Insyirah: Jurnal Ilmu Bahasa Arab dan Studi Islam
Vol. 7, No. 2, December 2024, p. 252-275
DOI: 10.26555/insyirah.v7i2.11101

المتلازمات اللفظية في الدّرس اللغوي للناطقين بغير العربية: مشكلات وتحديات

Teaching Collocations to Non-Arabic Speakers: Challenges and Implications

[1]Safa'a Mohammad Abu Ghalyoun*, [2]Ahmad Arifin Sapar, [3]Haji Mohammad Bin Seman

[1]safaa.ghalyon@gmail.com, [2]arifin@um.edu.my, [3]masman@um.edu.my
[1,2,3]University of Malaya, Malaysia

ARTICLE INFO

Article history
Received: 9 July 2024
Revised: 22 November 2024
Accepted: 20 December 2024

Keywords
Verbal Syndromes,
Lexical Sufficiency,
Non-Arabic Speakers.

*Corresponding Author

ABSTRACT

This study delves into the realm of collocations within Arabic language instruction for non-native speakers, focusing on the associated challenges, difficulties in comprehension, and the influence of their rhetorical and metaphorical intricacies on learners' lexical development. It also advocates for the integration of collocations into linguistic lessons. This research is crucial due to the scarcity of comprehensive studies addressing this subject, aiming to fill the existing gap by scrutinizing a problem often overlooked in its entirety. Given its profound impact on the attainment and linguistic competence of non-Arabic speakers, collocations represent one of the most formidable hurdles in Arabic language acquisition. Their complexity, encompassing rhetorical, semantic, and cultural nuances, renders direct translation and analysis challenging.

This is an open access article under the CC–BY-SA license.

١. مقدمة

يواجه دارسو اللغة العربية من الناطقين بلغاتٍ أخرى خلال تعلّمهم مهارات اللغة مشكلات مختلفة، منها ما هو ذو علاقة بتنوّع ظواهرها الصّوتية والصّرفية والقواعديّة إجمالًا، ومنها ما هو ذو ارتباطٍ باللغة وطبيعتها وبنيتها العميقة ذات الإشارات المعرفية المتنوّعة، والمفردات والتراكيب الزّخمة التي تحمل

دلالاتٍ ووظائف لا يسهُل فهمها معجميًّا دون إدراك سياقها الاجتماعي والتاريخيّ أحيانًا، إذ اتُّفق على أن اللغة العربية من اللغات المليئة بالتفريعات والتفاصيل المتشابكة كلّيًا وجزئيًا، حيث يتضام فيها كل عنصر مع الآخر ليكمل المعنى حقيقة أو مجازًا، وهو ما يعرف "بالتلازم" الذي يعد من أكبر ظواهرها وأكثرها تعقيدًا وصعوبة على متعلم اللغة من غير الناطقين بها.

تعدّ المتلازمات اللفظية واحدة من أكثر الظواهر اللغوية اشتراكًا بين لغات العالم جميعها، فكما تزخر العربية بقدر كبير منها نجدها في كثير من اللغات أيضًا؛ فهي توجد في اللغة الأصلية بكثرة، وقد ذكر (شحاته، 2012: 178) أنها "تُشكِّل ما يقرُب من نصف الخطاب المنطوق والمكتوب من الناطقين بها"، وقد تنبّه اللغويون العرب من علماء اللغة الأوائل، على رأسهم سيبويه والجاحظ والثعالبي والجرجاني وغيرهم، إلى هذه الظاهرة وتعرضوا لها في كتبهم ومصنّفاتهم المعروفة بفقه اللغة، تصريحًا أو تلميحًا، وضمن مجال علم المعاني تحديدًا، ولكنهم لم يضعوا لها قاعدة ولا مصطلحًا خاصًا (إبراهيم، 2012).

