل مناسب،[٢٧] ومن هذه المصادر الأساليب التداولية: كالحديث بشكل مباشر أو غير مباشر، فضلاً عن العبارات اللغوية التي يمكن أن تزيد أو تقلل من حدة الأعمال التواصلية.

فعلى سبيل المثال، إن قول (أنا آسف جدا) في حالة الاعتذار تختلف عن قول (أنا مستاء لما فعلته، فهل يمكن أن تعذرني؟)؛ حيث إن المتحدث في كلتا الحالتين يعتذر؛ لكنه يعطي موقفاً مختلفاً وعلاقة اجتماعية مختلفة في كلتا الصيغتين من الاعتذار؛ أما الكفاية التداولية الاجتماعية فتدل على التمكن من معرفة، بل والإلمام بمدى تأثير (التداخل الاجتماعي في التداولية)،[٢٨] وبمعنى آخر؛ هي معرفة المفاهيم

الاجتماعية التي تشكل تفسيرات المشاركين وأدائهم للأعمال التواصلية، فالمجتمعات تختلف في تقييمها للمنزلة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع، وتختلف أيضاً في تقييمها لمدى حجم المهمة التي يقوم المشاركون في الحوار بتنفيذها. فعلى سبيل المثال، إن رفض المدير لطلب أحد الموظفين، قد يختلف عن رفض الموظف لطلب المدير، وذلك لاختلاف المنزلة الاجتماعية بين الطالب والرافض.

ويذهب توماس إلى أن اللغويات التداولية تشبه النحو إلى حد كبير، في كونها تشتمل على أشكال لغوية لها وظائف محددة، في حين أن التداولية الاجتماعية تتعلق في الغالب بالسلوك الاجتماعي المناسب. وهذا القول من توماس يقودنا إلى قضية جوهرية، تتعلق بتدريس كلتا الكفايتين في الصف الدراسي؛ إذ إن من السهل تعليم المتعلمين كيفية استخدام أفعال الكلام؛ لكن تعليمهم كيف يتصرفون بشكل مناسب يعد أمراً مختلفاً تماماً. وللإجابة عن هذا التساؤل، ينبغي على المتعلمين أن يكونوا على قدر عال من الوعي حيال الخيارات التداولية التي يقومون بها، والخيار للقيام بعمل لغوي بطريقة معينة هو خيارهم،[٢٩] وهو ما سنتحدث عنه لاحقاً في هذه الورقة.

ثانياً: أفعال الكلام

عند التطرق إلى الكفاية التداولية، لابد من تسليط الضوء على نظرية أفعال الكلام التي ترتكز عليها التداولية ارتكازاً مباشراً، فيُعرّف أوستن[٣٠] أفعال الكلام بانها الأعمال اللغوية التي يتم تنفيذها عبر الكلام؛ أي أنها عمل لغوي أو قول يخدم وظيفة معينة في التواصل أو الحوار.

وقد قام أوستن بتصنيف الأعمال اللغوية إلى ثلاثة أقسام: عمل قولي، وعمل في القول، وعمل تأثير في القول. فيقصد بالعمل القولي العمل لقول شيء ما ذي معنى أو القول الحقيقي الذي تحدث به المتكلم بمعناه الحرفي، وهذا العمل يجسد الجانب اللغوي لأداء الكلام المرتبط بالجوانب الدلالية والنحوية للقول، بينما العمل في القول يتعدى الكلام المنطوق؛ حيث يشتمل هذا الكلام على وظيفة أو قوة معينة يتم تأديتها عن طريق الكلام، كالأمر والطلب والرفض والشكوى ... إلخ؛ أما عمل تأثير في القول فهو التأثير الذي يحدثه القول أو ما نحققه من خلال قول شيء ما كالإقناع والحث ... إلخ،[٣١] ومن ثمّ، يتضح لنا أن هدف المتحدث هو أن يعبر بوضوح عن نواياه من أجل تحقيق شيء ما، ويجب علينا أن نلاحظ أن محاولة المتحدث إيصال رسالة معينة من خلال الكلام، قد لا تكون ناجحة؛ إذا لم يفهم المستمع ماذا يقصد المتحدث من الكلام المنطوق. وهذا يقودنا إلى القول بأن مقياس النجاح هو ردة فعل المستمع، سواء كان منطوقا أم غير منطوق في كلام المتحدث.

وقد كان اهتمام أغلب المختصين في تعليم اللغة الثانية منصبا بشكل كبير على العمل في القول، وذلك لارتباطه المباشر بالكفاية التواصلية؛ حيث إن العمل في القول يرتبط بالهدف المقصود من استخدام عمل لغوي، وهذا يعتبر عنصر من العناصر السياقية للعمل التواصلي.

ثم جاء سيرل[٣٢] ليطور نظرية أوستن للأعمال اللغوية، فأشار في كتابه **الأعمال اللغوية** إلى أن التحدث باللغة هو عبارة عن القيام بالأعمال اللغوية، كإعطاء الأوامر، وطرح الأسئلة، وتقديم الوعود ... إلخ. وأوضح سيرل أن الأعمال اللغوية عالمية، بمعنى أن كل لغة لديها وسيلة ما، لأداء الأعمال اللغوية، غير أن اللغات تمتلك مصادر لغوية مختلفة للقيام بذلك، وهذا يشير إلى احتمالية اختلاف الصيغ للقيام بالأعمال اللغوية من لغة إلى لغة أخرى.

وقد اقترح سيرل[٣٣] تصنيفاً مختلفاً لأفعال الكلام، مكوناً من خمسة أقسام وذلك بناءً على القصد في القول: الأفعال التقريرية، والأفعال التوجيهية، والأفعال الالتزامية، والأفعال التعبيرية، والأفعال البيانية. فالأفعال التقريرية تتكون من أخبار تحمل في طياتها قيما قد تكون صحيحة أو خاطئة (مثل التصريحات)، والأفعال التوجيهية هي التي يكون فيها محاولة من طرف المتحدث لجعل المستمع يقوم بتنفيذ عمل ما (مثل الطلب والنصيحة)، أما الأفعال الالتزامية فهي التي تتطلب التزاما من جانب المتحدث لعمل شيء ما (مثل الوعد والرفض)، والأفعال التعبيرية فهي التي تعبر عن موقف أو شعور المتحدث تجاه شيء ما (مثل الشكر والاعتذار والمدح)، وأما الأفعال البيانية فهي التي تغير الحقيقة وفقا للعبارات المنطوقة (مثل إعلان شخص زوجا لامراة).[٣٤]

ثالثاً: مدى الحاجة إلى تدريس الكفاية التداولية

إن المتأمل في الدراسات السابقة حول اكتساب متعلمي اللغة الثانية للكفاية التداولية، يجد أن المتعلمين يكتسبون قدراً كبيراً من المعرفة التداولية دون تلقيهم لتعليم مباشر للتداولية، وهذا مرده إلى عدة أسباب، من أهمها عالمية المعرفة التداولية، والنقل الإيجابي لبعض الجوانب التداولية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. أما فيما يتعلق بعالمية المعرفة التداولية، فإنه من المتوقع أن المتعلمين على وعي كاف بالمبادئ التنظيمية التي تتبعها المحادثة أو الحوار، على سبيل المثال: كيفية تبادل الأدوار في المحادثة، ومعرفة التركيب الداخلي الخاص ببعض الأحداث اللغوية، كمعرفتهم بالمعنى التداولي الذي يتم نقله باسلوب غير مباشر، واستخدامهم للمعرفة السياقية والمصادر المعرفية المتنوعة لفهم المعنى المقصود، كما يُعتقد أنهم على دراية كافية بأن استراتيجيات أفعال الكلام تختلف باختلاف السياق[٣٥] خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالعوامل الاجتماعية التي يمكن أن تؤثر في أداء أفعال الكلام، كالمنزلة الاجتماعية والبعد الاجتماعي وحجم أداء المهمة التي تطرق إليها كل من براون وليفنسون[٣٦] عند الحديث عن نظرية التلطف. وقد أظهرت الدراسات السابقة بالفعل وجود معرفة لا باس بها لدى المتعلمين عند أدائهم لبعض أفعال الكلام، كالطلب والرفض والاعتذار؛ حيث إنهم في بداية اكتسابهم للغة الثانية يواجهون بعض الصعوبات في استخدام استراتيجيات أفعال الكلام المناسبة، ومع مرور الوقت وتقدم مستواهم اللغوي، يصبحون قادرين على استخدام الاستراتيجيات الأساسية لأفعال الكلام، دون وجود أي تدخل تعليمي مباشر

للتداولية؛[٣٧] أما فيما يخص النقل التداولي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، فقد أظهرت الدراسات السابقة كذلك أن المتعلمين يحصلون على معرفة تداولية دون تلقيهم لتعليم مباشر لهذه المعرفة،[٣٨] شريطة أن يكون هذا النقل مقبولاً في اللغة الهدف؛ ما يسهل اكتسابهم للكفاية اللغوية التداولية والكفاية التداولية الاجتماعية.

