أثر الكفايات اللسانية والموسوعية في توجيه عملية تعلُّم اللغة وفهمها

The Impact of The Linguistic and Encyclopedic Competencies on Guiding and Understanding TheProcess of Language Learning

د.علـي بـوراس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله- المملكة المغربية.

Ali BOURAS, Faculty of Arts and Humanities of Sais-Fes, Sidi Mohamed Ben AbdellahUniversity, Morocco

د. حسن مومني، الكلية متعددة التخصصات بتازة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله- المملكة المغربية.

Hassan MOUMNI, Multidisciplinary Faculty of Taza,Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco.

الملخص: يهدف هذا المقال للكشف عن أثر الكفايات اللسانية والموسوعية في توجيه عملية تعلم اللغة وفهمها، انطلاقا من الاستراتيجيات التي قدمتها لسانيات التلفظ بصدد عناصر العملية التواصلية والكفايات التي تتطلبها، وذلك عبر تفعيل المقاربة التواصلية التي قدمتها كاترين كبرات أوركيوني، حيث سنحاول استثمار الكفايات الواردة في هذه المقاربة لإبراز دورها في إنجاح عملية تعليم اللغة وتعلمها، للإجابة عن السؤال الإشكالي التالي: إلى أي حد تساعد هذه الكفايات المعلم والمتعلم في توجيه عملية تعلم اللغة وفهمها؟.

الكلمات المفتاحية: لسانيات التلفظ، الكفاية اللسانية، الكفاية الموسوعية، قيود عالم الخطاب، تعليم اللغة.

Abstract: The present article aims to argue for the impact of the linguistic and encyclopedic competencies on guiding and understanding the process of language learning. The study is based on the strategies outlined in the linguistics of enunciation regarding the elements of the communication process and the competencies it requires. Thus, we will adopt the communicative approach presented by Catherine KERBRAT-ORECCHIONI. In particular, we will attempt to apply the competencies of this approach in order to show their role in the success of the language teaching and learning processes. In doing so, we intend to answer to the following main research question: to what extent do these competencies

help both teachers and learners in guiding and understanding the process of language learning?.

Keywords: Linguistics of enunciation, linguistic competency, encyclopedic competency, constraints of the discourse universe, language teaching.

مقدمة:

لقد ساهمت كاترين كربراتأوريكيونيCathrinekerbrat ORECCHIONI في تطوير النظرية التلفظية باقتراحات نظرية ومنهجية،وذلك في عدد من أعمالها، أبرزها كتاب «l'énonciation de la subjectivité dans le langage»الذي عالجت فيه مجموعة من الإشكالات التي تواجه البحث التلفظي. إن ما يميز مجهودات هذه الباحثة، هو أنها انطلقت من المقاربة الجاكبسونية في التواصل ووقفت عند خصائصها البنيوية التي لا تنسجم مع الرؤية التلفظية لعملية التواصل، ومن ثم قامت بتعديل النموذج الذي قدمه جاكبسون، وأدخلت عليه القضايا التي تتدخل في عملية التلفظ، والشروط المطلوب توفرها في الفاعلين التلفظيين.

فإذا كان إميل بنفنيست قد أعاد النظر في بعض المسلمات السوسيرية والبنيوية عامة؛ فإن أوريكيوني، من جهتها، قد أعادت النظر في المقاربات التواصلية، وأخذت بعين الاعتبار خصائص عملية التلفظ وشروطها الضرورية. وهذا ما يدل على انسجام الجهود التي جاء بها رواد لسانيات التلفظ وتكاملها.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الورقة إلى استثمار مفاهيم لسانيات التلفظ L'énonciationورؤيتها المنهجية لفهم العملية التعليمية التعلمية، باعتبارها شكلا من أشكال التواصل الذي يعقده المدرس مع المتمدرس حول موضوع أو درس محدد، وتسعى أيضا نحو الكشف دور الكفايات اللسانية والكفايات الموسوعية إنجاح عملية تعليم اللغة وتعلّمها وفهمها، كما تهدف إلى إبراز مستوى الاستفادة الذي تقدمه هذه الكفايات إذا تم استغلالها استغلالا محكما، حيث قد تعيق هذه الكفايات عملية التعلم إذا بالغ المعلم في استثمارها داخل صف دراسي أقل مستوى من تلك الكفايات.

مشكلة الدراسة: لقد حددنا إشكالية هذه الدراسة اللسانية في الأسئلة التالية:

1. كيف تؤثر الكفايات اللسانية والموسوعية في إنجاح عملية تعليم اللغة وتعلمها؟؛
2. كيف تساهم هذه الكفايات في إنجاح العملية التواصلية داخل الفصل؟؛
3. إلى أي حد يمكن للمدرس والمتمدرس الاستعانة بهذه الكفايات في إنتاج الملفوظات وتأويلها؟؛
4. كيف يمكن استثمار مبادئ لسانيات التلفظ في فهم عملية اكتساب الألسن الطبيعية؟؛
5. إلى أي حد استطاع النموذج التواصلي التلفظي الذي اقترحته أوركيوني تمثل العملية التواصلية بكل عناصرها وحيثياتها؟.

منهجية الدراسة: للإجابة عن الأسئلة المطروحة أعلاه؛ تتبعنا خطوات المنهج الوصفي والمنهج المقارن والمنهج الاستدلالي. إذ أفادنا المنهج الوصفي في وصف مجموعة من المعطيات البحثية المتعلقة بعلاقة اللسانيات بتعلم اللغات، والمتعلقة بلسانيات التلفظ وكيفية بحثها في اللغة، كما استفدنا من هذا المنهج في وصف مستوى وعي النظرية التلفظية بدور الكفايات اللسانية والموسوعية في توجيه العملية التواصلية، والعملية التعليمية التعلمية على وجه التحديد. أما المنهج المقارن فقد اعتمدناه للمقارنة بين التصور التلفظي والتصور البنيوي والشكلاني للعملية التواصلية، وبين التصورين التلفظي والتوليدي لمفهوم الكفايات اللسانية وعلاقتها بالإنجاز (أو التلفظ). أما المنهج الأخير، وهو المنهج الاستدلالي، فلابد من اللجوء إليه للاستدلال على كل ما ورد في هذا المقال من معطيات وتقييمات، وللاستدلال كذلك على نجاعة الرؤية التلفظية بصدد دور الكفايات المدروسة في توجيه عملية تعلم اللغة وفهمها، مقارنة مع التصور التوليدي.

1. علاقة اللسانيات بتعلم الألسن

إن كل نظرية لسانية تسعى لتقديم زاوية نظرها الخاصة بكيفية تعلم اللغات الطبيعية وفهمها وإنتاجهاوكيفية اشتغالها في سياقات مختلفة. وقد قدمت اللسانيات بشتى توجهاتها المتنوعة عدة تصورات في هذه المجالات، إلى درجة "يمكن أن يتصور المرء بسهولة ما يمكن أن تقدّمه اللسانيات من إعانة لتعليم الألسن ــ الألسن الأجنبية واللسان الأم" (روبير مارتان، 2007، ترجمة عبد القادر المهيري، ص 165).

