

## توانش تعاملی و آهنگ در آموزش آلمانی

آرمین فاضل‌زاد<sup>۱</sup>

CLLS-2304-1176

### چکیده

از آنجا که هدف نهایی از یادگیری زبان دوم، توانایی ایجاد ارتباط در آن زبان است، مفهوم توانش ارتباطی به معنای توانایی به‌کارگیری زبان در بافت‌های اجتماعی مختلف، اهمیت بسزایی در مطالعه پیرامون آموزش و یادگیری زبان دوم دارد. از سوی دیگر، آهنگ به‌عنوان رمزگان پیرا‌زبانی که تأثیر مستقیم بر لحن زبان‌آموز یا همان لهجه خارجی دارد؛ از جنبه‌های بسیار مهم در زبان دوم است. از این‌رو در این مقاله سعی بر آن است که با گذار از توانش زبانی و توانش ارتباطی به توانش تعاملی، که همان توانش ارتباطی متکی به مخاطب و بافت است، به نقش آهنگ در ویژگی تعاملی مکالمه بپردازیم. هدف این مقاله معرفی کارکردهای آهنگ در زبان آلمانی و اشاره به نقش این رمزگان در رسیدن به سطح توانش تعاملی برای ایجاد ارتباط موفق در این زبان است. در تدریس زبان خارجی باید حساسیت زبان‌آموز را به جنبه‌های اجتماعی-فرهنگی برانگیخت تا مهارت‌های تعاملی وی گسترش پیدا کند. واژگان کلیدی: آهنگ، توانش ارتباطی، توانش تعاملی، آموزش زبان دوم، آلمانی

دوره بیستم شماره ۳۱، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

۱. استادیار زبان و ادبیات آلمانی واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، ایمیل:

Arm.fazelzad@iauctb.ac.ir

<https://www.orcid.org/0000-0003-0086-4629>



Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

۱. مقدمه

تعاملات طبیعی روزمره، اهمیت بالایی در یادگیری زبان دوم دارند. در یادگیری زبان دوم، زبان آموز با فضایی متفاوت از زبان اول روبه‌رو است و با وجود فرصت‌های ارتباطی متنوع‌تر به‌عنوان فردی احتمالاً بزرگسال، باید کاهش حساسیت آوایی و دسترسی محدود به نظام نوایی زبان مقصد را جبران کند. تحقیقات نشان داده دسترسی زبان‌آموزان به سطح زبررنجیری در مکالمات روزمره، تأثیر مثبتی بر تولید زبان دوم از سوی آن‌ها خواهد داشت.

تعامل و مشارکت احساسی، بخشی جدایی‌ناپذیر از یادگیری زبان اول است و مشخصه‌های زبررنجیری زبان در سنین پایین در زبان‌آموز نهادینه می‌شوند. همچنین از آنجا که تأثیر انتقال منفی ویژگی‌های نوایی به زبان دوم به‌صورت اشتباه در تولید و دشواری در درک آن مشاهده می‌شود، اهمیت آموزش مشخصه‌های زبررنجیری در زبان دوم نیز واضح است؛ به‌خصوص که این عناصر در کارکرد زبان به‌عنوان ابزار ارتباطی برای انتقال معنا، احساس و اطلاعات شناختی نقش اساسی دارند (یانگ ۲۰۱۶، ص. ۶۸).

به اعتقاد مانسو لوپز و آرودا دو مورا (۲۰۱۷) توانایی تولید گفتاری در زبان دوم، مهم‌ترین بخش از یادگیری زبان دوم و مستلزم درک متقابل میان گوینده و شنونده است. همچنین براون و یول (۱۹۸۹) معتقدند انسجام در زبان گفتاری بیش از آن که به‌واسطه قواعد نحوی ایجاد شود، به لحن مشارکان بستگی دارد. اصولاً نحو زبان گفتاری، ساده‌تر و واژگان آن عام‌تر هستند. آنچه در دسترس گوینده قرار دارد، ابزاری مانند مکث، ریتم و آهنگ است تا از این طریق بتواند میان عبارات‌ها ارتباط برقرار نماید. تورنبری (۲۰۰۵) نیز با اشاره به وقوع گفتار به‌صورت هم‌زمان و خطی، بر فی‌البداهه بودن آن تأکید کرده و معتقد است گوینده برای تولید بهینه گفتار باید به عوامل زبانی مختلفی مانند گفتمان، پاره‌گفتارها، دستور، واژگان و واج‌شناسی در کنار دانش پیش‌زمینه‌ای فرهنگ دسترسی داشته باشد (مانسو لوپز و آرودا دو مورا ۲۰۱۷، ص. ۱۸۰-۱۷۹)، زیرا مکالمه طبیعی جدا از بافت بلافصل زمان و مکان، شامل دانش نهادینه‌شده فرهنگی و اجتماعی نیز می‌باشد.

درواقع، صحبت به زبان خارجی، ایجاد تعامل میان گوینده و شنونده است، به‌نحوی که گوینده از فاکتورهای زبانی و فرازبانی برای انتقال پیام به‌صورت روان و منسجم

بهره می‌گیرد تا شنونده قادر به درک پیام باشد. بنابراین، هم دسترسی به ویژگی‌های صوری زبان مانند دستور، واژگان، آهنگ، تکیه، ریتم و تلفظ و هم توانایی تلفیق این عناصر در بافت؛ هم‌زمان برای انتقال روان و منسجم پیام، اهمیت دارند. مشارکت‌کنندگان در گفت‌وگو باید بتوانند به مهارت‌های ارتباطی مانند نوبت‌گیری، مدیریت موضوع گفتگو و واکنش مناسب در قبال مخاطب دست یابند.