وفي الغالب لا يستفيد المتعلمون من عالمية التداولية والنقل الإيجابي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ومعلوم في المجال التربوي أنه ليس من الضروري أن يستخدم المتعلمون المعرفة المتاحة لديهم في المهام الجديدة، فضلاً عن اعتماد المتعلمين في الغالب على الترجمة الحرفية للعبارات التي يستمعون إليها أو يقرؤونها، بدلا من استنتاج المعنى المراد مما قيل أو كتب، وعدم استخدامهم الاستخدام الأمثل للمعلومات المتوفرة في السياق لاستشفاف المعنى المراد.[٣٩]

ومما سبق، يتضح لنا توفر معلومات تداولية لدى المتعلمين؛ لكن للأسف يبدو أنه ليس ضرورياً لديهم استخدامها استخداماً صحيحاً في المواقف التواصلية التي يواجهونها في حياتهم اليومية؛ ولذلك تبرز أهمية الدور التعليمي هنا، ليس بغرض تزويد المتعلمين بمعلومات تداولية جديدة، بل من أجل تعزيز الوعي لديهم بما يملكونه من معلومات تداولية، وتشجيعهم على استخدامها في سياقات اللغة الهدف.[٤٠]

كما أن اعتماد المتعلمين فقط على تعرضهم للغة الهدف، قد لا يكون كافيا لاكتسابهم للكفاية التداولية،[٤١] ولعل السبب الرئيس في ذلك هو ضعف المدخل الخاص بها، وعدم توفر تفسيرات لاستخدام اللغة، لذلك فإن الفصل الدراسي يُعد المكان المناسب لاكتساب وتدريس المتعلمين الكفاية التداولية؛ حيث يوفر للمتعلمين ملاحظة أداء بعض أفعال الكلام التي غالبا ما تحدث بين الأشخاص كالرفض والاعتذار والطلب، وفرصة الملاحظة قد لا تكون متاحة لهم دون وجود اشتراك فعلي في المحادثة، كما يمكن أن يسلط الفصل الدراسي الضوء على بعض الجوانب المهمة لاستخدام اللغة، وإبراز أهميتها أثناء الأداء التواصلي.[٤٢]

وما يبرر دعوة الباحثين إلى الحاجة الماسة لتدريس الكفاية التداولية، هو أن بعض الدراسات السابقة وجدت أن المتعلمين ذوي المستوى اللغوي المتقدم عادة ما يوصف أداؤهم التداولي بغير المناسب للغة الهدف، على سبيل المثال، فقد وجدت دراسة بوتون[٤٣] أن متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية وهم من المستوى اللغوي المتقدم، قد اختلف أداؤهم عن أداء الناطقين الأصليين، لفهم أنواع مختلفة من الإجابات غير المباشرة.

وفي دراسة طولية، لاحظت باردوفي هارلق [٤٤] أثناء دراستها لتأدية المتعلمين أصحاب المستوى اللغوي المتقدم، والناطقين الأصليين للرفض والاقتراحات أثناء جلسات الإرشاد الاكاديمي، أن هناك ميلاً لدى المتعلمين طوال فترة الملاحظة، بترك المرشد الأكاديمي يقوم بتزويدهم بالمقترحات المناسبة، دون أن يبادروا

بتقديم مقترحاتهم حيال بعض الأمور الأكاديمية، كتسجيل أو حذف وإضافة بعض المواد الدراسية، خلافا للناطقين الأصليين الذين بادروا بتزويد المرشد الأكاديمي بمقترحاتهم؛ ولهذا اتسم حوار المتعلمين والمرشد الأكاديمي بظهور عدد كبير من حالات الرفض على خلاف الناطقين الأصليين، كما أن المتعلمين أثناء رفضهم لمقترحات المرشد الأكاديمي، لم يقترحوا بدائل أخرى لمقترحات المرشد الأكاديمي، فضلاً عن أنهم استخدموا أساليب رفض غير مناسبة للسياق، كقولهم بان المادة المقترحة تعد سهلة أو صعبة جدا أو خلو رفضهم من المخففات اللغوية التي تقلل من حدة الرفض على المرشد الأكاديمي؛ لذا فقد تسبب هذا السلوك التداولي من جانب المتعلمين إلى عدم قبول المرشد الأكاديمي لاقتراحاتهم. ومن خلال هاتين الدراستين يتضح لنا أمران مهمان، وهما، أولاً: إن المشاركين في كلتا الدراستين من المستويات اللغوية المتقدمة، إلا أن البيئة الهدف لم تزودهم بالمدخل التداولي الذي يحتاجونه أو أنهم لم يلاحظوه حتى يصبحوا ناجحين من الناحية التداولية، وثانياً: إن الفروقات التي تم ذكرها في الدراستين السابقتين بين الناطقين الأصليين والمتعلمين، قد تؤدي بشكل مباشر إلى ما يعرف بالفشل التداولي أو انعدام التواصل بين المتحدث والمتلقي.

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود فروقات كبيرة، بين متعلمي اللغة الثانية والناطقين الأصليين في مجال استخدام اللغة، وفي إنتاج واستيعاب بعض أفعال الكلام، وفي استخدام الوظائف اللغوية، وفي إدارة الحوار،[٤٥] فبدون تدريس التداولية في برامج اللغة الثانية، يتسم أداء متعلمي اللغة الإنجليزية التداولي باختلافات بين المتعلمين أنفسهم، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية واللغوية ومستواهم اللغوي؛ إذ إنه ليس من الضروري أن يظهر المتعلمين ذوي الكفاية النحوية العالية تطوراً ملحوظاً في أدائهم التداولي، بل وجد أن الأداء التداولي للمتعلمين أصحاب المستويات اللغوية المتقدمة يظهر تبايناً بينهم، فقد يكون أداؤهم ناجحاً في بعض الأحيان، وغير ناجح في أحيان أخرى.[٤٦]

وغالباً ما يظهر متعلمو اللغة الثانية عدم مقدرتهم على استخدام الكفاية التداولية بشكل مناسب، كما تساعد مناهج تعليم اللغة الثانية التي تتبنى تدريس الكفاية التداولية، المتعلمين على تطوير هذا الكفاية،[٤٧] وعليه فإن تدريس الكفاية التداولية يشمل الكفاية اللغوية التداولية، والكفاية التداولية الاجتماعية، سعياً إلى اكتساب المتعلمين للكفاية التواصلية الكاملة في اللغة الهدف.

يُعد وعي المتعلمين بما هو مناسب وغير مناسب في السياقات المعطاة جانبا مهماً أيضاً في الكفاية التداولية، فقد ذكرت دراسة باردوفي هارلق ودورني[٤٨] أن متعلمي اللغة الإنجليزية من الجنسيتين الإيطالية والمجرية، وبغض النظر عن مستواهم اللغوي، قد لاحظوا أن العبارات التي كانت تحتوي على أخطاء نحوية مناسبة من الناحية التداولية وأكثر سهولة من العبارات التي كانت غير مناسبة من الناحية التداولية، وأنها سليمة من الناحية النحوية؛ وعلى هذا فإن هذه الدراسة تشير إلى تعليم اللغة الثانية الذي يتغاضى عن

تدريس الكفاية التداولية يعزز من وعي المتعلمين اللغوي؛ لكنه لا يسهم في تعزيز وعيهم التداولي في اللغة الثانية.

إن الهدف الرئيس من تدريس الكفاية التداولية في الفصل الدراسي، هو تعزيز وعي المتعلمين بالكفاية التداولية، وتزويدهم بالخيارات المناسبة أثناء اشتراكهم في التفاعلات الاجتماعية في اللغة الهدف، بدلا من التزامهم بعبارات معينة؛ لذا فإن الفصل الدراسي يُعد مكانا آمنا للمتعلمين لتعلم التداولية وممارستها؛ إذ يستطيعون داخل الفصل الدراسي ممارسة بعض الأشكال اللغوية الجديدة في بيئة مقبولة، كممارسة كيفية افتتاح المحادثة وإنهائها، عوضا عن تركهم يمارسونها بالطريقة غير المناسبة التي أعتادوا عليها، ومن ثمَ يتم وصفهم بصفات غير جيدة أو تؤدي إلى فشل تداولي، كما تزود الممارسة داخل الفصل الدراسي المتعلمين بتغذية راجعة عن الأداء الذي قاموا به.[٤٩]

ويهدف تدريس التداولية إلى تسهيل إحساس المتعلمين ليكونوا قادرين على استخدام اللغة بشكل مناسب اجتماعياً في المواقف التواصلية التي يواجهونها في الحياة اليومية.[٥٠]

إن تدريس التواصل وفقا للقواعد الثقافية الاجتماعية التي تشكل أفعال الكلام يعد طريقة قيمة لجعل المتعلمين على وعي عال بما هو مقبول في ثقافة أو لغة معينة وكيفية تأديتها.[٥١]

تقول باردوفي هارلق[٥٢] إن القاعة الدراسية هي المكان المناسب لتدريس التداولية، وقد أبان عدد من الباحثين الدور الإيجابي الذي يلعبه التدريس المباشر في تطوير الكفاية التداولية،[٥٣] كما أكدت رودا[٥٤] أن نتائج الدراسات السابقة قد أبرزت الأثر الإيجابي للتدخل التدريسي في تطوير الكفاية التداولية بشكل منتظم، من خلال الأنشطة الصفية المخطط لها جيدا، كما أن كاسبر وروز[٥٥] ذكرا عدداً من الدراسات التي بحثت اكتساب المتعلمين للكفاية التداولية، وأظهرت أن الكفاية التداولية يمكن تدريسها، وأن العملية التدريسية تعزز هذه الكفاية لدى متعلمي اللغة الثانية.

على سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسة كويكي وبيرسن[٥٦] أن معدل اكتساب الكفاية التداولية للمتعلمين الإنجليز للغة الإسبانية كان أسرع أثناء تلقيهم للتدريس المباشر للتداولية، وإعطائهم تغذية راجعة لأدائهم التداولي أكثر من نظرائهم الذين لم يتلقوا ذلك، كما قارنت ألكون سولر [٥٧]بين أداء مجموعتين من الطلاب الإسبان في المرحلة الثانوية لإعطاء الاقتراحات، ووجدت أن المجموعة التي تلقت تدريساً مباشراً لهذا العمل اللغوي، أظهرت سرعة كبيرة في اكتسابها من المجموعة الأخرى التي لم تتلق أي تدريس مباشر. وقد أجرى كل من باردوفي هارلق وقريفن[٥٨] دراسة حول ملاحظة وتعديل الاعتذار، ووجدا أن التدريس المباشر، ذو فائدة كبيرة لمتعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وإن كانوا من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة، وحتى إن أظهر المتعلمون أصحاب المستويات اللغوية المتقدمة تطوراً تداولياً دون التعرض للتدريس المباشر.

إن السبب والمبرر للمطالبة بتدريس الكفاية التداولية بشكل مباشر في برامج تعليم اللغة الثانية، منبثق من فرضية شميدت[٥٩] حول الملاحظة (noticing)؛ إذ يقول شميدت إن اكتساب اللغة الثانية يتطلب وعياً من جانب المتعلم، وإن تعلم اللغة الثانية يتطلب أيضاً وعيا من جانب المتعلم طوال فترة التعلم، كما يذكر أن ما يتم ملاحظته أثناء تعلم اللغة الثانية يصبح مدخلا للتعلم، سواء كان الوعي إراديا أم غير إرادي.

