مجلة

الجمعية العلمية السعودية للغة العربية

مجلة – علمية – محكمة

رقم الإيداع : (١٤٢٩/٣٣٠٢هـ بتاريخ ١٤٢٩/٦/٧هـ)
الرقم الدولي المعياري (ردمد): ٤١٥٥ - ١٦٥٨

كل بحث نشر في المجلة
يعبر عن رأي صاحبه

بسم الله الرحمن الرحيم

أسرة المجلة

المشرف العام على المجلة، رئيس مجلس إدارة الجمعية:

- د. أحمد بن محمد العضيب

رئيس التحرير، رئيس اللجنة العلمية في الجمعية

- أ. د. عبدالرحمن بن محمد العمار

أعضاء هيئة التحرير:

- أ. د. وليد بن إبراهيم قصّاب
- أ. د. عبدالرحمن بن عثمان الهليل
- أ. د. صالح بن ناصر الشويرخ
- أ. د. سليمان بن عبدالعزيز العيوني
- د. سعود بن عبدالله آل حسين
- د. سليمان بن سليمان العنقري

أمانة التحرير:

- د. أحمد بن محمد هزازي

طبيعة المجلة:

- مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية.
- مجلة علمية محكمة.
- تُعنى بعلوم اللغة العربية وآدابها.
- تنشر البحوث والدراسات العلمية المحكّمة.
- دورية نصف سنوية، تصدر بداية السنة الهجرية ومنتصفها.

شروط النشر:

- أن يكون البحث في علوم اللغة العربية وآدابها.
- أن يكون مكتوبًا على مقاس ورق (A 4).
- أن يتّسم بالجِدّة والابتكار مع الأصالة وسلامة الاتجاه.
- أن يلتزم البحث بالسلامة اللغوية، والدقة في التوثيق والتخريج.
- أن يقدم الباحثُ نسختين حاسوبيتين من بحثه: إحداهما بصيغة (الوورد) متضمنة اسمه الرباعي وجهة عمله، والأخرى بصيغة (البي دي إف) مجردة من اسم الباحث ، وملخّصاً باللغة العربية لا يزيد على صفحة.
- أن يلتزم الباحث بعدم نشر بحثه المقدم إلا بعد موافقة هيئة التحرير.
- أن يوقع الباحث إقراراً يتضمن امتلاكه لحقوق الملكية الفكرية للبحث كله.
- أن تكون الهوامش أسفل كل صفحة.
- ألا يكون البحثُ، كله أو بعضه- منشوراً، أو مقدّماً للنشر في مجلة أخرى.
- لا تلتزم المجلة بإعادة البحوث المنشورة وغير المنشورة إلى أصحابها.

المراسلات:

تكون المراسلات باسم:

رئيس تحرير المجلة العلمية للجمعية العلمية السعودية للغة العربية.

على عنوان الجمعية:

العنوان البريدي على الشبكة: arabic1429@gmail.com

العنوان البريدي: المملكة العربية السعودية

الرياض: 1432 – ص.ب. 5762 (الجمعية)

الهاتف: ٢٥٨٥٥٨٩ /٠١١ – الناسوخ: ٢٥٨٥٥٩٠ /٠١١

(للاستفسار عن الاشتراك في المجلة يمكن المراسلة عن طريق العنوان السابق).

منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية [١]

إعداد / د. إبراهيم بن علي الدبيان
وكيل معهد اللغويات العربية للشؤون الأكاديمية
أستاذ علم اللغة العام المساعد
معهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود
١٤٣٨هـ- ٢٠١٦م

(١). تقدم به للمجلة في تاريخ ١٤٣٧/٨/٤هـ، وقبل للنشر في تاريخ ١٤٣٨/٢/١٠هـ.

ملخص البحث [١]

عني البحث بظاهرة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية، وفيه تطرق الباحث إلى إدراك كثير من الباحثين لأهميتها والدعوة إلى العناية بها، وعدم الاقتصار على الوحدة المعجمية المفردة، وذلك لوجود تعالق تأليفي بين بعض الوحدات المعجمية المركبة باستدعاء بعض المفردات لبعضها الآخر في الاستعمال اللغوي للناطقين الأصليين في الحياة اليومية دون تكلف. ومع إدراكهم لذلك فإنه لم يستقر حالها ولم تتبلور من حيث المصطلح والمفهوم والماهية والتصنيف، ولا زال الاختلاف قائما. بعد ذلك تناول البحث ظاهرة المتلازمات من جانبين: الأول: جانب لساني وصفي، بيّن فيه قيام المتلازمات اللفظية على عنصر مؤلف من أساس وملازم، فرضه الاستعمال اللغوي بصفة لا تحيط بها قوانين التركيب. وهذا ما حاولت توضيحه نظرية (نص- معنى) لمالتشوك الخاصة بجزئية الوظائف المعجمية السياقية، من خلال إيجاد تفسير للعلاقات التأليفية على مستوى المعجم، مع ذكر الوظائف التي يكثر شيوعها في الاستعمال اللغوي واقتراح استثمارها في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية. الثاني: جانب لساني نفسي، وذلك من خلال إبراز دور المعجم الذهني في تخزين الثروة اللغوية، ومنزلة المتلازمات اللفظية أثناء اكتساب اللغة الأم والثانية، مع الإشارة إلى أن اكتساب الوحدات المعجمية المفردة والمركبة يختلف لدى الإنسان حسب مراحل عمره المختلفة، ونموه العقلي والإدراكي. وقد وضح البحث أن الطفل يتعامل معها في البداية على أنها كتل وحزم واحدة في حالة الإدخال أو الإخراج اللغوي ثم يبدأ في التفريق بينها لاحقا؛ مما يدل على أنه يتعامل مع المتلازمات اللفظية -بوصفها جزءًا من التعابير المقيدة- ابتداء، كما أشار البحث إلى أن اكتساب المتلازمات اللفظية في اللغة الثانية يمثل إشكالية تواجه متعلميها، وذكر تفسيرا لذلك.

مفاتيح البحث: التعابير الحرة- التعابير المقيدة- المتلازمات اللفظية- التعابير الجاهزة- التعابير الاصطلاحية- التعالق المعجمي- الوحدات المعجمية- الوظائف المعجمية- اكتساب اللغة- المعجم الذهني- المعجم الصناعي.

(١) أتوجه بالشكر والتقدير للدكتور منصور بن مبارك ميغري - قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود - على ترجمته النصوص الأجنبية ومراجعته هذا البحث وإبداء بعض المرئيات التي أسهمت في تبلوره وإنجازه.

مقدمة

يشكِّل المعجم وقضاياه المختلفة هاجسا واضحا لدى المهتمين في مجال تعليم اللغات، لأنه فيما يبدو لم يحظ بمكانته اللائقة كما حظيت بذلك بعض عناصر اللغة الأخرى، على الرغم من أن له دورا مهما في عملية الاكتساب اللغوي، وزيادة القدرة التواصلية على مستوى الوحدات المعجمية مفردة أو مركبة. وحيث كان التركيز كذلك ولا زال على جانب المفردة المعجمية في عملية تعليم اللغات الأجنبية أكثر من الاهتمام بجانب الوحدة المعجمية المركبة؛ أتى البحث ليبرز أهمية العناية بالتركيب المعجمي من خلال توضيح منزلة المتلازمات اللفظية في تعلم اللغة الثانية؛ لتكون دافعا لمؤلفي كتب تعليم اللغات ومعلميها عموما والعربية خصوصا للاهتمام بهذه الظاهرة اللغوية التي تسهم في إثراء القدرة التواصلية إنتاجا واستقبالا لدى متعلمي اللغة الثانية، بما يتوافق مع الاستعمال اللغوي للناطقين الأصليين. وكذلك ليكون دافعا للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية لبحث هذه الظاهرة النادر بحثها في هذا المجال. ولا شك في أن الوحدات المعجمية بشقيها الإفرادي والتركيبي مخزّنة في المعجم الذهني للإنسان، الذي يتعامل معها وفق قدراته الطبيعية، ومراحل تكوينه العمري، ونمو إدراكه العقلي، فيبدأ الطفل بالتعامل معها على أنها كتل كلية لا يفصل فيها بين كلمة وأخرى، ومع تقدمه العمري والإدراكي يبدأ في الفصل بينها، ومما يؤكد هذا أنه عند التحاقه في المدرسة تبدأ مرحلة التركيز على الفصل بين الكلمات للسيطرة على كل كلمة على حدة. وهذا الحقيقة تدعو إلى استثمار الجانب الفطري للإنسان عند تعليم اللغات، باستغلال المتلازمات اللفظية وتقديمها، والاستفادة قدر الإمكان من نظرية (نص-معنى) لمالتشوك على مستوى الوظائف المعجمية السياقية عند تقديم المتلازمات اللفظية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية. وهذا البحث في مضمونه يساير الدعوات الجديدة التي تدعو إلى توظيف المعجم في تعليم اللغات.

وسيتناول البحث ما يلي:

١. ظاهرة المتلازمات (المصطلح والتصنيف- المفهوم والماهية- خصائص المتلازمات).

٢. المتلازمات اللفظية والتعالق المعجمي (المتلازمات اللفظية والتركيب المعجمي- المتلازمات اللفظية والوظائف المعجمية).

٣. المتلازمات اللفظية واكتساب اللغة (منزلة المتلازمات في المعجم الذهني- المتلازمات اللفظية في اكتساب اللغة الأمّ- مراحل اكتساب المتلازمات اللفظية في اللغة الأم- التعابير المقيدة في اكتساب اللغة الثانية- مراحل اكتساب المتلازمات اللفظية في اللغة الثانية).

وسيعتمد البحث في تناوله لهذه القضايا ثلاث خطوات منهجية، هي: الوصف والتحليل والمناقشة؛ يشمل الوصف استعراض الأدبيات السابقة، ومن ثم تحليلها، وجمع أهم نتائجها، وصولا إلى اقتراح إطار منهجي ومفهومي لمعالجة موضوع المتلازمات اللفظية في سياق تعليم اللغة الثانية.

١. ظاهرة المتلازمات:

ظاهرة المتلازمات من الظواهر اللغوية التي تشترك فيها جميع اللغات، فلا تكاد لغة ما تخلو منها، إذ تكتسب من البيئة المحيطة بالفرد؛ فتظهر على لسانه أثناء الاستعمال دون قصد أو تكلف، فيتلقاها المستمع مستسيغا إياها إن وردت كما هي في الاستعمال اللغوي المعتاد، وأما إن طرأ عليها بعض التغيير فتختلف درجة استساغتها وقبولها، فأحيانا قد لا يقبلها لأنها تختلف عن استعماله اللغوي. ومن هنا تبدو قيمة المتلازمات اللغوية في الدرس اللساني بوصفها قضية لغوية تستحق العناية والدراسة المستقلة؛ لأثرها الواضح في عملية الاكتساب اللغوي. وهي تمثّل وفق الدراسات التجريبية الموثقة شطر الوحدات المعجمية مقابل شطرها الآخر الذي تمثله المفردات. فهي من هذا الجانب لا تقل أهمية عن المفردة المعجمية التي وجدت عناية أكبر منها بل وسيطرت على مداخل المعاجم اللغوية القديمة وكثير من الحديثة؛ وذلك لأن للمتلازمات دورا مهمّا في أداء المعنى اللغوي وسلاسة التواصل اللغوي وإثرائه، كما أنها تمثل جانبا من جوانب الاقتصاد اللغوي، ومقياسا من مقاييس المستوى اللغوي للمتكلم وثقافته. وعلى الرغم من أهمية المتلازمات اللفظية (collocations) وعدم خلو أي معجم منها؛ فإن المعاجم اللغوية القديمة لم تعرضها بشكل مستقل، وإنما وردت مبثوثة في ثناياها بوصفها شواهد وأمثلة للمداخل المعجمية، فلم تكن مقصودة بذاتها، والحال أن معيار وجودها من عدمه هو أن يفرد لها مكان مستقل، وإنما وقع تجاهلها طويلا مع أن كثيرا من اللغويين قد تناولوها بصورة من الصّور[١]؛ ولم يدرك أغلب المؤلفين حجم هذه الظاهرة. وعلى الرغم من توافر الدراسات المختصة، إلا أنها لم تصل إلى المدارس، فظلت هذه الظاهرة هامشية[٢]، ولم تجد عناية اللسانيين الغربيين إلا في وقت متأخر نسبيّا في أواخر القرن العشرين[٣]. أما في الدراسات اللغوية العربية الحديثة فإن الاهتمام بها لم يظهر إلا منذ ما يزيد على ثلاثين سنة تقريبا، وذلك

(١) مثل: (فقه اللغة وسر العربية) للثعالبي، و(الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها) لابن فارس، و(المخصص) لابن سيدة، و(كتاب الألفاظ) لابن السكيت، و(كتاب نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادفات والمتوارد) لليازجي.

(٢) قروص، قاسطون (٢٠٠٨م).ص١٤.

(٣) بن حمودة، رفيق (١٤٣٦ه).ص ص ٢١-٢٢.

من خلال جمع التعابير المقيدة ورصدها من بطون الكتب أو الصحف [١]، بالإضافة إلى عقد بعض المؤتمرات التي تعنى بدراسة هذه الظاهرة [٢]. وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها توجد بعض الكتب التعليمية المؤلفة خارج الوطن العربي التي تهتم بهذه الظاهرة من خلال تخصيص قسم معجمي مرتبط بدروس الكتاب[٣]. كما أن هناك أبحاثا لا تخلو من وجود بعض الإشارات التي تبيّن أهمية هذه الظاهرة وأثرها في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية والدعوة إلى مراعاتها وتوظيفها عند إعداد معاجم اللغة العربية لغير الناطقين بها [٤]، ومن هذه الأبحاث ما خصص لدراسة ظاهرة التعابير المقيدة في مجال تعليم العربية لغة ثانية [٥]. ونلفت الانتباه إلى أن بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي أعدت في الوطن العربي تشتمل على بعض المتلازمات ضمن نصوص الكتاب والتدريبات، إلا إنه لم يخصص لها مسرد مستقل بذاته في نهاية الكتاب [٦].

المصطلح والتصنيف:

إن بعض الظواهر اللغوية الحديثة في بداية تناولها تتجاذبها عدة مصطلحات؛ لعدم تبلورها واستقرارها بين الباحثين، وأقرب مثال على هذا ظاهرة المتلازمات التي لم يستقر مصطلحها ولا ماهيتها لدى الباحثين في العالمين العربي والغربي، فقد أطلقت عليه تسميات متعددة، اتسمت بأنها «ضبابية و[غير] متناسقة بشكل يجعلنا أمام طبقات تعريفية كثيرا ما تكون متنافرة»[٧]. وذلك ناتج عن تعدد المشارب المدرسية المتنوعة، واستخدامات المصطلح فيها، والتأثر بالاتجاهات والمناهج اللغوية المتعددة في الدراسات اللسانية الحديثة، فمصطلحات بعض اللسانيين هي نتيجة انعكاس رؤى نظرية مختلفة[٨]. كما أن أكثر الأبحاث التي لها علاقة في هذا الجانب ما لم ينشر منها أكثر مما نشر، إضافة إلى أنها تعدّ من المباحث حديثة النشأة في التفكير اللغوي[٩]، وهذا الحال قائم في

(١) بن حمودة، رفيق (١٤٣٦ه).ص٢١.

(٢) مثل: الندوة الوطنية الثالثة في التلازمي اللفظي والتضام – الجمعية المعجمية العربية في تونس ٢٠٠٣م . والندوة الدولية حول (المتلازمات في المعاجم العربية) المنعقدة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، في الفترة من ٢٤-٢٠٠٥/٣/٢٥م تحت إشراف جامعة الحسن الثاني بالمغرب بالاشتراك مع الجمعية المعجمية العربية في تونس. وطبعت أعمال هذه الندوة في مجلة (الدراسات المعجمية) التي تصدر عن الجمعية المغربية للدراسات المعجمية.

(٣) حجازي، محمود فهمي. (١٤٠٠هـ). ص ص٢٤٢-٢٤٣.

(٤) مثل: بحث (المعجم العربي الأحادي اللغة لغير الناطقين بالعربية) و (الجانب السياقي في المعاجم والكتب في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها).

(٥) مثل: بحث (التأليفات المقيدة: الخصائص ومعوقات الاكتساب).

(٦) مثل: سلسلة (العربية بين يديك)، و سلسلة (العربية للعالم)، و(العربية المعاصرة).

(٧) قروص، قاسطون (٢٠٠٨م).ص١٤.

(٨) قروص، قاسطون (٢٠٠٨م).ص ١٦.

(٩) بن حمودة، رفيق (١٤٣٦ه).ص٢٣.

الدراسات الغربية الفرنسية والإنجليزية [١]. ولم يقف الأمر عند حدّ مصطلح تسمية هذه الظاهرة بل اكتنفها الغموض في الجانب المفهومي والتصنيفي والكمي في الدراسات اللسانية. واتضح ذلك من خلال الاطلاع والاستئناس بمجموعة من الدراسات العربية التي أفادت كثيرا من الدراسات الغربية، واهتمت بهذه الظاهرة نظريا وتطبيقيا؛ بهدف محاولة الوصول إلى ما يتعلق بجوانبها المهمة وتأطيرها؛ إلا أنها لم تحسمها، وظل التباين والتضاد موجودين بين الباحثين اللسانيين كما في الجدول الآتي:

مصطلحات المتلازمات وتصنيفاتها وعددها

م	الباحث	المصطلح والتصنيف		
١	بن حمودة، رفيق (١٤٣٦هـ-٢٠١٥مـ) ص ص ٢٢-٢٥	التأليفات الحرة		التأليفات المقيدة، التأليفات الثابتة، التأليفات الصماء، التصاحبات/المتصاحبات، التعابير المسكوكة/المسكوكات، التعبيرات الاصطلاحية، التعبيرات المتلازمة، التعبيرات المقيدة، التعبير السياقي، اللسنيات، المتلازمات الاصطلاحية، المتلازمات التركيبية/النحوية، المتلازمات اللفظية، المتلازمات المعجمية، المتلازمات المقيدة، المتلازمات/ التلازمات، المتواردات/التوارد
٢	بن مراد، إبراهيم (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص٢٣	التضام		التلازم
٣	دحماني، زكية (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ص٦١-٦٦	تضام، المتضامات، الضمائم		توليفات عبارية، التلازم، التعابير التلازمية، المتلازمات، التعابير الاصطلاحية
٤	خيري، عبدالواحد (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص١١٨	المتلازمات		العبارات المسكوكة
٥	شندول، محمد (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ص ١٧٢ - ١٧٣	التضام		التلازم
٦	بن عمر، عبدالرزاق (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ص ١٤٣- ١٥٥			التلازم اللفظي، المتلازمات اللفظية، المتلازمات ، ومن هذه المتلازمات: الأمثال، اللسنيّات/ التعابير المسكوكة/ التعابير الاصطلاحية
٧	ودرني، علي (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ١٩٣	المتضامات		المتلازمات
٨	معتصم، محمد (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ص ٥٢-٥٣	التعابير الحرة أو الإبداعية	المتلازمات/ التلازم، توارد شبه متجمد	التعابير المتجمدة/ الاصطلاحية، التجمد المطلق، التعابير الاصطلاحية
٩	نصراوي، الحبيب (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ص٨٠ – ٨١	متضامات بنيوية حرة/ التأليف الحر/ تعابير حرة أو عادية	عبارات اصطلاحية/ متلازمات/ متلازمة	تعابير جاهزة، متكلسة/ التعابير المتكلسة/
١٠	أدردور، أمينة (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ص ١٢٩-١٣٠	التجمعات الحرة	المتلازمات اللفظية، المتلازمات	التعابير الاصطلاحية

(١) بن حمودة، رفيق (١٤٣٦هـ).ص٢٥.