لقد ساهمت كل من البنيويات (أو ما يسمى بلسانيات الجيل الأول) ولسانيات الاستعمال (أو ما نطلق عليه بلسانيات الجيل الثاني) بمجموعة من التصورات التي من شأنها أن تُعين المدرس في تعليم اللغة للمتعلمين، وفرضت نفسها في ساحة الإعداد اللغوي والديداكتيكي لتعلّم اللغات، وفي مجال نظريات الاكتساب اللغوي عموما، حيث سمحت اللسانيات بتحسين الأدوات اللازمة لهذا المجال، كالكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية إلخ. وهذا ما يفرض على"مدرس اللسان، زيادة على كفاءة لغوية، تكوينا لسانيا متينا. وتمثل اللسانيات في الجامعة مكونا أساسيا من برنامج دراسة اللسان"(روبير مارتان، 2007، ص 165-166)؛ لأنها تزودنا بما يفيد من الأدوات الإجرائية والمنهجية لتيسير عملية تعلم اللغة وفهمها وإعادة إنتاجها، و"تطلعنا على ما في المعايير من تعدد، وتعتبر أن امتلاك لسان ما يتمثل في استعمال كل طبقاته بيسر من أنيق وعادي" (روبير مارتان، 2007، ص168). وقد ترجمت اللسانيات اهتمامها بتعلم الألسن عبر إحداث فرع لساني خاص بذلك؛ وهو ما أصبح يسمى بـ "اللسانيات التعليمية" التي تقدم لنظريات التعلم الأدوات الإجرائية لفهم طبيعة اللغات البشرية، وكيفية تعلمها، ناهيك عن وجود فرع لساني آخر يسمى بـ "اللسانيات العلاجية" التي تهتم بمعالجة الاضطراب اللغوي، والعيوب النطقية، وتعثر الاكتساب.... وهذان الفرعان معا ينتميان إلى صنف اللسانيات التطبيقية.

أما لسانيات التلفظ؛ فهي فرع من فروع اللسانيات التداولية، عمل على ترسيخ الوعي اللساني بضرورة الأخذ بعين الاعتبار المقامات التلفظية في توظيف اللغة، والوعي بتجليات الذاتية ودورها في توجيه معاني الملفوظات، وفي أثرها على تأويلات المتلقي.ويمكن القول بأن لسانيات

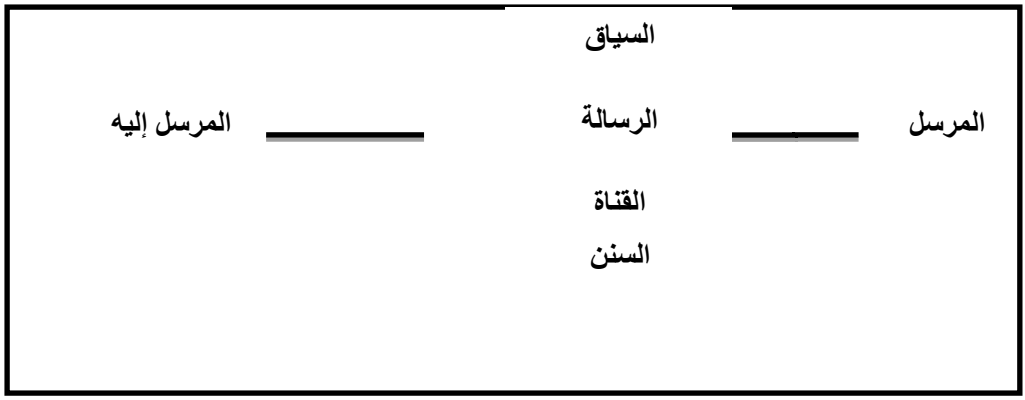
التلفظ اتجاهلساني يندرج ضمن الاتجاهات السياقية والاجتماعية في الدراسات اللسانية، التي تَعتبر "أن تعلم لغة ما لا ينحصر فقط في إنتاج جمل صحيحة وسليمة نحويا بل إن الأمر يتطلب علاوة على ذلك، ضرورة معرفة استعمالها لأغراض تواصلية"(مصطفى مزياني، 2014، ص 126)؛ لأننا لا نتعلم اللغة "في ذاتها ولأجل ذاتها"؛ وإنما لتحقيق مطالب ذاتية تخص المتكلم/المستمع، أو اجتماعية أو غيرها.

فبالرغم من أن اهتمامات النظرية التلفظية تصب في مجال تحليل الخطاب، فإن ذلك لا يمنع من أن نكشف عن بعض الإفادات التي يمكن أن تقدمها فيما يخص قضايا تعلّم اللغة وفهمها. ولذلك سنركز على النموذج التواصلي التلفظي الذي اقترحته أوريكيوني لتقديم تصور تلفظي لفعل التعلّم، وسنحلل، بشكل أخص، دور كفايات هذا النموذج في تيسير تعليم اللغات وتعلمها واستعمالها.

بهذا؛ يمكن القول إن اللسانيات بكل فروعها قد قدمت خدمات كثيرة للباحثين في نظريات تعلم اللغة وتعلمها، إلى أن أصبحت تفرض مضامينها ونتائجها على هؤلاء الباحثين للتمكن من معرفة طبيعة اللغة بنيةً واستعمالًا، كما أنها ولجت مجال تعلم اللغة وأدلت بدلوها فيه، وكان لها ذلك ما دام أن موضوعها الأساس هو "اللغة"، وإن اختلفت زوايا النظر إلى هذا الموضوع من نظرية لسانية إلى أخرى.

2. ك.ك. أوريكيوني: منالتواصل إلى التلفظ

كما أشرنا في مقدمة هذا المقال، فقد انطلقت أوريكيونيفي بناء تصورها التلفظي للعملية التواصلية من الخطاطة التواصلية لرومان جاكبسونR. Jakobson، التالية:(Jean Dubois et autres, 1973, P 99)



ولإبراز قيمة التصور التلفظي لعملية التواصلية ودرجة وعيأصحابه بحيثيات هذه العملية المركبة؛ لابد أن نزيل القناع عن بعض نقاط الضعف التي تعتري النموذج الجاكبسوني، وذلك عبر تجميع الانتقادات التي وجهها الباحثون إليه، وهي على الشكل التالي:

1. تغييب الظروف الخارجية: والتي يمكن أن تسهم في نسج عملية التواصل بشكل واضح دون وقوع أي اختلاف بين المخاطبين فيما يتعلق بالثقافة والطابع الاجتماعي. وهو تغييب يبين غياب الوعي بـعدم انفكاك مضمون الرسالة عن الأشكال والعادات والظروف الملموسة المحيطة بعملية الإرسال. حيث إن "الشكلانين [ومن بينهم جاكبسون] يفترضون، في تأويلهم اتصالا محددا سلفا، وإرسالا ثابتا بصورة مساوية...".(تزفيتان تودوروف،ترجمة: فخري صالح، 1996، ص 113).