وقد علق إليس[٦٠] حول دور التعلم اللاوعي بانه يتجاهل حقيقة أن الانتباه الواعي من قبل المتعلمين للمدخل اللغوي – وهو ما يعرف بنظرية الملاحظة – يُعد شرطاً أساسياً لتعلم اللغة الثانية. ويذكر شميدت[٦١] أن تعرض المتعلمين للغة لا يُعد كافياً لاكتساب الكفاية التداولية؛ إذ من الصعب عليهم ملاحظة الوظائف التداولية والعوامل السياقية على الرغم من تعرضهم المستمر للغة الثانية، كما أن المتعلمين نادراً ما يحصلون على تغذية راجعة خارج السياقات الصفية. ووفقا لفرضية شميدت[٦٢] حول الملاحظة، فإن الانتباه للأشكال اللغوية، والمعاني الوظيفية، والجوانب السياقية ذات العلاقة، يعد مطلباً أساسياً لتعلم اللغة الثانية، كما يرى أن الانتباه الواعي يعد ضرورة لتعلم اللغة الناجح؛ لأن معظم جوانب المدخل اللغوي في اللغة الثانية غير متكررة أو غير واضحة للمتعلم لملاحظتها.

رابعاً: كيفية تدريس الكفاية التداولية

وبعد أن عرفنا أهمية التدريس وأثره الإيجابي في اكتساب الكفاية التداولية، فإننا نرغب في إيضاح هل يكون ذلك باستخدام التدريس الصريح أم التدريس الضمني؟ ويقصد بالتدريس الصريح توجيه انتباه المتعلمين إلى الأشكال والجوانب التداولية المراد اكتسابها، سواء كانت استقرائية أم استنتاجية بهدف مناقشتها مع المتعلمين؛ أما التدريس الضمني، فيقصد به لفت انتباه المتعلمين للأشكال والجوانب التداولية المراد اكتسابها، مع عدم وجود شرح أو تفسير مباشر لحدوثها في المواقف التواصلية؛[٦٣] حيث أظهرت أغلب الدراسات أن المتعلمين الذين يتلقون تدريساً صريحا للكفاية التداولية، يفوق أداؤهم أولئك الذي يتلقون تدريسا ضمنيا،[٦٤] كما أوضح كاسبر وروز[٦٥] أن نتائج التدريس الصريح أفضل بكثير من النتائج التي يقدمها التدريس الضمني، كما ذكرا أن التدريس الصريح مفيد جداً لتعزيز وعي المتعلمين بالجوانب التداولية في اللغة الثانية؛ لذا يمكن أن نخلص إلى أن التدريس الصريح يساعد المتعلمين على اكتساب الكفاية التداولية أكثر من التدريس الضمني (لمزيد من المناقشة حول مقارنة التدريس الصريح بالتدريس الضمني.[٦٦]

ويمكن تأدية التدريس الصريح باتباع الطريقة الاستنتاجية أو بالطريقة الاستقرائية؛ حيث يشير التدريس الاستنتاجي إلى توفر المصادر الخارجية كالمعلم والمواد التعليمية، فضلاً عن تزويد المتعلمين بمعلومات صريحة عن التداولية، قبل عرض الأمثلة عن الجوانب التداولية التي ينوي الدرس تغطيتها؛ أما التدريس

الاستقرائي، فيشير إلى تحليل المتعلمين للمعطيات التداولية؛ لاكتشاف معايير تداولية اللغة الثانية التي تحكم استخدام اللغة في سياقات متنوعة، قبل إعطاء المتعلمين معلومات صريحة عن الجوانب التداولية المرادة.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أي الطريقتين أفضل لتدريس الكفاية التداولية؟ يبدو أن الطريقة الاستقرائية أكثر فعالية وفائدة من الطريقة الاستنتاجية؛ لكونها تعزز مهارات التعلم العليا، كمهارتي التفكير والتحليل؛ لكن الدراسات الميدانية تظهر نتائج متباينة عن أي الطريقتين أكثر فعالية؛ حيث وُجد أن الطريقة الاستقرائية تسهم في اكتساب المتعلمين للجوانب التداولية، إلا أنه من الصعب جدا التأكد من اكتسابهم لتلك الجوانب بشكل صحيح،[٦٧] في حين أبانت دراسة تاكيموتو[٦٨] أن المعلومات التداولية التي يكتسبها المتعلمون باستخدام الطريقة الاستقرائية تدوم طويلاً مع المتعلمين، وتكون أكثر سهولة للمتعلمين في ملاحظتها من المعلومات التي يتم تقديمها باستخدام الطريقة الاستنتاجية؛ لذا فإن دمج الطريقتين أثناء تدريس الكفاية التداولية يُعد خياراً أفضل، من خلال تشجيع المتعلمين على تحليل وملاحظة الجوانب التداولية، ومناقشتها مع زملائهم في القاعة الدراسية، وفي حالة عدم قدرة المتعلمين أو بعضهم على تحليل وملاحظة الجوانب التداولية بشكل صحيح، قد يلجأ الأستاذ إلى اتباع الطريقة الاستنتاجية؛ لضمان اكتسابهم لتلك الجوانب على النحو المطلوب.[٦٩]

وينبغي على الأستاذ العناية ببعض العوامل التي من الممكن أن تؤثر في اكتساب المتعلمين للجوانب التداولية المرادة، ومنها: مستوى المتعلمين اللغوي، وأنماط التعلم، كقدرتهم على تحليل الجوانب التداولية في اللغة الثانية، ووجود الدافعية لدى المتعلمين في تطوير قدرتهم التداولية، والحاجة إلى تكرار الأمثلة عن الجانب التداولي المراد اكتسابه، ووضوح الجانب التداولي للمتعلمين من أجل ملاحظته بشكل سليم، ومدى صعوبة التركيب اللغوي للجانب التداولي.[٧٠]

وأبانت الدراسات السابقة أن الأنشطة التدريبية المستخدمة في تدريس الكفاية التداولية، تشمل التركيز على الشكل والتغذية الراجعة،[٧١] ومهمة إكمال الخطاب والتدريب،[٧٢] وتحديد الأخطاء التداولية متبوعة بلعب الأدوار.[٧٣] فعلى سبيل المثال، ذكرت كاسبر[٧٤] أن الأنشطة التي يمكن استخداماها في تدريس الكفاية التداولية تنقسم إلى قسمين: أنشطة تعزيز الوعي التداولي، وأنشطة ممارسة القدرات التداولية. فمن خلال أنشطة تعزيز الوعي التداولي، يكتسب المتعلمون معلومات عن الكفاية اللغوية التداولية والكفاية التداولية الاجتماعية، على سبيل المثال: ما الوظيفة التي يؤديها الثناء في الثقافة الأمريكية السائدة؟ وما المواضيع المناسبة للثناء؟ وما الصيغ اللغوية التي يمكن استخدامها في الثناء؟

وفي سياق اللغة الثانية، يمكن إعطاء المتعلمين مجموعة متنوعة من المهام التي تهدف إلى ملاحظة الجوانب التداولية، والتي تحدث خارج القاعة الدراسية. فيمكن أن تركز مثل هذه المهام على الجوانب اللغوية

التداولية والتداولية الاجتماعية، فالمهام التي تركز على الكفاية التداولية الاجتماعية، تساعد المتعلمين على ملاحظة الظروف التي من خلالها يعبر الناطق الأصلي باللغة الأمريكية – على سبيل المثال – عن الثناء، كمعرفة متى يتم التعبير عن الثناء، وما الأشياء التي يمكن أن يُعبر عنها بالثناء، وإلى من يوجه التعبير عن الثناء.

ويمكن أن تكون هذه المهام مفتوحة أو منظمة، فيقصد بالمهام المفتوحة تلك التي تترك الخيار للمتعلم؛ لاكتشاف العناصر السياقية المهمة، في حين يقصد بالمهام المنظمة بتلك التي تزود المتعلم بورقة ملاحظة محددة فيها العناصر التي ينبغي أن يبحث عنها المتعلم، كالمنزلة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع، والعلاقة الاجتماعية بينهما، وقيمة الشيء الذي يدفع المتحدث إلى التعبير عنه بالثناء.

أما المهام التي تركز على الكفاية اللغوية التداولية، فهي تزود المتعلمين بالاستراتيجيات والعبارات اللغوية التي تم من خلالها القيام بالثناء، على سبيل المثال: ما الصيغ اللغوية التي تم استخدامها في الثناء؟ وما الوسائل الإضافية التي تم استخدامها في التعبير عن الثناء؟ وكيفية السؤال عن الشيء الذي تم الثناء عليه. كما يمكن للمهام أن تجمع بين الكفايتين اللغوية التداولية، والتداولية الاجتماعية، وذلك من خلال ملاحظة السياقات التي يتم فيها التعبير عن الثناء بشكل مختلف.

ومن خلال تركيز انتباه المتعلمين على الجوانب المتعلقة بالمدخل، فإن مثل هذه المهام تساعدهم على الربط بين الأشكال اللغوية والوظائف التداولية، وحدوثها في سياقات اجتماعية مختلفة، ومعانيها الثقافية؛ لذا فإن هذه المهام توجه المتعلمين إلى ملاحظة المعلومات التي يحتاجونها؛ لكي يطوروا الكفاية التداولية في اللغة الثانية.[٧٥]

وبعد قيام المتعلمين بتأدية مهام الملاحظة – سواء المفتوحة أم المنظمة – يتم التعليق عليها في القاعة الدراسية، وذلك من خلال مقارنة أداء المتعلمين ببعضهم بعضاً أو تعليق الأستاذ عليها، كما يمكن أن يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة؛ لمناقشة أدائهم في هذه المهام. سواء كان المدخل الذي يُطلب من المتعلمين ملاحظته قد حدث خارج القاعة الدراسية أو تم عرضه عليهم في القاعة الدراسية بواسطة التسجيل المرئي أو المسموع. وينبغي أن يكون حواراً أصيلا ويقوم به ناطق أصلي أو ناطقون أصليون، وليس ذلك من أجل أن يُقلد المتعلمون ما يقوم به الناطق الأصلي للغة الهدف؛ بل من أجل أن يبني المتعلمون معرفتهم التداولية على النوع الصحيح للمدخل؛ حيث أبانت المقارنات في الدراسات السابقة، والتي أجريت بين الحوارات التي تتضمنها الكتب الدراسية في برامج تعليم اللغة الثانية، والحوارات الأصيلة عن وجود فروقات كبيرة بينها؛ فعلى سبيل المثال، درس باردوفي هارلق وآخرون[٧٦] كيفية اختتام المحادثات في عشرين كتابا دراسيا للغة الإنجليزية الأمريكية، ووجدوا أن أغلب خواتيم المحادثات المذكورة في تلك الكتب يختلف اختلافاً كبيراً عنها في الحوارات الأصيلة. وعليه، نرى أنه لا غنى عن المدخل الأصيل في اللغة الثانية عند تدريس التداولية.