درباره تعامل، توجه به تعریف یول و براون (۱۹۸۹) از نقش‌های تعاملی و انتقالی زبان اهمیت دارد. نقش تعاملی زبان معطوف به شنونده و دغدغه اصلی آن حفظ ارتباط اجتماعی است؛ حال آنکه نقش انتقالی زبان، معطوف به پیام و هدف اصلی آن انتقال کارآمد اطلاعات است. در آموزش زبان دوم بهتر است این دو نقش برای تهیه مواد آموزشی متناسب در نظر گرفته شوند. به‌عنوان مثال، درباره نقش تعاملی می‌توان از گفت‌وگوهای دوفره یا گروهی روزمره با استفاده از دستور و واژگان ساده و تأکید بر نقش عناصر پیرا زبانی مانند آهنگ، تکیه و ریتم استفاده کرد؛ اما برای نقش انتقالی که نیاز به پاره‌گفتارهای ساخت‌مند و ایجاد فضای ذهنی منسجم در مخاطب است، بهره‌گیری از تمارینی مانند تعریف خاطره، لطیفه یا توضیح طرز کار وسیله‌ای خاص، توصیه می‌شود. نگاه این مقاله به آموزش زبان دوم، با هدف آشنا کردن زبان‌آموزان با هنجارها و فضای واقعی مکالمات روزمره است. آموزگار باید حساسیت زبان‌آموز را به جنبه‌های اجتماعی-فرهنگی تعامل روزمره، برانگیخته و مهارت‌های وی را در راستای نیل به توانش ارتباطی گسترش دهد. در واقع، توانایی زبان‌آموز در کاربرد مناسب زبان، اهمیت دارد. با توجه به نقش مؤثر عناصر زبرنجیری در انتقال معنا و پیشبرد مکالمه، تأکید اصلی این مقاله بر آموزش کارکردهای آهنگ در زبان آلمانی به فارسی‌زبانان است.

## ۲. پیشینه مطالعات و مبانی نظری

### ۱-۲ از توانش زبانی به توانش تعاملی

مفهوم توانش در برابر کنش را چامسکی (۱۹۶۵) معرفی کرد تا تمایز دانش زبانی و بازنمایی آن در تولید و درک پاره‌گفتارها را مشخص کند. در مقابل، هایمز (۱۹۷۲) معتقد است توانش هم دانش فرد نسبت به صورت‌ها و ساختارهای زبانی را نشان می‌دهد و هم کاربرد زبان در موقعیت‌های اجتماعی را در بر می‌گیرد. هایمز ترکیب دانش و کاربرد آن را توانش ارتباطی می‌نامد. وی چهار نوع دانش‌گویی‌شوران در موقعیت‌های اجتماعی

را بدین صورت تعریف می‌کند: آنچه با زبان می‌توان انجام داد، آنچه در زبان ممکن است، آنچه در کاربرد زبان مناسب تلقی می‌شود و آنچه در زبان حقیقی اتفاق می‌افتد (یانگ ۲۰۱۴: ۱).

کرامش (1986) معتقد است توانش تعاملی مستلزم «بافت درونی مشترک» یا «حوزه بینادهنی» است. مهم‌ترین جنبه تمایز توانش تعاملی از توانش ارتباطی، وابستگی آن به مخاطب و بافت تعامل است. توانش تعاملی آنچه فرد می‌داند نیست، بلکه آن چیزی است که افراد در تعامل با یکدیگر در بافت‌های گوناگون انجام می‌دهند. یانگ (2011) اجزای توانش تعاملی را معرفی می‌کند:

- منابع هویتی: چارچوب مشارکت (هویت مشارکان حاضر و غایب، رسمی و غیررسمی و نقش آن‌ها در تعامل)

- منابع زبانی: سبک (مشخصه‌های تلفظ، واژگان و دستور) و انواع معنا (شیوه‌های تولید معنای بینافردي، تجربی و متنی از سوی مشارکان در تعامل).

- منابع تعاملی: کارگفت‌ها و سازمان‌دهی آن‌ها؛ ساختار نوبت و انتقال آن؛ شیوه‌های اصلاح؛ مرزهای آغاز و پایان پاره‌گفتارهای مجاور.

یاکوبی و آکس (۱۹۹۵) توانش تعاملی را همسازی می‌نامند؛ یعنی تولید همیارانه صورت، تفسیر، دیدگاه، کنش، فعالیت، هویت، نهاد، مهارت، ایدئولوژی، احساس یا هر واقعیت معنادار فرهنگی دیگر (یانگ ۲۰۱۳ ص ۱۷).

به اعتقاد یانگ (۲۰۱۳) نیز توانش تعاملی در مقابل توانش ارتباطی، فضای گسترده‌تری از جمله گفتمان، کاربردشناسی و توانش راهبردی را نیز در بر می‌گیرد. همچنین تفاوت ماهیتی آن‌ها از این نظر است که توانش ارتباطی، ویژگی فردی است که طی زبان‌آموزی حاصل می‌شود؛ اما توانش تعاملی از سوی مشارکان در رویداد ارتباطی و به صورت همسازی مطرح شده و در سطح هر رویداد، ارتباطی خاص قابل تصور است. بنابراین، می‌توان گفت زبان‌آموزان به توانش ارتباطی مستقل دست نمی‌یابند، بلکه توانش تعاملی آن‌ها در تمارین گفتمانی و از طریق تعامل با مشارکان ایجاد می‌شود.

به نظر سواين (۲۰۰۱ ص. ۲۸۱) مشارکت زبان‌آموز در فعالیت‌های همیارانه باعث می‌شود در تعامل با هدف ساخت دانش مشترک، شرکت داشته باشد و مشکلات خود در زبان مقصد را برطرف کند. وی این مفهوم را دیالوگ همیارانه می‌نامد.

وانگ و وارینگ (۲۰۱۰ ص. ۷) توانش تعاملی را توانایی به کارگیری ابزار کلامی و

غیرکلامی برای مشارکت در تبدلات کلامی می‌دانند. اوکسار (۱۹۹۰ ص. ۵۳۰) نیز توانش تعاملی را توانایی فرد در موقعیت‌های تعاملی برای تولید و درک کنش‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی، زبانی و فرازبانی در دو نقش متفاوت گوینده و مخاطب تعریف می‌کند که براساس قواعد فرهنگی-اجتماعی و روان‌شناختی ایجاد می‌شود.

الوصابی (۲۰۱۶ ص. ۳۵-۳۲) به نقل از مارکی (۲۰۰۸) توانش تعاملی را در سه سطح معرفی می‌کند: (۱) نظام صوتی تلفظ، واژگان و دستور، (۲) نظام نشانه‌شناختی نوبت‌گیری، اصلاح، ساختار مکالمه و (۳) مشخصه‌های پیرازبانی. وی معتقد است برای رسیدن به توانش تعاملی باید به مسائلی از قبیل سازمان مکالمه، مشخصه‌های موقعیتی، انتخاب‌های واژگانی، ابزار زبانی و سایر قواعد رفتار کلامی پرداخت. در این مقاله تمرکز خود را بر مؤلفه آهنگ از سطح مشخصه‌های پیرازبانی در توانش تعاملی می‌گذاریم.