فالمتلازمات تستعمل عند اللسانيين والمعجميين والمشتغلين بالترجمة للإشارة إلى كلمة يرتبط استخدامها لغويًا بكلمة أو كلمات، فيصطلح عليها بعض الدارسين بالمتلازمات اللفظية أو المتصاحبات أو المقترنات أو المترادفات أو المتواردات باعتبارها بنية مركبة ترتبط بداخلها وحدتان أو أكثر بعلاقة تلازم واقتران وتصاحب وتوارد، ويكون التلازم بين كلمة أساسية وكلمة متواردة أو ثانوية، كما تجمع علاقة التلازم بين وحدات تختلف من حيث الانتماء المقوليّ، فتنشأ عن ذلك بناء متلازمة تجمع بين فعل واسم مثل: أدى الزكاة، أو اسم واسم مثل الوفاء بالعهد، أو صفة واسم مثل طويل الباع (لحمامي، 2016). ورغم الإلماحات المتنوعة حول هذه الظاهرة قديمًا وحديثًا، لا بد من الإشارة إلى إفادتي من جملة من الدِّارسات النَّافعة التي شقَّت في عقلي طريقًا ممهدًّا نحو بلورة فكرة مشروع أطروحتي ومضمونها؛ وإن كانت موجهة لفئة الناطقين بالعربية، أذكر منها دراسة عبد الرزاق ابن عمر 2014 سلطة اللغة ولغة السلطان: أو في جدلية اللغة والسلطة من خلال المتلازمات اللفظية ، ودراسة إبراهيم الديبان ، منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة

الثانية، اللتان تناولتا هذه القضية اللغوية بكثير من التفصيل وأشارتا إلى أهميتها وضرورة الاهتمام بها.

2. منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي الكيفي كمنهج البحث. وأما طريقة جمع البيانات المستخدمة في هذا البحث هو الوثائق. بحث الباحث عن البيانات لأجوبة أسئلة البحث في الكتب والمجلات العلمية المتعلقة بها. وبعد ذلك، حلل الباحث البيانات بطريقة تحليل البيانات الوصفي.

3. نتائج البحث

٣.١ المبحث الأول: التعريف بالمتلازمات وأهميتها ونشأتها في علوم اللغة

بما أنّ فكرة البحث تنطلق في أصلها من قضية مهمّة وهي عدم قدرة الطالب على الإحاطة بمعاني المتلازمات والمسكوكات اللفظية في سياقاتها المختلفة، وعدم توفّر عناية بمادّة المتلازمات ومعاجم كافية خاصة بها، وكيفية معالجة هذه المشكلة؛ إلا أنّه لا يمكن الإنكار بطبيعة الحال أنها مشكلة قد تمّت معالجتها تاريخيًا بشكلٍ بسيطٍ عبر إنشاء المعاجم التي تنوّعت في منطلقاتها وطريقة طرحها لتلك المتلازمات وأغراضها وأنواعها، لكن معظمها اتبع الطريقة التقليدية المعروفة في صناعة المعاجم؛ وهي الطريقة المتكئة على تعريفها بشكلٍ مباشرٍ وبطرقٍ متنوعةٍ تُسهم في تقريب المعنى للقارئ، سيما غير الناطق بهذه اللغة، فوضع المتلازمات إجمالًا لا يخضع لمنهجية معينة بناء على ما تم استعراضه؛ بل لا وجود لعناية بمفهوم المتلازمات تمامًا، فقد قال (النصراوي، 2006: 93): "وما ظهور عدد قليل منها داخل شروح المداخل فحسب إلا دليل على أن المتلازمات تمثّل جانبًا مُهملًا أو ثانويًا في القواميس، وإن وجدت هذه المتلازمات فتكون دون تنظيم مُحكَم يعكِس منهجًا دقيقًا، وهي تظهر غالبًا ضمن تواردات المدخل، وأحيانًا أخرى في سياق شرح معنى من معاني المدخل المحتملة مما يستلزم استحضار عدد من الشواهد". فالمتلازمات بمسمّاها الحالي لم تظهر بوضوح في مصنّفات العرب القديمة، ونجد أن كتاب فقه اللغة وأسرار العربية لأبي منصور الثعالبي من