أما النوع الآخر من الأنشطة التي يمكن استخدامها في القاعة الدراسية، فهي أنشطة ممارسة القدرات التداولية. وهذا النوع من الأنشطة يتطلب وجود حوارات يقوم على تنفيذها المتعلمون أنفسهم، فمن خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، وإشراكهم في حوارات تفاعلية، يستطيعون تبادل الأدوار الحوارية فيما بينهم، كمتحدث تارة ومستمع تارة أخرى، كما أن تنوع الحوارات يساعدهم على الاشتراك في أحداث لغوية مختلفة؛ لذا، فإن مثل هذه الأنشطة تساعد المتعلمين على تطوير الكفاية التداولية لديهم، وتتيح لهم الفرصة في ممارسة أنواع مختلفة من القدرات التداولية التي يحتاجون إليها في المواقف التي يواجهونها خارج القاعة الدراسية.[٧٧]

وفي دراسة أخرى، اقترح بروك وناغاساكا[٧٨] أربع خطوات يجب أن يتبعها الأستاذ أثناء تدريس الكفاية التداولية وهي: الملاحظة، والاستخدام، والمراجعة، والتجربة. ففي الخطوة الأولى، يستطيع الأستاذ مساعدة المتعلمين في ملاحظة اللغة في السياق؛ ما يسهم في تعزيز وعيهم بدور التداولية، وإيضاح الوظيفة التي تؤديها التداولية في المواقف التواصلية الخاصة؛ إذ إن معظم المتعلمين لا يعرفون – على سبيل المثال – كيفية تأدية الطلب باسلوب مهذب في اللغة الإنجليزية داخل القاعة الدراسية؛ حيث نجد أن أغلبهم في مناسبات عديدة، يطلبون من الأستاذ إعادة ما قاله مستخدمين الصيغة التالية (أعد)و (أعد ما قلته)، وهي صيغة بلا شك تقترب من صيغة الأمر (صيغة مباشرة جداً)، كما أنها تُعد صيغة غير مهذبة في اللغة الإنجليزية؛ لذا فإن تدريب المتعلمين على كيفية الطلب (فضلاً عن الوظائف التداولية الأخرى التي يحتاجها المتعلمون في القاعة الدراسية) يُعد عاملاً مهماً في رفع درجة الوعي لدى المتعلمين حول التداولية خارج القاعة الدراسية.

ووفقا لنظرية براون وليفنسون [٧٩]حول التلطف، فقد اقترح بروك وناغاساكا نشاطاً تدريبياً، يوضح إحدى الطرق التدريسية التي تهدف بشكل مباشر إلى رفع درجة وعي المتعلمين بالكفاية التداولية. ففي هذا النشاط يطلب الأستاذ من المتعلمين ذكر الطلبات التي يمكن أن يؤدوها داخل القاعة الدراسية، وبعد استنباط الطلبات من المتعلمين، يقوم الأستاذ بتقديم تصنيف الطلبات وفقا لنظرية التلطف، باستخدام التسلسل التالي:

غير مباشر: نسيت قلمي. / قلمي لا يعمل.

مباشر: أعطني قلمك.

مهذب: هل أستطيع أن أستعير قلمك، لو سمحت؟ / هل تمانع أن تعيرني قلمك؟

مألوف: سيكون رائعا إذا استطعت استعارة قلمك.

وبعد أن يقوم الأستاذ بشرح الفرق بين صيغ الطلب السابقة وفقاً لنظرية التلطف، يطلب من المتعلمين إنتاج طلبات من بعضهم بعضاً، مستخدمين التعليمات الآتية:

١. مهذب: أطلب من زميلك بان يعيرك ممحاته.

٢. مألوف: أطلب من زميلك بان يقرضك عشرة دولارات.

٣. غير مباشر: أطلب من زميلك بان يعيرك قلمه.

٤. مباشر: أطلب من زميلك بان يوقع على ورقة.

وينبغي أن تتم في نهاية النشاط مناقشة تصنيف الطلبات، وفقا للتلطف ومناسبتها للسياق مباشرة، وذلك من أجل التأكد من استيعاب المتعلمين لدور التداولية أثناء تأدية الطلب في اللغة الإنجليزية، فهذه الطريقة يمكن تبنيها وتعديلها في الأنشطة الصفية؛ لتعزيز وعي المتعلمين بأهمية الكفاية التداولية أثناء تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

أما الخطوة الثانية فتتعلق بالاستخدام؛ إذ يمكن أن يصمم الأستاذ أنشطة تدريبية من خلالها يستخدم المتعلمون اللغة، في سياقات مختلفة، يختارون فيها كيف يتفاعلون وفقا لفهمهم للموقف المقترح في النشاط.

إن الهدف الأساسي من تعليم اللغة، هو تطوير القدرات التواصلية للمتعلمين، ولكي نضمن تحقق ذلك لابد من إتاحة الفرصة للمتعلمين من استخدام اللغة التي يتعلمونها، ويُعد تقسيم المتعلمين داخل القاعة الدراسية إلى مجموعات صغيرة، وتصميم الأنشطة الثنائية، من أهم الفرص التي يمكن تقديمها للمتعلمين؛ من أجل استخدام اللغة الهدف. ويرى أولشتاين وكوهن[٨٠] أن الأنشطة التي تعتمد على أداء الأدوار والدراما والحوارات القصيرة التي من خلالها يتاح للمتعلمين الفرصة في اختيار ما يقولونه، تساعد المتعلمين على ممارسة قدراتهم التداولية وتطويرها. فعلى سبيل المثال، من الممكن الرد على الإطراء في بعض السياقات في الولايات المتحدة الأمريكية، بالتقليل من قيمة الشيء الذي تم إطراؤه؛ إذ إن تعليق الفتاة في الثقافة الأمريكية، على مدح صديقتها لحقيبتها التي أعجبتها بقولها (إن الحقيبة قديمة جدا) أو (أنها اشترتها بسعر رخيص) أو (إن الحقيبة جميلة لكنها صغيرة) لا يُعد ردا غير مستغرب في تلك الثقافة. ومن أجل تصميم نشاط تدريبي حول هذا الموضوع، ينبغي أولا تزويد المتعلمين بحوار مقتضب، كما هو موضح في المثالين التاليين:

١.

أ: أعجبتني جدا حقيبتك.

ب: هذه الحقيبة القديمة؟ إنها على وشك أن تكون تالفة.

٢.

أ: رائعة، يا لها من سيارة جميلة.

ب: نعم، إنني أحبها، حتى وإن كنت قد دفعت مبلغا كبيرا من أجل شرائها.

فبعد تزويد المتعلمين بهذين الحوارين المقتضبين عن الثناء، ينبغي توجيههم بالعمل بشكل ثنائي على إنتاج حوار مقتضب مشابه، يشمل إطراء على شيء معين، مع الرد عليه بالتقليل من قيمة الشيء الذي تم إطراؤه.

وهناك طريقة أخرى لمساعدة المتعلمين على استخدام معرفتهم التداولية، وهي طريقة أداء الأدوار التي تتطلب من المتعلمين التكيف مع ماذا يقولون، بناءً على علاقتهم مع الشخص المحاور. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يقسم الأستاذ المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتكون من أربعة أشخاص، ويلعب أحدهم دور الطالب الذي يرغب في استعارة كتاب يحتاجه؛ لإنهاء واجب منزلي، طلب الأستاذ منه تسليمه في اليوم التالي، في حين يلعب المتعلمون الثلاثة المتبقون دور أخ الطالب، ودور الصديق، ودور الأستاذ، من أجل الرد على طلبه، ومن ثم توجيه كل متعلم للتحاور مع الشخص الآخر، مستخدما اللغة المناسبة للموقف الذي يؤديه، ويمكن تأدية هذا النشاط أمام بقية المتعلمين في القاعة الدراسية؛ حتى يتمكنوا من ملاحظة كيف أن اللغة والاستراتيجيات التواصلية التي نستخدمها، تتأثر بتغير المنزلة الاجتماعية للشخص الذي نحاوره.

فبعد الملاحظة والاستخدام، تأتي الخطوة الثالثة وهي المراجعة؛ إذ من اللازم على الأستاذ مراجعة جوانب الكفاية التداولية التي تم تدريسها سابقاً. وقد أكدت كاسبر [٨١]على أن القاعة الدراسية توفر مجالا لتعليم الكفاية التداولية ومراجعتها، ولعل الفرصة المتاحة لمراجعة الجوانب التداولية، هي اللغة المستخدمة في إدارة القاعة الدراسية بشكل يومي، فعندما يستخدم الأستاذ والمتعلمون اللغة؛ لإكمال الوظائف التواصلية المتكررة في القاعة الدراسية، كالطلب والرفض والاعتذار وافتتاح وإنهاء المحادثات، فإنه يمكن مراجعة الكفاية التداولية للمتعلمين، وتعزيزها من خلال المواقف التواصلية التي تحدث باستمرار داخل القاعة الدراسية.