## ۲-۲ آهنگ و ملاحظات آموزشی

پوگا و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی چگونگی یادگیری آهنگ زبان انگلیسی در آلمانی‌زبان‌ها به این موضوع اشاره می‌کنند که زبان اول در یادگیری آهنگ که از چالش‌برانگیزترین رمزگان‌ها در زبان است، تأثیر بسزایی دارد و دانش بافت-وابسته از الگوهای آهنگ زبان مقصد، برای یادگیری موفق آهنگ زبان دوم اهمیت دارد. علت اهمیت دانش بافت-وابسته، این است که آهنگ، کارکردهای گفتمانی و نگرشی متفاوتی دارد که تا حد زیادی به بافت بستگی دارند.

یانگ (۲۰۱۳) با دو نگاه متفاوت به یادگیری زبان دوم اشاره می‌کند. نگاه ساختارگرایی لادو (۱۹۵۷) دانش زبان دوم را به پنج بخش تقسیم می‌کند: توانایی درک زبان گفتاری، توانایی صحبت به زبان دوم، توانایی خواندن به زبان دوم، توانایی نوشتن به زبان دوم و به دست آوردن درک نسبت به فرهنگ زبان دوم. دیدگاه ساختارگرایی لادو هر بخش از دانش زبانی را به سطوح ساختاری واج‌شناسی، صرف، واژگان و نحو تقسیم می‌کند. درمقابل، توانش ارتباطی به ارتباط صورت زبانی و بافت اجتماعی توجه دارد و در آثار مالینوفسکی (۱۹۲۳)، فرث (۱۹۵۷)، آستین (۱۹۶۲) و مهم‌تر از همه هایمز (۱۹۷۲) دیده می‌شود. کانیل و سواين (۱۹۸۰) توانایی فرد در زبان دوم را در ایجاد ارتباط دقیق، مناسب و کارآمد در آن زبان می‌بینند. زبان‌آموز با توجه به بافت اجتماعی، باید آنچه برای پیشبرد ارتباط لازم است را یاد بگیرد.

اولین تلاش‌ها برای استفاده از ویژگی‌های زبان طبیعی در آموزش زبان دوم، به اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ بازمی‌گردد؛ یعنی معرفی روش آموزش مستقیم و شیوه‌های آموزش طبیعی زبان که بر تقلید زبان در بافت طبیعی کاربرد آن تأکید می‌کردند (یانگ ۲۰۱۶، ص. ۶۸).

در نگاه رویکرد ارتباطی به آموزش زبان دوم نیز به یادگیری زبان در بافت واقعی کارکرد آن اشاره شده و تأکید بر ایجاد ارتباط موفق (نه صرفاً تمرین) است. در این میان آهنگ، به دلیل نقش آن در ساختار زبان گفتاری، اهمیت دارد. (کلنل ۱۹۹۷، ص. ۱۱۸) درباره اشکالات ناشی از کاربرد نادرست آهنگ در زبان دوم، به این موارد اشاره می‌کند: (۱) ممکن است مفهوم و اطلاع اصلی موجود در پیام مورد نظر، منتقل نشود، (۲) امکان برداشت اشتباه از معنای کاربردشناختی و منظوری پاره‌گفتارها، (۳) تعامل بین فردی و مدیریت مکالمه نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

در رویکرد ارتباطی، آموزش مفهوم-بنیاد با نگاه کل به جزء مورد نظر است. بر این اساس، زبان آموز، نظریه‌ای درباره کلیت تنوعات زبانی در بافت داشته و می‌تواند آن بینش را به سایر موقعیت‌ها گسترش دهد. زبان آموز باید متوجه باشد که بافت تعامل شامل ملاحظات اجتماعی و فرهنگی است و فراتر از ارتباط منفرد، مطرح می‌شود.

به اعتقاد والش (۲۰۱۲) با این‌که مواد آموزشی در اغلب موارد، با دید تمرین-محور تهیه می‌شوند، اما چون بر تولید دقیق، مناسب و روان زبان دوم تأکید دارند، از زبان آموز، الزاماً تعامل‌گر بهتری نمی‌سازند (الوصابی ۲۰۱۶، ص. ۳۳)، زیرا این مواد آموزشی بر مبنای مکالمات ازپیش‌ساخته طراحی می‌شوند. به عبارت دیگر، آموزش تمرین-محور براساس شم زبانی چندگوشور زبان دوم و با فرض آنچه در مکالمه اتفاق خواهد افتاد، پیش می‌رود. شاید همین امر باعث می‌شود زبان‌آموز برای رسیدن به توانش ارتباطی، عبارات یا حتی مکالمات زبان دوم را حفظ و در شرایط مشابه از آن‌ها استفاده کند. این بدان معناست که زبان آموز به سطح توانش تعاملی نرسیده و نمی‌تواند در مکالمات زبان دوم به صورت فی‌البداهه واکنش نشان دهد، آغازگر موضوع جدید باشد یا موضوع مکالمه را تغییر دهد.

یکی از راه‌های جبران این نقص در مواد آموزشی، آگاه‌کردن زبان‌آموزان نسبت به مکانیسم‌های تحلیل مکالمه در موقعیت‌های مختلف زبان دوم است. هدف، آموزش جنبه‌های کاربردشناختی و کارکردهای زبان در بافت طبیعی برای انتقال معناست

(الوصابی ۲۰۱۶ ص. ۳۳-۳۲).

بر این اساس طرح پیشنهادی برای آموزش آهنگ در این رویکرد به شرح زیر است:

- پخش ویدئویی از استفاده طبیعی زبان دوم
- معرفی ویژگی‌های موقعیتی مانند بافت، سبک، هدف، مشارکان
- اشاره به انتخاب‌های واژگانی مشارکان با توجه به ویژگی‌های مکالمه
- تعریف مشخصه‌های زبانی و دستوری مانند ساختار جملات
- جلب توجه زبان‌آموزان به مشخصه‌های کاربردشناختی، مانند هم‌پوشی نوبت‌ها و

رعایت ادب

در بخش بعد به کارکردهای آهنگ در زبان آلمانی اشاره می‌شود تا با توجه به فاکتورهای معرفی‌شده از سوی یانگ (۲۰۱۱) و الوصابی (۲۰۱۶)، به برنامه مؤثری برای آموزش کارکردهای آهنگ در آلمانی برسیم.

### ۳. تحلیل داده‌ها

(کراتندن ۱۹۸۶ ص. ۹) آهنگ را تغییرات زیرومی می‌داند، اما (کولتھارد ۱۹۹۲ ص. ۹۶) در تعریفی جامع‌تر، این مفهوم را شامل فاکتورهایی مانند تغییر زیرومی، حجم صدا، سرعت و حتی کیفیت صدا می‌داند.