أبرز مصادر ظاهرة المتلازمات اللفظية في اللغة العربية، فقال (Cemiloglu، 2019 27) "إن الثعالبي هو من تناول الظاهرة في كتبه في أكثر من فصل دون الإشارة إلى مفهومها، إضافة إلى كتاب الألفاظ لعبد الرحمن الهمذاني وكتاب ثمار القلوب في المضاف والمنسوب للثعالبي الذي تناول فيه الموضوع بشكلٍ واضحٍ واعتمد في كتابه على تناول الأشياء المضافة والمنسوبة دون التطرّق إلى مصطلح المتلازمات اللفظية"، حتى قام المحدثون من علماء اللغة إلى دراسة هذه الظاهرة وتسميتها بتسمية اصطلاحية بشكلٍ منفردٍ ضمن علم اللغة. وقد ذكرت دراسة (عبد العزيز، 1990: 13) "أن أولى محاولات العلماء العرب التي سعت لتعريف هذه الظاهرة وتأصيلها بشكلٍ دقيقٍ كانت محاولة محمد أبو الفرج، والتي عدّت الأولى من نوعها في تعريف هذا المصطلح في اللغة العربية، وهو الذي قام بتقديم مفهوم المصاحبة ترجمة لمصطلح "collocation" الذي وضعه فيرث فيما بعد وهو الشائع الآن، هو أوّل من استعمل هذا المصطلح". كما تفطّن العرب أيضًا إلى أثر المعنى في تحديد خصوصيات العبارة، بما في ذلك الصفات الشكلية والمعنى، وقال (ابن عمر، 2006: 147) " لقد كان سيبويه أول من نبه إلى ائتلاف مكونات بعض العبارات ائتلافًا تركيبيًا دلاليًا تغيب معه المعاني المفردة لتلك المكونات، وقال إن المركّب يُجرى بمقتضى هذا التمازج مجرى الاسم الواحد؛ فلا ينفرد من هذه الأشياء شيء دون ما بعده، كما كان اللغويون القدماء على درجة كبيرة من الوعي باتجاه الكثير من عبارات اللغة نحو ضرب من التّلكس والثبات؛ وحول صفة التكلس التي ترتبط بالمتلازمات".

ومن تعريفات المتلازمة أو المصاحبة لغويًا (الفيروز آبادي، 817) "صحِبَه، استصحبه عاشره، دعاه إلى الصحبة ولازمه"، وفي لسان العرب ورد الفعل بالمعنى نفسه، المصاحبة والمعاشرة ولم يزد على ذلك، فالمصاحبة عنده لغة هي الملازمة، فقال (1993: 363) "كل ما لازم شيئًا فقد استصحبه، وأصحبته الشيء جعلته له صاحبًا، أو هو الثبات والديمومة وعدم المفارقة"، وأما في الاصطلاح كما جاء عند الشاوي في دراسته (2021: 166) هي "كلمتان أو أكثر ينظر إليهما على أنها وحدات معجمية منفردة، مستعملة-بحكم العادة – في ترابط بعضها مع بعض في لغة ما، نحو صهيل الخيل، وبر الوالدين، ومن أمثلة هذا الارتباط

مجيء كلمة منصهر مع مجموعة الكلمات: حديد، نحاس، ولكنها لا تأتي مع كلمة جلد مطلقًا، فعدم تلاؤم جلد مع هذه المجموعة لا يكفي لعدم صحة الارتباط أو توافق الوقوع بين جلد ومنصهر، ولذلك يلجأ إلى الدليل الشكلي لإثبات عدم الملاءمة، وسيثبت الدليل الشكلي أن الحديد والنحاس تتقاسم عددًا من الترابطات والتشابهات فيما بينها مثل الصلابة والثقل..، والتي لا تتوفر في مجموعة الجلد، وإنما تضم بدلًا منها صفات الخفة والليونة وانطفاء اللون"، والتلازم اللفظي عند (عبد العزيز، 1990: 7) هو "اقتران أو تعلق لفظتين أو أكثر في الاستعمال اللغوي تعلّقًا يصعُب معه استبدال إحدى الألفاظ بغيرها"، وجاء أيضًا عند هليل أنها تجمعات معجمية لكلمتين أو أكثر جرت العادة على تلازمها وتكرّرها وترابطها دلاليًا (2000)، ومن الأمثلة على المتلازمات اللفظية التي تواجه دارسي العربية من الناطقين بغيرها أثناء تعلمهم وقراءتهم للمصادر العربية أن يُقال قطيع من الغنم وليس قطيع من الطيور، ورحلة شاقة أكثر من رحلة مُتعبة، واحترام الذات أكثر من احترام النفس، وقتال عنيف أكثر من قتال خطير أو قوي.. إلخ، وهو ما لا يمكن التصرّف فيه وتغييره دون مراعاة السياق التداولي للألفاظ في مجتمع اللغة، ومما يسمعه الطالب في وسائل الإعلام نجد: الأمن القومي، تعاون مثمر، الشرق الأوسط، دليل قاطع، اشتعلت الحرب، في مرمى الأحداث، أعرب عن قلقه، اشتعلت: الأحداث/ النيران/ الحرب.