2. عدم مراعاة تعالق البعد النفسي للمتلفظين بالبعد الاجتماعي المنوط بهما وبموضوع التواصل، ويُعذر جاكبسون على هذا الإغفال، نظرا للرؤية التي اعتمدها في الخطاطة، وهي رؤية تقصر غايات التواصل على نقل المعلومات والأخبار فقط. في حين أن التواصل يكون بيذواتياIntersubjectiveمن ناحيةكون "الدلالة التي يربطها المتكلم بالأصوات هي نفسها التي يربطها المستمع بنفس تلك الأصوات"، (Jean Dubois et autres, 1973, p96) حيث يجمع بين المتكلم والمستمع اتفاق مبدئي على مستوى عقد السنن "Encodage" وحله "décodage"، مما يستدعي الجمع بين عناصر العملية التواصلية وأبعادها النفسية والاجتماعية.

3. تختزل الخطاطة عملية التواصل في "عملية بسيطة تشبه في بنيتها العامة نظام نظرية التواصل théorie de communication التي وضعها شانون وويفر" (مصطفى غلفان، 2010، ص 84).

4. تمثل هذه الخطاطة تواصلا متجانسا وخطيا، في حين أن التفاهم بين المرسل والمرسل إليه لا يمكن أن يكون إلا تفاهما جزئيا،حتى وإنْ التزم المتلفظان بنفس المعنى اللغوي، فإنه ليس من الضروري أن يكون لهما نفس التصور (أو الإدراك)Conception، (Orecchioni, C.K. 1980, p15) وقد تتسع الهوّةبين تصوريهما إذا غاب ما يسمى بـ "مبدأ التعاون" الذي جاء به بول غرايس، وذلك بسبب:

-تفاوت مستوى الفهم والإدراك بين المرسل والمرسل إليه؛

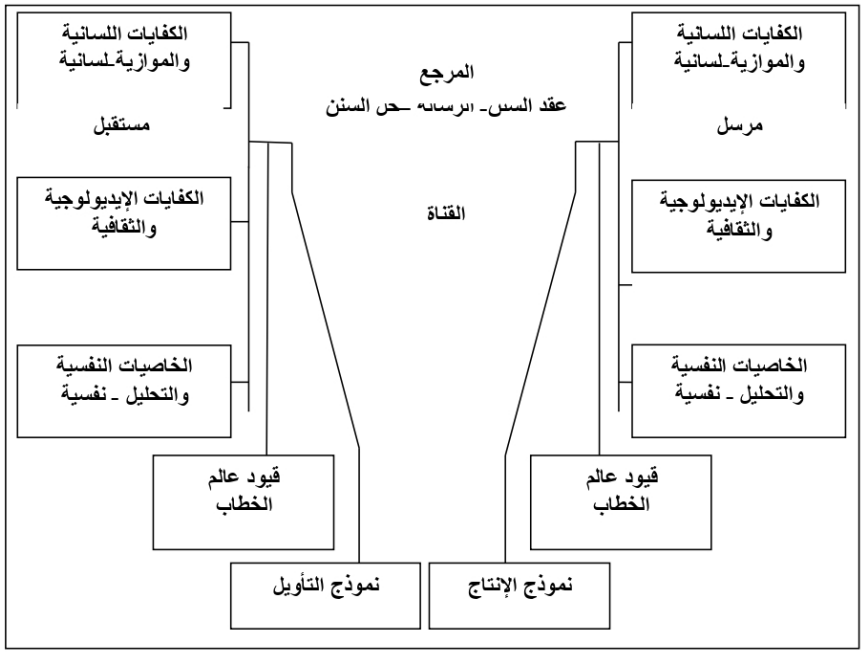
-تباين كفاياتهم الإيديولوجية والثقافية والتأويلية؛

-المسافة الفاصلة بين فعل الإنتاج (التلفظ) وفعل التأويل (التلقي)، فعند تباين المسافة بين الفعلين يُلاحظ، بوضوح، الدور الذي يلعبه سياق التلفظ وسياق التلقي في تغيُّر معنى الملفوظات وتجدّده.

"لا تقول الخطاطة شيئا عن الكفايات الخارج لسانية (موسوعية، أو نفسية أو ثقافية).لا تتضمن هذه الخطاطة أي نموذج للإنتاج (إشفار) وللتأويل (فك الإشفار)."(ماري آن بافو وجورج إلياسرفاتي، ترجمة محمد الراضي، 2012، ص 285-286).

5. يمكن أن نذكر أيضا أن هذا النموذج لا يعبّر عن السلوكات غير اللغوية المرفقة بعملية التلفظ، وهي سلوكات تؤثر في عملية الإنتاج وتتحكم في عملية التأويل كذلك، مثل تحركات الأستاذ داخل الفصل، وأسلوب توظيفه لحواسه حين يريد التعبير عن إعجابه بتفاعل المتمدرسين مع ما يقدمه، أو حين يريد أن يزمجر في أحد المشاغبين، على سبيل المثال. وقد عبرت أوريكيوني عن هذا بإدراج الكفايات خارج لسانية وقيود عالم الخطاب في نموذجها التواصلي.

وانطلاقا مما سبق؛ قامت أوريكيوني بإعادة النظر في النموذج الجاكبسوني واقترحت الازدواجية السننية بدل الأطروحة الأحادية للسنن التي قدمها رومانجاكبسون، وتصف خطاطته بقولها: "نجد السَّنن مُصوَّغاً ومفردا ومعلقا في الهواء بين المرسل والمستقبل" (Orecchioni, C.K. 1980, p13)، في حين أن هذا السنن لا يمكن أن يُترك على هذا الوضع المثالي بسبب تدخل المحيط الاجتماعي في عملية عقد السنن وحله. ثم قدمت نموذجا تواصليا ملائما لمتطلبات نظرية التلفظ، انتقلت من خلاله من النظر إلى العملية التواصلية بصفتها عملية تناظرية مثالية إلى عملية تلفظية قائمة على تناظر مشترك بين متلفظ ومتلفظ مشارك أساسه التفاعل المشترك القائم على مجموعة من المعطيات التي سنتحدث عنها لاحقا. واتخذت لهذا النموذج خطاطة مفسرة وهي على الشكل التالي:(Orecchioni, C.K. 1980, p19)



نسجل من خلال الخطاطة، أن هذا النموذج احتفظ بنفس عناصر النموذج السابق، والجديد الذي طرحه هو الشروط الواجب توفرها في عنصري التواصل وهما المرسل والمرسل إليه، ومن بينها أن يتوفرا على كفاية لسانية وكفاية موازية لسانية. ونسجل كذلك أن أوريكيوني أخذت بعين الاعتبار تفاعل اللغة مع قيود عالم الخطاب.