آنچه به‌عنوان تغییر زیرومی بین دو حد بالا و پایین درک می‌شود، ناشی از لرزش تارآواهاست. حجم صدا نیز در قالب تلاش برای تولید آوا و فشار هوا مطرح می‌شود. کشش، میان دو حد کشیده و کوتاه، بر اساس مدت زمان تولید آوا ایجاد و در نهایت، کیفیت صدا درباره واکه‌ها به‌صورت واکه کامل و واکه کوتاه‌شده مطرح و به‌واسطه تغییر در اندام‌های گویایی و تولید دقیق ایجاد می‌شود (گرایس و بومان ۲۰۰۷ ص. ۲۶). دو کارکرد اصلی تغییرات زیرومی نیز تقسیم‌بندی کلام و تأکید بر بخش برجسته پیام است که در رابطه با آن، تکیه واژه و جمله اهمیت دارند.

تکیه واژه، تأکید بیشتر بر یک هجای واژه است که به‌صورت منفرد درباره هر واژه تعریف می‌شود؛ اما تکیه جمله، همین تغییر زیرومی و حجم صدا و احتمالاً مکث درباره واژه در پاره‌گفتار یا جمله است که با هدف انتقال معنای گفتمانی انجام می‌شود. درباره معنای گفتمانی، ابزار زبانی مورد استفاده در زبان‌های مختلف می‌تواند متفاوت باشد. به‌عنوان مثال، آنچه در انگلیسی با عنوان لحن کلام مطرح می‌شود، در آلمانی از طریق

ادات وجه منتقل می‌گردد؛ هرچند در چنین جملاتی نیز جابه‌جایی تکیه جمله، باعث تغییر معنا می‌شود. به گفته مولتون (۱۹۶۲) واژه *doch* برای انتقال کانون به واژه بعدی به‌کار گرفته می‌شود و واکنشی به دیالوگ‌های قبلی را در بر دارد. به‌عنوان مثال، در جمله *Er ist doch gekommen* به‌معنای «خب، او (مرد) که آمد»، جدای از مشخص شدن کانون، این معنای ضمنی منتقل می‌شود که «هرچند آمدنش فایده‌ای هم نداشت، اما حداقل آنجا بود».

در باره تأثیر جابه‌جایی تکیه جمله بر معنا، در جمله‌های حاوی ادات وجه به نمونه‌های زیر توجه کنید:

*Er ist doch gekommen*

بالأخره او آمد (خیلی‌ها نیامدند)

*Er ist doch gekommen*

او واقعاً آمد

*Er ist doch gekommen*

او که آمد (قرار نبود بیاید)

*Er ist doch gekommen*

هرچند آمدنش فایده‌ای نداشت، اما حداقل آنجا بود. معانی مختلف حاصل از جابه‌جایی تکیه جمله را می‌توان بر اساس بافت پیرامونی، سابقه گفتمان، منظور گوینده و دانش مشترک و دانش پیشین مشارکان در مکالمه تبیین نمود. درباره این معانی در آلمانی، می‌توان به دسته‌بندی زیر اشاره کرد: افزایش، الحاق:

*Außerdem möchte ich betonen*

همچنین، می‌خواهم تأکید کنم که  
برشمردن:

... *Und viertens*

چهارماً ..  
وجه:

*Ich muss sagen, das ist doch der Gipfel, mein Freund?*

؟ باید بگم این دیگه آخر وقاحته دوست من



### Das kann nicht stimmen

این نمی‌تواند درست باشد  
نفی:

### Das stimmt nicht

این درست نیست

### Das machen wir nicht

ما این کار را نمی‌کنیم (تأکید بر نکردن کار)  
کانون در حاشیه چپ‌بند:

### Das machen wir nicht

ما این کار را نمی‌کنیم (تأکید بر آن کار)  
حروف اضافه:

### .Er lag nicht auf dem Bett, er lag unter dem Bett

او روی تخت دراز نکشیده بود؛ زیر تخت بود.  
پیشوند (بازی با کلمات):

### .Als Franz-Josef umgebracht wurde, waren viele Leute aufgebracht

وقتی فرانکس جوزف کشته شد، خیلی‌ها عصبانی شدند (تغییر پیشوند در معادل آلمانی)  
همچنین در آلمانی، برجستگی از طریق بازنمایی کشش، حجم صدا و کیفیت کاهش نیافته  
واکه یا به واسطه تغییر زیرویمی بر روی هجای خاص، نمود می‌یابد. درباره تقسیم‌بندی  
کلام، مهم‌ترین نشانه، وجود مکث بین واحدهای آهنگ است. البته گاهی نیز مرز واحدها  
بدون مکث و صرفاً با تغییر ناگهانی در زیرویمی روی هجاهای بی‌تکیه، بازنمایی می‌شود.  
به‌عنوان مثال در فهرست‌ها، فقط مورد آخر با زیرویمی پایین ادا می‌شود. زیرویمی بالا در  
موارد قبلی به این معناست که فهرست ادامه دارد.

### .Lena hat einen ROTen ↑, einen GELBen↑ und einen BLAUen↓ Ball

لنا یک توپ قرمز، یک توپ زرد و یک توپ آبی دارد.

از دیگر فاکتورهای ذیل مفهوم آهنگ، می‌توان به ریتم، مکث و سرعت اشاره کرد.  
ریتم، نوع توالی هجاهای تکیه‌دار و بی‌تکیه است و کارکرد آن را به‌عنوان مثال، در آموزش  
الفبا، اعداد یا جدول ضرب به کودکان می‌بینیم. مکث برای مشخص کردن گروه‌های  
آهنگی، مرزبندی و تأکید بر ادامه پاره‌گفتار به کار می‌رود. همچنین در برخی زبان‌ها از  
جمله آلمانی نسبت به زبان‌های دیگر، تا جایی که انتقال پیام مختل نشود، شاهد گفتار با

سرعت بالاتر هستیم. درباره لحن، گوینده باید عوامل مختلفی مانند مخاطب و نوع رابطه با وی، سبک و سیاق کلام، هدف از مکالمه (درخواست، دستور، شکایت و...)، بافت و دانش مشترک را در نظر بگیرد.