ثم استمرت هذه الظاهرة في التّبلور حتى عصرنا الحديث؛ ففي النصف الأول من القرن العشرين بدأت فكرة المتلازمات اللفظية والمتواردات والتعبيرات الاصطلاحية والعبارات السياقية تحظى باهتمام وافر من قبل لساني الغرب، ومنهم العالم اللغوي الإنجليزي بالمر الذي عرّف المتلازمات اللفظية بأنها الاستعمال المألوف لكلمتين أو أكثر في جمل بحيث يصعُب تغيير كلمة بأخرى كما يصعب إضافة أي شيء إلى الكلمات المترابطة، فلكل كلمة قيود للاستعمال، فتلازم الكلمة كلمات أخرى محددة تشترك بينهما في الغالب في الناحية الدلالية، مثل: كلمة died التي تستخدم مع النبات، أما pass away فهي تُستعمل للإنسان ولا يمكن استبدال الكلمتين ببعض، رغم أن الكلمتين تؤديان المعنى نفسه، وهو الموت، كما ذكر (إبراهيم، 2012)،

ونجد مثل هذا المثل أيضًا في سياق عربي آخر، حيث تُقرَن اللفظة "مات" مع الإنسان، واللفظة "نفَقَ" مع الحيوان أو ما شابه، فلا نستبدلهما مطلقًا لتغير المعنى المراد رغم أنهما كلتيهما تعنيان الموت.

كما عرف أولمان المتلازمات، والتي وردت عنده بمعنى الرصف، بأنه الارتباط الاعتيادي لكلمة ما في لغة ما بكلمات أخرى معينة، أو أن يتم استعمال وحدتين معجميتين منفصلتين عادة، ترتبط الواحدة بالأخرى (عمر، 1998)، وقد وردت عند لويس بأنها الطريقة التي تظهر فيها الكلمات في النص الطبيعي بطرق ذات دلالة إحصائية، ورغم ذلك؛ يمكن أن نعدّ فيرث قد سبقهم كلّهم في دقّته في تعريف هذه الظاهرة حين ميّز بين نوعين من الرّصف هما الرّصف العادي الموجود بكثرة في أنواعٍ مختلفةٍ من الكلام والرصف غير العادي الموجود في بعض الأساليب الخاصة وعند بعض الكتاب المعنيين كما قال (عمر، 1998).

وقد أشار هاليدي كما ذكر الحرزي في دراسته (2011: 240) إلى أن التلازم اللفظي هو "علاقة خاصة تجمع بين المداخل المعجمية يمكن بفضلها نظم الألفاظ داخل عبارات تخرج فيها الوحدة اللسانية من المعنى المعجمي إلى معنى سياقيّ، يكسبها درجة من الثبات، تجعل بناء هذه العبارة ودلالتها خارج هذا السياق غريبين على العادات اللغوية والقواعد المعروفة فيها"، وهو ما عبّر عنه شارل بالي كما جاء في دراسة (أدردور، 2006: 129) أيضًا الذي قال "إن الألفاظ المتجمعة تحتفظ نوعًا ما باستقلاليتها دون أن تفقد صلتها الظاهرة بالألفاظ التي تصاحبها من المتلازمات اللفظية في المعاجم".