تشتغل العملية التعليمية التعلمية، بناء على هذا النموذج، انطلاقا من تشغيل المدرس كفايته اللسانية والإيديولوجية والثقافية في إنتاج الرسالة (كالدرس اللغوي مثلا) باعتباره عملية تتدخل فيها العناصر التالية:

1. الظروف السياقية والمرجعية التي تحيط بالملفوظات المنتجة؛ وهي ظروف قد تكون مدرجة داخل ملفوظات الرسالة، ويمثِّلها عنصر التمهيد داخل الجذاذة، أو مرحلة التقديم الواردة في الكتاب المدرسي، وهي مرحلة يقدم فيها مؤلفو الكتاب كل حيثيات الدرس والغايات المبتغاة من تدرسيه، والأهداف المرجو تحقيقها بعد تلقيه. أو قد يظهر أثر تلك الظروف السياقيةمن خلال تحكمها في الاختيارات اللغوية التي يوظفها المدرس بصدد الشرح، وهي اختيارات يراعي فيها المستوى العمري للمتمدرسين، وموقع الدرس في الكتاب المدرسي ومدى ارتباطه بالدروس التي سبقته والتي تليه. وتسمى هذه الاختيارات اللغوية بـ "الانتقاء المبرمج" "الذي يمكن الفرد من عزل مادة التعلم عما سواها، بحيث لا يختلط بها غيرها. ويستطيع بهذا العزل المؤقت أن يضبط الظاهرة بكل صفاتها ودقائقها". (سمير استيتية، 2008، ص 423).

2. قيود عالم الخطاب Contraintes de l'univers de discours، التي تقوم بتوجيه نشاط عقد السنن، وتظهر هذه القيود في نمطين من العوامل:(Orecchioni, C.K. 1980, p17)

-الظروف الملابسة للتواصل؛

-الخصائص الموضوعية والبلاغية للخطاب، وبالإجمال، قيود "الشكل".

وقد مثّلت أوركيوني لكيفية تدخّل العنصرين السابقين في العملية التواصلية بنموذج "خطاب الأستاذ"، على سبيل المثال، وأكدت على أن تحليله يستدعي ضرورة مراعاة ما يلي:

أ. طبيعة خصائص المتكلم؛ وطبيعة المستمعين (عددهم، وعمرهم، مستواهم، وسلوكهم)؛ وشكل التنظيم الأداتي، والسياسي، والاجتماعي للفضاء المرتبط بالعلاقة الديداكتيكية، إلخ؛

ب.مراعاة أن كل خطاب يتأثر بالقيود التالية: خطاب ديداكتيكي (عامل الجنس الخطابي) الذي يعالج اللغة (العامل الموضوعي)؛ أي أن خطاب الأستاذ يندرج ضمن الخطاب الديداكيتي التعليمي، كما أنه خطاب موضوعه "اللغة".

هذا فيما يتعلق بنموذج الإنتاج، أو عقد السنن، الذي يقدمه المرسل (المدرّس)؛ ويقابله نموذج التأويل والذي يضطلع به المرسل إليه/ المتلفظ المشارك، (وهو المتمدرس)ويتم هذا التأويل عبر تفعيل:

1. **الكفاية اللسانية:** وهي المعارف السابقة، سواء المتعلقة بالدرس الماضي، أو بالمراجعة القبلية...؛

2. **الكفاية الموازية اللسانية:** أي العوامل المرافقة للملفوظ والتي تسهم في عملية فك السنن لدى المستقبل (المتمدرس)، ثم التحديدات النفسية والتحليل نفسية، وتشتغل هذه الكفاية أيضا وفق طبيعة قيود عالم الخطاب التي تُلزم المرسل/المستقبل بربط الملفوظات بإطار السياقات التلفظية التي أُنتجت فيها. كما يمكن للمدرس أن يستعين بهذه الكفاية في صياغة الأسئلة الإيحائية، حيث يُرْفِقُ السؤال بحركات وإيماءات تحمل بعض عناصر الإجابة عن السؤال، وتُوَجِّه فهم المتمدرسين نحو الإجابة المطلوبة أو نحو بعض جوانبها.

وتلخّص أوريكيوني قيود عالم الخطاب المتحكمة في عملية حل السنن في المعطيين التاليين:(Orecchioni, C.K. 1980, p20)

-المعطيات السياقية Les données situationnelles؛
-القيود الموضوعية البلاغية Les contraintes thématico-rhétoriques.

يتطلب المعطى الأول مراعاة موقع الدرس وعلاقته بالدروس الأخرى، ومدى تمكن المتمدرسين من الدروس التي قد يُبنى عليها موضوع الدرس الجديد.ونشير إلى أن هذا المعطى السياقي يشكل أحد أهم المتغيرات التي تتحكم في استراتيجيات التعلم، وهي: "المتعلم واللغة والهدف والسياق، ويبرز دور كل متغير وفق الأسئلة الآتية:

-هل يمتلك المتعلم المعارف الضرورية لتعلم اللغة الهدف؟
-هل تساير اللغة الهدف مستوى المتعلم اللغوي ومعارفه وخبراته؟
-هل يساعد السياق النفسي والاجتماعي والمادي على تعلم اللغة الهدف؟" (الحسن عبد النوري، 2016، ص 125).

بعبارة أخرى؛ إن الحرص على المعطى السياقي هو الحرص على توفير الأجواء المناسبة،عقليا ومجاليا وزمنيا ونفسيا واجتماعيا،للمتعلمين لمساعدتهم على تحصيل مكتسبات الدرس. ونشير، في هذا الصدد، إلى فكرة مفادها أن لسانيات التلفظ تؤمن بدور المحيط في عملية الاكتساب اللغوي لدى الفرد، ويظهر ذلك في جعل دراساتها تقوم على علاقة اللغة بالفرد وبالواقع الاجتماعي الذي تُستعمل فيه اللغة، وهذا ما لم تضعه النظريات العقلية في الحسبان، وعلى رأسها المدرسة التوليدية التي تقصي دور المحيط، والسياق عموما، في اكتساب الطفل للغته، ومرد هذا الإقصاء هو أن العقلانيينلا ينظرون إلى اللغة باعتبارها "سلوكا تجريبيا يكتسبه الطفل نتيجةً لما يقدمه المحيط من مؤثرات خارجية أو نتيجة لتقليد العبارات اللغوية المستعملة التي يسمعها الطفل، بل إنها صفة بيولوجية ملازمة للإنسان يتميز بها عن غيره من الكائنات الحية. ويرى العقلانيون أن المحيط لا يملك أي بنية متجانسة أو أساسية تجعله قادرا على اكتساب الطفل نظاما معقّدًا في مستوى اللغة البشرية". (مصطفى غلفان، 2010، ص 35).