١١	لحمامي، منية (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ص ٢٢٣-٢٢٤	التلازم البسيط	التلازم الوسيط	التلازم الوطيد				
١٢	محمد، جودة ص ٢٧٤	التصاحب الحر	التضام	التعبيرات الاصطلاحية				
١٣	المسعودي، عبدالعزيز (٢٠٠٤م) ص ٨٦	تركيب حر	التكلس الجزئي	التكلس				
١٤	غازي، عزالدين (٢٠٠٧م)	التعبيرات المتلازمة المفتوحة	التعبيرات المتلازمة المقيدة	التعبيرات المتلازمة المتصلة	التعبيرات المتلازمة المسكوكة			
١٥	أبوالعزم، عبدالغني (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م) ص ٣٩	المسكوكات التامة	التعابير السياقية	التعابير الاصطلاحية	تعابير أسماء الهيئات ومختصراتها	التعابير الشائعة أو المولدة أو المتطورة دلاليا	التعابير الإتباعية	تعابير الأمثال السائرة

ويمكن أن نستخلص من الجدول السابق ما يلي:

- أهمية دراسة ظاهرة المتلازمات، وأهمية وضع معاجم خاصة بها .

- صعوبة وضع حدود فاصلة بين أصناف المتلازمات بشكل واضح، فالتداخل بينها وارد، وهو ما ينعكس في عدم دقة وضع المقابل العربي للمصطلح الإنجليزي لدى بعض الباحثين[١]، وكذلك اختلاف معايير التصنيف بين بعض الباحثين لتوضيح الحدود الفارقة بين أنواع المتلازمات[٢].

- ظاهرة معجمية عند بعض الباحثين ونحوية عند آخرين، وهو ما يفسره تداخل بعض المضامين لدى بعضهم مع اتفاقهم في التصنيف.

- أن المتلازمات تدرس تحت صنف الوحدات المعجمية تارة والنحوية تارة أخرى.

- أن بعضها لا يفهم إلا من خلال السياق الثقافي والاجتماعي لأهل اللغة، كما في بعض التعابير المرتبطة بالثقافة العربية والإسلامية.

(١) من ذلك أنّ النصراوي وضع المصطلح العربي (متضامات بنيوية حرة) مقابلا لـ (combinaisons libres)، و(تعابير جاهزة أو متكلسة) مقابلا لـ(expressions idiomatiques - figees)، ووضع المصطلح العربي (عبارات اصطلاحية أو متلازمات) مقابلا لترجمة(locutions - collocations) (النصراوي، ٢٠٠٦م.ص٨٠). بينما عند غيره المصطلح العربي (التعابير الاصطلاحية) مقابل لـ (expressions idiomatiques)، (شندول، محمد، ٢٠٠٦م.ص١٧٤).

(٢) مثلا ابن مراد اعتمد في تصنيف (التضام والتلازم) على أساس معيار العمومية والخصوصية في تجربة الجماعة اللغوية، فإن كانت التعابير تعبر عن تجربة عامة للجماعة اللغوية فهي من التضام، وإن كانت تعبر عن تجربة خاصة فهي من التلازم (ابن مراد، ٢٠٠٦م. ص٢٩). وأما المسعودي فيرى بأن من أهم المعايير التي لها دور في تحديد ظاهرة التكلس المعجمي هو الاستبدال؛ فإذا تعذر استبدال جميع عناصر المكونات المتوالية فإنه يعد متكلسا، وإن أمكن استبدال بعض عناصرها دون بعضها الآخر عدّ تكلسا جزئيا، وأما إن قبلت كل العناصر الاستبدال عدّ ذلك تركيبا حرًا (المسعودي، ٢٠٠٤م.٨٦).

- لكل صنف من أصناف المتلازمات خصائص وسمات يتمايز بها عن غيره.

- العلاقة بين مكوني المتلازمة علاقة اعتباطية نسبيا غير مبررة لغويا، ومردّ ذلك للاستعمال اللغوي.

- عكس الجدول إشكالية هذه الظاهرة مصطلحا ومفهوما وصنفا وكمّا، مما نتج عن ذلك تباين التصنيف بين الباحثين من حيث الكمّ (ينظر في الجدول:٢، ٣، ٤، ٥، ٧).

- تعدد ألفاظ مصطلحات النوع الواحد مع كون المفهوم واحدا، واضطراب مفهوم مصطلح المتلازمات وأصنافها أدى إلى الخلط بينها لدى بعض الباحثين [١].

المفهوم والماهية:

لا شك في أن الاختلاف بين الباحثين في تصنيف المتلازمات أثر من آثار عدم وضع حدّ واضح المعالم لمفهوم المصطلح الذي يضعه الباحث اللغوي؛ ليشمل مضامين معينة ورؤى يراها حدودا للتصنيف الذي يميل إليه، وهذا «شأن العديد من المفاهيم اللسانية الأخرى ليس محل إجماع، وكثيرا ما عرّفت المتلازمات حسب وجهات النظر التي يعتمدها الباحثون، فلا يوجد بعد منهج موثوق به يضبطها «[٢]. ومن هذا المنطلق نجد التباين واضحا بين الباحثين في تحديد مفهوم كل صنف من أصناف مصطلح المتلازمات. فعلى سبيل المثال يستخدم ابن مراد مصطلحين للدلالة على المستوى التركيبي للوحدة المعجمية، هما: (التضام والتلازم). فالتضام: «هو حالة الوحدة المعجمية إذا تكونت من مفردتين -فكانت مركبة- أو من ثلاث مفردات أو أكثر- فكانت معقدة- أو من جملة فكانت تجميعا تركيبيا وكانت في مختلف صورها المذكورة محيلة إلى تجربة الجماعة اللغوية في الكون وحاملة لوحدة دلالية، لكن عناصرها المكونة لها قد تجمعت بالتضام الحر تجمعا عاديا»[٣]. وأما التلازم فهو: «حالة الوحدة المعجمية إذا كانت عبارة - من حيث التركيب- وكانت محيلة إلى التجربة الجماعية اللغوية في الكون حاملة لوحدة اجتماع العناصر المكونة للوحدة اجتماعا مخصوصا. وإذن فإن التلازم يحدث في التعابير المعبرة عن خصوصية

(١) كما نجد ذلك عند أبو العزم حيث اعتمد في تحديد مفهوم المتلازمات على حصول معنى جديد ناتج عن الوحدة اللغوية المركبة، كما يقول المتلازمات: «وحدة لغوية اسمية أو فعلية، مكونة من كلمتين أو أكثر، ينشأ عن ارتباطها معنى جديد يختلف كليا عما كانت تدل عليه معانيها اللغوية الأصلية منفردة، حيث تنتقل بذلك إلى دلالات اجتماعية وسياسية وثقافية ونفسية واصطلاحية»(أبو العزم، عبدالغني،٢٠٠٦،ص٣٤). فهل يصدق هذا التعريف على جميع الأصناف التي ذكرها؟ طبعا لا، حيث ذكر أمثلة لتصنيفات لا يتحقق فيها نشوء معنى جديد، مثل تمثيله على صنف التعابير الاصطلاحية بـ (الهيدروجين- الأوكسجين)، وتمثيله على صنف التعابير الشائعة أو المولدة أو المتطورة دلاليّا بـ (نظرة إعجاب)، (حب الوطن)، (نشيد عسكري).

(٢) النصراوي، الحبيب (٢٠٠٦م)، ص٨١.

(٣) بن مراد، إبراهيم (٢٠٠٦). ص٢٤.

ما في تجربة الجماعة اللغوية»[١]. ويلاحظ أنه اعتمد في تصنيفه للتضام والتلازم على أساس معيار العمومية والخصوصية في تجربة الجماعة اللغوية، وهذا المعيار خالف فيه أكثر الباحثين حيث جعل الأمثال السائرة من التضام مع التعابير الحرة، والمتلازمات اللفظية، بينما يضعها أغلب الباحثين في المتلازمات المقيدة؛ لأنها تتسم بسمات وخصائص تشترك فيها مع ما يندرج تحت التعابير الاصطلاحية (المتكلّسة)، وهو بوضعه هذا للأمثال في صنف التضام يلغي اطّراد ما اتفق عليه الباحثون من أن بعض أقسام المتلازمات المقيدة يتسم عادة بخصائص منها الضبابية والثبات. ونجد أن صورة المتلازمات غير واضحة لدى دحماني؛ حيث عرفت الضمائم بأنها «مركبات من صنف خاص تلازمت بالتواتر وهي تشتمل على وحدتين مقترنتين شكلا وتعبران معجميا عن معنى واحد «[٢]. وقامت بوضع ثلاثة أنواع للضمائم: الأول: ما تصاحب لفظاه تصاحبا حرّا ويمكن استبدالها بها غيرها؛ مثل: بنات الدهر (النوائب). الثاني: ما تصاحب لفظاه تصاحبا منتظما لا يقبل الاستبدال أو إضافة عنصر ما للتركيب؛ فيقال السلام عليكم، ولا يقال: الأمان عليكم. الثالث: ما تصاحب لفظاه بالارتجال والإتباع؛ مثل: حيص بيص. أما النوع الآخر فهو التلازم وقد أحالت فيه إلى ابن مراد[٣]، فالتلازم كما -تقول- وحدات لا تقوم على ظاهرة الاعتباط اللغوي، فعناصرها كتلة واحدة لا تتجزأ، ودلالتها لا تؤديها مفردة دون أخرى، بل معناها يقوم على عملية توليفية توفيقية؛ ولذلك فالتعابير التلازمية تقوم على التأويل لأنها تتسم بالتعتيم والتعميم؛ مثل: (فلان خفيف الرداء (أي لادين عليه) قد يفهم منها ظاهريا معنى الخفة والسرعة والتقوى [٤]. ويلاحظ من تعريفها للضمائم والتلازم أن التعابير الحرة والمتلازمات اللفظية لا تندرجان تحت أحد القسمين (الضمائم والتلازم)؛ لأنها حصرت الضمائم باجتماع وحدتين تدلان على معنى واحد، وهذا الأمر لا يتأتى في التعابير الحرة ولا في المتلازمات اللفظية. كما أن العلاقة بين الوحدات اعتباطية لا كما تقول بأنها لا تقوم على الاعتباط اللغوي. أما أردور فعرّفت التلازم اللفظي بأنه «اقتران أو تعلق لفظتين أو أكثر في الاستعمال اللغوي تعلقا يصعب معه استبدال إحدى الألفاظ بغيرها»[٥]. وهي بهذا تميز بين هذا النوع والنوعين الآخرين (التجمعات الحرة والتعابير الاصطلاحية)؛ فالتجمعات الحرّة تتسم بحرية الترابط والاستبدال، أمّا التعابير الاصطلاحية فهي ذات وحدة معنوية لا تساوي معانيها معنى مكوناتها من

(١) بن مراد، إبراهيم (٢٠٠٦). ص٢٩.

(٢) دحماني، زكية (٢٠٠٦م). ص٦٢.

(٣) دحماني، زكية (٢٠٠٦م).ص٦٣.

(٤) دحماني، زكية (٢٠٠٦م). ص ص٦٣-٦٤.

(٥) أدردور، أمينة (٢٠٠٦).ص١٢٩.

المفردات[١]. ونجد محمد وضع مفاهيم لأصناف ثلاثة، هي[٢]: التصاحب الحر: تصاحب عدد كبير من الكلمات الأخرى، ويسمح بأن تحلّ ألفاظ بديلة مكانها. والتضام: وهو تصاحب بين كلمتين، ليس بإمكاننا استبدال كلمة بأخرى منهما، وعدم قبول إضافة شيء آخر إلى الكلمات المرتبطة. والتعبيرات الاصطلاحية: وهي اجتماع كلمتين أو أكثر فتصبحان وحدة دلالية، فلا يمكن تبيّن معناها من خلال الكلمات التي تؤلف النص، وإنما بالوقوف على المراد من التركيب على عمومه. ونلاحظ بأن تعريفه للتضام واشتراطه عدم الاستبدال وعدم قبول الإضافة لا ينطبق على جميع ما يقصد من متلازمات. ويورد معتصم المصطلحات الآتية[٣]: التوارد شبه المتجمد الذي يقع وسطا بين التجمد المطلق- كالتعابير السياقية والأمثال- والتعابير الحرة الإبداعية، وهو بهذا يفرق بين المتلازمات اللفظية والتعابير الحرة، والتعابير السياقية. ومن المفاهيم التي صيغت بشكل دقيق قائم على أصناف المتلازمات ما أورده غازي، حيث يرى بأن أصنافها تتمثل في أربعة هي[٤]: التعبيرات المتلازمة المفتوحة Open collocations: وهو تلازم لفظتين أو أكثر مع إمكانية حرية الاستبدال؛ مثل: انتهت الحرب - بدأت الحرب. والتعبيرات المتلازمة المقيدة Restricted collocations: وهو تلازم مفردتين أو أكثر في سياق استعمالي مطّرد وليس مسكوكا، وتتقيد بتأليفها الاستبدالي نحوا ودلالة وتداولا نحو: جريمة نكراء. والتعبيرات المتلازمة المتصلة Bound collocations: وهذا الصنف جسر بين المتلازمات والمسكوكات. والتعبيرات المتلازمة المسكوكة Idioms: ويتميز هذا الصنف بعتمته وثباته القوي أمام أي استبدال.

من خلال ما سبق وبعد عرض بعض مفاهيم المصطلحات، وما لوحظ من عدم وضوح لظاهرة المتلازمات وتباين في تصنيفاتها وتسمياتها، أقترح تصنيفا بديلا يجمع بين شروط البساطة والاطّراد وعدم التناقض في حدود الممكن. أميّز أوّلا ضمن سائر أشكال التعابير بين صنفين: الأول: التعابير الحرة(Free Combinations) [٥]، والثاني: التعابير المقيدة (Formulaic Sequences) [٦]. وأقترح تقسيم التعابير المقّيدة ثلاثة أقسام: المتلازمات اللفظية collocations، التعابير الجاهزة (compound expressions)، التعابير الاصطلاحية (idiomatic expressions)، وأقابل بين هذه الأقسام الثلاثة

(١) أدردور، أمينة (٢٠٠٦). ص١٢٩-١٣٠.

(٢) محمد، جودة مبروك (٢٠١٠م).ص ٢٧٤.

(٣) معتصم، محمد (٢٠٠٦).ص٥٢.

(٤) غازي، عزالدين (٢٠٠٧).

(٥) التعابير الحرة: هي التي لا يخضع تركيبها إلا لقواعد السلامة اللغوية النحوية والصرفية والدلالية.

(٦) التعابير المقيدة: هي التي تنطوي فضلا عن النحو على قيود معجمية، تتحكم في تواردها بدرجات متفاوتة، وهذا التفاوت في درجة التقييد هو أساس تقسيمها الداخلي.

الفرعية باعتماد مقولة دلالية هي الشفافيّة، ومقولة تركيبية هي الثبات، ومقولة تأويلية هي الترجمة. كما يمكن اقتراح تعريف للمتلازمات اللفظية يتمثل في أنها: استدعاء كلمة لأخرى في سياق لغوي معين وفق الاستعمال المعتاد.

خصائص المتلازمات:

تأكد لنا من خلال دراسة أصناف المتلازمات المختلفة لدى مجموعة من الباحثين بأن الفصل بين التعابير المقيدة ليس من السهولة بمكان، وبالذات ما يتعلق في الفرق بين أصنافها (المتلازمات اللفظية والتعابير الجاهزة والتعابير الاصطلاحية) لوجود تداخل دقيق فيما بينها، ولصعوبة بلورتها كما يقول أندري كلاس[١]، مما أوجد خلطا لدى بعض الدارسين في تحديد ماهية كلّ مفهوم على حدة، نتج عنه تداخل بين أمثلة المتلازمات التي يوردونها، فتورد بعض الأمثلة في صنف عند دارس، وفي صنف آخر عند دارس آخر. ولعلنا في هذا المقام وبعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات نحاول رصد مجموعة من الخصائص التي تحاول أن تسهم في تمييز كل صنف عن الآخر، وتحكم هذا التوارد اللفظي حسب نوعه.

أ. خصائص التعابير الحرة:

- تتسم بالشفافية التامّة أو شبه التامّة وتستعمل بمعناها الحرفي[٢].
- تقبل التبادل الحر على أوسع نطاق [٣].
- تكون العلاقة مألوفة؛ لتواتر استعمالها، ولوجود مرادفات لها[٤].

ب. خصائص التعابير المقيدة:

١. خصائص المتلازمات اللفظية:

- العلاقة فيها غير مبررة نحويا، ولا يمكن التكهن بها اعتمادا على قانون التركيب وحده؛ فمثلا: (ارتكب جريمة) لو قلت (أجرى جريمة) أو (فعل جريمة) فهي موافقة نحويا ودلاليا لكنها مخالفة لسلطة الاستعمال؛ ولهذا تسبب مشكلة لمتعلم اللغة الثانية، ومن يشتغل بالترجمة كذلك[٥].

---

(١) Ander Clas. Colloccations et languesde(specialite),Meta.نقلا عن: معتصم، محمد (٢٠٠٦م).ص٤٧.

(٢) أبو العزم، عبدالغني (٢٠٠٦م).ص٣٩.

(٣) دحماني، زكية (٢٠٠٦م). ص٢٤ و أدردور، أمينة (٢٠٠٦م).ص١٣٠.

(٤) لحمامي، منية (٢٠٠٦م).ص٢٢٤.

(٥) Grimm P.S 2009, p24

- علاقة التوارد بين مكونات المتلازمة علاقة اعتباطية إلى حد ما، فلا شيء يبرّر في ما عدا الاستعمال قولنا (ارتكب جريمة) وليس(فعل جريمة)[١].
- تقوم إلى حد ما على الشيوع [٢].
- تسمح بقدر واضح من التغييرات في التركيب [٣]؛ فيمكن استبدال أيّ مكّون منها: (لفت الانتباه/ شدّ الانتباه/ لفت النظر). وهذا ليس على إطلاقه فبعض المتلازمات لا يتحقق فيها كل ذلك؛ مثل: (داس كرامته) فلا تفصل بين الأساس وملازمه باسم إشارة (داس هذه الكرامة) ولا تدخل (أل) على الأساس (داس الكرامة) [٤].
- شفّافة دلاليا بمعنى أن دلالة التعبير مساوية تقريبا لمجموع دلالة أجزائه وهو ما يجعل فهمها ميسورا عند السماع ولكن شفافيتها لا تبلغ مبلغ شفافية التعابير الحرّة [٥].
- تأتي عادة لسد ثغرات دلالية لا تؤديها الوحدات المعجمية المفردة، فلو قلت جريمة لا تؤدي الغرض كما في جريمة نكراء [٦].
- تشير إلى التوارد المعتاد بين أفراد الوحدات المعجمية الذهنية أو الاستدعاء للمتلازمة اللفظية [٧].
- تقوم على نوع من القيود المعجمية [٨].
- معنى العنصر الملازم يتأثر بمعنى الأساس ويخضع له: مطر غزير- نوم عميق[٩].
- العلاقة بين العنصرين في المتلازمة اللفظية علاقة اختيار يرسخه الاستعمال لا

---

(١) Grimm P.S 2009, p24

(٢) Grimm P.S 2009, p25

(٣) Grimm P.S 2009, p25

(٤) معتصم، محمد (٢٠٠٦).ص ٥٦.

(٥) Grimm P.S,2009 p26

(٦) Grimm P.S,2009 p26

(٧) K.H,2012 p76 Nofal

(٨) K.H,2012 p80 Nofal

(٩) K.H,2012 p82 Nofal

مجرد علاقة تجاور فقط [١]، ومدار قبولها أو رفضها الإلف والعادة[٢].

- التقارب في المعنى لا يستتبع بالضرورة استعمال نفس الملازم للأساس، كما في: (شج رأسه- هشم أنفه- قطع عنقه- هتم أسنانه- قصم ظهره)[٣]؛ فالمعنى العام واحد لكن الاستعمال يفرض مفردات مختلفة لملازم الأساس.

٢. خصائص التعابير الجاهزة:

- العلاقة بين الوحدات اعتباطية.
- أنها لا تقوم على أساس ملازم وأساس.
- أنها محدودة جدّا في إمكانية إجراء تغييرات على عناصرها، فهي في الثبات بين المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية.
- أنها أكثر تعتيما دلاليا من المتلازمات اللفظية وأقل بقليل من التعابير الاصطلاحية، فقد يمكن حملها على المعنى الظاهر وقد لا يمكن؛ لأنها تخضع لعوامل تداولية يحددها سياق المقام الثقافي والاجتماعي.