والمصاحبات اللفظية مجموعة من الكلمات لها معنى محدّد يميل إلى التّرابط بحكم العادة بضوابط خاصّة، ومنها ما يدخل في نسق التّعبير الاصطلاحيّ idiom وهو مجموعة ثابتة من الكلمات التي تحمل معان خاصة لا تظهر من تجميع معاني الكلمات المكوّنة له (كامل فايد، 2003)، وأما تعريف أبو العزم للمتلازمات فهو أنها وحدة لغوية اسمية أو فعلية، تتكون من كلمتين أو أكثر، وينشأ عن ارتباطها معنى جديد يختلف كليًّا عن معانيها الأصلية اللغوية منفردة، وتنتقل بذلك إلى دلالات اجتماعية وسياسية وثقافية ونفسية واصطلاحية (أبو العزم، 2006). ونجد أنّ المتلازمة عند (ابن عمر، 2006: 147) هي "تعابير جاهزة في شكل

وحداتٍ معجميةٍ معقّدةٍ، تتوارثها الأجيال فاستقرّت عناصرها وأصبحت مُحيلةً إلى خصوصية ما من تجربة الجماعة اللغوية، ومن دلائلها أنها قائمة على المجاز وذات وظيفة إحاليّة، فلا يدخل عنده المثل ولا الأقوال السائرة ولا الأسماء المركبة لأنها لا تحيل على تجربة بعينها، بل هي من المشتركات الثقافية بين الشعوب والدليل على ذلك قابليتها للترجمة الحرفية".

ومن التعريفات الجامعة لهذه الظاهرة اللغوية أيضًا تلك التي أوردها عبد الرحيم إسماعيل، تصريفًا عن بعض المراجع العربية والغربية؛ فقال إنّ المتلازمات تعبّر أيضًا عن التّرابط والاستدعاء التجاوريّ للكلمات السياقيّة، وهي وحدةٌ لغويةٌ اسميّةٌ أو فعليّةٌ مكوّنةٌ من كلمتين أو أكثر، ينشأ عن ارتباطها معنى جديد، يختلف تمامًا عمّا كانت تدلّ عليه معانيها الأصلية منفردة، وهي بنية مركّبة ترتبط داخلها لفظتان أو أكثر بعلاقة تلازم واقتران وتصاحب؛ حيث تشير إلى كلمة يقترن استخدامها في اللغة بكلمة أو كلمات أخرى؛ أو هي تركيب كلمتين على الأقل تدلّان على معنى مختلف عن المعنى الذي تدلّ عليه أي منهما خارج التركيب (إسماعيل، 2018).

وقد علّق محمد محمود (2019: 105) " ويتّضح من خلال هذه التّعريفات أنّ المصاحبات اللفظية هي بنية كليّة قائمة بذاتها، لأنها قائمة على الاختزال والاقتصاد اللغوي الذي يرمي إلى التعبير عن معانٍ كبيرةٍ ومهمّةٍ بعباراتٍ قصيرةٍ يسهُل حفظها وتداولها، فعندما نقول التركيب "وجه بشوش" فإننا في الواقع نريد أن نخبر بأنّ وجه شخص ما يحمل كلّ علامات البشر والخير والطمأنينة التي لا يتمتع بها إلا قلّة من الناس الذين جبلوا أنفسهم على تناسي همومهم، أو جعلها حبيسة صدورهم ويظهرون للناس ما يسرهم ويبهجهم، ولا علاقة هنا لمعنى البشاشة المحسوس في هذا المعنى المجرد".