گرایس و بومان (2007) به نقش‌های آهنگ در زبان‌های غیرنواختی می‌پردازند:

• ابهام‌زدایی از ساخت‌های نحوی

در آلمانی چگونگی تعلق گروه‌های حرف اضافه‌ای به جمله از طریق آهنگ، بازنمایی می‌شود. در مثال زیر، مکث بعد از *verfolgt* به این معناست که راینر در حال تعقیب مردی موتورسوار است، اما مکث بعد از *Mann* یعنی راینر سوار بر موتور، مردی را تعقیب می‌کند. در واقع، مکث مشخص می‌کند گروه حرف اضافه‌ای برای توصیف گروه فعلی استفاده شده یا گروه اسمی:

*Rainer verfolgt den Mann mit dem Motorrad*

راینر مرد را با موتورسیکلت /مرد با موتورسیکلت را تعقیب می‌کند.

• ساخت اطلاع یعنی مشخص کردن اطلاع کهنه و نو و تقسیم‌بندی پاره‌گفتار به کانون و اطلاع پس‌زمینه‌ای.

جدا از انتخاب‌های واژگانی و نحوه‌ی بازنمایی درجات کهنگی، می‌توان از آهنگ استفاده کرد. به عنوان مثال، در جمله اول تأکید بر *Apfel* به عنوان اطلاع نو قرار می‌گیرد. در دیالوگ دوم از آنجا که پرسش درباره فعلی که بر سیب صورت گرفته بوده، تأکید بر فعل ظاهر می‌شود که برای مخاطب، اطلاع نو است.

*Thomas hat Hunger. Also isst er einen Apfel*

توماس گرسنه است. به خاطر همین یک سیب می‌خورد.

?A: Hast Du gesagt, dass Thomas mit einem Apfel jongliert

گفتی توماس با سیب تردستی می‌کند؟

.B: Nein, er ISSt einen Apfel

نه، سیب را می‌خورد.

درباره مفهوم کانون و پس‌زمینه باید توجه داشت کانون لزوماً با اطلاع نو و پس‌زمینه با اطلاع کهنه یکسان نیستند، زیرا کانون و پس‌زمینه با توجه به معنای گوینده و سیر مکالمه تعیین می‌شوند. در مثال اول ماریا چون در پرسش آمده، اطلاع کهنه است؛ اما در پاسخ، در جایگاه کانون قرار می‌گیرد. در مثال دوم، ماریا هم اطلاع نو و هم کانون است. در هر دو مثال فعل جمله، پس‌زمینه و کهنه است.

?A: Liebst Du Maria oder Anna

تو ماریا را دوست داری یا آنا را؟

.B: Ich liebe MaRIa

ماریا را دوست دارم

?A: Wen liebst Du

تو چه کسی را دوست داری؟

.B: Ich liebe MaRIa

من ماریا را دوست دارم

• بخش‌بندی پاره‌گفتار به این معنا که تناظری میان بخش‌های معنادار پاره‌گفتار و آهنگ ایجاد می‌کند که بر اساس آن، تقسیم‌بندی به گروه‌های نواختی به معنای تقسیم‌بندی به بخش‌های معنادار از پاره‌گفتار است (فاکس ۱۹۷۸ ص. ۱۳۲). این تقسیم‌بندی صرفاً برای جدا کردن بخش‌های معنادار از یکدیگر نیست، بلکه تلفیق یا انسجام بخش‌هایی از پاره‌گفتار را نیز نشان می‌دهد که گروه‌های نواختی مجزا نیستند (همان ص. ۱۳۳).

• «بازنمایی وضعیت گزاره‌ها» یعنی مشخص کردن «تکمیل/عدم تکمیل پیام» تعبیر نمود (تمایزی که کلینگه‌هارت (۱۹۲۰) بین «completed» (abgeschlossen) و «weiterweisend» (referring)) قائل می‌شود) تمایز استمرار و پایان، جدای از بازنمایی مفهوم تکمیل یا عدم تکمیل پیام، به خصوص به این دلیل که در میانه پاره‌گفتار هم اتفاق می‌افتد، میزان ارتباط بخش‌های مختلف پیام را نیز نشان می‌دهد (همان ص. ۱۳۴).

• - ایجاد برجستگی در بخشی از پاره‌گفتار. این کارکرد در تمایز اطلاع کهنه و نو نیز تجلی می‌یابد.

• مشخص کردن نوع جمله به تفکیک پرسشی، خبری، امری و ...

• بیان احساسات و عقاید فردی (فاکس ۱۹۷۸ ص. ۱۳۷ و ۱۳۹)؛ که لی (۱۹۵۶) معنای ضمنی می‌نامد. وی کارکرد دیگری نیز برای آهنگ با نام کارکرد تنوعی در نظر می‌گیرد که اجتناب از یکنواختی در کلام است (فاکس ۱۹۷۸ ص. ۱۳۹).

به گفته کریستال (1995 ص. 249) آهنگ، کارکردهای متنوعی مانند بیان احساسات، نقش دستوری، نقش در ساخت اطلاع، کارکرد متنی و نقش روان‌شناختی دارد.

درباره نقش فرازبانی آهنگ با مفهوم شمایل‌گونی روبه‌رو هستیم، یعنی آهنگ کارکردی عاطفی دارد و ارتباطی شمایل‌گونه بین معنا و تنوعات زیرومی برقرار است. شمایل‌گونی تأکیدی است بر جهانی بودن این معانی. البته بولینجر (۱۹۸۵ ص. ۹۷) این

ادعا را تا حدودی تعدیل کرد و فاصله‌ای بین میزان شمایل‌گونی کارکرد عاطفی آهنگ و عبارات نام‌آوا مانند *bang* و *smash* در انگلیسی و *klatschen* (*clap*) و *gurren* (*coo*) در آلمانی در نظر می‌گیرد. گاسن هاون (۲۰۰۲، ۲۰۰۴) با بررسی عوامل مختلف تأثیرگذار بر صورت آهنگ، ادعای رابطه جهانی میان صورت-نقش را مطرح می‌کند. وی به سه رمزگان زیستی فرکانس، تولید و تلاش اشاره می‌کند. بر اساس رمزگان فرکانس (او‌هالا ۱۹۸۳ و ۱۹۸۴) حنجره بزرگ‌تر و تارآواهای بلندتر به فرکانس پایین‌تر ارتباط دارد و برعکس. این مسئله در رابطه با مفاهیمی از قبیل حاکم-فرمان‌بر یا بی‌ادب-مؤدب مطرح می‌شود. به‌قیاس، این مفهوم را می‌توان درباره مطمئن-نامطمئن و یا خبری-پرسشی نیز مشاهده کرد. رمزگان تولید، بر اساس تغییر فشار هوا در گروه نفسی تعریف می‌شود. به دلیل کاهش فشار هوا در جریان تولید، با کاهش تدریجی زیرویمی روبه‌رو هستیم. این مسئله در رابطه با نواخت افتان-خیزان پایانی برای بازنمایی پایان کلام/استمرار کلام دیده می‌شود. البته در ابتدای گروه نفسی این مسئله حالت عکس دارد: نواخت خیزان، نشانه موضوع جدید و نواخت افتان، نشانه استمرار کلام است. رمزگان تلاش، به پدیده فیزیولوژیکی تلاش بیشتر برای تولید گفتار ارتباط دارد. در این خصوص، شاهد تغییرات زیرویمی گسترده‌تر هستیم. کارکرد اطلاعی اصلی این رمزگان، بیان تأکید از طریق ایجاد تغییر در ارتفاع زیرویمی است. به‌عنوان مثال، در بازنمایی کانون و اطلاع کهنه-نو، زیرویمی بالاتر برای تأکید بیشتر و انتقال به زیرویمی پایین‌تر برای اشاره به کهنه‌بودن و اطلاع پس‌زمینه‌ای استفاده می‌شود (گرایس و بومان ۲۰۰۷ ص. ۳۹-۳۷).