فعلى سبيل المثال، عند بداية الدرس أو الانتقال إلى نشاط آخر، يمكن أن يختار الأستاذ مجموعة من الخيارات اللغوية معتمداً على السياق والحاجة، ويعزز استخدام اللغة – من خيارات متاحة كما هو موضح في المثال التالي– معرفة المتعلمين بكيفية ربط التداولية والمواقف التواصلية.

مثال على افتتاح المحادثة:

غير مباشر: حان الوقت لبدء الدرس.

مباشر: اجلسوا الآن.

مهذب: هل لكم أن تجلسوا، لو سمحتم؟

مألوف: أيها الطلاب، سيكون مفيدا إذا أخذ كل واحد منكم مقعده.

مثال على الطلب:

غير مباشر: الجو بارد هنا. / أشعر بالبرد.

مباشر: اغلق النافذة.

مهذب: هل يمكن أن تغلق النافذة، لو سمحت؟ / هل تفضلت باغلاق النافذة؟

مألوف: كن كريما وأغلق النافذة. / هل لك أن تغلق النافذة لنا؟

أما الخطوة الأخيرة فتتعلق بالتجربة؛ حيث يمكن للأستإذ إن يساعد المتعلمين في ممارسة وملاحظة دور التداولية في التواصل. ويُعد الفيديو من أهم المصادر التي هي في متناول الأستاذ؛ لمساعدة المتعلمين في ممارسة وملاحظة التداولية خارج القاعة الدراسية؛ حيث تزودنا مقاطع الفيديو، وبرامج التلفاز، وبرامج الفيديو الأخرى، بمصادر رائعة لتجربة وتحليل استخدام اللغة في السياقات الخاصة، فعلى سبيل المثال: يمكن عرض مقطع فيديو لمسلسل أو برنامج كوميدي، ومن ثم توزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة أو ثنائية لمناقشة الوظائف التداولية التي احتواها مقطع الفيديو أو بامكان الأستإذ إن يدعو ناطقاً أصلياً إلى القاعة الدراسية؛ للتحاور مع المتعلمين، ومن ثم يعلق المتعلمون على اللغة والطريقة التي كان يستخدمها الناطق الأصلي، كما أن الترتيب لتحاور المتعلمين مع ناطقين أصليين خارج القاعة الدراسية وتدوين ما لاحظوه، يعد نشاطاً تدريبياً آخر يساعد المتعلمين على التجربة والملاحظة والتعليق على دور التداولية، أثناء التواصل في اللغة الهدف.

أما يوشيمي[٨٢] فقد ذكرت خمس خطوات مهمة ينبغي أن يتبعها الأستاذ عند تدريس الكفاية التداولية، وهي:

١. تقديم الأهداف التعليمية:
   أ. يستمع المتعلمون إلى حوار يتضمن بداخله تأدية فعل من أفعال الكلام.
   ب. يجيب المتعلمون عن بعض الأسئلة التي تركز على المعنى.
٢. شرح الأهداف التعليمية:
   أ. يشرح الأستاذ بشكل صريح وظيفة وكيفية استخدام استراتيجيات فعل الكلام المذكور في الحوار.
   ب. يقوم الأستاذ بمناقشة ومقارنة بين تأدية فعل الكلام في اللغة الأم للمتعلمين مع اللغة الهدف.
٣. الجلسات التخطيطية:
   أ. يخطط المتعلمون لإنتاج فعل الكلام بشكل غير رسمي، وفي حوار مطول.
   ب. يستمع المتعلمون إلى الحوار مرة أخرى.
   ج. يستعد المتعلمون للعب دور مشابه للموقف المذكور في الحوار.
   د. يعمل المتعلمون بشكل ثنائي على لعب الدور.

هـ. يساعد الأستاذ المتعلمين باستخدام بعض الاستراتيجيات المناسبة عندما يحتاجها المتعلمون.

٤. جلسة التواصل:

أ. يمارس المتعلمون تأدية فعل الكلام بشكل نهائي وفي حوار مطول.

ب. يختار الأستاذ بعض المجموعات لتنفيذ الحوار المتضمن فعل الكلام أمام زملائهم في القاعة الدراسية.

٥. التغذية الراجعة:

أ. يزود الأستاذ المتعلمين بتغذية راجعة عن أدائهم لفعل الكلام وإنتاجهم للحوار المطول.

ب. يقوم الأستاذ بتصحيح أي استخدام غير مناسب بشكل صريح.

مما سبق، يتبين لنا أفضلية استخدام التدريس الصريح لاكتساب الكفاية التداولية، وذلك من خلال دمج الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية في العملية التدريسية، لضمان تحقق الفائدة المرجوة من التدريس، مع التركيز أولاً على استخدام الأنشطة التدريبية التي تساعد على تعزيز وعي المتعلمين بالجوانب التداولية في اللغة الثانية، ومن ثم التركيز على استخدام الأنشطة التدريبية التي تساعد المتعلمين على استخدام تلك الجوانب استخداماً مناسباً في اللغة الثانية؛ أما الآن، فدعونا نسلط الضوء على كيفية تقييم الكفاية التداولية.

خامساً: تقييم الكفاية التداولية

يلعب تقييم الكفاية التداولية دورا مهما في تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية؛ لكونه يزود المعلمين بمعلومات حول ما اكتسبه المتعلمون، وما لم يكتسبوه من الجوانب التداولية التي سبق تعليمهم لها، كما يهدف إلى إعطاء المعلمين رؤية واضحة حول فعالية التدريس الذي قدموه. [٨٣]

لا يُعد تقييم الكفاية التداولية أمراً سهلاً؛ وذلك لارتباط التقييم التداولي بالسياق الخاص بالموقف، فضلاً عن تباين أداء المتعلمين للجوانب التداولية المطلوب تقييمها. بمعنى آخر عدم وضوح ما إذا كان أداؤهم مقبولاً أو غير مقبول في اللغة الهدف؛ لذا فإن من الضروري وصف السياق أو الموقف الذي يشتمل على أداء فعل كلام معين بشكل واضح للمتعلمين، والتأكد من استيعابهم للعوامل السياقية المختلفة (كحجم المهمة المراد تنفيذها، والمنزلة الاجتماعية بين المتكلم والمستمع، ومستوى التعارف بينهما)، وهذا يجعل تقييم أداء المتعلمين التداولي تحدياً كبيراً للمعلمين، ويتطلب إبداعاً من جانب المعلم؛ لتصميم أدوات اختبار الكفاية التداولية بشكل موثوق. [٨٤]

يذكر القحطاني[٨٥] أن تقييم الكفاية التداولية ينقسم إلى قسمين أساسين، وهما: تقييم وعي المتعلمين بالجوانب التداولية، وتقييم أدائهم لتلك الجوانب. فتقييم وعي المتعلمين بالجوانب التداولية يتطلب أخذ

آرائهم حول لعب أدوار مسجلة أو مقتطفات مرئية من مسرحيات أو مسلسلات أو رسائل مكتوبة، من أجل تقييم الأداء التداولي فيها، من خلال استخدام الخيار من متعدد، كما من الممكن أن يطلب من المتعلمين إعطاء مبررات للخيارات التي قاموا بها، للتأكد من استيعابهم للجوانب التداولية المرادة، وهناك نهج آخر لتقييم وعي المتعلمين بالجوانب التداولية، وهو تزويد المتعلمين بموقف يتضمن أداء فعل كلام ما (كانتقاد مبطن لعمل شخص ما)، وذلك للتأكد من فهم المتعلمين للمعنى التداولي المقصود في هذا الموقف.

أما القسم الآخر من تقييم الكفاية التداولية، فهو يتعلق بتقييم أداء المتعلمين التداولي، ولا يقتصر هذا التقييم على المهارات الإنتاجية، بل يشمل المهارات الاستقبالية؛ لأن القدرة على تفسير مقصد المتكلم تفسيراً صحيحاً، يعد أمراً مهماً في الكفاية التداولية. ويمكن تقييم أداء المتعلمين التداولي من خلال استخدام لعب الأدوار، والخطاب المكتوب.

ففي لعب الأدوار، يتم إعطاء المتعلمين موقفا ما، يوضح فيه حجم المهمة المراد تنفيذها، والمنزلة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع، ومستوى التعارف بينهما، ثم يُطلب منهم لعب الأدوار المتضمنة تأدية فعل كلام ما (كما هو موضح في المثال التالي)، وهنا ينبغي إعطاء المتعلمين الوقت الكافي للاستعداد للعب الدور المطلوب. ويرتكز تقييم أداء المتعلمين التداولي على قدرتهم على استخدام فعل الكلام المناسب، وأنواع العبارات المستخدمة، ومدى مناسبة العبارات والمعلومات المستخدمة للموقف، ومستوى المباشرة والتأدب.

مثال على لعب الأدوار

المتحدث:

أنت طالب في الجامعة، ولديك العديد من الواجبات الدراسية التي يجب أن تنهيها هذا الأسبوع، وقد كنت مشغولاً للغاية بالعمل على إنجازها؛ ولذلك لم يُتح لك أي متسع من الوقت للقيام بالتسوق هذه الأيام. والآن بدأ الطعام ينفد من عندك، وحان وقت تناول العشاء. وأنت لا تستطيع الخروج بنفسك للحصول على عشاء؛ لأنك تحتاج لكل دقيقة للعمل على الواجبات الدراسية المطلوبة منك. وفي الغرفة المجاورة يقطن أحد زملائك، وحين قابلته ظُهر هذا اليوم، أخبرك أنه قد سلّم واجباته الدراسية. تقترب من زميلك المذكور، ويدور بينكما حوار تطلب فيه منه أن يحضر لك بعض الأطعمة.

المستمع:

تسكن في الغرفة المجاورة لغرفة أحد زملائك، وقد كان مشغولا للغاية بالعمل على إنجاز واجباته الدراسية التي يحين موعد تسليمها هذا الأسبوع؛ ما جعله لا يستطيع الخروج للحصول على عشاء لنفسه. اقترب منك بينما كنت تشاهد التلفاز وتحتسي بعضا من القهوة.[٨٦]

والخيار الآخر لتقييم أداء المتعلمين التداولي، هو عن طريق الخطاب المكتوب الذي يهدف إلى استنباط لغة المتعلمين المتوقعة كتابياً، ويُعد هذا النهج معروفا ومستخدما في الدراسات السابقة لتقييم الكفاية التداولية، فمن خلال الخطاب المكتوب يعطى المتعلمون موقفا ما، يتضمن تأدية فعل كلام ما، ويُطلب منهم إكماله بكتابة ما يتوقعون قوله في مثل هذا الموقف (انظر إلى المثال التالي)، وقد يتضمن الخطاب المكتوب أكثر من جولة من جانب المتعلمين؛ ما يتوجب عليهم أخذ رد الشخص الآخر في الحوار المكتوب بعين الاعتبار.