٣. خصائص التعابير الاصطلاحية:

- غير شفافة دلاليا[٤] بمعنى أن معناها لا يتأتى من خلال معرفة معنى الوحدات المعجمية المفردة المكونة لها؛ لأنها تتصف بالتعتيم[٥] مثل (لقي حتفه)، (رجع بخفي حنين)؛ وإنما من خلال دلالة العناصر على معنى كلي[٦] مجازي يفهم من مفردات التركيب المكونة له، ويرتبط عادة بثقافة اللغة وتقاليد المجتمع الذي يتكلمها[٧].
- عدم تغيير العناصر[٨]؛ فإجراء أي تغيير عليها لا يتم إلا في حدود ضيقة[٩] كقبولها للتغييرات الصرفية العرضية، مثل: (رجع/رجعا/رجعوا/رجعن بخفي حنين)، لأنها

---

(١) K.H,2012 p81 Nofal

(٢) عبدالعزيز، محمد حسن(١٩٩٠م).ص١٢.

(٣) K.H,2012 p79 Nofal

(٤) قروص، قاسطون (٢٠٠٨م).ص ٢٢.

(٥) دحماني، زكية (٢٠٠٦م).ص٦٤.

(٦) دحماني، زكية (٢٠٠٦م).ص٦٣.

(٧) Grimm P.S,2009 p26

(٨) قروص، قاسطون (٢٠٠٨م).ص ٢٦.

(٩) صيني،محمود، و حسين، مختار الطاهر، و الدوش، سيد عوض الكريم (١٩٩٦).ص ح.

تكون متكلسة[١].

- أنها لا تقوم على أساس ملازم وأساس على غرار ما هو موجود في المتلازمات اللفظية.
- عدم إمكانية ترجمتها حرفيا [٢]، كما يقول قروص «يوجد في الألسن عدد كبير من التتابعات التي لا يستطيع أجنبي تأويلها حرفيا حتى وإن كان يعرف المعنى المعهود لكل الكلمات التي تركّبها» [٣].

بعد سرد مجموعة من الخصائص الخاصة بالتعابير الحرة والتعابير المقيدة نلاحظ بأن بعضها قد يكون خاصا بأحد الأصناف دون أن يكون له دور مباشر في أن يكون حدّا يميزه عن غيره، وبعضها الآخر قد يعدّ من الخصائص المحورية التي تساعد على ملاحظة الفروق بين صنف وآخر، وهي: خاصية دلالية (= الشفافية)، وخاصية تركيبية (= الثبات) مع إمكانية إضافة خاصية تأويلية هي (= قابلية الترجمة)، من خلال فكرة المسترسل الذي يبدأ من أدنى/ أعلى درجة، وينتهي بـ أعلى/ أدنى درجة؛ أي من خلال انعدام الخاصية بدرجة صفر وتدرجها إلى أن تصل درجة عالية من تمكن هذه الخاصية فيها، أو العكس من خلال تمكن هذه الخاصية فيها بدرجة عالية إلى أن تصل إلى انعدامها بدرجة صفر. ويوضح ذلك الرسم التوضيحي الذي أعده أحد الباحثين [٤] معتمدا على خاصيتي الثبات والشفافية، مع اقتراحي إضافة خاصية قابلية الترجمة إليه ليكون على النحو الآتي:

الخصائص المحورية	التعابير الحرة	التعابير المقيدة	
		المتلازمات اللفظية	التعابير الجاهزة	التعابير الاصطلاحية
الشفافية الثبات الترجمة				

(١) قروص، قاسطون (٢٠٠٨م).ص ٢٨.

(٢) بن مراد، إبراهيم (٢٠٠٦).ص٣٠.

(٣) قروص، قاسطون (٢٠٠٨م).ص ٢٣.

(٤) استوحينا هذا الرسم من رسم اقترحته الباحثة الإسبانية Paula Santillam Grimm (٢٠٠٩) ، اقتصرتُ فيه على معياري الثبات والشفافية وقد رأينا أن نضيف إليه معيارا ثالثا يخصّ قابلية الترجمة.

ويمكن توضيح ذلك أيضا من خلال رمز (+) الذي يدل على مدى توفر الخاصية، ورمز (–) الذي يدل على مدى انعدام الخاصية وفق الآتي:

التعابير	الشفافية	الثبات	الترجمة
التعابير الحرة	+++	–––	+++
المتلازمات اللفظية	–++	––+	–++
التعابير الجاهزة	+––	–++	––+
التعابير الاصطلاحية	–––	+++	–––

وسنقوم فيما يلي بتوضيح علاقات التعابير الحرة والمقيدة بالخصائص المحورية، على النحو الآتي:

خاصية الثبات:

– الثبات المعجمي وثبات التركيب النحوي في التعابير الحرّة يبلغ درجة صفر؛ بمعنى أنها حرّة تقبل التغيير والاستبدال والزيادة والحذف بين مكوناتها، كما في مثل: غادر الملك المدينة/ غادر المدينة الملك/ الملك غادر المدينة، سافر الملك إلى المدينة/ سافر إلى المدينة الملك، غادر الوزير، مضى الملك إلى المدينة، ذهب الملك إلى المدينة. فنجد بأنها تتمتع بحرية تامة ما لم يرد تقييد لها، كما في بعض التراكيب النحوية التي تتطلب ترتيبا معيّنًا يحتّمه المعيار النحوي لرفع اللبس في المعنى الذي قد يحدث في حالة التقديم أو التأخير، كما في مثل: أكرم موسى عيسى، وألقى الخطاب كاتبه.

– الثبات المعجمي وثبات التركيب النحوي في المتلازمات اللفظية يسمح بقدر من التغيير وإمكانية استبدال أحد مكوناتها، (لفت الانتباه/ شد الانتباه/ لفت النظر)، (بغض النظر، بصرف النظر، بقطع النظر)، (خلاصة الموضوع/ لب الموضوع/ لب القضية)، (وضع القوانين/ سن القوانين)، (أزمة سياسية/ أزمة اقتصادية/ أزمة ثقافية)، وهذا ليس على إطلاقة فبعض المتلازمات اللفظية لا يتحقق فيها ذلك، مثل: (جدل واسع)، فلا يقال (جدال واسع)، وفي (تركيز التفكير) لا يقال: (تركيز هذا التفكير) ولا (تسليط التفكير)، ولا العكس بأن يقال: (ركز الضوء)، وفي (حزام

ناسف) لا يقال: (حزام مفجّر)، وفي (حلق الشعر/ قصّ الشعر)، لا يقال (جزّ الشعر)، ولا (قصّ الصوف) ولكن (جزّ الصوف).

- الثبات المعجمي وثبات التركيب النحوي في التعابير الجاهزة يكون شبه تامّ فعملية إجراء التغييرات على بعض الصيغ يكون محدودا جدّا أحيانا، تقول: (جزاك الله خيرا / جزيت خيرا)، (السلام عليكم/ سلام عليكم/ سلام على من اتبع الهدى/ سلام على المؤمنين)، (شكرا لكم/ الشكر لكم، لكم جزيل الشكر/ شكرا جزيلا لكم)، وأحيانا لا يمكن إجراء أي تغيير عليها ، كما في: (أحسن الله عزاءكم)، و(سبحان الله).

- الثبات المعجمي وثبات التركيب النحوي في التعابير الاصطلاحية يبلغ درجته القصوى، ويميل إلى التجمد والتكلس غالبا، كما في: (بنات الدهر)، (بنات طارق)، (شذر مذر)، فلا يمكن أن يجرى على أحد مكوناتها أي تغيير، وقد يتم ذلك ولكن في أضيق الحدود، كما في حالتي الجنس والعدد، مثل (رجع بخفي حنين) و(رجعت/ رجعا/رجعوا بخفي حنين).

خاصية الشفافية:

- الشفافية الدلالية في التعابير الحرة تبلغ درجة عالية بحيث يتم فهم معنى كلّ مفردة على حدة، فيستطيع المستمع والمترجم فهمها، دون عناء كبير أو تأويل، فهي واضحة المعنى، تقول: (قرأ محمد)، (حضر محمد)، (ذهب محمد)، فلا يجد معها متعلم اللغة أو المترجم أي إشكالية في الفهم أو النقل، إلا إن كانت بعض التعابير الحرة لها دلالة دينية أو ثقافية أو اجتماعية خاصة، مثل: (ذهب إلى الحج)، (أخرج الزكاة)، (هذه الشورى بيننا)، (وهو بار بوالديه) فقد تكون موطن مشكلة إن كانت جديدة على من يتلقاها لأول مرة ولم تسبق معرفته لها .

- الشفافية الدلالية في المتلازمات اللفظية تكون عالية نسبيا دون أن تكون تامّة، (استتب الأمن)، (مطر غزير)، (وجهة نظر)، (ربط الحزام)، (خرير الماء)، لكنها في مواطن معينة قد تشكل على متعلم اللغة أو المترجم، فقد يذهب متعلم اللغة إلى الحلاق ويقول له: (اقطع شعري)، بينما الاستعمال اللغوي السليم هو (احلق) أو (قصّ)، كما أن المترجم قد تشكل عليه أحيانا بعض تعابير المتلازمات اللفظية، كمن يترجم: (drew his sword)إلى (سحب سيفه) بدلا من (استل سيفه)، و(مدخن شره) إلى smoker (big) بدلا من (heavy smoker) أو(gourmand smoker) وغيرها .

- الشفافية الدلالية في التعابير الجاهزة تميل إلى الضبابية بشكل كبير، فقد يكون حملها على المعنى الظاهر لمعاني وحداتها المعجمية أو غيره واردا؛ لأن المعنى أحيانا

يرتبط بالسياق الثقافي والاجتماعي لأهل اللغة الأصليين، فقد لا نجد مشكلة في فهم بعض التعابير مثل: (لو سمحت)، (من فضلك)، (أهلا وسهلا)، (صباح الخير)، (في أمان الله)، (حياكم الله). ولكن في تعابير أخرى قد نجد تعتيما وضبابية في وضوح معناها؛ لارتباط ذلك بسياق الموقف التواصلي الذي يقصد إليه منتج اللغة، كما في مثل: (الحمد لله) بمعنى (إثبات الحمد لله للذات الإلهية دون غيرها) أو(بخير) لمن يسأل عن الحال، و(لا حول ولا قوة إلا بالله) قد يقصد بها (قصر الحول والقوة على الذات الإلهية)، أو(التعجب) أو(السلوّ).

- الشفافية الدلالية في التعابير الاصطلاحية تبلغ درجة الصفر فهي معتمة دلاليا؛ فلا يستشف معناها من معنى كل مفردة على حدة، وإنما يتحدد معناها من مكوناتها كلها، لوجود دلالة وعلاقة بالسياق الثقافي والاجتماعي لأهل اللغة، فلا يمكن من يسمع لأول مرة تعبير (بنات طارق)، أو(بنات الدهر)، أو(رجع بخفّ حنين)، أو (كسر أنفه)، أو (كثير الرماد)، أو (لبى داعي الله)، أو (طار غرابه)، أو (بيضة الديك)، أو(شعرة معاوية) أن يدرك المعنى المقصود منها؛ لهذا كانت التعابير الاصطلاحية في منتهى العتمة والضبابية.

خاصية الترجمة:

- التعابير الحرة تبلغ درجة قصوى في إمكانية ترجمتها حرفيا، فهي بعيدة عن اللبس أو مواطن الصعوبة في المعنى، وإنما يستطيع من يحتاج إلى ترجمتها أن يقوم بمقابلة كل كلمة بما يقابلها في اللغة المقصودة، مثل: أكل محمد طعامه (Mohammed ate his food)، درس خالد في المدرسة الخاصة (Khalid studied in the private school)، سافرت ليلا (I traveled at night)، فهي يسيرة على متعلم اللغة والمترجم أيضا لوضوحها ووجود كلمات مقابلة لها عادة في اللغة الأخرى، ما لم تكن بعض التعابير الحرة لها دلالة دينية أو ثقافية أو اجتماعية خاصة، مثل: (الطواف أساسي في الحج)، (الصيام عبادة)؛ فإنها قد تشكل عليهم إذا لم تكن لديهم معرفة سابقة.

- المتلازمات اللفظية يمكن ترجمتها ترجمة حرفية، ولكنها ليست مثل ترجمة التعابير الحرة؛ فقد يواجه المتعلم أو المترجم صعوبة في ترجمتها؛ لأنه إن اعتمد على الترجمة الحرفية فلن يقبلها مستعمل اللغة، كمن يترجم (good reason) إلى (سبب جيد) بدلا من (سبب وجيه)[1]، و(نوم عميق) إلى (big sleep)، بدلا من (deep sleep) وغيرها. فهي بهذا المنوال مرحلة بين التعابير الحرة والتعابير الجاهزة، وربما يرجع في ذلك إلى عدم تمكن المترجم من اختيار المفردات المناسبة للاستعمال اللغوي. ونشير إلى أن (الأساس) في المتلازمات اللفظية ثابت في اللغة المترجمة، ولكن الذي يثير إشكالية هو

(١). غزالة، حسن (٢٠٠٧م). ص ص ٦-٧.

(الملازم) لاتسامه بعنصر الخصوصية، وهو عادة ما يكون مكمن الخطأ في الترجمة.

– تأتي التعابير الجاهزة في مرحلة بين المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية في إمكانية ترجمة بعضها بوصفها تعابير جاهزة يجد المتعلم أو المترجم ما يقابلها من كلمات مكافئة لها في اللغة الهدف؛ لأنها لا تعتمد على المجاز، كترجمة: (كيف حالك؟) إلى (How are you?)، و(مع السلامة) إلى (Good bye)، و(أهلا وسهلا) إلى (Welcome)، و(إن شاء الله) إلى (God willing)، و(لو سمحت) إلى (Excuse me)، و(من فضلك) إلى please))، و(مساء الخير) إلى (Good evening)، و(صباح الخير) إلى (Good morning)، و(تصبح على خير) إلى (Good night). وهذه التعابير السابقة تعدّ مشتركة بين اللغات من زاوية المقام التداولي؛ كالسؤال عن الحال، والوداع، والترحيب، وأدبيات اللقاءات، والوادع، وغيرها. وقد تكون صعوبتها في كونها موسومة ثقافيا لعلاقتها بالنواحي الثقافية الخاصة التي تتطلب معرفة سابقة، أو تتطلب مسلما غير ناطق بالعربية لديه ثقافة إسلامية، كما في بعض الألفاظ الدينية المقصورة مثلا على الثقافة الإسلامية، كترجمة: (أحسن الله عزاءكم) إلى (Thanks for your consolation)، و(طيب الله ثراه) إلى (God rest his soul)، و(حياكم الله) إلى (God bless you)، وتبارك الله إلى (Blessed be Allah)، و (وفقه الله) إلى (God bless)، و(السلام عليكم) إلى (Peace be upon you)، و(لا بأس عليك) إلى (Never mind)، و(نتمنى لك الشفاء العاجل) إلى (Get well soon). ولا شك أن الأمر ليس على إطلاقه فقد يقوم المتعلم أو المترجم بوضع مقابلات مكافئة من الكلمات عن طريق الترجمة الحرفية لتعبير ما لكنها غير مناسبة للمقام التداولي في اللغة الهدف، مما يحدث التفاتا إليه من قبل الناطقين الأصليين لأنه خالف الاستعمال اللغوي. كما أن بعض التعابير الجاهزة دخلت في اللغة الإنجليزية وكتبت بحروف إنجليزية مع بقاء النطق العربي، مثل: (Asslamo alikom)، و(Inshaa Allah)، وأعتقد أن هذا لا يتحقق في التعابير الاصطلاحية.

– ترجمة التعابير الاصطلاحية تبلغ ذروتها درجة صفر في عدم إمكانية قبولها للترجمة الحرفية: لأنها تقوم على المجاز فهي تقع في مرحلة تالية للتعابير الجاهزة، وهي وإن أمكن ترجمتها حرفيا من خلال مقابلة مفردة بمفردة، فالمقصود منها لا يمكن أن توضحه ترجمة حرفية أو مكافئة؛ لأن المقصود بها لا يتأتى من مقابلة كلمة بأخرى، وإنما من مجموع مكوناتها يتكون معنى لها ليس له علاقة بمفرداتها، كما في المثل (رجع بخفي حنين) أي خسر، و(لقي حتفه) أي مات، فهي تعتمد على المجاز، مما يشكل صعوبة كبيرة لدى المتعلم والمترجم أكثر من الأنواع السابقة.

وبهذا يتضح أن ترجمة التعابير الجاهزة تختلف عن ترجمة التعابير الاصطلاحية في كون الأولى تجد لكل كلمة مقابلا لها في اللغة المستهدفة أو عبارة مكافئة حتى وإن

تطلب ذلك معرفة سابقة، بينما في النوع الثاني فيختلف الأمر تماما؛ فحتى وإن كان لكل كلمة مقابل فإن المعنى يكون ضبابيا وليس شفافا؛ لأن المعنى ليس له علاقة بالمفردات المكونة للتعبير، وإنما معناها مكتسب من مجموع المكونات مع وجود دلالة اجتماعية أو سمة ثقافية.

٢. المتلازمات اللفظية والتعالق المعجمي:

المتلازمات اللفظية والتركيب المعجمي:

إن المطلع على مرحلة صناعة المعجم يلاحظ بأنها تمر بمرحلة انتقال من المعجم الموسوعي الشامل إلى معجم الأداة والاستعمال اللغوي الحي. وقد أدخل هربارت عام ١٩٧٧م هذا البعد الاجتماعي «حين نوه بأن استعمال المعجم يمكن أن تحدده احتياجات المستعملين الاتصالية أكثر مما تحدده الوحدات المعرفية التقليدية التي يمدنا بها صانعو المعاجم»[(١)]. ويحمل هذا التوجه بعدا جديدا في صناعة المعجم اللغوي يعطيه صبغة حيوية في حياة الناس اليومية. فإذا ما بني المعجم على هذه الفكرة فإنه سيصبح مصاحبا لمتكلم اللغة؛ لأنه سيكون معجما وظيفيّا يحتاجه المتكلم بشكل كبير حين يعوزه الأمر إلى ذلك، ويخلو من المعلومات الزائدة على اختلاف أنواعها التي لا يحتاجها مستعمل اللغة وإنما يحتاجها المتخصص. إن إعداد مثل هذا النوع من المعاجم الاستعمالية مهم في عملية تعليم اللغة الأم وتزداد الحاجة إليه في اكتساب اللغة الثانية، فلربما يكون من أهم المكونات اللغوية بالنسبة للمتعلمين[(٢)]. وما دام الأمر كذلك من الأهمية بمكان؛ فإن ذلك يدعو إلى مزيد من الاهتمام والعناية وإعادة النظر فيما هو سائد من نظريات أو أسس في مجال تعليم اللغات[(٣)]؛ لمحاولة استكشاف ما يدعم عملية الاكتساب اللغوي وييسرها؛ لارتباطه بالجوانب النفسية والفطرية لما جبل عليه الإنسان. ونجد أن من أهم المحاولات التي عكفت على هذا الجانب المهم هي النظر إلى دور المعجم ووظيفته التي ينبغي أن توضع بمكانها الحقيقي في اللسانيات النظرية، لاستغلاله وتوظيفه في عملية الاكتساب اللغوي. فظهر اتجاه ينظر إلى المعجم اللغوي نظرة أخرى في محاولة لإبراز دوره الحقيقي في الدراسات اللسانية النظرية بعدما كان النحو هو الطاغي عليها. حيث لا يقل المعجم شأنا في أثره في اللسان البشري. بل هناك اتجاه يقرّ له بقصب السبق في دراسات اللسان النظرية، لأن المعجم يسبق النحو منطقيا فالنحو لا يمكن أن يضبط

(١) هارتمان، ر.ر.ك (٢٠٠٤م).ص ص١٢٤-١٢٥.