أما المعطى الثاني؛ أي معطى القيود الموضوعية والبلاغية، فيتعلق بمتغير "اللغة"، ويتطلب الأخذ بعين الاعتبار الخصائص الموضوعية للدرس اللغوي، كأن يحرص المدرس على شرح الدرس بلغة عربية فصيحة وبسيطة في متناول الفئة العمرية المستفيدة.

نصل من خلال ما سبق؛ إلى أن البنية الهندسية لهذه الخطاطة التواصلية التلفظية تُبين أن المرسل يفعِّل، أولا، كفاياته اللسانية والموازية لسانية(وهي تلك الحركات والملامح والإيماءات المرفقة بفعل التلفظ). ثم يتبعها بتفعيل الكفاية الإيديولوجية والثقافية للتمكن من تحقيق عملية التواصل، ثم إن إيراد السهم الرابط بين الكفايات وعملية الإنتاج باعوجاجه بسبب خانة قيود عالم الخطاب، يكشف بالملموس أثر تلك القيود في عملية إنتاج الخطاب، وهي القيود التي تصاحب العملية التواصلية برمتها، وتتوزع إلى "ما هو لساني مرتبط بشكل الخطاب أي التزام خاصيات موضوعية وبلاغية تجعل التبادل ممكنا أثناء العملية الحوارية، ومنها ما هو خارج-لساني مرتبط بالسياق العام للحوار، حيث يكون الامتثال لشروط السياق ضامنا لتبادل ناجح بين أطراف الحوار"(محمد نظيف، 2010، ص 28).

وتنعكس العملية نفسها لدى المستقبل في مرحلة التأويل، وتستمر العملية في دائرة حوارية، عبَّرت عنها أوريكيوني بقولها: "في خطاطتنا نفترض عندما يتكلم أحد فإن الآخر يستمع في صمت، والعكس بالعكس، يعني أن المتلفظين يلعبان تبادل الأدوار بين مرسل ومستقبل"(Orecchioni, C.K. 1980, p21). ويمكن أن نستشف من هذا الكلام دور التفاعل الحواري بين المدرس والمتعلمين داخل الفصل وأثره في بناء التعلمات اللغوية وتمثلها، إذ يساهم هذا التفاعل في إغناء الكفاية اللسانية للمتعلم، ويجنِّبه التلقي السلبي للمعارف، كما كان يحصل مع البيداغوجيا التقليدية.

وتعبّر الخطاطة كذلك، بشكل لافت، عن تأثير عالم الخطاب في التبادل التواصلي، من خلال إمالة السهم المتجه لعمليتي الإنتاج والتأويل، والسبب في ذلك هو القيود المحيطة بالخطاب، مما يبين أن هذا النموذج ينطوي على الكثير من نوايا التلفظيين في الكشف عن فاعلية الخطاب والتلفظ.

3. كفايات النموذج التواصلي التلفظي وأثرها في علمية تعلّم اللغة وفهمها

1.3. الكفايات اللسانية

هي الكفاية التي تُعنى "بالعناصر الدالة النصية والسياقية الحالية النصية، فضلا عن الهامشية النصية (أو على الأقل النطقية، وتنسب إليها، بمقتضى قواعد اللغة التكوينية، وبعض المدلولات)."(كاترين كيربراتأوريكيوني، 2008، ترجمة ريتا خاطر، ص 284).

ويكمندور هذه الكفاية في الكشف عن المحتويات المضمرة في الخطاب، ولكن بشرط الاستعانة بالمحتويات الظاهرة؛ أي تشغيل هذه الكفاية لتحليل المعنى المباشر للعناصر النصية والسياقية والإجهاز عليه لبلوغ المعنى المضمر.

ينحصر أثر الكفاية اللسانية في تمكين المتعلم من نسق القواعد التركيبية للغة التي يتعلمها،ويطلق على هذه الكفاية في النظرية التوليدية بـ "القدرة" التي يقابلها مفهوم "الإنجاز"، وهو التحقق الفعلي لقدرة المتكلم عندما يستعمل اللغةويخرجها من لحظة الكمون أو البنية الذهنية إلى الواقع الفعلي، عبر فعل التلفظ.

فإذا كانت الكفاية اللسانية عند نعوم تشومسكي "هي المعرفة اللسانية الضمنية للأفراد المؤهلين لاستعمال لسان معين"(حسن بدوح، 2012، ص121)؛ تتجلى في استبطان نظام القواعد التي تحدد الشكل الفونيتيقي للجملة ومضمونها الدلالي في اللغة المعتمدة في التواصل. وترتبط، أيضا، بمفهوم الإبداعية في اللغة.فإن المقاربة التلفظية، في هذا الجانب، لا تفصل بين الكفاية اللسانية والكفاية التداولية وباقي الكفايات الإيديولوجية والثقافية التي تسهم إسهاما فعّالا في إنجاح العملية التواصلية، والكشف عن معنى المعنى في الخطاب.

ومن الزاوية التلفظية الديداكتيكية لتعلم الألسن؛ فإن الكفاية اللغوية وحدها غير كافية لتمكين المتعلم من لغته؛ وإنما يجب أن نقدم له بنية هذه اللغة أي نسقها التركيبي (القدرة)مع كيفية توظيف هذا النسق في وضعيات وسياقات مختلفة، وهنا تتدخل الكفاية التداولية والكفايات غير اللسانية عموما، لتمكين المتعلم من قواعد اللغة ومن كيفيات استعمالها في وضعيات تواصلية، لاكتشاف التغيرات التي تُحدثها تلك الوضعيات في بينة اللغة، وأخذها بعين الاعتبار لحظة إنتاج الملفوظات أو تأويلها.

وما دام أن المقاربة التوليدية تقوم على المحايثة فكان لزاما من رائدها غض البصر عن أثر الجانب التلفظي والسياقات التلفظية في عملية الإبداع، وفي السيرورة التواصلية عامة. في حينلا ينبغي الوقوف عند هذه الكفاية اللسانية فقط؛ وإنما تُضاف إليها الكفايات غير اللسانية، ومنها الكفاية التداولية "التي تنطوي على قواعد تسمح للمتكلم بتأويل ملفوظ بالنسبة إلى سياق بعينه، ومن بين هذه القواعد (قواعد الخطاب) Les lois du discours".(دومينيك مانغونو، 2008، ترجمة محمد يحياتن، ص 23). وهذا ما يبين تفاعل هذه الكفايات وتآزها في إنجاح العملية التواصلية، والعملية التعليمية التعلمية على الخصوص، وبالتالي تحقيق تعلم أنسب للغة وفهم صحيح لها، وتعبّر أوريكيوني عن هذا بقولها: "في خضم عمليات فكّ الترميز، تتآزر الكفاءتان الألسنية اللغوية والموسوعية بالتبادل، ونشهد مدا وجزرا دائمَين بين المعلومات الداخلية والخارجية" (كاترين كيربراتأوريكيوني، 2008، ص 289). ويتجلى هذا التآزر في استعانة المتكلم/المستمع بكفايات غير لغوية لفك ترميز بعض المصطلحات ذات حمولة قيمية أو أيديولوجية، كما يتجلى في خضم عملية عقد الترميز (عقد السنن).