وكما هو الحال مع لعب الأدوار، ينبغي أن يهتم التقييم باستخدام المتعلمين للاستراتيجيات المناسبة لفعل الكلام المتضمن في الموقف، ونوعية العبارات المستخدمة، ومدى مناسبة اللغة والمعلومات المقدمة للموقف، ومستوى المباشرة والتأدب. وثمة أمر مهم يتوجب على المعلمين لفت أنظار المتعلمين إليه، وهو أن يؤدوا فعل الكلام وفقا لما يكون مقبولاً أو مناسباً في ثقافة اللغة الهدف، وليس لما هو مفضل لديهم.

مثال على الخطاب المكتوب:

ذهبت مع صديقك إلى السوق؛ لشراء بعض الأغراض المنزلية، وأثناء التسوق تركت صديقك يتحدث مع أحد زملائك، وذهبت إلى محلات العطور، وصديقك لا يعرف السوق جيداً لأنه جديد على المنطقة، لا يعرف فيها شيئا فبقي في نفس المكان لمدة ساعة كاملة، وعندما عدت رايته واقفا في نفس المكان لم يتحرك منه، فأسرعت تعتذر له وتقول:

.....

صديقك : لا عليك يا صديقي، أهم شيء أنك أخذت ما تُريد و الآن سنأخذ ما أُريد[٨٧] .

وقد أضاف القحطاني[٨٨] أن هناك بعض النقاط التي ينبغي على المعلم الانتباه إليها، أثناء تقييم الكفاية التداولية، وهي:

١) مواقف واقعية: ينبغي أن تكون المواقف مرتبطة بحياة المتعلمين مع احتمالية حدوثها في حياتهم اليومية، لا أن تكون بعيدة عن الواقع أو أن تكون مواقف خيالية.

٢) تقييم الجوانب الأساسية للأداء: لضمان تقييم الأداء التداولي للمتعلمين بشكل موثوق يُنصح بتقييم كل جانب من الجوانب التداولية (كمستوى التأدب، والمباشرة، وملائمة اللغة المستخدمة للموقف، إلخ) على حدة.

٣) استنباط تفسيرات المتعلمين عن السياق: يُفضل مناقشة المتعلمين عن الكيفية التي فهموا بها العوامل السياقية، والعوامل السياقية التي أثرت تأثيرا مباشرا على أدائهم التداولي.

٤) تحديد وقت تقيم الأداء التداولي: ينبغي أن يقيس التقييم القدرات والجوانب التداولية التي تم تدريسها، مع الأخذ بعين الاعتبار المستوى اللغوي للمتعلمين؛ إذ ينبغي أن يشمل تقييم المتعلمين

أصحاب المستويات الدنيا على الجوانب التداولية الأقل تعقيداً وصعوبة، كالقيام بالإطراء والشكر والاستئذان، فيما يتعدى تقييم المتعلمين أصحاب المستويات العليا إلى الجوانب الأكثر تعقيدا، كالاعتذار والرفض والطلب والشكوى.

ينبغي أن يكون المتعلمون على دراية بمعايير التقييم قبل الشروع فيه، ففي تقييم الكفاية اللغوية–التداولية ينبغي إدراك المتعلمين أن أداءهم سيقيم وفقاً لمدى فهمهم لمقصد المتحدث، وفعالية لغتهم المستخدمة في إيصال المعنى المقصود، ونوعية المفردات والتراكيب النحوية، واستراتيجيات فعل الكلام المستخدمة في تأدية فعل الكلام؛ أما في تقييم الكفاية الاجتماعية–التداولية، فينبغي إدراك المتعلمين أن أداءهم سيقيّم، وفقا لمدى فهمهم للغة المستخدمة، في سياق معين، وفعالية لغتهم المستخدمة في نقل مقاصدهم في سياق ثقافي–اجتماعي معين، وكيفية تفسير الناطقين الأصليين لمقاصدهم، نظرا للأبعاد الثقافية–الاجتماعية.[٨٩]

الخاتمة:

تناولت هذه الورقة أهمية تدريس الكفاية التداولية، في برامج تعليم اللغة الثانية. وقد أبانت أن التدريس يلعب دوراً إيجابياً في تطوير قدرة المتعلمين التداولية، على مستوى تعزيز وعيهم بالجوانب التداولية، واستخدامهم التداولي المناسب في اللغة الهدف.

كما أشارت إلى الطرق التدريسية التي يمكن استخدامها داخل القاعة الدراسية، والتي تساعد المعلم على تدريس الكفاية التداولية بشكل فعال ومفيد، وطرق تقييم قدرة المتعلمين التداولية؛ من أجل ضمان تحقيق الفائدة المرجوة من التدريس.

فخلصت هذه الدراسة إلى تبني المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة الثانية بشكل عام، وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بشكل خاص؛ لإدراج تدريس الكفاية التداولية ضمن برامجها التعليمية. كما تدعو هذه الورقة الباحثين المختصين في هذه المؤسسات، إلى إجراء أبحاث ميدانية، تدرس مدى فعالية هذه المطالبة في تلك البرامج؛ للتأكد من فائدتها الكبيرة.

شكر وتقدير:

يتوجه الباحث بالشكر والتقدير إلى مركز البحوث بمعهد اللغويات العربية/ عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود على دعم هذا البحث.

هوامش البحث:

[١] انظر:

Kasper, G: **Can pragmatic competence be taught?** *Second language teaching & curriculum center,* (University of Hawaii.1997), P. 2.

[٢] انظر:

BlumKulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.): ***Crosscultural pragmatics: requests and apologies***. (*Norwood*, New Jersey: Ablex.1989), P. 7.

[٣] انظر:

Kasper, G: Can **pragmatic competence be taught?** *Second language teaching & curriculum center,* (University of Hawaii.1997), P. 3.

[٤] انظر: المرجع السابق، ص٣.

[٥] انظر:

Brock, M., & Nagasaka, Y: **Teaching pragmatics in the EFL classroom? Sure You Can!** *(TESL Reporter.2005). 38 (1),* 1726. P. 17.

[٦] انظر:

Canale, M., & Swain, M: **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *(Applied Linguistics,1980). 1 (1),* 147. P. 45.
Bachman, L. F: ***Fundamental considerations in language testing***. (Oxford: Oxford University Press.1990), P. 26.

[٧] انظر:

Rueda, Y. T: **Developing pragmatic competence in a foreign language**. *(Colombian Applied Linguistics Journal,2006). 8,* 169–182. P. 170.

[٨] انظر:

Thomas, J.: **Crosscultural pragmatic failure**. (*Applied Linguistics,1983). 4,* 91112. P. 94.

[٩] انظر:

Crystal, D: ***A Dictionary of Linguistics and Phonetics***. 2nd. edition. (Oxford: Blackwell.1985), P. 301.

[١٠] انظر:

Thomas, J**:** ***Meaning in interaction: An introduction to pragmatics***. (London: Longman.1995), P. 43.

[١١] انظر:

CelceMurcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S**: Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications**. (*Issues in Applied Linguistics,1995).* 6, 535. P. 6.

[١٢] انظر:

Brock, M., & Nagasaka, Y: **Teaching pragmatics in the EFL classroom? Sure You Can!** *(TESL Reporter.2005). 38 (1),* 1726. P. 1819.

[١٣] انظر:

BardoviHarlig, K., & MahanTaylor, R: **Teaching pragmatics**.(Washington DC: US Department of State, Office of English Language Programs. 2003).Retrievable on the WWW at **httP.//exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm. P. 2.**

[١٤] انظر:

Grossi, V: **Teaching pragmatic competence: Compliments and compliment responses in the ESL classroom**. (Macquarie University. *2009). Volume 24*, No 2, 5362. P. 56.

[١٥] انظر:

Ellis, R**: Learning to communicate in the classroom**. (*Studies in Second Language Acquisition,1992). 14,* 123. P. 1.

[١٦] انظر:

Hymes, D. H: **The scope of sociolinguistics. In R. Shuy (Ed.)** ***Monograph series on language and linguistics*****.** (Washington DC: Georgetown University Press.1972). pp. 313333. P. 314.

[١٧] انظر:

Canale, M., & Swain, M: **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *(Applied Linguistics,1980). 1 (1),* 147. P. 45.
Bachman, L. F: ***Fundamental considerations in language testing***. (Oxford: Oxford University Press.1990), P. 26.

[١٨] انظر:

Canale, M., & Swain, M: **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *(Applied Linguistics,1980). 1 (1),* 147. P. 45.

[١٩] انظر:

Bachman, L. F: ***Fundamental considerations in language testing***. (Oxford: Oxford University Press.1990), P. 26.

[٢٠] انظر:

Thomas, J.: **Crosscultural pragmatic failure**. (*Applied Linguistics,1983). 4*, 91112. P. 94.

[٢١] انظر: المرجع السابق، ص٩٤.

[٢٢] انظر: ايشيهارا، وكوهين نوريكو ، أندرو، **تعليم التداولية وتعلمها**، ترجمة: سعد محمد القحطاني، (الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر: ٢٠١٥م)، ص٢.

[٢٣] انظر: المرجع السابق، ص٢.

[٢٤] انظر:

Kasper, G., & Rose, K. R: ***Pragmatic development in a second language***. (Oxford: Blackwell Publishing Ltd.2002), P. 4.

[٢٥] انظر: ايشيهارا، نوريكو؛ كوهين، أندرو: ***تعليم التداولية وتعلمه***، ص٤.