(٢) جاس، سوزان م، و سلينكر، لاري. ج٢.ص ٥٧٣.

(٣) «لم يحظ المعجم في البحث في اكتساب اللغات الثانية حتى اليوم، من الاهتمام مثل ما حظيت به أجزاء أخرى من اللغة». ينظر: جاس، سوزان م، و سلينكر، لاري. ج٢.ص ٥٧٣.

إلا شيئا موجودا وهو المعجم بما تعنيه هذه الكلمة من وحدات معجمية مفردة أو مركبة تكون أساسا للدراسات اللسانية النظرية يعقبها النحو، «فالعَجمات [الوحدات المعجمية] التي توضع على هذا النحو تُكَّونُ الجزء الأساسي من اللسان، بل إننا يمكن أن نقول في شيء من المبالغة إن مجموع العجمات هو اللسان؛ فإن اللسان متكوّن من العجمات ومن قواعد تصلح لاستعمال تلك العجمات. والقواعد التي تربط العجمات داخل المركبات والتي تربط المركبات داخل الجمل والتي تربط الجمل داخل الخطاب ثانوية بوضوح بالنسبة إلى العجمات لأن أنواعها وأشكالها تحدّدها العجمات»[١]. ويُمَثَّلُ على هذه الإثباتات بالمقارنة التالية: «إن مجموع قواعد اللسان ل [اللسان المعني بالأمر] أي نحوه (في المعنى الواسع للمصطلح) بالنسبة إلى عجمات (ل) هو بمثابة التعليمات التي تبيّن كيفية تجميع الأثاث بالنسبة إلى قطع ذاك الأثاث. فلا بد أن تكون تعليمات التجميع مكتوبة بحسب القطع التي ستُجمع. وكذاك قواعد النحو؛ فبما هي تُتيح (تجميع) العجمات، فإنه ينبغي أن تصاغ بالنظر إليها. وينتج عن ذلك أن معجم اللسان مقدم منطقيا على نحوه غير أننا نُذكِّرُ أن ذلك ليس هو الرأي الذي يسود اللسانيات النظرية الحالية التي تولي النحو عناية خاصة وتترك للمعجم دور الزائد المهمل الذي عليه أن يضمَنَ (الدمج المعجمي) على إثر إقامة المشجّرات الإعرابية[التركيبية]. ويرتكز منهاجنا -خلافا لذلك- على وجهة النظرة المعاكسة فنحن نتنزل داخل إطار نظرية المعنى والنص حيث ننطلق من التمثيل الدلالي لنقيم المشجّرات الإعرابية بواسطة المعجم. ويُفهم من خلال هذا الإبراز لأهمية المعجم الكبرى في اللسان أننا نريد أن نُحل دراسة المعجم أي المعجمية في قلب اللسانيات النظرية. وهذا الموقف ليس معهودا بدوره كثيرا إذ ظلّت للمعجمية في نهاية القرن العشرين أهمية قليلة في الكتب وفي تعليم اللسان جميعا.»[٢].

والوحدات المعجمية في الاتجاه اللساني المهتم بالمعجم ليست من جنس واحد؛ وإنما هي تتراوح بين الوحدات المفردة والوحدات المركّبة بأنواعها، التي انتهى أمر البحث المعجمي اللساني إلى تقسيم النوع الثاني (الوحدات المركّبة) إلى تعابير حرة وتعابير مقيدة. ويرى بعض الباحثين بأن بعض اللسانيات النظرية في نسختها البنيوية وفي الصيغ الأولى من اللسانيات التوليدية قد أساءت في البداية تقدير حجم (التعابير المقيدة) ضمن المعجم الذهني وبالتالي قدرة الدماغ البشري على التذكر، وفي المقابل بالغت في تقدير قدرته على معالجة المعلومات من خلال حسابات نحوية ودلالية معقدة بدلا من الاستخدام السريع لوحدات جاهزة في الذاكرة[٣]. مما يتطلب إعادة

(١) مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان(٢٠١٠م).ص ٣٩.

(٢) مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان(٢٠١٠م).ص ص ٣٩-٤٠.

(٣) Wray,A.2002,p10

النظر في وضعية المعجم ودوره في اكتساب اللغة الثانية، ويؤكد ذلك أن للمعجم تعالقا تركيبيا مهمّا ينبغي الاهتمام به اهتماما لا يقل عن النحو؛ لدوره الكبير في عملية تفسير الرسالة اللغوية التواصلية وفهمها، والاستعمال اللغوي السليم، وتجنب الخطأ الذي يجعل الناطق الأصلي لا يستسيغ التعبير الذي سمعه من ناحية التركيب المعجمي بغض النظر عن السلامة النحوية. كمن يقول: (بوقف النظر) في (بصرف النظر/ قطع النظر/ بغض النظر)، أو (خبر مسرع) في (خبر عاجل)، أو (سحب سيفه) في (استل سيفه)، أو (هارب الذهن) في (شارد الذهن)، أو (امرأة وسيم) في (امرأة جميلة)، أو (رجل جميل) في (رجل وسيم)، أو (أخذ/تناول الفرصة) في (انتهز الفرصة)، أو (حلق الصوف) في (جزّ الصوف)، أو (جزّ الشعر) في (قص الشعر)، أو (برى الأظافر) في (قلّم الأظافر)، أو (قلّم القلم) في (برى القلم)، أو (ساعة الحزم) في (ساعة الحسم)، أو (ساعة الصفر)، أو (ركد الأمن) في (استتب الأمن)، أو (اهتز توازنه) في (اختل توازنه)، أو (سحب الغضب) في (امتص الغضب)، أو (ارتدى حذاءه) في (لبس حذاءه)، (أو ترجم المترجم عبارة (He drew his sword) التي تعني (استل سيفه) إلى (أخذ سيفه) أو (سحب سيفه)، أو ترجم عبارة: (مدخن شره) إلى (big gourmand smoker) مكان (heavy smoker). أو ترجم (good reason) إلى (سبب جيد) بدلا من (سبب وجيه، سبب منطقي، سبب معقول، سبب قوي، سبب مقبول) . كما أن هناك مفردات تستدعي كلمة واحدة معينة كما في أصوات الحيوانات (ماء القط)، (نبح الكلب)، (عوى الذئب)، (صاح الديك)، وكذلك أصوات الطبيعية (خرير الماء)، (هزيز الريح).

من خلال الأمثلة السابقة -وغيرها كثير- تبرز لنا أهمية التركيب المعجمي والاعتناء به؛ لأن الخطأ في استعمال التركيب المعجمي أظهر منه في الخطأ النحوي، كما لاحظت ذلك جاس بقولها « الأخطاء النحوية عموما [قد] تعطي تراكيب مفهومة، أما الأخطاء المعجمية فربما تشوش على التواصل»[1]. والسبب في ذلك يعود أحيانا إلى أن الخطأ في استعمال التركيب المعجمي وعدم تناسب اللفظتين؛ تجعل السامع من الناطقين الأصليين غير مستسيغ لهذا التعبير؛ لمخالفته استعماله مع أنه بلا شك سليم من الناحية النحوية. ونحن هنا لا نقلل من الخطأ النحوي بقدر ما نبين أن الخطأ النحوي يكتشفه في الغالب المتخصص أو المهتم بنحو اللغة. كما نلاحظ ذلك في الاستعمال اللغوي اليومي؛ حيث نجد كثيرا من مستعملي اللغة الأصليين لا يتقيدون بنحو اللغة، ومع ذلك لا يجد السامع إشكالية في الفهم ولا في عدم الاستساغة. ونضرب بعض الأمثلة على ذلك: محمدٌ جاءٌ في محمدٌ جاءَ، جاءٌ المسلمينْ في جاءَ

(١) جاس، سوزان م، و سلينكر، لاري.ج٢.ص ٥٧٤.

المسلمونَ، رأيت محمدٌ في رأيت محمدًا، أكلتْ تفاحةٌ؟ في أكلتَ تفاحةً؟، وسلمتْ على أحمد وهو واقفٌ في سلمتُ على أحمدَ وهو واقفٌ، وهذا الأمر لا يعني على إطلاقه بل في مواضع معينة لا بد من التقييد النحوي في التركيب؛ لأثره في المعنى، كما في مثل: أكرم موسى عيسى، ألقى القصيدة قائلها. بل أحيانا لا بد من استخدام النحو أو التنغيم حتى يبرز المعنى، كما في: أكلتْ تفاحةٌ، فهذه لا تخلو من لبس إن لم تصحب بنحو أو بتنغيم يوضح المعنى، أو إضافة ضمير بحسب المقصود أنا أكلتْ تفاحةٌ، أو أنت أكلتْ تفاحةٌ؟ ومن الممكن أن نشير إلى أن بعض الحالات الإعرابية أجاز فيها العرب تعدد الأوجه الإعرابية في بعض الموضوعات النحوية كالأسماء الستة حيث تعددت فيها اللغات إعرابا بالحروف أو الحركات أو إلزاما بالألف، فلو أخذ بأحدها المتكلم فلن يجد السامع غضاضة في فهم المقصود.

من هنا تبدو أهمية المتلازمات وأن العلاقة بينها علاقة تركيبية معجمية لا نحوية. وقد نادى» Lazlo Orszagh بلهجة ناقدة بوجوب تضمين المعاجم الإنجليزية المستقبلية قدرا أكبر من المعلومات السياقية. مثل التعابير الاصطلاحية (idiomatic collocations) والتداعيات المفهومية (concept associations) والإيحاءات العاطفية (emotive conn0taions) «[1]. كما حددت السيدة Ingrid Meyer في ورقتها عام ١٩٨٠م أن من نقاط الضعف التي ينبغي تصحيحها في المعاجم، القيام بإدخال معلومات أوفر حظًّا من معلومات التلازم اللفظي (collocational information) [2]. ولا شك في أن الوحدات المعجمية التركيبية لها أثر في الاستعمال اللغوي في اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية، وهذا الأثر ليس مقصورا على عملية الإنتاج اللغوي الشفوي في عملية اكتساب اللغة بل يشمل الإنتاج اللغوي المكتوب، من هنا تظهر الحاجة إلى عناية أكبر بموضوع المتلازمات كما وكيفا في المعجم بعدما تبين دورها ودور بقية الوحدات المعجمية في صحة التركيب اللغوي من ناحية، وسبقها للعناصر النحوية في عملية الاكتساب اللغوي من ناحية ثانية، ولحاجة المترجم لذلك من ناحية ثالثة؛ لكي يستعين بها المترجم عند الترجمة لأنها من المتطلبات المهمة التي تؤدي إلى الترابط الأسلوبي ووضوح المعنى

(١) هارتمان، ر.ر.ك (٢٠٠٤م).ص ص ١٢٧-١٢٨.

(٢) هارتمان، ر.ر.ك (٢٠٠٤م).ص٢٢٩. ولهذا السبب فإني أعتقد بأن أبا العزم لم يوفق في دعوته إلى عدم إدراج بعض الأصناف عند تأليف معاجم للمتلازمات، ومنها استبعاد المتلازمات الموثقة (المقيدة) (bound collocation) لكونها وسطا بين المتلازمات والتعبيرات الاصطلاحية، مثل: أطرق الرأس؛ مما يفقدها الطابع التلازمي ولو خضعت لتطور دلالي(أبو العزم،عبدالغني(٢٠٠٦م).ص ص٣٩-٤٠). وهذا بلا شك يحرم ابن اللغة ومتعلمها من كمّ كبير من الوحدات المعجمية شائعة الاستعمال التي لا يمكن الاستغناء عنها في عملية التواصل اللغوي اليومي؛ لكثرة دورانها على الألسنة بصورة كبيرة، وتلازمها مع مفردة معينة فرضها الاستعمال، بحيث لو استخدم المتكلم كلمة أخرى بدلا عنها لما تقبّلها المستمع بل لربما عدّ ذلك خطأ ينبغي العدول عنه، فلو سمع كلمة (موجز) سيتبادر إلى ذهن الأخبار، ولكن لو سمع (مختصر الأخبار) لن يقبلها؛ لأنها خالفت ما يدور على الألسنة، ويصدق ذلك على (خلية إرهابية) لا (خلية مجرمة)، وكذلك (خبر عاجل) لا (خبر سريع).

المقصود، وإلا فإن» اختيار التعبيرات غير المناسبة في اللغة الهدف غالبا ما يقضي على أصالة النص الناتج، ويصبغه بصبغة الغرابة عن الثقافة الهدف، ويجعله مختلفا عن نصوص أخرى موجودة أصلا» [١]، ومن ثم يكون ذلك غير مقبول من الناحية التواصلية لمخالفتها الاستعمال اللغوي الدارج.

ومادام الأمر بهذه المكانة التي تحتلها المتلازمات المعجمية فقد فرق الباحثون بينها وبين المتلازمات النحوية، من حيث كون المتلازمة المعجمية توليفة من مفردتين أو أكثر ويمكن أن تتضمن حرفا أو أداة، مثل: (أقلعت الطائرة)، (أرداه قتيلا)، (ارتمى في أحضانه)، (جثا على ركبتيه). وأما المتلازمة النحوية فإنها تقوم على وحدة معجمية وأداة: (رغب في/عن)، (علق على)، (اعتمد على)، (أجاب على) [٢]، كما أن هناك فرقا آخر بينهما؛ فحروف الجر في المتلازمات النحوية تغيّر معنى الفعل أو الاسم الذي تلازمه، وأما العنصر الثاني في المتلازمات المعجمية فلا يغير معنى العنصر الرئيس بقدر ما يخصصه أو يكيفه[٣]. وتتكون المتلازمات اللفظية من أساس وملازم، فقد يقع الأساس في أول المركب كما في: (مطر غزير) فالأساس (مطر) والملازم (غزير)، وقد لا يقع الأساس في أول المركب كما في: (أبرم عقدا) فالأساس (عقدا) والملازم (أبرم). ويمكن لأساسين مختلفين (ثياب-حذاء) لا يستعملان في الترادف المتلازم نفسه (ارتدى)، فيقال: (ارتدى ثيابه) ولا يقال (ارتدى حذاءه)، ويستعملان في التضاد الملازم نفسه (خلع)، فيقال: (خلع ثيابه) و (وخلع حذاءه) [٤].

(١) هارتمان، ر.ر.ك (٢٠٠٤م).ص ٢٦٣.

(٢) Grimm P.S,2009 p 23

(٣) معتصم، محمد(٢٠٠٦م).ص٥١.

(٤) معتصم، محمد(٢٠٠٦م).ص ٥٤.

المتلازمات اللفظية والوظائف المعجمية:

قد استقرّ عندنا أنّ الوحدات المعجمية إما أن تكون مفردة بذاتها خارج السياق اللغوي بخصائصها الإفرادية الصرفية والتركيبية والدلالية، وإما أن تكون وحدة معجمية مركبة لها خصائصها الصرفية والتركيبية والدلالية وهذا مجال المتلازمات؛ فلا ينظر إليها على أنها تجميع لوحدات مستقلة بذاتها بل على أنّها مركبة من كلمتين أو أكثر تؤدي وظيفة دلالية معينة. ففي كل لغة من اللغات البشرية مفردات يتداعى بعضها لبعض دون أن يجري عليها الناطق الأصلي تغييرات أو عمليات انتقاء في مقام تداولها، بل لا يقف عندها لأنه تلقاها اعتباطا وجرى لسانه في استعمالها دون اختيار لتركيبها وتجاذبها. فلو حاول تغيير الجزء الملازم وكان موافقا للقواعد المعيارية للغته الصوتية والنحوية والصرفية والتركيبية والدلالية؛ فإنها قد تكون غير مقبولة في الاستعمال بل ربما استنكرها المتلقي؛ لأنها مخالفة لاستعمالاته التي تلقاها من محيط البيئة التي يعيش فيها؛ حيث يشيع استعمالها وترسخ في الخطاب؛ ويتداولها الناس دون تغيير في بنيتها أو بتغييرات محدودة[١].

وهي من الظواهر التي انتبه لها العرب قديما، وعدّوها جزءا من الملكة اللغوية، فمن خالفها فقد وقع في لحنٍ لا يختلف في جوهره عن الخطأ الإعرابي؛ لاشتمالها على قيود المزاوجة المعجمية الّتي تستسيغها الذائقة اللغوية في لسان ما ولا تستسيغ مخالفاتها على الرغم من سلامتها التركيبية والصرفية[٢]. وهذا الانتباه الذي يدل على أهميتها لا يعني أنها احتلت مكانتها الحقيقية بين الظواهر اللغوية المتعددة على الرغم من قيام العرب بتأليف بعض المعاجم التي تتناول هذه الظاهرة[٣]، ولكن الغالب في المعاجم العامة -فيما يبدو- عدم التعامل مع المتلازمات بمنهج معين وإنما ترد مبثوثة تحت المداخل المفردة على سبيل التمثيل أو الاستشهاد. فإذا ألقينا نظرة على المعاجم العربية العامة - قديمها وحديثها- نجد بأنها حوت في بطونها طائفة واسعة من المتلازمات اللفظية، لكنها لم تعدّ وفق نسق معجمي معيّن ولم تنظّم تبعا لمقاربة معجمية نظرية معرّفة. وإنما وردت متناثرة في المداخل دون منهجية واضحة لإدراجها وترتيبها، فنتج عن ذلك عدم الاستفادة منها بشكل مباشر[٤].

---

(١) الورهاني، بشير (٢٠٠٨م). ص١٢٨.

(٢) المجدوب، عزالدين (١٤٣٦هـ).ص ص ٢٠٤-٢٠٥.

(٣) مثل: (أساس البلاغة) للزمخشري و (الفروق اللغوية) لأبي هلال العسكري و(فقه اللغة وسر العربية) للثعالبي.

(٤) مثل (المعجم العربي الأساسي) الذي أعدّ ليكون من أهدافه تيسير تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ نجده كسابقاته من المعاجم العربية في إيراد المتلازمات اللفظية والتعابير المقيدة عموما متناثرة تحت المداخل دون تقيد بترتيب معين ودون فلسفة معجمية، وهذا ما تم اتباعه أيضا في (معجم العربية بين يديك).

ونتج عن تلك المنطلقات التي تؤكد على أهمية المتلازمات وواقعها، وتبرز أهميتها في الدراسات اللسانية الحديثة؛ اهتمام البحث العلمي والتفكير بمنهجية واضحة يمكن أن تقنّن التعامل مع المتلازمات اللفظية. وتعدّ نظرية العالمين الروسيين إيغور مالتشوك و أ. زولوفسكي المدعوّة بنظرية «المعنى-النص Sens-text» إحدى النظريات الرائدة والواعدة في هذا المجال. وهي نظرية علمية عامة لجميع الألسن حظيت بعناية كثير من الجامعات، حيث خصصت لها مراكز تتبنى مسلماتها. وقد طبقت على عدة لغات، منها: الفرنسية والإنجليزية والروسية والإسبانية [١]. وهي تعد من أهم النظريات التي درست في إطارها (المتلازمات اللفظية) خاصّة والتعابير المقيّدة عامّة دراسة منتظمة، وفق جهاز نظري متكامل. ومن ملامح هذه النظرية[٢]:

– تناول الظاهرة اللغوية من منظور الإنتاج؛ أي: من وجهة قدرة المتكلم على التعبير عن مقاصده لا على قدرته على التحليل أو الفهم لما يقال له أويسمعه أويقرؤه[٣]، وتزوده بثروة لغوية معجمية تمكنه من الإنتاج اللغوي السليم وفق ما يقتضيه الحال ويمليه المقام، ويفي بما يريده المتكلم ويترجم مقاصده في الاستعمال اللغوي المناسب. وهذا مما يجعلها مهيّأة للاستفادة منها في تعليم اللغة، لتحقيق الهدف الأسمى، وهو: إكساب المتعلم القدرة على الإنتاج اللغوي وتزويده بالموارد التي تساعده عليه.

– الظاهرة اللغوية عملية تمثّل لسانيّ للعلاقات التي تربط بين العلامات من جهة والمعنى من جهة أخرى، بحيث يكون المقصود بالعلامات التحقق الفيزيائي لفظا وكتابة في نص ما.