إن هذا التآزر هو ما لم تأبه به المقاربات المحايثة لفعل التعلم وللقضايا اللغوية على العموم، فهمَّشته لصالح اعتبارات منهجية وغايات علمية تخص التوجه العلمي لتلك النظريات؛ كالنظرية التوليدية على سبيل المثال.

2.3. الكفاية اللسانية: من التجريد المثالي إلى التفعيل التلفظي

لقد اختلفت زوايا نظر اللسانيين لمفهوم الكفاية ولأشكال اشتغالها في البنية الذهنية للمتكلم، ولصيغ تفعليها في الواقع وتفاعلها معه، وسنركز فيما يلي على هذه الفكرة الأخيرة؛ وهي أشكال تفاعل الكفاية اللسانية مع عملية التلفظ، أو ما يسمى في النظرية التوليدية بـ "الإنجاز"، وسنقدم وجهتي نظر التوليدية والتلفظية بصدد هذا التفاعل.

من النظريات اللسانية من أقصى كل أشكال التفاعل الواردة بين الكفاية اللسانية وتجلياتها في الوقع الفعلي للسان؛ أي لحظة التلفظ باللغة، مثال ذلك ما ذهبت إليه النظرية التوليدية، إذ عزل تشومسكي بشكل واضح، بين الكفاية والإنجاز، فلاحظ اللسانيون "أن مفهوم الكفاءة اللغوية لدى تشومسكي ضيق جدا، فهو لا يشتمل إلا على بعد واحد للكفاءة اللغوية، ومفهوم الكفاءة اللغوية المتعددة الأبعاد وحده يفتح الطريق لتفسير التراكب الطبقي للغة والتغير اللغوي. ولا يستطيع مفهوم الكفاءة اللغوية الأحادي البعد لدى تشومسكي أن يبين كيف ترتبط الكفاءة اللغوية للمتكلم/السامع بسلوكه الاجتماعي، وكيف تحددها عوامل اجتماعية معينة في إطار النشاط الاجتماعي".(جرهاردهلبش، 2007، ترجمه وقدم له سعيد حسن بحيري، ص 140).

فحين أخذ تشومسكي بمقولة "المتكلم المثالي" جرد هذا المتكلم من صبغته الاجتماعية، واعتبره متكلما ينتمي إلى عشيرة لغوية منسجمة لا تشوبها أي تغيرات كلامية أو لهجية، أوتغيرات آتية من عوامل سياقية، ولذلك أقام تصورا مثاليا مجردا لمفهوم الكفاية اللسانية، من أجل التأسيس لما يسمى بالكفاية الكليةCompétenceuniverselle، بناء على الشروط التالية:

-"على أنه يوجد نظام للقواعد، يحدد نحوية الجمل، ويعد أساس السلوك اللغوي الفعلي؛
-على أن المتكلم/السامع المثالي يمتلك ذلك النظام القاعدي مستقلا عن شروط الأداء اللغوي؛
-على أن المتكلم/المستمع المثالي يحيا في جماعة لغوية متجانسة تماما." (جرهاردهلبش، 2007، ص 139).

غير أنه؛ إذا تأملنا في هذه الشروط نستشفّ استحالة تحققها في الواقع اللغوي، فنحوية الجمل ليست دائما هي أساس السلوك اللغوي الفعلي، وإنما قد يخرقها المتكلم لصالح القيم الاجتماعية، أو بسبب طبيعة العلاقة التي تجمع التخاطبين، ويتجلى هذا الخرق على مستوى استعمال الضمائر والإشاريات الاجتماعية «Les déictiques sociales». وهذا السبب نفسه خير دليل على فساد الشرط الثاني القائل باستقلالية النظام القاعدي عن شروط الأداء اللغوي، حيث إن مجرد التلفظ بملفوظ معين في سياق محدد تتغيّر تأويلات المستمعين لنفس النظام القاعدي الذي أُعيد استعماله في سياق جديد. بعبارة أخرى؛ إن الأداء اللغوي يؤثر بشكل بارز في البنية القاعدية للغة، كما تؤثر ظروف هذا الأداء في فهم المتلقين وتُقنّن تأويلاتهم وتقيّدها.

ولم يقف تشومسكي عند حدود هذا التفريق الإجرائي بين الكفاية والإنجاز، وإنما استبعد أيضا البعد الاجتماعي والتداولي المؤثرين كذلك على الكفاية اللسانية؛ "لأن الكفاءة اللغوية لديه تُسوَّى بالكفاءة النحوية وتُقلص فيها. ولما كان يجب أن تتوفر للمتكلم في التواصل معارف أكثر بكثير

من قواعد النحو، فقد تأكد أن مفهوم تشومسكي للكفاءة اللغوية في إطار هذا الجانب أيضا أنه ضيق للغاية"(جرهاردهلبش، 2007، ص 141).

يظهر مما سبق؛ أن تقليص الكفاية اللسانية في الكفاية النحوية وحصرها في المعرفة المباشرة للنظام القاعدي للغة، والتفريق بين الكفاية اللغوية والإنجاز وإهمال ظروف هذا الأخير المؤثرة على تلك القدرة، كلها مؤشرات تُبِين عن ضعف التصور التوليدي لمفهوم الكفاية اللسانية وعلاقتها بفعل التلفظ، وبالظروف السياقية الاجتماعية المحيطة بهما. لذلك أعادت لسانيات التلفظ النظر في هذه المؤشرات، فحاولت أن تسد العوز الذي صار يعتري النظرية التوليدية في هذا الصدد المتعلق بالكفاية اللسانية في علاقتها بالتواصل، وبتعلم اللغة على وجه الخصوص، حيث حاولت لسانيات التلفظ أن تحرر تلك العلاقة من صورتها المثالية التجريدية، بالنظر إلى أشكال تأثرها بمعطيات الفعل التلفظي وطبيعة تفاعلها مع تلك المعطيات؛

في مقابل هذا التصور العقلاني التوليدي للكفاية اللسانية؛ تؤكد أوريكيوني، باعتبارها رائدة من رواد التلفظية، في أكثر من مناسبة، على تفاعل الكفاية اللسانية مع فعل التلفظ، وعلى تأثير خصائص الفعل التلفظي وحيثياته السياقية على الكفاية نفسها. وقد انتقدت تصور تشومسكي لكفاية متجانسة، كما نفت وجود جماعة لغوية متجانسة في الأصل،في قولها: "لا تكون هذه الكفاءة متجانسة حتى لدى "الجماعة" الألسنية اللغوية نفسها، فمثلا، إن ما نطلق عليه اسم "اللغة الفرنسية" ليست سوى "نموذج مزدوج" مجرّدٍ يدمجُ عددًا لا يُحصى من البدائل اللغوية المحلية واللغوية الاجتماعية واللغوية المحكية".(كاترين كيربراتأوريكيوني، 2008، ص 284).