[٢٦] انظر:

BardoviHarlig, K., & MahanTaylor, R: **Teaching pragmatics**. (Washington DC: US Department of State, Office of English Language Programs. 2003).Retrievable on the WWW at **httP.//exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm. P. 3.**

[٢٧] انظر:

Thomas, J.: **Crosscultural pragmatic failure**. (*Applied Linguistics,1983). 4,* 91112. P. 96.

[٢٨] انظر:

Leech, G. N: ***Principles of pragmatics*.** (London: Longman. 1983), P.10.

[٢٩] انظر:

Siegal, M: **The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese**. (*Applied Linguistics*,1996). 17(3), 356–82. P. 368.

[٣٠] انظر:

Austin, J. L: ***How to do things with words***. (Oxford: Oxford University Press.1962), P. 19.

[٣١] لمزيد من التفصيل عن تصنيفات أوستن للأعمال اللغوية؛ انظر: المبخوت، شكري، **نظرية الأعمال اللغوية**، (تونس: دار مسكلياني، ٢٠٠٨م)، ص٢٧.

[٣٢] انظر:

Searle, J. R: ***Speech acts*.** (Cambridge: Cambridge University Press.1969), P. 3.

[٣٣] انظر:

Searle, J. R: ***Speech acts*.** (Cambridge: Cambridge University Press.1969), P. 6.

[٣٤] لمزيد من التفصيل؛ انظر: المبخوت، شكري، **دائرة الأعمال اللغوية: مراجعات ومقترحات**، (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٠م)، ص٧.

[٣٥] انظر:

BlumKulka, S**: Interlanguage pragmatics: The case of requests**. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.), *Foreign/second*

language pedagogy research Clevedon,(UK: Multilingual Matters.1991). (pp. 255272). P. 259.

[٣٦] انظر:

Brown, P., & Levinson, S. D: *Politeness:* ***Some universals in language usage.*** Cambridge:(Cambridge University Press.1987), P. 36.

[٣٧] انظر:

Kasper, G., & Rose, K. R: ***Pragmatic development in a second language***. (Oxford: Blackwell Publishing Ltd.2002), P. 237.

[٣٨] انظر:

House, J., & Kasper, G: **Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language.** In W. Loerscher & R. Schulze (Eds.), ***Perspectives on language in performance***. (Tubigen: Narr.1987). pp. 12501288. P. 1251; Faerch, C., & Kasper, G**: Internal and external modification in interlanguage request realization.** In S. BlumKulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Crosscultural pragmatics: Requests and apologies* . (Norwood, New Jersey: Ablex.1989). pp. 221247. P. 221.

[٣٩] انظر:

Kasper, G: **Can pragmatic competence be taught?** *Second language teaching & curriculum center*, (University of Hawaii.1997), P. 3.

[٤٠] انظر: المرجع السابق، ص٣.

[٤١] انظر:

Bouton, L: **Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction? A pilot study**. In L. Bouton, & Y. Kachru (Eds.), ***Pragmatics and language learning***. (UrbanaChampaign: Division of English as an International Language, University of Illinois. 1994). Monograph Series vol. 5, pp. 88109. P. 105.

[٤٢] انظر:

BardoviHarlig, K., & MahanTaylor, R: **Teaching pragmatics**. (Washington DC: US Department of State, Office of English Language Programs. 2003).Retrievable on the WWW at **httP.//exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm. P. 3.**

[٤٣] انظر:

Bouton, L. F: **A crosscultural study of ability to interpret implicatures in English**. *(World Englishes,1988) 17*, 183196. P. 183.

[٤٤] انظر:

BardoviHarlig, K**: Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together**. (Pragmatics *and Language Learning*,1996).*7,* 2139. P. 19.

[٤٥] انظر:

BardoviHarlig, K: **The interlanguage of interlanguage pragmatics**: A research agenda for acquisitional pragmatics. (Language *Learning, 1999).49,* 677713. P. 710.
Kasper, G., & Schmidt, R: **Developmental issues in interlanguage pragmatics.** *(Studies on Second Language Acquisition,1996). 18,* 149169. P. 153.

[٤٦] انظر:

BardoviHarlig, K., & MahanTaylor, R: **Teaching pragmatics**. (Washington DC: US Department of State, Office of English Language Programs. 2003).Retrievable on the WWW at **httP.//exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm. P. 3.**

[٤٧] انظر:

Vásquez, C., & Sharpless, D: **The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey**. *(TESOL Quarterly*,2009). 43(1), 5–28. P. 7.

[٤٨] انظر:

BardoviHarlig, K., & Dornyei, Z: **Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning.** *(TESOL Quarterly,1998). 32,* 233262. P. 259.

[٤٩] انظر:

BardoviHarlig, K., & MahanTaylor, R: **Teaching pragmatics**. (Washington DC: US Department of State, Office of English Language Programs. 2003).Retrievable on the WWW at **httP.//exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm. P. 4.**

[٥٠] انظر: المرجع السابق، ص٤.

[٥١] انظر:

Grossi, V: **Teaching pragmatic competence: Compliments and compliment responses in the ESL classroom**. (Macquarie University. *2009). Volume 24*, No 2, 5362. P. 56.

[٥٢] انظر:

BardoviHarlig, K**: Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together**. (Pragmatics *and Language Learning*,1996).*7,* 2139. P. 19.

[٥٣] انظر:

Kasper, G., & Schmidt, R: **Developmental issues in interlanguage pragmatics.** *(Studies on Second Language Acquisition,1996). 18,* 149169. P. 153.
BardoviHarlig, K: **The interlanguage of interlanguage pragmatics**: A research agenda for acquisitional pragmatics. (Language *Learning, 1999).49,* 677713. P. 709.

[٥٤] انظر:

Rueda, Y. T: **Developing pragmatic competence in a foreign language**. *(Colombian Applied Linguistics Journal,2006). 8,* 169–182. P. 171.

[٥٥] انظر:

Kasper, G., & Rose, K. R**: Pragmatics in language teaching**. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), ***Pragmatics in Language Teaching***. (New York: Cambridge University Press.2001). pp. 19. - 4.

[٥٦] انظر:

Koike, D. A., & Pearson, L: **The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence.** *(System,*2005). 33, 481–501. P. 498.

[٥٧] انظر:

Alcon Soler, E: **Does instruction work for learning pragmatics** (in the EFL context? *System,*2005), 33, 417–435. P. 417.

[٥٨] انظر:

BardoviHarlig, K., & Griffin, R**: L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom**. *(System,* 2005).33, 401–415. P. 401.

[٥٩] انظر:

Schmidt, R: **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***. (Honolulu: University of Hawai'i. 1995). pp. 163. P. 35.

[٦٠] انظر:

Ellis, R: **The study of second language acquisition**. (Oxford: Oxford University Press.2008), P. 36.

[٦١] انظر:

Schmidt, R. W: Consciousness**, learning, and interlanguage pragmatics**. In G. Kasper and S. BlumKulka (eds), ***Interlanguage pragmatics***. (Oxford, England: Oxford University Press,1993). 21–42. P. 35.

[٦٢] انظر: المرجع السابق، ص٣٥.

[٦٣] انظر:

DeKeyser, R. M: **Implicit and explicit learning**. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds). The Handbook of Second Language Acquisition.(Oxford: Blackwell.2003). pp. 313348. P. 343.

[٦٤] انظر:

Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O**: Explicit and implicit teaching of pragmatic routines.** In L. Bouton (Ed.), ***Pragmatics and language***

learning,*).** Urbana, IL: (University of Illinois at Urbana Champaign.1997). *Vol. 8* (pp. 163–177). P. 175; Rose, K. R., and Ng, C. K**: Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses**. In K. R. Rose and G. Kasper (eds), ***Pragmatics in language teaching. (New York: Cambridge University Press,2001). 145–70. P. 68; House, J: **Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness**. *(Studies in Second Language Acquisition,1996). 18,* 225252. P. 249.

[٦٥] انظر:

Kasper, G., & Rose, K. R: **Pragmatics and second language acquisition**. *(Annual Review of Applied Linguistics, 1999).19,* 81104. P. 97.

[٦٦] انظر:

Kasper, G., & Rose, K. R: ***Pragmatic development in a second language***. (Oxford: Blackwell Publishing Ltd.2002), P. 254.

[٦٧] انظر: المرجع السابق، ص٢٧٣.

[٦٨] انظر:

Takimoto, M: **The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence**. *(The Modern Language Journal,*2008). 92(3), 369–86. P. 383.

[٦٩] انظر: ايشيهارا، نوريكو؛ وأندرو كوهين، **تعليم التداولية وتعلمها**، ص٢١١.

[٧٠] انظر: المرجع السابق، ص٢١٢.

[٧١] انظر:

Koike, D. A., & Pearson, L: **The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence.** *(System,*2005). 33, 481–501. P. 493.

[٧٢] انظر:

Alcon Soler, E: **Does instruction work for learning pragmatics** (in the EFL context? *System,*2005), 33, 417–435. P. 419.

[٧٣] انظر:

BardoviHarlig, K., & Griffin, R**: L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom**. *(System,* 2005).33, 401–415. P. 412.

[٧٤] انظر:

Kasper, G: **Can pragmatic competence be taught?** *Second language teaching & curriculum center,* (University of Hawaii.1997), P. 14.

[٧٥] انظر:

Schmidt, R. W: **Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics**. In G. Kasper and S. BlumKulka (eds), ***Interlanguage pragmatics***.(Oxford, England: Oxford University Press,1993). 21–42. P. 35.

[٧٦] انظر:

BardoviHarlig, K., Hartford, B. S., MahanTaylor, R., Morgan, M. J., and Reynolds, D. W**. Developing pragmatic awareness: Closing conversation**. (*ELT Journal, 1991)*.45(1), 4–15. P. 4.

[٧٧] انظر:

Kasper, G: Can **pragmatic competence be taught?** *Second language teaching & curriculum center*, (University of Hawaii.1997), P. 16.

[٧٨] انظر:

Brock, M., & Nagasaka, Y: **Teaching pragmatics in the EFL classroom? Sure You Can!** *(TESL Reporter.2005). 38 (1)*, 1726. P. 20.