پارامترهایی که فاکس (۱۹۷۸) برای آهنگ مطرح می‌کند، عبارتند از توزیع اطلاع، کانون اطلاع و وجه. ارتباط دوسویه بین این سه پارامتر برقرار است. این سه پارامتر به ترتیب با نواختاری، نواخت‌بری و نواخت در رویکرد هلیدی (۱۹۶۷) متناظرند که عبارتند از مرزبندی گروه آهنگ، زیرویمی اصلی گروه و مشخصه نوع نواخت.

مواردی مانند پرسش ضمیمه، گروه قیدی آغازین، بندهای هم‌پایه و بندهای توضیحی از فاکتورهای مرزبندی تلقی می‌شوند. به‌عنوان مثال، به نمونه‌هایی از فاکس (۱۹۷۸) اشاره می‌شود:

*/ich habe sechs Kinder/ und bin damit ganz beschäftigt/*

من شش بچه دارم / و سرم خیلی گرم این‌هاست.

*wenn ihr gern in unserem Haus bleiben wollt/ dann könnt ihr da gern ein/  
/oder zwei Wochen schlafen*

اگر می‌خواهید پیش ما بیایید / می‌توانید یکی دو هفته شب‌ها آنجا بمانید.  
البته درباره جملات ساده هم فاکتورهایی مانند تقابل معنایی، هم‌ارزی ساختاری و مبتدای نشاندار می‌توانند مبنای مرزبندی قرار گیرند. به‌عنوان نمونه از فاکس (1978) به موارد زیر دقت کنید:

/wir haben Nora gefragt/ die Schottin/

ما از نورا پرسیدیم / نورای اسکاتلندی

/sie hat ein Wochenendhaus/ irgendwo in Schottland/

او یک خانه ویلایی دارد / جایی در اسکاتلند

البته هر نوع دسته‌بندی برای کارکردهای آهنگ، به‌نوعی مستلزم محدود کردن داده‌ها برای سهولت در مطالعه علمی آنهاست و به تعبیر گرایس، نمی‌توان هیچ طبقه‌بندی را در حوزه معنای گوینده، قطعی و کامل دانست. در این مقاله بر اساس کارکردهایی که ولز (۲۰۰۶ ص. ۱۱-۱۲) برای آهنگ برمی‌شمرد، به تقسیم‌بندی تنوعات آهنگی می‌پردازیم.  
کارکرد نگرشی برای بیان عصبانیت، خستگی، تعجب، تمایل لحن گفتار از طریق تفاوت در زیربومی کلمات، نشان‌دهنده احساسات گوینده است. همچنین کیفیت صدا، حالات چهره و زبان بدن بر این مسئله تأثیرگذارند. برای نمونه، تصور کنید زیربومی بالا و مکث کم، چطور اشتیاق فرد را نشان می‌دهد. این همان تفاوتی است که در آهنگ افتان از زیربومی پایین و یا آهنگ افتان از زیربومی بالا در جمله *guten Morgen* روی هجای *Mor* می‌توان تصور کرد.

• کارکرد دستوری برای مشخص کردن انواع جمله، ابتدا و انتهای جمله و ابهام‌زدایی.

به نمونه کارکرد آهنگ در ابهام‌زدایی از ساخت نحوی اشاره کردیم. در نمونه‌های زیر به نقش آن در مشخص کردن انواع جمله اشاره می‌شود: آهنگ افتان در آلمانی برای جملات خبری، امری و پرسشی که با کلمه پرسشی آغاز می‌شوند؛ به‌کار برده می‌شود (فاگان ۲۰۰۹ ص. ۴۵) و همچنین در پرسشی با تضاد و جملات امری. به‌عنوان مثال:

↓ Bettina kommt aus Deutschland

بتینا اهل آلمان است.

آهنگ خیزان در پرسشی آری/خیر دیده می‌شود (همان ص. 46)

↑?Kommt Bettina aus Deutschland

آیا بتینا اهل آلمان است؟

آهنگ هموار به صورت غیاب حرکت بر روی قله یا بلافاصله بعد از آن؛ به عنوان مثال در گروه آهنگی غیرپایانی، فهرست‌ها و برای بیان ایده با لحن بی‌طرفانه دیده می‌شود (همان ص. 46).

آهنگ افتان-خیزان در برشمارش و جملات پیچیده دیده می‌شود. به عنوان مثال:  
↑ Bettina kommt aus Deutschland, ↓ aber sie wohnt jetzt in Portugal

بتینا اهل آلمان است، اما اکنون در پرتغال زندگی می‌کند.

- کارکرد اطلاعی برای مشخص کردن کانون، پیش‌زمینه و پس‌زمینه در رابطه با نوع ارتباط کانون و اطلاع پیش‌زمینه و پس‌زمینه در بخش‌های قبلی صحبت شد. اینجا بار دیگر به مفهوم تکیه جمله می‌پردازیم. تکیه جمله، تأکید بر موضوع را از طریق ادای هجای تکیه‌دار با سرعت کمتر، حجم صدای بیشتر و بیان واضح‌تر نشان می‌دهد. در جملات زیر، تکیه جمله در بخش‌های مختلف باعث تغییر معنا می‌شود.