– توكل لنفسها مهمة دراسة هذا التمثل المذكور أعلاه وشكلنته في أبنية نظرية مجردة، كثير منها مستقى من مجال الرياضيات والمنطق.

ويمكن أن يضاف إلى ملامحها ما يلي:

– «أنها أول نظرية تشمل مستويات اللغة: الدلالة والإعراب والصرف والمعجم بمفهوم واحد يستوعبها، ويقيم بينها صلات غير مسبوقة، وأنها تقترح عقلنة للمعجم بناء على قواعد النحو والصرف»[٤].

---

(١) المجدوب، عزالدين (١٤٣٦ه).ص٢٠٢.

(٢) الورهاني، بشير (٢٠٠٨م). ص ص١٢٨-١٢٩.

(٣) المجدوب، عزالدين (١٤٣٦ه).ص٢٠٤.

(٤) المجدوب، عزالدين (١٤٣٦ه).ص٢٠٤.

– اعتبار وصف المعجم وصفا صريحا قابلا للحوسبة التي يمكن توظيفها لاحقا في التعليم والترجمة[١].

ومن أهم إضافات هذه النظرية أنها «تقترح جملة من العلاقات الدلالية تسميها وظائف معجمية، وتعتبرها خصائص كلية صالحة لوصف كل الألسنة البشرية. وسمّت اشتغال هذه العلاقات وربط كل وحدة معجمية بمتعالقاتها اشتقاقا دلاليا. وهي تبني هذه العلاقات التي تعتبرها قوانين عامة وثوابت للسيطرة على فوضى المعجم الظاهرية على رافدين أساسيين تكمن إضافة النظرية «معنى=نص» في الجمع بينهما وبيان منزلة أحدهما من الآخر:

– علاقات دلالية معجمية كالترادف والتضاد والعكس وغيرها.

– علاقات الاشتقاق التقليدي الذي عرفته مختلف الأنحاء القديمة، وفي مقدمتها النحو العربي، ولكنها تزعم أن الاشتقاق المعهود الذي يقوم على رابط اللفظ والمعنى هو الفرع وأن الأصل هو الاشتقاق الدلالي»[٢]. وهي بهذه الإضافة فتحت الآفاق لإعادة النظر في طرائق تعليم الألسنة من خلال الاعتماد على العلاقات النظامية في المعجم[٣]، وتجاوزت الفصل بين النحو والمعجم، وجعلت المعجم –الذي يعدّه بعض اللسانيين إلى عهد قريب قائمة من الشواذ– هو الأساس في البحث اللغوي[٤]، وردّت بهذه الوظائف المعجمية كلّ المتلازمات المعجمية التي لا تحيط بها القوانين النحوية والصرفية إلى مجموعة من الثوابت المحصورة، وأصبحت هذه الوظائف من المكونات الأساسية في تصور القواميس وفي تصور مكونات المداخل المعجمية[٥]، وجعلت إنجاز قاموس للسانٍ ما من أهم مهام البحث اللساني[٦]. بل إنها هدفت من خلال هذه الوظائف المعجمية المتعددة إلى «تمكين المتكلم من جملة من الوسائل المعجمية اللازمة التي تتيح له التعبير عن الفكرة بأغنى العبارات وأكثرها تنوّعا واكتمالا، وتضمن له في الآن نفسه أفضل اختيار للصياغة الملائمة؛ أي أن [الوظيفة المعجمية] و [قاموس

(١) المجدوب، عزالدين(١٤٣٦هـ).ص٢٠٣.

(٢) المجدوب، عزالدين، و السعود، علي، و الحريص، ناصر(٢٠١٣م).ص٧٤.

(٣) المجدوب، عزالدين(١٤٣٦هـ).ص٢٠٢.

(٤) المجدوب، عزالدين(١٤٣٦هـ).ص٢٢٠.

(٥) المجدوب، عزالدين(١٤٣٦هـ).ص٢٠٢.

(٦) المجدوب، عزالدين(١٤٣٦هـ).ص٢٢٠.

الشرح والتأليفية][1] تغذّي نظاما عباريًا قويًا هو في الآن نفسه الغاية من وجود [الوظيفة المعجمية] وأداة أساسية لفحصها»[2].

والوظائف المعجمية في نظرية معنى-نص نوعان، هما: الوظائف االمعجمية الجدولية أو الرأسية [3] والوظائف االمعجمية السياقية أو الأفقية [4]، ففي العلاقات الجدولية مفردات خارج التركيب؛ أي كلمة مقابل كلمة، كالترادف والضد والعكس وغيرها، أما العلاقات السياقية فهي مبنية على تركيب المفردات، لذا فالمتلازمات في هذا المجال تنتمي إلى المجال السياقي الأفقي [5].

وقد بلغت الوظائف المعجمية ستا وخمسين وظيفة؛ منها ما هو خاص بالوظائف الجدولية التي تعنى بجانب المفردات خارج التركيب اللغوي وهي الوظائف من ١- ٢٠ [6] وهذه ليست من اهتمام البحث الحالي، والأخرى خاصة بالوظائف السياقية من ٢١- ٥٦ [7] وهذه من صميم اهتمام البحث؛ لأنها متعلقة بالتركيب اللغوي المعجمي، والمتلازمات لا تقوم إلا به. غير أنّ تعدد هذه الوظائف وتشعّبها بتشعب الظواهر اللغوية المعجمية التي تغطيها يجعل من غير الممكن بالنسبة إلينا أن نأتي بها كلّها هنا. ولذا سنختار منها ما يتناسب مع إمكانية توظيفيها في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية بالاستعانة بعامل التواتر وشيوع الاستعمال، وكذلك ما يتناسب مع المتلازمات اللفظية، والوظائف التي اخترناها، هي [8]:

---

(١) قاموس الشرح والتأليفية هو منوال المعجم الأمثل الذي تدعو النظرية إلى بنائه في كل لغة. وهو الأساس الذي تشتق منه كل المعاجم الأدوات الأخرى بحسب الحاجات التعليمية والترجمية وغيرها. ويوجد عرض واف لمفهوم هذا المعجم ومكوناته وقضاياه ووظائفه في كتاب (مقدمة لمعجمية الشرح والتأليفية) لإيغور مالتشوك، وأندري كلاس، وآلان بولغار. وقد صدرعن المركز الوطني للترجمة في تونس سنة ٢٠١٠م بترجمة هلال بن حسين.

(٢) مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان(٢٠١٠م).ص ٢٥٥.

(٣) مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان(٢٠١٠م).ص٢٥٦.

(٤) مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان(٢٠١٠م).ص٢٧٠.

(٥) وقد وقع سهو لدى المجدوب وزميليه عندما وضعوا المتلازمات الآتية (ذكاء حاد- جرح بليغ- حج مبرور- شاب وسيم- فتاة جميلة إلخ) ضمن دائرة العلاقات الجدولية والمعنى المشترك بين هذه المتلازمات هو التقوية ، وهذه الوظيفة المعجمية المقوى [إشباع] أوردوها من ضمن الوظائف السياقية المعجمية ينظر: الاشتقاق الدلالي في نظرية «معنى-نص» مدخل إلى حوسبة اللغة العربية.ص ص ٧٤-٧٥-٨٢. وبالرجوع إلى ملتشوك في نسخة كتابه المترجم يتضح أن ما نزله المجدوب وآخرون تحت العلاقة الجدولية هو في الحقيقة من العلاقة السياقية ليمثل التلازم اللفظي ضمن وظيفة التقوية المعجمية ينظر: مالتشوك، إيغور ، وكلاس، أندري ، و بولغار، آلان (٢٠١٠م).ص ٢٧٠.

(٦) مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان (٢٠١٠م).ص ص٢٥٦-٢٧٠.

(٧) مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان (٢٠١٠م).ص ص ٢٧٠-٢٩٥.

(٨) ينظر: مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار،آلان (٢٠١٠م).ص ص ٢٧٠-٢٩٥، والمجدوب، عزالدين، و السعود، علي، و الحريص، ناصر (٢٠١٣م).ص ص٨٢-٨٧.

١. **التقوية:** هي محور للعَجمة الأساس يكون: وصفا/ظرفا/مفعولا مطلقا يؤدي معنى قريبا من معنى المبالغة مثل (جدّا)، (شديدا)، (بدرجة عالية). من أمثلتها: إشباع(حب)= جنوني [حب جنوني]. إشباع (وَفِّي)= كالكلب، وفاء السموأل [وَفِّي كالكلب، وَفِّي وفاء السموأل]. إشباع (شجاع)= كالأسَد[شجاع كالأسد]. إشباع(راقب)= أحصى حركاته وسكناته. إشباع (مرض)= عضال [مرض عضال].

٢. **المقارنة بالزيادة أو النقص:** يعبر بها المتكلم عن درجات من المقارنة ولا تستعمل هذه الوظيفة إلا مع وظائف أخرى فتنتج محمولات معناها (زيادة في الإشباع أو النقصان) وعلى هذا الاعتبار تكون وظائف مندمجة. مثل: بداية في زيادة (النار)= استعرت، بداية في زيادة (النقاش)= احتدم، بداية في زيادة (حمى)= اشتدت. بداية كونه في نقصان (العاصفة)= هدأت، بداية كونه في نقصان (الحمى)= أقلعت.

٣. **الاستحسان:** هو محور للعجمة الأساس تستعمل على وجه المدح استعمالا اصطلاحيا أقرّه نظام اللغة ويعبّر عن موقف المتكلم. مثل: حسن (نصيحة)= ثمينة، حسن (قصيدة)= عصماء، حسن (طعام)= لذيذ، حسن (لباس)= محترم، حسن (طريق)=سوي، قويم، مستقيم، حسن (اختيار)= ملائم.

٤. **الاستهجان:** وهي نقيض الوظيفة السابقة، مثل: سيئ (طريق)= وعر، سيئ (ابن)= عاق، سيئ (يوم)= نحس، سيئ (سوق)= كاسدة. وكثيرا ما تستعمل هذه الوظيفة ممتزجة مع وظائف أخرى، مثل: بداية كونه يسوء (صحة)= تدهورت، بداية كونه يسوء (الوضع)=تردى، سببية كونه يسوء (فرح)= نغّص، سببية كونه يسوء (ماء)= كدر.

٥. **موجب:** معناها العام (تقييم إيجابي) يتجلّى في عبارات متداولة ومطّردة فيها تقييم إيجابي من الفاعل الدلالي الأول للعجمة للفاعل الدلالي الثاني. مثل: موجب (تقرير)= إيجابي، موجب (نقد)= إيجابي، موجب (فكرة)= عظيمة، موجب (مقترح)= بنّاء، موجب (رأي)= موفق.

٦. **أفعال العماد [المفعولية، الفاعلية، المفعولية غير المباشرة]:** هي أفعال خاوية دلاليا أو على درجة كبيرة من العموم وعدم التخصيص تناظر الأفعال الناقصة عند النحاة العرب من قبيل حصل في قولك (حصل قيام) و(أتى مكرمة) و(باء بإثم). وتمثل الوظائف الثلاث حصرا لأشكالها النحوية في جميع الألسن، مثل: فعل عماد المفعولية (إثم)= اقترف. فعل عماد فاعلية (خوف)= ساد. فعل عماد مفعولية غير مباشرة (هزيمة)= مني بـ.

٧. **أفعال الإمضاء:** تدل على معنى عام (تحقيق الأهداف الملازمة للمضمون الدلالي الذي تفيده الكلمة المفتاح داخل العجمة)، وتتخذ هذه العلاقة ثلاثة أشكال تركيبية

تتحقق فيها مثل أفعال العماد وهي المفعولية والفاعلية والمفعولية غير المباشرة، مثل: إمضاء مفعولية (أمر)= طبق، أنفذ[طبّق الأمر، أنفذ الامر]، (دعوة)= قبل، أجاب، استجاب [قبل الدعوة، أجاب الدعوة، استجاب للدعوة]. إمضاء فاعلية (حلم)= تحقق. إمضاء مفعولية غير مباشرة (فخّ)= سقط في. إمضاء مفعولية (خطر)= تعرض لـ.

٨.**الأفعال الجعليّة [سببية، تعطيل، إباحة]**: تنقسم هذه المجموعة إلى ثلاثة أصناف، وتتحقق تركيبيا في نفس المناويل لأفعال العماد وهي المفعولية والفاعلية والمفعولية غير المباشرة، مثل: سببية (الصحة)= أسبغ عليه الصحة، وسببية (كره)= أوغر صدره، سببية (الفتنة)= زرع، سببية تعطيل (شرف)= دنّس شرفه/ دنّس عرضه، سببية تعطيل (برلمان)= حلّ، سببية تعطيل (انتباه)= أنساه، سببية تعطيل (الغيظ)= كظم، سببية تعطيل (الرغبة)= كبت، سببية تعطيل (الشهوة)= كبح، سببية تعطيل (العمل)= أضرب، سببية إباحة (موت)= أهدر دمه.

٩. **فعل التضمّن [الاشتمال]**: وهي تدل على معنى عام هو (أثّر بشكل ما) ومن خصائصه التركيبية أن تكون الكلمة المفتاح فاعله النحوي مثل أفعال العماد وأن يكون مفعوله على صلة بالوضعية التي يتحقق فيها دون أن يدخل في تعريفه الدلالي: مثل: اشتمال (رائحة)= عبقت [عبقت الرائحة في الغرفة]، اشتمال (ظلام)=خيّم، اشتمال (الحزن)= خيّم، اشتمال (الأمن)= استتب، اشتمال (خوف)= ساد.

١٠. **أفعال التجلّي[تجلّى]**: صنف من الأفعال معناها العام (تجلى في) يكون فاعلها النحوي [مثل أفعال العماد فاعلية] الكلمة المفتاح للعجمة ويكون المفعول به أو المفعول فيه الفضاء الذي تتجلّى فيه الوحدة المعجمية، مثل: تجلّي (ابتسامة)= ارتسم، تجلّي (سرور)= ابتهج (وجهه)، تجلّي (غضب)= اربدّ (وجهه)، تجلّي (خوف)= ارتعدت (فرائصه).

١١. **أفعال المقاربة [مقاربة]**: أفعال معناها العام (أوشك على) وقد تندمج أو تأتلف مع الأفعال العماد، مثل: مقاربة (إفلاس، موت، هلاك)= أشرف على، مقاربة (سقوط)=كاد، مقاربة (موت)= احتضر.

١٢.**أفعال التردّي [تردّي]**: هي أفعال معناها العامّ (ساء الحال) ومن خصائصها التركيبية أن تكون الكلمة المفتاح فاعلها النحوي، مثل: تردّي (السماء)= اكفهر، تردّي (الوضع)= تأزّم، تردّي (السعر)= انهار، تردّي (الثقة)= اهتزت/ انعدمت، تردّي (الصحة)= تدهورت.

١٣. **أفعال الصوت المميزة [صوت]**: وهو فعل له معنى (إصدار الصوت المميز) ويتخذ من الكلمة المفتاح فاعلا نحويا: صوت: (فيل)= صَئِيّ/ نَئيم، صوت (غراب)= نعق، صوت

(قط)= ماء، صوت (أسد)= زئير، صوت (عصفور)= زقزق، صوت (مدفع)= دوي، صوت (سيف)= صليل. وهي تشمل جميع أصوات الطبيعية والحيوانات والجمادات، وليس كما قصرها بعضهم على أصوات الحيوانات[١].

نخلص مما سبق إلى أنه ينبغي الاهتمام بالمعجم ووضعه في مكانه اللائق به من الدراسات اللسانية الحديثة، على أن يكون هناك توازن بين المعجم والنحو في تعليم الألسن البشرية؛ فلكل واحد منهما دور مهم في تعليم اللغات؛ فإذا كان المعجم يضبط صحة توارد الكلمات وتداعيها في الاستعمال اللغوي معتمدا على المعجم الذهني في العقل البشري؛ فإن النحو يضبط صحة النطق وسلامته في الاستعمال اللغوي معتمدا على المعالجة والتحليل، وهذا لا يمنع من تقديم المعجم على النحو عند تعليم اللغات؛ لأن المتعلم في البداية معني بتعلم ما يخدمه في استعمال اللغة، تتلو ذلك مرحلة يحتاج فيها إلى المعالجة والتحليل من خلال النحو. ولذلك أميل إلى أن يكتسب النحو اكتسابا طبيعيا وضمنيا في بدايات التعلم، بحيث لا ينشغل في التفكير بالنحو أثناء استعماله اللغة في مواقفها الطبيعية، مما قد يؤدي إلى التردد أو الخجل. وبهذه النظرة يكون تقديم المعجم أدعى لأنه قائم على اكتساب اللغة طبيعيا من خلال محاكاة الاستعمال اللغوي في المواقف الطبيعية. ومما يؤكد ذلك أن الطفل في مراحله العمرية الأولية يتعامل مع المعجم قبل التعامل مع النحو، ويكتسب المتلازمات قبل المفردات، ولا يعنى بالتحليل والمعالجة النحوية إلا في مراحل متقدمة من العمر، وهذا قد يتوافق مع متعلم اللغة الثانية إذا بدأ في تعلمها في مراحل متقدمة من عمره.

٣. المتلازمات اللفظية واكتساب اللغة:

منزلة المتلازمات في المعجم الذهني :

إن اكتساب اللغة الأم يمر وفق قدرة الدماغ على التعامل مع اللغة بعناصرها المختلفة بشكل منظم حسب المراحل العمرية المختلفة للإنسان؛ مما يجعل المعجم الذهني[٢] يتشكل ليتفاعل مع المعطيات اللغوية المحيطة به، والبدء في التعامل معها شيئا فشيئا؛ لكي تتم عملية التواصل اللغوي الفعّال. وهو بهذا يتميز عن المعجم الصناعي في كونه «قائمة من وحدات لغوية عرفية متغيرة تكمن في أذهان الأفراد من المجموعة اللغوية الواحدة على صورة متكاملة لا يدركونها إلا على وجه حدسيّ تقريبي»[٣]. فهو مخزون

(١) المجدوب، عزالدين، و السعود، علي، و الحريص، ناصر(٢٠١٣م).ص٨٧.

(٢) ابتكر هذا المصطلح عالم النفس تريسمان Treisman عام ١٩٦٠م. ينظر: أمطوش، محمد(٢٠١٤م).ص٨.

(٣) الشريف، محمد صلاح الدين (١٩٨٦م). ص١٧.

جماعي[١] ذهني يتسم بخاصية جماعية تحوي عددا من الوحدات يتجاوز ما يحفظه الفرد في ذاكرته، وما يتضمنه أي معجم صناعي من وحدات[٢]. ومن أبرز سمات المعجم الذهني:

– أنه سابق للمعجم الصناعي في عملية تخزين العقل البشري للوحدات المعجمية؛ حيث يبدأ الطفل في بناء معجمه مع بداية حياته فيقوم بالتخزين اللغوي للوحدات المعجمية ويتعامل مع المواقف اللغوية وفق ما هو مخزن لديه.

– سرعة استدعاء الوحدات المعجمية والتفاعل السريع في المواقف اللغوية.

– مروره بمراحل كينونية الحياة بداية وتطورا، قوة وضعفا، تذكرا ونسيانا.

– حفظ بعض مفردات اللغة بدلالاتها السياقية الاجتماعية والثقافية وما يقترن بها من دلالات غير لغوية كاستخدام الإشارات والإيماءات والربط بين استعمال المفردة أو التركيب وسياق الموقف الوظيفي.

– تمثيله للغة الخاصة بكل فرد وإيحاءاتها النفسية الخاصة بموقف ما.

– أحد مصادر المعجم الصناعي[٣].