[٧٩] انظر:

Brown, P., & Levinson, S. D: *Politeness: **Some universals in language usage.*** Cambridge:(Cambridge University Press.1987), P. 3.

[٨٠] انظر:

Olshtain, E. & Cohen, A. D: **Teaching speech act behavior to nonnative speakers.** In M. CelceMurcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Boston, MA: Heinle & Heinle.1991). pp. 154165. P. 159.

[٨١] انظر:

Kasper, G: **Can pragmatic competence be taught?** *Second language teaching & curriculum center,* (University of Hawaii.1997), P. 17.

[٨٢] انظر:

Yoshimi, R: **Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers.** In G. Kasper, & K. Rose (Eds.), ***Pragmatics in language teaching*.** (Cambridge, UK: Cambridge University Press.2001). pp. 223244. P. 238.

[٨٣] انظر: ايشيهارا، نوريكو، أندرو كوهين، **تعليم التداولية وتعلمها**، ص٢٤٧.

[٨٤] انظر:

Mc Namara, T., & Roever, C: ***Language testing**: **The social dimension***. (Malden, MA: Blackwell.2006), P. 173.

[٨٥] انظر: ايشيهارا، نوريكو، أندرو كوهين، **تعليم التداولية وتعلمها**، ص٢٤٧.

[٨٦] انظر: القحطاني، سعد محمد، "صيغة الطلب عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية: تأثير المستوى اللغوي والمنزلة الاجتماعية"، **المجلة التربوية**، المجلد(٢٩)، ع()١١٣، ج(١)، الكويت، ٢٠١٤م، ص٣٣٨.

[٨٧] القحطاني، سعد؛ ومحمد الرياشي،" **أساليب الاعتذار لدى متعلمي اللغة العربية"، مجلة الحكمة للدراسات اللغوية والأدبي**، ع(٨)، الجزائر، مركز الحكمة، ٢٠١٦م، ص٩٣.

[٨٨] انظر: ايشيهارا، نوريكو، أندرو كوهين، **تعليم التداولية وتعلمها**، ص٢٥٩.

[٨٩] انظر: المرجع السابق، ص٢٧٠.

References المراجع

Alcon Soler, E: **Does instruction work for learning pragmatics** (in the EFL context? *System*,2005).

Al-Jadīʿ, Saʿd Muḥammad, alʾaʿmāl alLughawiyyah Wa Taʿlīm alLughahalʿarabiyyah Lilnāṭiqīn Bighairiha: Naẓrah Fī alManhajain alQadīm Wa alḤadīth. ʾaʿmāl Muʾtamar Ittijahāt Ḥadīīthah Fī Taʿlīm alLughahalʿarabiyyah Lughah Thāniyah, (Maʿhad al-Lughawiyyātalʿarabiyyah, Jāmiʿah alMalik Suʿūd, 2014).

Al-Mabkhūt, Shukri, *Dāʾirah lʾaʿmāl alLughawiyyah: Murājaāt Wa Muqtaraāt, (Beirut: Dār al-Kitāb alJadīd, 2010).*

Al-Mabkhūt, Shukri, *Naẓariyyah alʾaʿmāl alLughawiyyah,* (Tunisisa: Dār Maskaliani, 2008).

Al-Qaḥtāni, Saʿd, Wa Muḥammad alRiyāshi, "ʾasālīb alIʿtithār Lada Mutaʿalimiy al-Lughah alʿarabiyyah", *Majallah alḤikmah Lildirāsāt alLughawiyyah Wa alʾ-adabiyyah*, ʿadad(8), Algeria, 2016.

Al-Qaḥtāni, Saʿd, Wa Muḥammad alRiyāshi, "Ṣīghah alṬalab ʿinda Mutaʿalimiy al-Lughah alʿarabiyyah Kalughah Thāniyah: Taʾthīr alMustawa Wa alManzilah al-Ijtimāʿiyyah", *alMajallah alTarbawiyyah*, ALMujallad(29), ʿadad(113), Kuwait, 2014.

Austin, J. L: ***How to do things with words***. (Oxford: Oxford University Press.1962).

Bachman, L. F: ***Fundamental considerations in language testing***. (Oxford: Oxford University Press.1990).

BardoviHarlig, K., & Dornyei, Z: **Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning.** *(TESOL Quarterly, 1998).*

BardoviHarlig, K., & Griffin, R: **L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom**. *(System*, 2005).

BardoviHarlig, K., & MahanTaylor, R: **Teaching pragmatics**. (Washington DC: US Department of State, Office of English Language Programs. 2003).Retrievable on the WWW at httP.//exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm.

BardoviHarlig, K**: Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together**. (Pragmatics *and Language Learning*, 1996).

BardoviHarlig, K: **The interlanguage of interlanguage pragmatics**: A research agenda for acquisitional pragmatics. (Language *Learning, 1999).*

BlumKulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.): ***Crosscultural pragmatics: requests and apologies***. (*Norwood*, New Jersey: Ablex.1989).

BlumKulka, S**: Interlanguage pragmatics: The case of requests**. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* Clevedon,(UK: Multilingual Matters.1991).

Bouton, L. F: **A crosscultural study of ability to interpret implicatures in English**. *(World Englishes,1988)*

Bouton, L: **Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction? A pilot study**. In L. Bouton, & Y. Kachru (Eds.), ***Pragmatics and language learning***. (UrbanaChampaign: Division of English as an International Language, University of Illinois. 1994). Monogra

Brock, M., & Nagasaka, Y: **Teaching pragmatics in the EFL classroom? Sure You Can!** *(TESL Reporter.2005).*

Brown, P., & Levinson, S. D: *Politeness:* ***Some universals in language usage.*** Cambridge: (Cambridge University Press. 1987).

Canale, M., & Swain, M: **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *(Applied Linguistics, 1980).*

CelceMurcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S: **Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications**. (*Issues in Applied Linguistics, 1995).*

Crystal, D: ***A Dictionary of Linguistics and Phonetics***. 2nd. edition. (Oxford: Blackwell.1985).

D. W. **Developing pragmatic awareness: Closing conversation**. (*ELT Journal , 1991).*

DeKeyser, R. M: **Implicit and explicit learning**. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds). The Handbook of Second Language Acquisition. (Oxford: Blackwell, .2003).

Ellis, R: **Learning to communicate in the classroom**. (*Studies in Second Language Acquisition,1992).*

Ellis, R: **The study of second language acquisition**. (Oxford: Oxford University Press.2008).

Eshihara, Toreko, Wa Andro Kohin, *Taʿlīm alTadāwuliyyah Wa Taʿallumuha*, Tarjamah: Saʿd Muḥammad alQaḥtāni, (Reyadh: Dār Jāmiʿah alMalik Suʿūd Lilnashr, 2015).

Faerch, C., & Kasper, G: **Internal and external modification in interlanguage request realization.** In S. BlumKulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Crosscultural pragmatics: Requests and apologies*. (Norwood, New Jersey: Ablex.1989).

Grossi, V: **Teaching pragmatic competence: Compliments and compliment responses in the ESL classroom**. (Macquarie University. *2009).*

House, J., & Kasper, G: **Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language.** In W. Loerscher & R. Schulze (Eds.), ***Perspectives on language in performance***. (Tubigen: Narr.1987).

House, J: **Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness**. *(Studies in Second Language Acquisition,1996).*

Hymes, D. H: **The scope of sociolinguistics. In R. Shuy (Ed.)** ***Monograph series on language and linguistics***. (Washington DC: Georgetown University Press.1972).

Kasper, G., & Rose, K. R: ***Pragmatic development in a second language***. (Oxford: Blackwell Publishing Ltd.2002).

Kasper, G., & Rose, K. R: **Pragmatics and second language acquisition**. *(Annual Review of Applied Linguistics, 1999).*

Kasper, G., & Rose, K. R**: Pragmatics in language teaching**. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), ***Pragmatics in Language Teaching***. (New York: Cambridge University Press.2001).

Kasper, G., & Schmidt, R: **Developmental issues in interlanguage pragmatics.** *(Studies on Second Language Acquisition,1996).*

Kasper, G: **Can pragmatic competence be taught?** *Second language teaching & curriculum center*, (University of Hawaii.1997).

Kasper, G**: Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA**. (*Studies in Second Language Acquisition,1996).*

Koike, D. A., & Pearson, L: **The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence.** *(System*,2005).

Leech, G. N: ***Principles of pragmatics***. (London: Longman. 1983).

Mc Namara, T., & Roever, C**: *Language testing: The social dimension***. (Malden, MA: Blackwell.2006).

Olshtain, E. & Cohen, A. D: **Teaching speech act behavior to nonnative speakers.** In M. CelceMurcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Boston, MA: Heinle & Heinle.1991).

Rose, K. R., and Ng, C. K**: Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses**. In K. R. Rose and G. Kasper (eds), ***Pragmatics in language teaching***. (New York: Cambridge University Press,2001).

Rueda, Y. T: **Developing pragmatic competence in a foreign language**. *(Colombian Applied Linguistics Journal,2006).*

Schmidt, R. W: **Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics**. In G. Kasper and S. BlumKulka (eds), ***Interlanguage pragmatics***. (Oxford, England: Oxford University Press,1993).

Schmidt, R: **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***. (Honolulu: University of Hawai'i. 1995).

Searle, J. R: ***Speech acts***. (Cambridge: Cambridge University Press.1969).

Siegal, M: **The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese**. (*Applied Linguistics*, 1996).

Takimoto, M: **The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence**. *(The Modern Language Journal*, 2008).

Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O**: Explicit and implicit teaching of pragmatic routines.** In L. Bouton (Ed.), ***Pragmatics and language learning,*)**. Urbana, IL: (University of Illinois at Urbana Champaign.1997).

Thomas, J.: **Crosscultural pragmatic failure**. (*Applied Linguistics,1983). 4*, 91112.

Thomas, J**:** ***Meaning in interaction: An introduction to pragmatics***. (London: Longman.1995).

Vásquez, C., & Sharpless, D: **The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey**. *(TESOL Quarterly*,2009).

Yoshimi, R: **Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers.** In G. Kasper, & K. Rose (Eds.), ***Pragmatics in language teaching***. (Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2001).