**Katrin fährt heute mit dem Zug nach München**

کاترین امروز با قطار به مونیخ می‌رود. (نه شخصی دیگر)

**Katrin fährt heute mit dem Zug nach München**

کاترین امروز با قطار به مونیخ می‌رود. (نه روز دیگر)

**Katrin fährt heute mit dem Zug nach München**

کاترین امروز با قطار به مونیخ می‌رود. (نه با وسیله‌ای دیگر)

**Katrin fährt heute mit dem Zug nach München**

کاترین امروز با قطار به مونیخ می‌رود. (نه به شهری دیگر)

- کارکرد گفتمانی در بازنمایی انسجام، تضاد و نوبت‌گیری

آهنگ مشخص می‌کند کدام بخش‌ها به یکدیگر مربوط هستند. این کارکرد آهنگ که هم تمایز هم انسجام را مشخص می‌کند؛ مانند کارکرد پاراگراف‌بندی در متن نوشتاری است. با آهنگ کلام، میزان و محل مکث و سرعت بیان مشخص می‌کنیم تمایل به ادامه دادن نوبت داریم یا انتقال آن. در نمونه زیر، تضاد از طریق آهنگ در واژه‌های تکیه‌دار مشخص می‌شود:

**!Er möchte vielleicht tanzen gehen, aber sie hasst es absolut**

او (آقا) می‌خواهد به برنامه رقص برود اما خانم از رقصیدن متنفره

- کارکرد روان‌شناختی در بخش‌بندی جمله یا در شعر برای حفظ کردن

به‌عنوان مثال، درباره فهرست‌ها شاهد این دسته‌بندی هستیم. در جمله زیر به‌جز مورد آخر که آهنگ افتان دارد، باقی با آهنگ خیزان ادا می‌شوند:

**Sie können es in rot↑, weiß↑, schwarz↑ oder grün↓ haben**

این را می‌توانید در رنگ‌های قرمز، سفید، سیاه یا سبز داشته باشید.

• کارکرد ارجاعی به‌عنوان بخشی از هویت فردی یا اجتماعی. به‌عنوان مثال در سخنرانی مذهبی

آنچه باعث می‌شود لحن وکلا، گویندگان خیر و مبلغان مذهبی از هم متمایز شود، ویژگی‌های آهنگ کلام آنهاست. این مسئله در ویژگی‌های گروه‌های اجتماعی نیز دیده می‌شود؛ مانند آهنگ خیزان جملات خبری که در برخی گونه‌های انگلیسی گزارش و اصطلاحاً uptalk نامیده می‌شود.

به گفته فاکس (۱۹۸۴) الگوی خیزان در آلمانی، به‌معنای به‌چالش کشیدن مخاطب و دعوت از وی برای واکنش نشان دادن است. پس هم در پرسش‌ها و هم در جملاتی به‌کار برده می‌شود که در ظاهر حالت خبری دارند، اما در واقع به‌عنوان پرسش مطرح می‌شوند. الگوی افتان نیز در حکم تصریح و تأکید عمل می‌کند؛ بنابراین نیازی به واکنش مخاطب نیست. این الگو بیشتر در جملات خبری دیده می‌شود (همان ص. ۴۶). به‌طور کلی برای نواخت افتان، معنای پایان پیام و قدرت‌گوینده، برای نواخت خیزان معنای پیام ناتمام و غیرقطعی، برای نواخت هموار معنای پیام ناتمام و بیان بی‌طرفانه، برای نواخت افتان-خیزان معنای تضاد و عدم قطعیت و کارکرد صدا کردن و برای نواخت خیزان-افتان تأکید و بیان تعجب و کنایه در نظر گرفته می‌شود.

#### ۴. نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد با توجه به اهمیت گذار از توانش ارتباطی به توانش تعاملی در یادگیری زبان دوم، به عناصر پیرا‌زبانی پرداخته شود. مفاهیمی مانند مکث، تکیه، آهنگ، سرعت و کیفیت صدا در زبان آلمانی، بررسی شدند تا اهمیت آموزش آنها به‌عنوان زبان دوم مشخص شود.

در نگاه توانش تعاملی به آموزش زبان، هویت مشارکان در مکالمه و نوع ارتباط و نقش آن‌ها در کنار سبک و مشخصه‌های کلامی از جمله انتخاب واژگان و دستور و از همه مهم‌تر توجه به تفاوتی که میان معنای بینا‌فردی، تجربی و متنی قائل می‌شویم، مد نظر است. همچنین باید توجه داشت تعامل در سطح کاربردشناختی و با توجه به برقراری

ارتباط در مکالمه، معنا پیدا می‌کند. بنابراین، مسئله آموزشی مهم، اشاره به کارگفت‌ها، نوبت‌گیری، تغییر موضوع در مکالمه و شیوه‌های اصلاح است.

همچنین از آنجا که به نقل از مارکی (۲۰۰۸) مشاهده شد توانش تعاملی در سه سطح نظام صوری، نظام نشانه‌شناختی و مشخصه‌های پیرازبانی مطرح می‌شود. در رویکرد مبتنی بر توانش تعاملی برای آموزش زبان، در کنار تلفظ، واژگان و دستور، باید نظام‌های نوبت‌گیری، اصلاح و ساختار مکالمه نیز در برنامه آموزشی قرار گیرند.

به علاوه، دیدیم که الوصابی (۲۰۱۶) برای جبران کمبودهای مواد آموزشی تمرین-محور، با تأکید بر آگاه کردن زبان‌آموزان نسبت به مکانیسم‌های تحلیل مکالمه در موقعیت‌های مختلف زبان دوم و با هدف آموزش جنبه‌های کاربردشناختی و کارکردهای زبان در بافت طبیعی برای انتقال معنا، طرحی آموزشی ارائه می‌دهد. آموزش با پخش ویدئویی از استفاده طبیعی زبان دوم شروع می‌شود. سپس با معرفی ویژگی‌های موقعیتی مانند بافت، سبک، هدف و مشارکان به انتخاب‌های واژگانی با توجه به ویژگی‌های مکالمه پرداخته می‌شود. تعریف مشخصه‌های زبانی و دستوری مانند ساختار جملات و جلب توجه زبان‌آموزان به مشخصه‌های کاربردشناختی مانند هم‌پوشی نوبت‌ها و رعایت ادب، به عنوان جنبه‌های کاربردشناختی مکالمه در مرحله آخر قرار می‌گیرند.