لا شك في أن التفاعل الذي يؤدي إلى تشكل المعجم الذهني لا يوجد فجأة دون قانون يتماشى مع قدرة الدماغ على التعامل مع الوحدات المعجمية اللغوية المختلفة؛ وهذا الأمر دفع المهتمين بالدراسات اللغوية والنفسية إلى تتبع هذا الجانب وإجراء الأبحاث والدراسات لدى الناطق باللغة في مراحله العمرية المختلفة؛ حتى يصلوا إلى نتائج علمية تبيّن كيفية تعامل معجمه الذهني مع أنواع الوحدات المعجمية. وإن أي عملية تواصل لغوية سواء في حالة التعبير عن الأفكار في الإنتاج الشفوي أو الكتابي أو في حالة الإجابة على مثير لغوي يتطلب استجابة شفوية أو كتابية سيكون التفاعل معه من قبل المتكلم من خلال الدخول إلى الوحدات المعجمية المخزّنة في معجمه الذهني، من أجل معالجة المعلومات التي يتضمنها الكلام من خلال استدعاء

(١) المعجم الذهني هو من جهة معجم ذهني فردي لأنه مناط التخزين للوحدات المعجمية ومن جهة أخرى جماعي لأن الفرد يتفاعل مع المواقف التواصلية التي تدور في فلك الجماعة من خلال المخزون اللغوي في معجمه الذهني، فيفهم الدلالات المقصودة في المواقف اللغوية المتعددة باستدعاء الوحدات المعجمية المناسبة، وليس بالضرورة أن يكون -أحيانا- عارفا بجميع المفردات وإنما يسهم المعجم الذهني في معرفة الفكرة العامة لتوارد الكلمات.

(٢) بن حمودة، رفيق(٢٠٠٤).ص٣٧٣.

(٣) من أبرز سمات المعجم الصناعي: الانتقال بين الأجيال زمنيا وجغرافيا، الاستمرار والثبات، قابليته للتحديث، اشتماله على معلومات موسعة ومتنوعة، تأليفه وفق منهجية معينة في التنظيم، إمكانية تصنيفه بناء على الهدف من تأليفه، أنه مُزوِّد ومغذ للمعجم الذهني في مراحل نمو الإنسان لاحقا. ويشترك المعجمان الصناعي والذهني في: حفظ الوحدات المعجمية، واحتواء الدلالات السياقية لها، ونقل اللغة بثقافتها وجوانبها الاجتماعية.

الوحدات المعجمية في كل لحظة؛ للتعبير عن أفكار المتكلم والمستقبِل، والتعرف على الوحدات المعجمية التي يستعملها المتكلم والمخاطب كتابة أو مشافَهة[١].

ومادام الأمر كذلك فهل سيكون التعامل مع الوحدات المعجمية من خلال إنتاج المفردات المعجمية أو إنتاج المتلازمات؟ وهذا سؤال مهم يقودنا إلى التعرف على أهمية الوحدات المعجمية بنوعيها المفردة والمركبة، ودور كل نوع منهما في عملية التواصل اللغوي، مما يتوقع أن ينتج عنه معطيات تربوية يمكن أن تستثمر في مجال تعليم اللغات واكتسابها؛ لأن التمكن من فهم الوحدات المعجمية المركبة واستخدامها بصفة عامة جزء رئيس من كفاية المتعلم التواصلية سواء أكان ناطقا أصليّا أو متعلما للغة ثانية فكلما زادت معرفته بالمتلازمات زاد أداؤه اللغوي[٢]؛ لأن لها دورا واضحا في التواصل اللغوي إنتاجا واستقبالا من خلال تمكين المتكلم من:

– الاختيارات التعبيرية التي تناسب حاجاته التواصلية[٣].

– معالجة المعطيات اللغوية فهما واستعمالا في الزمن المتاح.

– اكتساب القدرة المعقولة لبناء الروابط بين الكلمات المتلازمة.

– القدرة على التقاط المعاني المقصودة بالمشترك اللفظي وحسن استعمالها بمعرفة التناسب بين الأساس وملازم الأساس[٤].

– فهم المعنى الإجمالي للمتلازمات[٥].

فالكفاية التواصلية ليست معرفة بقواعد تكوين الجمل والقدرة على استعمال أو توظيف هذه القواعد لتركيب العبارات عندما يقتضي الموقف ذلك، إنها أكثر من ذلك معرفة بمخزون من النماذج المركبة جزئيا سلفا أي أطر صيغية وطقم من القواعد – إن جازت العبارة– مع القدرة على تطبيق القواعد لإجراء التعديلات عند الضرورة وفقا لمتطلبات السياق. فالكفاية التواصلية من هذا المنظور هي أساسا مسألة تكيّف

---

(١) Henriksen,B. 2013,p29

(٢) - Henriksen,B. 2013,p29

(٣) فيعرف متى يستخدم عبارات مثل: فضيلة الشيخ، معالي الوزير، سعادة العميد، أكرمك الله، مع السلامة، السلام عليكم وغيرها في مقامها التواصلي المناسب.

(٤) كما في كلمة (بشعة) في (جريمة بشعة) و(فتاة بشعة)؛ فهنا فرق في دلالة كلمة بشعة؛ فبشعة مع الجريمة لها دلالة القتل والدم، أما مع فتاة فدلالتها توحي بما يكون متصلا بالجانب الخلقي كالقبح أو الدمامة.

(٥) فعندما يسمع كلمة مثل (ارتكب) يتبادر إلى ذهنه المعنى الإجمالي السلبي، (جريمة – مصيبة)، وعندما يسمع كلمة (أصدر) يتوقع شيئا رسميا مؤسسيا من قبيل (تعليمات، قرارات، توجيهات)، وأيضا عندما يسمع (سبب لي) يفهم عادة من أنها ترد في سياق سلبي.

والقواعد ليست توليدية بقدر ما تساعد على تعديل النماذج الجاهزة وتساند المتكلم في عملية التعبير[١].

ولا شك في أن تخزين ما يكتسبه الإنسان من وحدات معجمية في مراحل عمره المختلفة؛ يدعو إلى التساؤل كيف يتعامل معها في حالة التفاعل اللغوي أو الاستثارة اللغوية إنتاجا أو استقبالا؟ وهذا التفاعل دعا بعض الباحثين إلى الانتباه إلى هذا المنحى المهم في عملية اكتساب اللغة؛ فليس اكتساب اللغة قائما على النحو فقط كما دعت إليه نظرية تشومسكي على الأقل في مراحلها المبكرة، بل نجد توجها إلى استثمار المعجم، لأن له دورا في عملية الاكتساب والتواصل اللغوي؛ لعنايته بالرصيد اللغوي الذي يتضح أثره في المواقف اللغوية، فلا لغة دون ذخيرة لغوية مخزّنة في المعجم الذهني يستدعيها في المواقف المختلفة بصورة سريعة، يميل فيها أحيانا إلى الاختصار وأحيانا إلى التوسع حسب قدرته اللغوية، وإدراكه للأبعاد الثقافية والاجتماعية وغيرها من معطيات البيئة الخارجية المحيطة في الموقف اللغوي التي لها أثر في عملية الأداء اللغوي، وتوظيف المحصول اللغوي توظيفا متناسبا مع الاستعمال اللغوي وما تم اكتسابه، بحيث لا يجد السامع أي تنظيم لغوي يخالف ما جرت به الألسنة وتعودت عليه الآذان، حتى وإن كان سليما من ناحية الصحة النحوية. فالسلامة اللغوية المعجمية مطلب مهم في عملية التواصل اللغوي لا تقلّ شأنا عن السلامة النحوية.

من هنا تبرز أهمية المعجم الذهني وما يشتمل عليه من مفردات وتعابير مقيّدة عموما لها دور في عملية الاكتساب اللغوي، وكيفية التعامل معها أثناء الإنتاج أو الاستقبال اللغوي. يتضح من ذلك أننا أمام استعمالين: استعمال مقيد يعتمد على التعابير المقيدة، وآخر ابتدائي يعتمد على التعابير الحرّة، فإذا كانت اللسانيات النظرية قد ركزت خلال عقود طويلة على الاستعمال الابتدائي باعتباره تجسيدا لطاقة اللغة التوليدية والتحليلية؛ فإن تركيزها على قدرة الإنسان الكامنة على توليد الجمل، وفهمها قد شابه قدر كبير من المبالغة؛ إذ دلّلت لسانيات المدوّنات خاصة على أن المتكلم الأصلي لا يوظف الطاقة الإبداعية في اللغة المرتبطة بقواعد التركيب تطبيقا شاملا، وهو في الواقع يميل إلى الاقتصاد في استخدامها بالتعويل على ما يختزله في ذاكرته من أشكال التعابير المقيدة. بل إن استعمال هذه الطاقة في حدودها القصوى يؤدي (لاسيما في كلام الناطق غير الأصلي) إلى توليد جمل تبدو غريبة أو غير مستساغة من منظور الناطق الأصلي رغم سلامتها التامة من الناحية التركيبية الخالصة. وإذا كانت اللسانيات النظرية وخاصة اللسانيات التوليدية في الستينات

(١) Wray,A.2002,p30.

والسبعينات افترضت أن لغة المتكلم الأصلي البالغ مولدة كلها في لحظة الإنتاج ومحلّلة كلها في لحظة الاستقبال، فقد واجهها تحديان، هما[١]:

١. تحدي التعابير الاصطلاحية التي لا يمكن تأويل معناها إذا عولجت معالجة نحوية تامة، مثال: (غرق في شبر ماء) حيث المعالجة النحوية التامة تقود إلى تأويل خاطئ. ويردّ هذا التحدي بأن عدد هذه التعابير محدود -كما هو معروف- وأنه يمكن إفرادها بمعالجة خاصة.

٢. ليست كل الجمل السليمة نحويّا مستساغة بالقدر نفسه عند الناطقين الأصليين؛ فهناك ميل عام إلى تصنيفها درجات في المقبولية، مثال: (نزل مطر شديد - نزل مطر غزير - نزل مطر قوي - نزل مطر مدرار)، (خبر عاجل - خبر سريع - خبر مسرع) فمن الناحية النحوية كلها جمل سليمة، ومن حيث المقبولية الدلالية التداولية هي متفاوتة.

وقد أظهرت نتائج لسانيات المدونات أن التعابير المقيدة لا يمكن حصرها في هامش نظري؛ مما جعل (سنكلير) يقترح تفسيرا بديلا رأى بمقتضاه أن المتكلمين يتصرفون في المادة اللغوية بطريقتين مختلفتين [٢]:

١. طريقة الاختيار المفتوح التي تقوم على انتقاء الكلمات المفردة وتركيبها في قواعد النحو والتركيب، وهذه تتفق مع مفهوم التوليد الإبداعي لدى تشومسكي.

٢. طريقة الاصطلاح التي تقوم على استعمال التعابير المقيدة بناء على تواردها السابق فيما ينتجه المتكلم وما يستقبله.

وأعطى (سنكلير) الأولوية لطريقة الاصطلاح في معالجة المخرجات والمدخلات اللغوية؛ بمعنى أن المتكلم يبادر أولا إلى تطبيق طريقة الاصطلاح، فإذا تعذر عليه التأويل الدلالي السليم غيّر إلى طريقة الاختيار المفتوح. وهذا ما أظهرته بعض البحوث التطبيقية في لسانيات المدوّنات من أن التعابير المقيدة من حيث حجمها ومن حيث الآليات النفسية التي تتكفل بها؛ أكثر أهمية بكثير مما جرى تقديره إلى حدّ الآن. فقد وجد (إيرمان و ورّن) أن التعابير المقيدة من جميع الأنواع تمثل ٥٨,٦% من الخطابات الإنجليزية الشفوية التي حلّلاها و ٥٢,٣% من الخطابات المكتوبة. فإذا كانت التعابير المقيدة على هذا القدر من الانتشار في الخطاب فإن ذلك يعني أن الناطق الأصلي يجب أن تكون لديه معرفة وسيطرة على هذه التعابير في مستوى

(١) Wray,A.2002,p22-23.

(٢) Wray,A.2002,p26-27.

معين من معجمه الذهني [١]. وبناء على تفريق (سنكلير) بين طريقة الاختيار المفتوح وطريقة الاصطلاح اقترح (راي) نظام معالجة لغوية ثنائي المكونات [٢]:

أولا: نظام المعالجة التحليلية؛ ويقوم على التفاعل بين الكلمات والوحدات الصرفية الدنيا بمقتضى قواعد النحو لتوليد موادّ لغوية مستأنفة أي جديدة.

ثانيا: نظام المعالجة الكلية؛ يعتمد على المجموعات الجاهزة (التعابير المقيدة) المخزّنة في الذاكرة.

وتتوقف إستراتيجية المتكلم في الاختيار بين النظامين السابقين على قدراته اللغوية الذاتية وسياق المقام؛ فبعض المتكلمين لديهم قدرة سريعة على توظيف نظام المعالجة الكلية. فعند بعض المواقف يصدر فورا تعابير مقيدة تترجم الموقف اللغوي بأيسر الطرق وأسرعها ميلا إلى الاقتصاد اللغوي، ويكون بعيدا عن استخدام نظام المعالجة التحليلية القائم على الاختيار المفتوح، وقد يلجأ إلى استخدام نظام المعالجة التحليلية إن كان الموقف يعدّ بالنسبة إليه جديدا، أو ليس لديه تعبير مقيد حاضر يتوافق مع الموقف. ويرى عدد من الباحثين أن نظام المعالجة الثنائي (التحليلي/ الكلي) أقدر على تفسير استعمالنا للغة؛ فالواحد منهما لوحده لا يقدر على تفسير كفاية المتكلم اللغوية؛ فالأول لو عمل لوحده سيولد كلاما نحويا لكنه ليس مقبولا كله من وجهة نظر الناطق الأصلي، والثاني سيصطدم بمحدودية التعابير المقيدة مهما اتسعت في التعامل مع التجارب غير المألوفة، ولكن الجمع بينهما يفسر كلا من الاستعمالين القائم على التعبير الابتدئي والقائم على التعبير المقيد.

وإنّ مما يميز نظام المعالجة التحليلي كونه مرنا وقادرا على الاستجابة للحالات التعبيرية الطارئة، ولكنه في المقابل يتطلب جهدا في المعالجة والإنتاج ويؤثر في درجة الطلاقة، بينما الثاني أي نظام المعالجة الكلي يسمح بالاقتصاد في جهد المعالجة، ويبدو أقل كلفة؛ لأنه يعتمد على استدعاء المجموعات الجاهزة للتعبير عن المعاني المناسبة [٣].

من خلال ما سبق يتضح بأن كفاية المتكلم اللغوية تتكون من كفاية تحليلية تنتج التعابير الحرة في حدود الحاجة، وكفاية كلية تستدعي التعابير المقيدة بحسب الحاجة والموقف[٤]، ويبدو بأن استخدام الكفاية الكلية يعود لأسباب، منها: سرعة استحضارها

(١) Schmitt,N.2004,p1.

(٢) Wray,A.2002,p26.

(٣) Wray,A.2002,p27

(٤) Wray,A.2002,p27

واستدعائها من المعجم الذهني، واستخدامها من قبيل الاقتصاد اللغوي للوصول إلى المعنى بأسرع وقت ممكن، وذلك من خلال استخدام التعابير المقيدة التي غالبا تأتي في حزمة واحدة يستدعي بعضها بعضا دون تكلف؛ لأنها أصبحت عادة من العادات اللغوية للمتكلم، وهذا يتحقق في المتلازمات اللفظية والتعابير الجاهزة؛ فعندما ترد كلمة (استتب) في سياق تواصلي معين ترتبط بكلمة (الأمن) مباشرة، ومثلها (السلام عليكم) ترتبط مباشرة بـ (وعليكم السلام). أما التعابير الاصطلاحية فمنها ما يختصر كثيرا من وصف موقف لغوي ما بإيراد عبارة تختزل توارد كلمات متعددة بعبارة مختصرة، كما في المَثَل، نحو: رجع بخفي حنين. لكنها في الوقت نفسه يرد استخدامها لدى فئة معينة من المتكلمين واسعي الثقافة أو من لديهم قدرات لغوية عالية؛ لأنها تحتاج إلى قدرة لغوية لتوظيفها في سياق الموقف المناسب، وإذا لم يسعف الموقف المتكلم بلغة مناسبة مختزلة بتعبير اصطلاحي فإنه يلجأ إلى التعابير الحرة؛ لأنها لا تحتاج إلى بعد ثقافي أو اجتماعي يقوم على المجاز. فالناطق الأصلي يكتسب هذا الجزء من هذه الكفاية اكتسابا عفويا في بيئته اللغوية الاجتماعية كما يكتسب بقية أجزاء الكفاية التواصلية[١].

المتلازمات اللفظية في اكتساب اللغة الأم:

لا شك في أن اكتساب اللغة الأم يبدأ من الطفولة من خلال ما أودعه الله –سبحانه وتعالى– في عقل الإنسان من قدرة على التعامل مع اللغة التي يتعرض لها من بداية حياته، من متلق إلى مُصَدِّر ومن مستمع إلى منتج بعد مناغاة ومحاكاة وتقليد. وهو في هذا يتعامل وفق قوانين لغوية تعتمد على النظرة الكلية لأنه في مرحلة لا يميز فيها بين الكلمة والتركيب؛ كما بينت ذلك دراسات اكتساب اللغة الأم؛ حيث يلاحظ بأن الأطفال في البداية يميلون إلى التعامل مع العبارات التي تعدّ مركبة عند البالغين على أنها وحدات مفردة كلية، ويعيدون إنتاجها كذلك[٢].

فما يتعرض له الأطفال حقّا ليس معجما من المفردات أو الوحدات الصرفية بل موجات من الكلام الذي يتكون من كتل غالبا ما تكون أطول من الكلمة المفردة مقترنة بدلالات أو معان عامة. فيبدأ الأطفال بتخزين المجموعات المعقدة تركيبيّا واستعمالها قبل أن يدركوا بنيتها الداخلية. فعلى سبيل المثال يتعلم الأطفال عبارة من قبيل: ما هذا؟ في الطفولة المبكرة لا على أنها حصيلة تركيب نحوي (جملة اسمية، استفهامية، تتكون من مستفهم ومستفهم عنه، واسم استفهام) بل على أنها كتلة ذات استعمال روتيني متكرر تتناسب مع مقام ملموس.

(١) Henriksen,B. 2013,p34.

(٢) Wray,A.2002,p105

وهـذه المسـألة أساسـية في مراحـل اكتسـاب اللغـة المبكـرة؛ فالطفـل ينظـر إلـى جميـع مظاهـر اللغـة (الصوتيـة والصرفيـة والتركيبيـة والدلاليـة) نظـرة كليـة، مـن ذلـك مـا لاحظـه بعـض الباحثيـن مـن أنّ الأطفـال الإنجليـز يسـتعملون عبـارة (a cup of tea) علـى أنهـا كتلـة واحـدة، فـإذا احتاجـوا إلـى جمعهـا اسـتعملوا (acupofteas) [١]، كمـا أن الأطفـال يسـتعملون كلمتـي (all gone) علـى أنهـا كلمـة واحـدة (allgone) وهـذا يـدل علـى أن الكلمـات في لغـة الكبـار لا تقابـل دائمـا الكلمـات في لغـة الطفـل[٢]، فالاحتمـال الراجـح أن هـذه الكلمـة مخزنـة في معجـم الطفـل علـى أنهـا كلمـة واحـدة، وبعـد شـهور عديـدة في مرحلـة الكلمـة الواحـدة، يبـدأ الأطفـال بتركيـب الكلمـات[٣]؛ لأن الطفـل تعلمهـا ككتلـة واحـدة، ولـم يتعلـم بعـدُ شـيئا مـن بنيتهـا الداخليـة.

ويجـدر بنـا أن نشـير إلـى أن للتعابيـر المقيـدة أثـرا في عمليـة المعالجـة اللغويـة المرتبطـة بالاكتسـاب لـدى الطفـل، فتسـاعده علـى التفاعـل مـع البالغيـن لسـهولة اسـتعمالها، وتدعـم الحـركات والسـلوك غيـر اللغـوي في عمليـة التواصـل، وتـزوّد الطفـل بالمـواد اللغويـة التـي يخضعهـا لعمليـة التحليـل، وتخفّـف مـن عـبء المعالجـة اللغويـة التـي يقـوم بهـا الطفـل.