يصح القول؛ إن لسانيات التلفظ حاولت أن تُخرج الكفاية اللسانية من صورتها التجريدية إلى تفعيلها تلفظيا؛ أي دراستها لحظة الاستعمال، عبر النظر في أشكال تفاعلها مع السياق التلفظي الذي تُستثمر فيه، وعبر مراعاة آثار ذلك السياق على دور هذه الكفاية في إنجاح العملية التواصلية برمتها. وقد تأتى ذلك لرواد النظرية التلفظية بعد أن فحصوا التصور التوليدي الذي يقول بوجود "كفاية لسانية متجانسة" لا تتأثر بالسياقات التلفظية والاجتماعية، فاكتشفوا مظاهر غياب التجانس في هذه الكفاية، وتبائُنها من متكلم إلى آخر ومن سياق تلفظي إلى غيره.

3.3. الكفايات غير اللسانية:

تشمل الكفايات غير اللسانية كل الكفايات الموسوعية والثقافية والإيديولوجية. وتقصد أوريكيوني بالكفاية الموسوعية (أو الثقافية) مجموع المعارف الضمنية التي يمتلكها الفرد حول العالم، أما الكفاية الإيديولوجية فتُحددها في مجموع الأنظمة التأويلية والتقييمية للعالم المرجعي، ومن خواصها أنها تكشف عن الاختلافات الإيديولوجيةles divergences idiolectales، وهي كفايات تربط علاقة تقاطع وتناغم مع الكفايات اللسانية.(Orecchioni, C.K. 1980, p18)

وبإمكان المدرس أن يستغل الكفاية الموسوعية باعتبارها "خزانا رحبا يضم معلومات خارجيةً تعبيريةً تتناول السياق، أو باعتبارها مجموعة معارف ومعتقدات، ونظاما من تمثيلات العالم

المرجعي وتأويلاته وتقويماته" (كاترين كيربراتأوريكيوني، 2008، ص 285). ويسخّر جزءا بسيطا منها في عملية إنتاج التعلمات وتأويلها.

وتختلف معطيات الكفاية الموسوعية بناء على طبيعة الوضعية الحوارية، وتتخذ هذه المعطيات الأشكال التالية:(كاترين كيربراتأوريكيوني، 2008، ص285-287)

-معطيات عامة أو خاصة؛
-معلومات متعلقة بالعالم الخارجي، أو بفاعلي التلفظ؛
-معطيات حيادية أو تقويمية؛
-معطيات خارج لغوية تُسعف في تحديد معنى السلوكات اللغوية وغير اللغوية؛
-معطيات قد يُجمع عليها الفاعلون الحواريون الذين تتقاطع كفاياتهم الموسوعية بدرجة متفاوتة من حيث قوَّتها، وقد يختلفون بشأنها تبعا لمستوى الخطاب ونوعه.

وما دامت معطيات هذه الكفاية على هذه الدرجة من الموسوعية والانتشار؛ فإن الضابط الوحيد للمعلم للتحكم فيها هو موضوع الدرس والحيز الزمني المخصص لتقديمه، حيث إن الافراط في توظيف الكفاية الموسوعية، وإطلاق العنان للمعارف المحيطة بالدرس قد يعرقل عملية الفهم لدى المتعلم، كما أنه قد يجهد المدرس في عملية الشرح؛ مثلما يجهد المتعلم في عملية المتابعة والفهم والتأويل. ولتجنب ذلك يجب على المدرس أن يوظف، فقط، من أصناف معطيات هذه الكفاية، الصنف الذي يراه مناسبا لطبيعة الدرس المقصود، أهو صنف المعطيات العامة أم الخاصة أم الحيادية أو التقييمية، إلخ.

إلى جانب ذلك؛ فإذا تأملنا في معطيات الكفاية الموسوعية، نجدها تحتوي على بعض المعطيات التي لا مفر للمعلم من معرفتها وأخذها بعين الاعتبار حال إعداد الدرس وتقديمه؛ خصوصا تلك المعطيات المتعلقة بالعالم الخارجيوبفاعلي التلفظ (أي بالمتمدرسين)، والمعطيات خارج لغوية التيمن شانها أن تسعفه في فهم السلوكات اللغوية وغير اللغوية الصادرة عن المتمدرسين.

كما تضطلع الكفاية الموسوعية، بجل معطياتها المذكورة، بأدوار جلية في عملية فك سنن الرسالة الخطابية، إذ تساهم "أصلا في عملية فك ترميز المحتويات البيّنة (على غرار رفع المجانسة والتعددية والدلالية وإنشاء علاقات مرجعية رديفة)؛ ولكنها تتدخّل على نحو جليّ ومكثف أكثر بكثير في عملية فك ترميز المحتويات المضمرة"(كاترين كيربراتأوريكيوني، 2008، ص287)؛ التي تتطلب، بالضرورة، توظيف معارف خارج لغوية للكشف عن "المسلمات الصامتة" (أو المسكوت عنها) المخزنة في الكفاية الموسوعية، والتي تؤازر الكفاية اللسانية أيضا في تذليل الصعاب أمام المدرس والمتمدرس معا، وأمام المتخاطبين عموما.

ثم؛ إن ما يميز هذه الكفاية أنها عبارة عن خزان ينمو ويتطور باستمرار عبر الممارسة اللغوية وتفاعل الفرد مع الأحداث الاجتماعية المحيطة به، "فهي رصيد يفتأ يكبر، ولا ينفك المتكلم يضيف إليه مستفيدا في ذلك من الأحاديث التي يشارك فيها والخطابات التي يسمعها أو يقرؤها".(حاتم عبيد، 2013، ص44-45).وينمو رصيد الكفاية الموسوعية لدى المدرس بواسطة

تراكمات تجربته الميدانية في التدريس واحتكاكه المستمر مع المتمدرسين، وتحليله المتسمر لتفاعلاتهم داخل الفصل. والأمر نفسه ينطبق على المتمدرس التي ينمّي كفاياته باستمرار عبر التمكن من الدروس المقدمة والحرص على الربط بينها لتكوين سلسلة متصلة الحلقات مما يتعلمه ويستثمره في وضعيات إشكالية خاصة به.