به نظر می‌رسد برای آموزش زبان دوم به شکلی که از زبان‌آموزان، کنش‌گر فعال بسازد، باید از توانش ارتباطی به توانش تعاملی رسید. زبان‌آموزی که به سطح توانش تعاملی رسیده باشد، می‌تواند با توجه به روند پیشرفت مکالمه و بنا به اقتضا، از زبان دوم استفاده کند و محدود به مکالمه‌های ازپیش ساخته نیست. بر این اساس پرداختن به ویژگی‌های موقعیتی، بافت، مشخصه‌های زبانی، غیرزبانی و پیرازبانی و آنچه مشارکان به عنوان پیش فرض به مکالمه می‌آورند، به عنوان فاکتورهای کاربردشناختی باید مورد توجه باشند. از جمله مشخصه‌های پیرازبانی، آهنگ است که در تغییر زیروبمی، نوع زیروبمی و سرعت و کیفیت صدا تظاهر پیدا می‌کند. اشاره به ویژگی‌ها و کارکردهای این ابزار که در اختیار زبان‌آموز قرار دارد، وی را برای به کارگیری آن آماده می‌کند. می‌توان در این نوع آموزش موقعیت‌محور و برخط، زبان‌آموز را از جنبه‌های کاربردشناختی ابزار گوناگون آگاه و با بررسی و تحلیل مکالمات طبیعی از زبان دوم، وی را برای استفاده از آن ابزار، مانند گویشوران بومی زبان آماده کرد.



## ۵. تشکر و قدردانی

خاطرنشان می‌شود در فرایند تحقیق و تقریر این مقاله، از حمایت مالی هیچ نهاد و سازمانی استفاده نشده است.

## **Interactional Competence and Intonation in Teaching German**

Armin Fazelzad<sup>1</sup>

### **:Abstract**

**Introduction:** Since the ultimate purpose of learning a foreign language is to be capable of communicating in that language, the concept of interactional competence is of dire importance in teaching and learning a foreign language. Interactional competence is the ability to use language in different social contexts. Furthermore, as a paralinguistic code, intonation has a direct influence on the accent of the learner or the so-called foreign accent.

**Literature Review:** Chomsky (1965) introduces performance versus competence. Hymes (1972) broadens competence to include language use in social situations which he calls communicative competence. According to Kramsch (1986), concepts of addressee and communication context are the main factors that differentiate interactional competence from communicative competence. Based on Young (2011), interactional competence includes identity, linguistic, and interactional resources. Markee (2008) views interactional competence in three elements, namely, a formal system, a semiotic system, and paralinguistic features.

**Methodology:** This article aims at going from linguistic and communicative competence to interactional competence that is both context- and interactant-dependent, to study intonation in real conversation. To this end, functions of intonation in the German language are introduced and described in the process of reaching interactional competence and maintaining successful communication in this language.

**Results:** In teaching a foreign language, we should engage the learners in social

---

1. Assistant Professor, Department of Germany Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran.

and cultural aspects of the language to improve and develop their interactional skills and reach near-native accents.

**Keywords:** Intonation, Communicative Competence, Interactional Competence, Teaching Foreign Language, German Language

## References

- Al-Wossabi, Sami Ali Nasr (2016), "A Conversational Analysis Model for Promoting Practices of Interactional Competence in the EFL Context", *International Journal of English Linguistics*, Vol. 6, No. 6, PP 32-44.
- Austin, J. L. (1962), *How to do Things with Words*, Clarendon Press, University of Michigan
- Bolinger, D. (1985), *Intonation and its Parts, Melody in Spoken English*, Stanford University Press.
- Brown, G. and G. Yule (1989), *Teaching Spoken Language: An approach based on analysis of conversational English*, Cuba, Edicion Revolucionaria.
- Canale, M. and M. Swain (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, PP. 1-47
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- Clennel, C. (1997), "Raising the Pedagogic Status of Discourse Intonation Teaching", in *ELT Journal*, 51(2), PP. 117-125.
- Coulthard, M. (1992), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Routledge.
- Cruttenden, A. (1986), *Intonation*, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1995), *Cambridge Encyclopedia of English Language*, Cambridge University Press.
- Fagan, Sarah M. B. (2009), *German, a Linguistic Introduction*, Cambridge University Press
- Firth, J. R. (1957), *Applications of General Linguistics*, Philological Society, Vol. 56, Issue 1, PP. 1-14.
- Fox, Anthony, T. C. (1978), *A Comparative Study of English and German Intonation*, Ph.D. Thesis, University of Edinburgh.
- Grice, M. & S. Baumann (2007). *Introduction to Intonation – Functions and Models*. In Trouvain, Jürgen & Ulrike Gut (Eds.). *Non-Native Pros-*

- ody. Phonetic Description and Teaching Practice. De Gruyter, PP. 25-51.
- Gussenhoven, C. (2004), Phonology of Tone and Intonation, Cambridge University Press.
  - Halliday, M.A.K. (1967), Intonation and Grammar in British English. Mouton.
  - Hymes, D. H. (1972), "On Communicative Competence", J.B. Pride and J. Holmes (eds), Sociolinguistics. Selected Readings, Penguin, PP. 269-293.
  - Kramsch, C. (1986), "From Language Proficiency to Interactional Competence", Modern Language Journal, Vol. 70, Issue 4, PP. 366-372.
  - Malinowski, B. (1923), "Problem of Meaning in Primitive Languages", in C.K. Ogden and I.A. Richards (Eds.), The Meaning of Meaning, PP. 296-336, K. Paul, Trend, Trubner.
  - Manso Lopez, Carlos Alberto and Sergio Arruda de Moura (2017), "Communicative View Towards Teaching of Spoken Language: Distinctive Features and Functions" Inter Science Place, No. 4, Vol. 12, pp. 176-191.
  - Moulton, W. G. (1962), Sounds of English and German, Contrastive Structure Series, Charles A. Ferguson, Ed., University of Chicago Press.
  - Oksaar, E. (1990), "Language Contact and Culture Contact: Towards an Integrative Approach in Second Language Acquisition", H. Dechert (ed.), Current Trends in European Second Language Acquisition Research, PP. 230-243, Multilingual Matters.
  - Puga, K., Fuchs, R., Setter, J. and Mok, P. (2017), "Perception of English intonation patterns by German L2 speakers of English", INTERSPEECH, Aug. 20-24, 2017, Stockholm, Sweden
  - Swain, M. (2001), "Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks", Canadian Modern Language Review, 58:1, PP. 44-63.
  - Wells, J. C. (2006), English Intonation: An Introduction, Cambridge University Press.

- Wong, J. & Waring, H. Z. (2010), *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*, Routledge.
- Yang, Li-chiung (2016), "Optimizing Pronunciation and Prosody Teaching in Second Language Learning", International Symposium on Applied Phonetics, 25-28 March 2016, Nagoya, Japan
- Young, Richard F. (2014), "What is interactional competence?", TESOL International Association, AL Forum, September 2014
- Young, Richard F. (2013), "Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English", *Ibérica* 25, pp. 15-38, Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos, Spain