ويبـدو أن تعامـل الطفـل مـع التعابيـر المقيـدة ابتـداء يرتبـط جوهريـا بالقـدرة الكامنـة في دماغـه التـي لا تفصـل بـين المفـردات المعجميـة بواسـطة أي تحليـل نحـوي، وإنمـا تتلقاهـا علـى أنهـا كتلـة معجميـة واحـدة، يتـم الفصـل فيمـا بينهـا كلمـا تقدمـت بـه مرحلتـه العمريـة. وتشـير بعـض الدراسـات إلـى أن مَصـدر التعابيـر المقيـدة لـدى الطفـل أمـران[٤]:

١. المدخـلات اللغويـة التـي يتعـرض لهـا الطفـل مـن المحيـط الـذي يعيـش فيـه؛ أي مـن اسـتعمال الكبـار، مثـال: (a cup of tea) فيعاملهـا كمـا لـو أنهـا كتلـة واحـدة بصـرف النظـر عـن معالجـة البالغيـن لهـا علـى أنهـا عبـارات حـرّة مركبـة بقواعـد النحـو؛ لأن قدرتـه علـى التحليـل في هـذه المرحلـة محـدودة جـدّا توليـدا وتحليـلا. ومـن أهـم مصـادر هـذا النـوع مـن التعابيـر المقيـدة هـي: الأغانـي/ الأناشـيد والعبـارات الجاهـزة المرتبطـة بـآداب السـلوك والـكلام والمناسـبات الدينيـة والاجتماعيـة (التحايـا – عبـارات الشـكر- الاعتـذار)، كمـا نضيـف الأفـلام الكرتونيـة والألعـاب الإلكترونيـة.

٢. ينشـئها الطفـل بنفسـه ويخزنهـا باعتبارهـا كلا وذلـك بغـض النظـر عـن درجـة سـلامتها مـن وجهـة نظـر البالغيـن، فهـو يبنيهـا ابتـداء بالاعتمـاد علـى نحـوه البدائـي ثـم يخزنهـا كمـا

(١) Wray,A.2002,p106

(٢) جاس، سوزان م، و سلينكر، لاري(١٤٣٠ه).ج١.ص١٥٣.

(٣) جاس، سوزان م، و سلينكر، لاري(١٤٣٠ه).ج١.ص١٥٦.

(٤) Wray,A.2002,p106-107

هي ليستعملها في السياقات الشبيهة بسياق إنتاجها الأول. وقد حظي هذا النوع الثاني خاصة من التعابير المقيدة التي ينتجها الأطفال بقدر أعلى من الاهتمام في دراسات اكتساب اللغة من وجهة نظر معجمية، فأطلق عليها تسمية اللغة (الجشطالتية) أي التي تقوم على الاستعمال الشامل للغة إنتاجا وتحليلا وذلك في مقابل الاستعمال الاستقرائي أو التحليلي الذي يتأخر ظهوره عند الطفل نسبيا، بل إن الدراسات حول اكتساب المعجم تبيّن أن الاستعمال التحليلي أي نظام المعالجة اللغوية التحليلي يقع تركيبه لاحقا على نظام المعالجة الكلي ويستفيد في عملية التحليل من الثروة اللغوية التي خزّنها الطفل في مراحل الاكتساب المبكرة جدّا للاستفادة منها في عملية التحليل نفسها[١]. ويبدو بأن الأطفال يبدؤون جشطالتيين ويتطورون إلى تحليليين. وأحد التفسيرات المقدمة للتقابل بين المعالجتين التحليلية والكلية الجشطالتية في مراحل الاكتساب الأولى تتمثل في كونه يعكس تقابلا بين أسلوبين إدراكيين[٢]:

١. الأسلوب المرجعي أو الإحالي وهو مرتبط بالتحليلية (تسمية الأشياء ووصفها والإخبار عنها).

٢- الأسلوب التعبيري وهو مرتبط باستعمال التعابير المقيدة في وظائف تعبيرية: (الشكر/المدح/ الذم/ الرفض/ القبول/ الاستحسان/ الاستهجان...).

وإن الملاحظ لمراحل اكتساب الأطفال للغة يجد بأنهم يسلكون ابتداء الأسلوب الثاني الذي يعتمد على استخدام التعابير المقيدة، والتعامل معها على أنها كتلة واحدة، بعيدا عن التحليل والمعالجة التفصيلية، ولكن مع التقدم العمري وزيادة نموهم الإدراكي وحصيلتهم اللغوية، واكتسابهم تجارب اجتماعية جديدة يبدؤون في استعمال الأسلوب الأول الذي يتضح فيه نمو قدرتهم على المعالجة التحليلية والنظرة الجزئية للمكونات اللغويّة.

رأينا إلى حدّ الآن أن اللغة المبكرة عند الأطفال تحفل بالتعابير المقيدة من جميع الأنواع بعضها من صنع الطفل نفسه وبعضها الآخر يتلقاها ضمن المدخلات اللغوية وهي ذات مردود عال بالنسبة إليه في التواصل وفي الاقتصاد في جهد المعالجة لاسيما قبل أن يبلغ نمو نحوه الخاص ومعجمه الأساسي مرحلة تسمح له بتوليد الجمل الضرورية لحاجاته التعبيرية توليدا مستأنفا. هذه التعابير الكلية (الجشطالتية) يمكن العثور عليها بسهولة في المخرجات اللغوية عند الأطفال بنوعيها المأخوذة من لغة

(١) ونظرا لهذا فقد تمّ التمييز بين فئتين من الأطفال: الأطفال التحليليون: يميلون إلى التركيز على الوحدات الدنيا؛ أي الكلمات واستعمالها منطلقا لبناء النحو، والأطفال الجشطالتيون يفضلون السلاسل الأطول التي يحلّلونها لاحقا إلى عناصرها الداخلية. ينظر: Wray,A. ٢٠٠٢. الفصل ٦، ص١٠٥ ومابعدها.

Wray,A.2002, p114 (2)

الكبار المصنوعة صنعا ذاتيا. ولما كان الطفل غير قادر في سن مبكرة على التعبير عن حاجاته وإبراز هويته تحليليا قبل أن يتمكن من النظام اللغوي فإن التعابير المقيدة تمثل المصدر الأساسي لتزويده بأدوات التواصل اللغوية التي تساند وتكمل أدوات التواصل غير اللغوية التي يستعملها الأطفال (الصراخ- الحركات- المناغاة- الإشارات- الإيماءات...) وهي تسمح له بالانخراط في سن مبكرة جدّا في نوع من الحياة الاجتماعية من خلال التفاعل مع البالغين ومن ناحية أخرى فإن التعابير المقيدة -لاسيما- التي يصنعها الطفل بنفسه تزوده بنماذج وقوالب الأبنية النحوية الأساسية. فإذا تقدم في السن والاكتساب فإنه يحول هذه السلاسل إلى مادة للتحليل و إعادة التدوير لإنتاج أقوال أو جمل مبتدئة أكثر تطورا وأشد قربا من نحو الكبار، بل إنها تؤدي دورا مساعدا في تعلم الأبنية الجديدة من خلال القياس والمحاكاة[١]..

مراحل اكتساب المتلازمات اللفظية في اللغة الأم

إن الطفل منذ بداية مراحل نموه يستقبل اللغة بجميع ظواهرها اللغوية المختلفة من البيئة المحيطة به، وهذا يدعو إلى التفكير في كيفية استطاعته التعامل مع المدخلات اللغوية الثلاثة[٢]: أبنية مستأنفة لم يسبق له أن سمعها، وأخرى عبارات مقيدة من قبيل (التعابير الاصطلاحية)، وأخيرا مجموعات أخرى بين بين حيث تعدّ تعابير مقيدة بالنسبة إلى جزء كبير من المتكلمين باللغة، ولكنها ليست بمستوى الثبات أو الشفافية التي تتميز بها التعابير الاصطلاحية. فهل يخضعها كلها إلى مبدأ أو معيار واحد؟ وهل يسلك مبدأ المعالجة التحليلية أو مبدأ المعالجة الكلية؟ ولحل هذه الإشكالية اقترح (راي) حلّا سمّاه مبدأ التحليل عند الحاجة فقط. ويقتضي هذا المبدأ ترتيبا يقدم المعالجة الكلية على المعالجة التحليلية.

وبناء على هذا الاختيار وضع (راي) نموذجا لمراحل اكتساب الوحدات المعجمية بأنواعها عند الطفل. وهذا النموذج قائم على المراوحة بين إستراتيجيات المعالجة الجشطالتية الكلية وإستراتيجيات المعالجة التحليلية للدخل اللغوي في مراحل الاكتساب الأربع. والأمر هنا لا يتعلق بإستراتيجيات وآليات متعارضة بقدر ما يجري الحديث عن تكامل وانتقال سلس من حالة إلى أخرى. فميّز (راي) بين أربع مراحل يمر بها الطفل من الولادة حتى المراهقة، لكل مرحلة خصائص مميزة تقود إلى المرحلة اللاحقة والحصيلة النهائية تكون باكتمال تشكل المعجم الذهني أو الجزء المعجمي النحوي من الكفاية التواصلية على الصورة التي نجدها لدى البالغين، وهي[٣]:

(١) Wray,A.2002,p113

(٢) Wray,A.2002,p117

(٣) Wray,A.2002,p133-135.

المرحلة الأولى: تمتد من الولادة إلى السن التي يبدأ الطفل فيها بالتأليف النحوي البسيط بين كلمتين أي إلى حوالي ٢٠ شهرا. خلال هذه المرحلة يتواصل الطفل مع محيطه بصفة شبه كاملة عن طريق الإستراتيجية الكلية من خلال المحاكاة والتقليد والتنغيم والمزاوجة بين الأدوات اللغوية المحدودة والوسائل غير اللغوية.

المرحلة الثانية: تبدأ ما بين ٢٠-٣٠ شهرا وتمتد إلى ٨ سنوات، وتتميز بتسارع كبير في اكتساب المعجم ونمو النحو، وذلك يتناسب مع نمو النزعة إلى المعالجة التحليلية الموسعة؛ فيشرع الطفل في إخضاع ما تمّ اكتسابه في البداية على أنه تعابير مقيدة كلية إلى التحليل الشامل؛ أي أنه يبدأ في تمييز المكونات الداخلية لهذه التعابير المقيدة سواء أكانت وحدات معجمية دنيا (كلمات أو مورفيمات نحوية) أم قواعد وأبنية تركيبية وصرفية. وخلال هذه المرحلة تميل الفروق الفردية بين الأطفال التي يمكن ملاحظتها في المرحلة الأولى وبداية المرحلة الثانية إلى الاندثار لكن حتى في أكثر المراحل التي يستخدم فيها الطفل الإستراتيجيات التحليلية في معالجة الدخل اللغوي يظل للتعابير المقيدة دور أساسي في التفاعل الاجتماعي والجوانب المرتبطة بآداب السلوك وتقاليد التواصل اليومي.

ويغلب على هذه المرحلة الاستعمال التحليلي الموسع للغة ويقترن ذلك بالنمو السريع للنحو والمعجم عند الطفل. ويتميز استعماله للغة غالبا بطابع تقريري مبالغ فيه مقارنة بلغة الكبار والنزوع إلى الفهم الحرفي للغة وصعوبات في التعامل مع الأبعاد المجازية والتداولية للغة، بل إنه قد يقترن كذلك بتدهور مرحلي ملحوظ في القدرة على استعماله التراكيب المقيدة بأنواعها كنتيجة للتعميم المفرط للإستراتيجيات التحليلية.

المرحلة الثالثة: من سنّ ٨-١٨ سنة يصل خلال هذه المرحلة الجانبُ التحليلي في معالجة اللغة إلى مرحلة الاكتمال التام، ويبدأ الطفل مع النضج المطّرد في إعادة بناء التوازن بين النزعتين التحليلية والكلية في التعامل اللغوي توليدا وتأليفا. يظهر ذلك بصفة خاصة في التحسّن المطّرد لمستوى استخدامه للتعابير المقيدة بقدر أعلى فأعلى من الإتقان والمناسبة.

المرحلة الرابعة: توافق المراهقة المتأخرة؛ وفيها يحصل التوازن النهائي بين إستراتيجيات المعالجة التحليلية وإستراتيجيات المعالجة الكلية، وتكتمل الملكة اللغوية في جانبها المعجمي والنحوي لدى الإنسان.

من خلال ما سبق يتضح بأن استعمال الوحدات المعجمية المختلفة لا يتم بطريقة واحدة، وإنما حسب مراحل عمر الإنسان، فيبدأ بالتعابير المقيدة؛ لأنها تتناسب مع

قدراته العقلية وآليات المعالجة المتاحة له في مرحلة عمرية معينة؛ إذ لم تكتمل بعد قدراته على التمييز والفصل بين الوحدات المعجمية، فإذا ما تقدم به العمر بدت تتضح معالم التفريق بينها، والفصل بين حدودها إلى أن يصل إلى مرحلة السيطرة على استعمالها، والتوازن في توظيفها والتعامل معها.

المتلازمات اللفظية في اكتساب اللغة الثانية

تبرز أهمية هذه الظاهرة في تعليم اللغات الأجنبية في كون متعلم اللغة يأتي ولديه رصيد من المتلازمات في لغته الأم تختلف عن المتلازمات في اللغة الجديدة، بل ويلاحظ بأنها تؤثر -بصورة واضحة- على ما ينتجه متعلم اللغة الثانية من متلازمات في اللغة الثانية، كما بينت ذلك العديد من الدراسات[١].

وهذا يجعلنا نتوجه إلى طرح هذه الإشكالية التي تعدّ مشكلة صعبة يواجهها متعلم اللغة الثانية؛ لأنها تتسم بقيود من جهة، ولم تبلغ مرتبة التعابير المتكلسة (الاصطلاحية) من جهة أخرى[٢]. فمتعلم اللغة الثانية قد يفهم المتلازمات في حالة الاستقبال، لكن لن يكون كذلك في عملية الإنتاج حيث يجد صعوبة حقيقية عند استخدمها في الكلام[٣]. وإن السيطرة عليها وتمثلها في مقامها كما هي لدى الناطقين بها، يعطيه فرصة للثقة بنفسه واكتسابه قدرا كبيرا من الطلاقة اللغوية من خلال التفاعل اللغوي مع المحيط الذي يتعلم فيه اللغة الجديدة. وهذا يدل على أهمية الاهتمام بالتعابير المقيدة في مجال تعليم اللغة العربية؛ لوجود علاقة بين التقدم في اكتساب المعرفة بالمتلازمات من ناحية ومستوى التقدم في المهارات اللغوية من ناحية أخرى[٤]، بل العلاقة تمتد إلى مستوى التقدم في عناصر اللغة خاصة الجانب الدلالي المعجمي. فنمو المعرفة بالمتلازمات يشبه تماما نمو المعرفة بالمفردات، وهذا يعني أن متعلم اللغة الثانية يمر بالمراحل الآتية في اكتسابه للمتلازمات[٥]:

١- مرحلة التعرف على المتلازمات ضمن المدخلات اللغوية.

٢- فهم معنى المتلازمات ووظيفتها من خلال الربط بين الشكل اللغوي والمعنى.

٣- إدراك القيود الموضوعة على المتلازمات وبالتالي التفريق بينها وبين التعابير الحرة.

٤- اختيار أنسب المتلازمات للسياق التواصلي.

---

(١) Henriksen,B. 2013,p35.

(٢) الورهاني، بشير(٢٠٠٨م). ص١٢٨.

(٣) Henriksen,B. 2013,p36.

(٤) Henriksen,B. 2013,p38.

(٥) Henriksen,B. 2013,p39-40.

٥- تنمية الطلاقة في استعمال المتلازمات.

ويجمع الباحثون في اكتساب اللغة الثانية على أن التعابير المقيدة بأنواعها (المتلازمات اللفظية- التعابير الجاهزة- التعابير الاصطلاحية) تمثل عبئا في اكتساب اللغة الثانية، فقد بينت كثير من الدراسات التجريبية التطبيقية أن اكتساب المتلازمات اللفظية (فهما واستخداما) يمثل صعوبة خاصة عند متعلم اللغة الثانية لا تقتصر على متعلمي المستوى المبتدئ أو المتوسط بل تشمل أيضا المتعلمين الذين بلغوا مستوى متقدما[١].

ودرجة التحكم نقطة أساسية في الكفاية المعجمية عند متعلم اللغة الثانية -لا سيما- البالغين منهم، فلا يواجه « الناطق باللغة ولادة صعوبة في اكتساب التأليفات المقيدة لأنه يتعلمها بصفة طبيعية. وإن ذلك لما ييسر له استعمالها فتصبح عنده من قبيل ما يتوقع predictable أي أن ذاكرته قد خزنتها على هيئة سماعه لها وحفظت معها سياقات استعمالها ومقاماتها لكن الأمر يختلف بالنسبة إلى متعلم اللغة الثانية؛ ذلك أن اكتساب اللغة الهدف يتحصل إما بالاستعانة بالمقاييس الخاصة بلغته الأم أي باللغة المصدر وإما بالمبادئ العامة الكلية المشتركة بين الألسن البشرية، وليس في كلتا الحالتين ما يمهد للمتعلم السبيل الصناعية في اكتساب التأليفات المقيدة. فاعتماد المقاييس يسقطه في نقل تلك الوحدات نقلا أقرب إلى ترجمة اللفظ باللفظ المكافئ له والبنية التركيبية بالبنية التركيبية المقابلة لها. والنتيجة الحتمية لذلك هي أننا سنجد في فهم مقروئه للتأليفات المقيدة وفي تعبيره عنها آثارا من اللغة الأم تشهد بصعوبة اكتساب هذا الصنف من الوحدات حتى في المستويات المتقدمة»[٢].

وينطلق (راي) في كتابه (التعابير المقيدة والمعجم) من تسجيل المفارقة التالية: الناطق الأصلي يعوّل على التعابير المقيدة كثيرا باعتبارها أداة سهلة المعالجة ومتاحة للتواصل، وفي المقابل يعوّل الناطق غير الأصلي في مراحل الاكتساب المبكّرة بشدة على التعابير المقيدة نفسها للدخول في عالم اللغة الجديد، ولكنه ما إن يصل إلى المستوى المتوسط والمتقدم حتى تصبح التعابير المقيدة -بما فيها المتلازمات اللفظية- عقبة كأداء أمام سعيه للاقتراب من لغة الناطق الأصلي. ويمكن تفسير ذلك بوجود ثلاث معضلات أساسية كشفت عنها دراسات اكتساب التعابير المقيدة في معجم اللغة الثانية، هي[٣]:

(١) Henriksen,B. 2013,p38.

(٢) بن حمودة، رفيق(١٤٣٦ه).ص ص ٢٧-٢٩.

(٣) Henriksen,B. 2013,p38.

١. أن المتعلمين البالغين في المستويات المتقدمة يرتكبون أخطاء كثيرة في استعمال التعابير المقيدة، وهي خاصة أخطاء بنيوية (أي في القواعد). والمشكل هو تفسير هذه الأخطاء: إذا كان المتعلم يعالجها معالجة كلية فيفترض أنه لا يقع في هذه الأخطاء، وإذا كان يعالجها معالجة تحليلية فالمفترض أن تكون ضعيفة الشبه بالتعابير المقيدة.

٢. هل ينبغي أن يحاكي تعليم اللغة الثانية للبالغين مراحل اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال؟ ما لوحظ –بصفة عامة – هو أن لمتغير السن تأثيرا بالغا في كيفية الإجابة عن هذا السؤال. ويرتبط بمتغير السن نوعان من المحددات، محددات نفسية مرتبطة بأسلوب المعالجة اللغوية (تحليلي أو كلي)، ومحددات اجتماعية مرتبطة بنوعية التواصل الذي ينخرط فيه المتعلم.

٣. معضلة المتلازمات اللفظية تحديدا؛ فهي بطبيعتها حالة وسطى بين الاصطلاحي المقيد كليّا والتعبير الحر؛ بمعنى أنها تعالج في الوقت نفسه معالجة تحليلية وشمولية. فهل تتم معالجتها في اكتساب اللغة الثانية بالطريقة نفسها في اكتساب اللغة الأولى؟ وفي هذه الحالة كيف نفسر أخطاء متعلم اللغة الثانية في استعمال المتلازمات اللفظية لاسيما الأخطاء التي توّلد أزواجا متلازمة مختلفة عن المتلازمات الشائعة تكون نحوية تماما ولكنها بعيدة عن الحسّ اللغوي أو الذوق اللغوي عند الناطق الأصلي، مثل (مطر غزير – مطر شديد- مطر قوي- مطر عظيم).