4. أهم نتائج الدراسة: لقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج نذكر منها:

1. إن اللسانيات الحديثة بكل فروعها قد ساهمت في تبسيط مجموعة من العقبات التي تعترض الباحثين في نظريات تعلم اللغة وتعلمها، إسهاما فعالا جعلها تفرض مضامينها ونتائجها على هؤلاء الباحثين للتمكن من معرفة طبيعة اللغة بنيةً واستعمالًا، وكان لها ذلك ما دام أن موضوعها الأساس هو "اللغة".

2. النموذج التواصلي الذي اقترحه رومان جاكبسون نموذج مثالي أحادي السنن لا يعبّر عن السلوكات غير اللغوية المرفقة بعملية التلفظ، وهي سلوكات تؤثر في عمليتي الإنتاج والتأويل. وبالتالي لا يمكن أن يُترك على هذا الوضع المثالي بسبب تدخل المحيط الاجتماعي في عملية عقد السنن وحله. وعلى العكس من ذلك؛ يعد النموذج التواصلي التلفظي الذي اقترحته أوريكيوني نموذجا مزوج السنن يأخذ بعين الاعتبار الكفايات خارج لسانية وقيود عالم الخطاب وكل الحيثيات التي ترافق عملية الإنتاج والتأويل.

3. تؤكد لنا لسانيات التلفظ أن العملية التعليمية التعلمية تشتغل بصيغة دورانية، انطلاقا من:

أ. تشغيل المدرس كفايته اللسانية والإيديولوجية والثقافية في إنتاج الرسالة التعليمية التعلمية باعتبارها عملية تتدخل فيها العناصر التالية:

-الظروف السياقية والمرجعية التي تحيط بالملفوظات المنتجة؛

-وقيود عالم الخطاب.

ب. قيام المتمدرس بعملية فك السنن أو التأويل عبر تفعيل الكفاية اللسانية والكفاية الموازية لسانية، ثم التحديدات النفسية والتحليل نفسية، كما تتم هذه العملية -كما هو الشأن بالنسبة لعملية الإنتاج- وفق طبيعة قيود عالم الخطاب (وهي المعطيات السياقية والقيود الموضوعية) التي تُلزم المرسل/المستقبل بربط الملفوظات بإطار السياقات التلفظية التي أُنتجت فيها.

4. تتوفر الكفاية الموسوعية على خزان من المعطيات لا بد للمعلم من توظيفه في نقل التعلمات للمتعلمين وتحقيق تمثلهم الصحيح لتلك التعلمات، لأنه يحتوي على معارف خارج لغوية تساعد على كشف "المسلمات الصامتة"،وتؤازر الكفاية اللسانية أيضا في تذليل الصعاب أمام المدرس والمتمدرس معا، وأمام المتخاطبين عموما.

5. إن التوظيف الأمثل للكفايات اللسانية والموسوعية يؤثر تأثيرا إيجابيا على نشاط تعليم اللغة وتعلمها وفهمها.

خاتمة:

صفوة القول مما سبق؛ إن الكفايات اللسانية وغير اللسانية تشتغل بتواز مستمر، ويقصد بالأولى مجموع المعطيات التي تمكن المتعلم من التمكن من النسق القاعدي للغة، وتضطلع بفك

المحتويات الظاهرة للرسالة التعليمية، أما الثانية فتتشكل من المعلومات السياقية والاجتماعية التي تؤثر في الملفوظات، وتشمل الكفايات الموسوعية والثقافية والإيديولوجية، وتضطلع بدور فكالمحتويات المضمرة، واقتحام التأويلات المحتملة للملفوظات المتعلقة بالرسالة التعليمية التعلمية.

إن للمدرس الذي يتسلح بهذه الكفايات، ويعي أهميتها ووضعيات توظيفها؛ حظوظا وافرة في تحقيق تمثُّل ناجح للسان المدرَّس لدى المتعلمين، كما تقتحم أمامه العقبات التي تواجهه في تدبير التعلّمات وتلقينها لهم، وتجعله يأخذ بعين الاعتبار أنتعلُّم لسان ما لا يتمثل في التمكن من قواعده فقط (كما تتصور النظرية التوليدية)؛ وإنما في التمكن من توظيفها، وفي الوعي بتغيرات تلك القواعد بسبب تغير المعطيات السياقية لاستعمال ذلك اللسان.

وخلصنا، أيضا، إلى أن لسانيات التلفظ قدمت مقترحات منهجية بصدد فهم الملفوظات وتأويلها، أفادت بها مجموعة من التخصصات الأخرى المهتمة باللغات والآداب والتواصل، وقد كشفنا عما يمكن أن تفيد به الباحثين المختصين في تعليم اللغات وتعلمها.وتتجلى هذه الإفادة في نضج التحليل التلفظي لطبيعة اللغات الإنسانية، ووعي معتنقي هذا المقاربة التحليلية بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الذاتية والسياقية والاجتماعية في دراسة اللغة أو أثناء تعليمها.

قائمة المراجع:

1.تزفيتان تودوروف(1996)، ميخائيل باختين: مبدأ الحوارية، ط 2، ترجمة: فخري صالح،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
2.جرهاردهلبش(2007)، تطور علم اللغة منذ 1970، ط1، ترجمه وقدم له سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
3.حاتم عبيد(2013)، في تحليل الخطاب، ط1، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن.
4.حسن بدوح(2012)، المحاورة، مقاربة تداولية، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن.
5.الحسن عبد النوري(2016)، استراتيجيات تعلم اللغة وصنافاتها وطرائق تدريسها، مجلة علوم التربية، ع 65.
6.دومينيك مانغونو(2008/1428)، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب، ط1، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر.
7.روبير مارتان(2008)، مدخل لفهم اللسانيات، ط1، ترجمة عبد القادر المهيري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
8.سمير استيتية(2008)، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، ط2، عالم الكتب الحديث، إربد.
9.كاترين كيربراتأوريكيوني(2008)، المضمر، ط1، ترجمة ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

10.ماري آن بافو وجورج إلياسرفاتي(2012)، النظريات اللسانية الكبرى، من النحو المقارن إلى الذرائعية، ط1، ترجمة محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
11.محمد نظيف(2010)، الحوار وخصائص التفاعل التواصلي، دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية، ط1، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
12.مصطفى غلفان(2010)، في اللسانيات العامة، تاريخها، طبيعتها،مفاهيمها، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.
13.مصطفى مزياني(2014)، الوظيفة التواصلية للغة، مرجعية لا محيد عنها في تعليم وتعلم الشفهي، مجلة علوم التربية، ع 59.
14.Jean Dubois et autres (1973), Dictionnaire de linguistique, Librairie Larousse, Paris.
15.Orecchioni, C.K.(1980), L'énonciation de la subjectivitédans le langage,Librairie Armand Colin, Paris.