مراحل اكتساب المتلازمات اللفظية في اللغة الثانية:

وفقا لنتائج المبدأ الذي يقضي بإخضاع المدخلات المعجمية في معالجة اللغة الأولى إلى قانون التحليل فقط عند الحاجة يتكون معجم الناطق الأصلي من الناحية الوصفية من أنواع مختلفة من الوحدات مختلفة في حجمها ومختلفة في تعقدها الداخلي (بنيتها) تتراوح بين المورفيم، والكلمة متعددة المورفيمات، والمتلازمة من كلمتين، والمركب، والجملة، وصولا إلى النص فهل لمعجم اللغة الثانية المكونات والتوزيع والمقادير نفسها؟ إن تطبيق نموذج المراحل الأربع على متعلم اللغة الثانية يقتضي وفقا لصاحبه (راي) تصنيف هؤلاء المتعلمين بحسب متغير رئيسي هو (متغير السن) لذلك يقترح التمييز بين المتعلمين الصغار جدا والأطفال الأكبر سنّا والمراهقين والبالغين، على النحو الآتي[١]:

أولا: وضعية المتعلمين الصغار جدا هم الذين يمرون في اكتساب اللغة الأم بالمرحلة الأولى أو بداية المرحلة الثانية:

(١) Wray,A.2002,p 147-149.

بالنظر إلى المحددات النفسية يغلِّب متعلمو اللغة الثانية المعالجة الكلية، وبالنظر إلى المحددات الاجتماعية يميلون إلى الاستخدام التفاعلي للغة. والمحددان يجعلان اكتساب التعابير المقيدة ميسورا بل شبيها في اكتسابها في اللغة الأم، ولذلك فإن مستوى التحصيل لديهم يكون عاليا وقريبا جدّا من مستوى الناطقين الأصليين.

ثانيا: وضعية الأطفال الأكبر سنّا هم الذين توغلوا في المرحلة الثانية أو وصلوا إلى بداية المرحلة الثالثة:

بالنظر إلى المحددات النفسية يطغى على متعلمي اللغة الثانية بصفة شبه كليّة أسلوب المعالجة التحليلية للمدخلات اللغوية، وبالنظر إلى المحددات الاجتماعية يطغى عليهم الاستعمال المرجعي الإحالي للغة الذي يميل إلى مطابقة الأسماء بالمسميات. والمحددان لا يخدمان اكتساب التعابير المقيدة بل يمثلان عقبة أمام اكتسابها على نحو ما تكتسب في اللغة الأم أو لدى متعلمي اللغة الثانية الصغار، وينتج عن ذلك[١]:

١: ضعف لدى هذه الفئة في معالجة التعابير المقيدة في المستويين الإنتاجي والاستقبالي.

٢: معجم هؤلاء في اللغة الثانية يكون مختلّا لصالح الوحدات الصغرى (الكلمات – المركبات الصغيرة)، ومما يسهم في ذلك الدور الذي يؤديه تعلم القراءة والكتابة باعتمادهما على المعالجة التحليلية، فتحدّ بدورها من فرص المعالجة الكليّة، ويلاحظ بأن بعض الطلاب الأجانب في هذه السن يميلون غالبا إلى طرح الأسئلة حول المكونات الداخلية للتعابير المقيدة (الفهم مفردة مفردة).

ثالثا: وضعية المراهقين والبالغين:

بالنظر إلى المحددات النفسية يميل متعلمو اللغة الثانية إلى الموازنة بين نوعي المعالجة التحليلية والكلية، وبالنظر إلى المحددات الاجتماعية يوازنون بين الاستعمالين التفاعلي التعبيري والمرجعي الإحالي للغة. وعادة يعملون وفق مبدأ المعالجة الكلية أولا؛ فالتحليلية بحسب ما تقتضيه وضعية التواصل ثانيا. لكن للأسف لا تجري الأمور في اكتسابه اللغة الثانية على هذا النحو لعوامل من أهمها[٢]:

١. أن ظروف التعلم في الفصول الدراسية بعيدة كثيرا عن ظروف الاكتساب الطبيعي والاستعمال الطبيعي للغة.

٢. بالنتيجة تبدي هذه الفئة من المتعلمين عادة ميلا إلى التركيز على الشكل اللغوي؛ أي المعالجة التحليلية للسيطرة على المدخلات اللغوية.

---

(١) Wray,A.2002,p 148.

(٢) Henriksen,B. 2013, p40.

٣. أما بالنسبة للبالغين الذين يتعلمون اللغة الثانية في سياق اجتماعي طبيعي فيه تفاعل؛ فإنهم يميلون إلى تبني قدر أكبر بكثير من التعابير المقيدة بمقتضى حاجتهم لها في سياقات التواصل الطبيعي.

في ضوء تطبيق نموذج المراحل الأربع على الفئات المختلفة من متعلمي اللغة الثانية يمكن تحليل المعضلات الثلاث السابقة على النحو الآتي[١]:

المعضلة الأولى: لِمَ يخطئ متعلمو اللغة الثانية في استعمال التعابير المقيدة؟

غالبا يحصل هذا مع المتعلمين المتقدمين في السن، والتفسير الأكثر منطقية أن ذلك يحصل بسبب ميلهم الطبيعي إلى تحليل التعابير المقيدة إلى مكوناتها الداخلية، وتكون النتيجة نوعا من اللغة البينية التي هي حالة وسطى بين التعابير المقيدة والتعابير الحرة.

المعضلة الثانية: لمتغير السن دور أساسي في حلّ هذه المعضلة فمع المتعلمين الأصغر سنّا يبدو اتباع منطق نمو الاكتساب في اللغة الأم معقولا وذا مردود، ولكن الأمر ليس كذلك مع المتعلمين الأكبر سنّا، فالغالب أن الطريق إلى الهدف معكوس بين الفئتين (الصغار والكبار).

المعضلة الثالثة: لمتغير السن أيضا دور أساسي في تحليل هذه المعضلة؛ فالناطقون الأصليون والمتعلمون الأصغر سنّا يبدؤون الاكتساب من الوحدات الكبرى فيخزّنونها على صورتها تلك ولا يخضعونها للتحليل النحوي إلا بحسب ما تقتضيه الحاجة. فالمتلازمات اللفظية بالنسبة إليهم تعابير مقيدة في الأصل لا تخضع للتحليل النحوي إلا في الحالات الخاصة، وبالتالي فهي جزء من التعابير المقيدة. أما المتعلمون البالغون فإنهم بحكم ميلهم الطبيعي إلى المعالجة التحليلية ينظرون إلى المتلازمات على أنها أزواج من المفردات المستقلة يحاولون إخضاعها بالقياس لقواعد مطّردة، فيواجهون بمقدار الاعتباطية الذي هي عليه في الواقع والحلّ حينئذٍ هو إفرادها حقا بمعالجة خاصة. إن الفرق الأساسي بين الناطقين الأصليين والمتعلمين الأصغر من ناحية والبالغين من ناحية ثانية هو أن المجموعة الأولى تنطلق مما تعتبره متلازمات يمكن أن تخضع لاحقا للتحليل في حين أن المجموعة الثانية تنطلق مما تعتبره أزواجا حرّة تصبح لاحقا متلازمة.

مما سبق يتضح أهمية المتلازمات في التواصل اللغوي لمتعلم اللغة الأولى واللغة الثانية، وفي الثانية أولى لأن للمتلازمات أثرا في عملية سرعة الاكتساب اللغوي، والتعبير بما

(١) Wray,A.2002,p 147-149.

يتناسب مع الموقف المستمد من الإيحاءات الثقافية والاجتماعية لأهل اللغة الثانية، مما يتطلب مراعاة المتلازمات وتوظيفها في العملية التعليمية، وإعطاءها حقها من الاهتمام في المحتوى اللغوي والأنشطة التدريبية المتعددة، ووضع المعاجم الخاصة بها.

الخاتمة:

حاولنا في هذا البحث التعرف على منزلة المتلازمات في اكتساب اللغة الثانية، وخرجنا بعدة نقاط من أبرزها:

– من خلال مراجعة الأدبيات اللسانية في مجال دراسة المتلازمات اللفظية وجدنا إحساسا واضحا لدى الباحثين بأهمية هذه الظاهرة وأثرها في إثراء الثروة اللغوية لدى متعلم اللغة، وأنها لا تقل أهمية عن الوحدة المعجمية المفردة، ومع ذلك فقد لاحظنا بأن هذه الظاهرة لم تتبلور ولم تستقر مصطلحا ومفهوما وماهية وتصنيفا بين كثير من الباحثين.

– أن المتلازمات اللفظية من منظور لساني وصفي تقوم على عنصر مركب بين أساس وملازم بينهما تعالق تركيبي شكّله الاستعمال اللغوي لدى الناطقين الأصليين بصفة اعتباطية، وهذا التعالق لا تفسّره قوانين التركيب ولا تحيط به العلاقات التركيبية في اللغات البشرية، وقد بنيت لتفسيره قوانين معجمية إضافية من أهمّها نظرية الوظائف المعجمية السياقية لـ (ماتشوك).

– أن اكتساب الطفل للوحدات المعجمية من منظور لساني نفسي يتم من خلال مراحل عمره المختلفة، ويتضح فيها سبق اكتساب التعابير المقيدة للمفردات، كما اتضح أن هناك فروقا في اكتساب المتلازمات اللفظية بين اللغة الأم واللغة الثانية، بل إنها هناك إشكالية عند اكتسابها في اللغة الثانية.

التوصيات:

- العمل على التوازن بين دور المعجم والنحو عند تعليم اللغة الثانية والتأليف فيها.
- توظيف المتلازمات اللفظية في مجال تعليم اللغة الثانية، وتضمينها الكتب التعليمية بالتوازي مع المفردات.
- إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث النظرية والتطبيقية لظاهرة المتلازمات.
- إعداد معاجم خاصة بالمتلازمات اللفظية.

المراجع:

- ابن السكيت، يعقوب بن إسحاق. (١٩٩٨م). كتاب الألفاظ. تحقيق: فخر الدين قباوة. مكتبة لبنان ناشرون. بيروت-لبنان. الطبعة الأولى.

- ابن سيدة، أبوالحسن علي بن إسماعيل. (١٤١٧هـ). المخصص. تحقيق: خليل إبراهيم جفال. ط١.دار إحياء التراث العربي. بيروت.

- ابن فارس، أحمد. (١٤١٨ه). الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. علق عليه ووضح حواشيه: أحمد حسن بسبج. دار الكتب العلمية: بيروت-لبنان. الطبعة الأولى.

- أبو العزم، عبدالغني. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المعجماتي. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- أدردور، أمينة. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). المتلازمات اللفظية في المعاجم الأحادية والثنائية اللغة. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية.العدد الخامس.

- أمطوش، محمد. (٢٠١٤م). المعجم الذهني والتصريف المعجمي. الأردن-إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

- بن حمودة، رفيق. (٢٠٠٤م). الوصفية مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية. صفاقس: دار محمد علي للنشر وسوسة: كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الطبعة الأولى.

- بن حمودة، رفيق. التأليفات المقيدة: الخصائص ومعوقات الاكتساب. (١٤٣٦هـ- ٢٠١٥مـ). أبحاث ودراسات: الندوة التي أقامها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالشراكة مع معهد اللغويات بجامعة الملك سعود احتفاء بالعربية في يومها العالمي ١٨/ديسمبر/٢٠١٤م الموافق ٢٦/صفر/١٤٣٦ه. ط١. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

- بن عمر، عبدالرزاق. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). توارد المتلازمات اللفظية في المعاجم اللغوية العربية: لسان العرب لابن منظور نموذجا. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- بن مراد، إبراهيم. (١٤٢٧ه- ٢٠٠٦م). الوحدة المعجمية بين الإفراد والتضام والتلازم. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- الثعالبي، أبومنصور عبدالملك بن محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢هـ). فقه اللغة وسر العربية. تحقيق: عبدالرزاق المهدي. إحياء التراث العربي. بيروت. الطبعة الأولى

- جاس، سوزان م، و سلينكر، لاري. (١٤٣٠ه-٢٠٠٩م) اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة. ترجمة: ماجد الحمد. الرياض: النشر العلمي والمطابع- جامعة الملك سعود.

- حجازي، محمود فهمي. الجانب السياقي في المعاجم والكتب في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (١٤٠٠هـ-١٩٨٠م). السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها الرياض ١٧-٢١ربيع الثاني ١٣٩٨هـ- ٢٦-٣٠مارس ١٩٧٨م. ج١. الرياض: عمادة شؤون المكتبات-جامعة الرياض.

- خيري، عبدالواحد. (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م). متلازمات معجمية أم متلازمات لغوية: معجم أم تركيب؟ . المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- دحماني، زكية. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). علاقة المتلازمات اللفظية بالمجاز من خلال (أساس البلاغة) للزمخشري: دراسة دلالية معجمية. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد. (١٤١٩هـ). أساس البلاغة. تحقيق :محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان. الطبعة الأولى.

- الشريف، محمد صلاح الدين (١٩٨٦م). المعجم بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي. مجلة المعجمية. تونس. العدد الثاني.

- الشمراني، حسن. ١٤٣٣ه-٢٠١٢م. (العربية للعالم) سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الكتاب الأول. النشر العلمي والمطابع- جامعة الملك سعود، الرياض.

- شندول، محمد. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). منهج الوضع في المتلازمات في المنجد. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- صيني، محمود وحسين مختار الطاهر، والدوش، سيد عوض الكريم (١٩٩٦م). المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية. الطبعة الأولى. مكتبة لبنان ناشرون. بيروت-لبنان.

- صيني، محمود، وحسين، مختار الطاهر، والدوش، سيد عوض الكريم (١٩٩٦). المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية. مكتبة لبنان ناشرون: بيروت- لبنان. الطبعة الأولى.

- عبد العزيز، محمد حسن. (١٩٩٠م). المصاحبة في التعبير اللغوي. دار الفكر العربي. القاهرة

- العسكري، بو هلال الحسن بن عبد الله. الفروق اللغوية. حققه وعلق عليه: محمد إبراهيم سليم. دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر.

- غازي، عزالدين (٢٠٠٧م) المتلازمات في اللغة العربية ومعالجتها في القواميس الثنائية اللغة. الحوار المتمدن- العدد ٢٠٣٩.

- فضل، محمد عبد الخالق، والشيخ، عبد المنعم، ومحمد، عطا المنان. ١٤٣٥هـ- ٢٠١٤م. (العربية للعالم) سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الكتاب الثاني. دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.

- الفوزان، عبد الرحمن، وحسين، مختار الطاهر، وفضل، محمد عبد الخالق.١٤٣٥هـ- ٢٠١٤م.سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العربية بين يديك). الإصدار الثاني. المملكة العربية السعودية.

- القاسمي، علي. المعجم العربي الأحادي اللغة لغير الناطقين بالعربية. (١٤٠٠هـ -١٩٨٠م) السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها الرياض ١٧-٢١ربيع الثاني ١٣٩٨هـ- ٢٦-٣٠مارس ١٩٧٨م. ج١. الرياض: عمادة شؤون المكتبات-جامعة الرياض.

- العربي، آمال ومجموعة من الأساتذة. العربية المعاصرة (١) فهم المسموع والإنتاج الشفوي. جامعة تونس. معهد بورقيبة للغات الحية. تونس.

- العربي، آمال ومجموعة من الأساتذة. العربية المعاصرة (١) فهم المكتوب وإنتاجه. جامعة تونس. معهد بورقيبة للغات الحية. تونس.

- غزالة، حسن. (٢٠٠٧) قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية. الطبعة الأولى. دار العلم للملايين. بيروت.

- قروص، قاسطون. (٢٠٠٨م). التعابير المتكلسة الأسماء المركبة وعبارات أخرى. تعريب: صالح الماجري وبشير الورهاني. تونس: الجمهورية التونسية-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية.

- لحمامي، منية. (١٤٢٧ه- ٢٠٠٦م). تعريف المتلازمات اللفظية في القاموس العربي الحديث «المعجم الوسيط» نموذجا. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية العدد الخامس.

- مالتشوك، إيغور و كلاس، أندري، و بولغار، آلان. (٢٠١٠م). مقدمة لمعجمية الشرح والتأليفية. ترجمة: هلال بن حسين. تونس: دار سيناترا. وزارة الثقافة والمحافظة على التراث-المركز الوطني للترجمة.

- المجدوب، عزالدين. مفهوم الوظيفية المعجمية في نظرية معنى نص وأثرها في تعليم الألسن. (١٤٣٦هـ-٢٠١٥م). مجلة اللسانيات العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. العدد الثاني.

- المجدوب، عزالدين، والسعود، علي، والحريص، ناصر. (٢٠١٣م). الاشتقاق الدلالي في نظرية «معنى-نص» مدخل إلى حوسبة اللغة. مجلة حوليات الجامعة التونسية. مجلة البحث العلمي: كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة. العدد الثامن والخمسون.

- محمد، جودة مبروك. (٢٠١٠م). ظاهرة التلازم التركيبي ومنهجية التفكير النحوي. LUDAG UNIVERSITESI ILAHIYAT FAKUL TESI DERGISI. CIlt:19, Say1: 2,,2010. S.271-297.

- المسعودي، عبدالعزيز. الاستبدال والإرسال. (٢٠٠٤م). ندوة قسم العربية أيام٣١ أكتوبر ١و٢نوفمبر ٢٠٠٢م, تونس: جامعة سوسة- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة. الطبعة الأولى.

- معتصم، محمد. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). المتلازمات المعجمية العربية في معاجم الثنائية: القاموس (الألماني العربي) لجوتس شراجله وآخرين و (قاموس الكامل الكبير زائد) للدكتور يوسف محمد رضا نموذجين. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- النصراوي، الحبيب. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). شواهد المتلازمات اللفظية في «القاموس الألفبائي» و «المعجم العربي الأساسي. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- هارتمان، ر.ر.ك. (٢٠٠٤م). المعاجم عبر الثقافات: دراسات في المعجمية. ترجمة: محمد محمد حلمي هليل.الكويت: مؤسسة الكويت المتقدم. الطبعة الأولى.

- ودرني، علي (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م). منزلة المتلازمات في المعجم الوسيط. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- الودرني، علي. (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م). منزلة المتلازمات في المعجم الوسيط. المغرب: مجلة الدراسات المعجمية- الجمعية المغربية للدراسات المعجمية. العدد الخامس.

- الورهاني، بشير. (٢٠٠٨). الوَصْلات بالأفعال النّاقلة المخصّصة والتّكلّس. ضمن

عمل جماعي يحمل عنوان.Las construcciones verbo-nominales libres y fijas Approximación contrastiva y traductológica.، بإشراف بدرو موقورون هويرتا وصالح الماجري، جامعة ألكنتي، إسبانيا.

- اليازجي، إبراهيم. (١٩٨٥م). كتاب نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادفات والمتوارد. مكتبة لبنان. الطبعة الثالثة.

- Grimm, Santillán, P. (2009), "Collocation in Modern Standard Arabic Revisited", Journal of Arabic Linguistics 51: 22-41
- Hendriksen, B. 2013. Research on L2 learner's collocational competence and development - a progress report. In: C. Bardel, C. Lindqvist & B. Laufer. L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis. Eurosla Monograph Series 2, 29-56. Online.
- Nofal ,Khalil Hasan 2012. Collocations in English and Arabic: A Comparative Study, English Language and Literature Studies; Vol. 2, No. 3; 2012.
- Schmitt, Norbert (ed) 2004. Formulaic Sequences Acquisition, processing and use. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia
- Wray, Alison,2002. Formulaic Language and the Lexicon, Cambridge University Press.