وفي ثقافتنا الدينية نقول التعبير: يرحمك الله لتشميت العاطس إذا عطس أمامنا، لكنه تعبير يختلف في معناه السياقيّ عن تعبير "الله يرحمه" الذي ندعو فيه للميت بالرحمة، رغم أنهما يحملان المعنى المعجمي نفسه، وكلمة "طيّب" قد ترِد في أكثر من 10 معانٍ أيضًا، فهي تعني أنّ الطعام لذيذ، وتعني أنّه حيّ (عكس

ميّت)، وتعني كلمة نعم، وتعني أنه رجل طيب بمعنى جيد.. إلخ، ونجد التعبير حلَق الذي يرِد في الفصحى بمعنى قصّ الشعر يرد في عامية بلاد الشام، الأردن تحديدًا، بمعنى التجاهُل، فعندما يقال "حلَقْتِلُّه" في غير سياق حلق الشعر فهو يعني أنني تجاهلته ولم ألبِّ طلبه أو لم أعِره أيّ اهتمام، وهو يعني أيضًا حلق الشعر إذا جاء في سياق الحديث عن الحلاقة، وهو من الكلام الدّارج في لهجة الناس اليومية المنبثقة عن الفصحى، لكنها تُعطي نموذجًا دالًّا على تلك الظاهرة، ونجد أيضًا كلمة عقيلة التي لا يتمّ استخدامها إلا في سياقٍ دبلوماسيٍّ، إذ تُقال لأزواج المشاهير من رجال السياسة لا العامّة، بينما نجد كلمة زوجة لا تُستخدم إلا في سياقٍ كان فيه الزوج والزوجة على درجة وفاقٍ عالية من ناحية الدين والعقيدة، بينما نجد العكس في كلمة امرأة، فهي تقال في حال كان الزّوجان على خلاف عقَديٍّ جوهريٍّ، وهو ما دلَّل عليه القرآن بأمثلته مع أزواج الأنبياء، وكذلك الحال في كلمة جذر التي ترد بمعان مختلفة، فكلمة جذر عند الشخص اللغوي يختلف معناها عما يعرفه المزارع كما يختلف عن الجذر الذي يعرفه معلم مادة الرياضيات.

٣.٢ المبحث الثاني: أهمية المتلازمات اللفظية في معجم الطالب الناطق بغير العربية ومشكلاتها

وانطلاقًا من أنّ دارسي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى يواجهون عددًا من المشكلات اللغوية والصوتية والصرفية والدلالية أثناء تعلمهم لمهارات اللغة المختلفة؛ فقد ذكر الشاوي (2021: 152) أن ذلك "يتعلق بطبيعتها المتفرّدة وغزارة مفرداتها وتعدّد ظواهرها الدلالية والصوتية والتقعيديّة؛ وهو ما يستوجب معالجات وخططًا تربويةً تحقِّق لهم تعلُّمًا أيسر للمهارات اللغوية على مستوى الإرسال والاستقبال: التحدث والكتابة، الاستماع والقراءة، وقد أثبتت كثير من الدارسات في مجال الكفاية التواصلية أنّ التمكّن من فهم وإنتاج الوحدات المعجمية المقيّدة بأنواعها بشكلٍ صحيحٍ، ومنها المتلازمات اللفظية بالطّبع، يعد جزءًا جوهريًّا من كفاية المتعلم التواصلية في هذه المهارات"، إذ يعدّ التواصل بين الناس والتعبير عما يجول في عقولهم وعن حاجاتهم ومطالبهم واحدًا من أهم أهداف اللغة ودوافع تعلمها، وقد سعت لخدمة هذا الهدف كثير من النظريات التعليمية الخاصة بتعلم اللغات واكتسابها، إلا أنَّ جلّ تلك المذاهب لم تنجح في تحقيق

هذا الهدف على الوجه المأمول، ومردّ ذلك عدم قدرتها على تطبيق ما تهدف إليه في صناعة معاجم ومواد تعليمية تُراعي عرض المهارات اللغوية، وما يسبق ذلك من وحدات معجمية وقواعد وصرف بشكل تكامليّ تقدّم كلها مادة تعليمية لا منفصلة، ولعدم تقديرهم لأهمية الالتفات إلى المتلازمات اللفظية أو المسكوكات أثناء عرض المادة؛ وقيمتها الكبيرة في تحقيق أهداف تعلم اللغة. وفي تفصيل ذلك؛ أشارت كثير من الدراسات إلى أنَّ تعليم المتلازمات اللفظية يُمكّن الطالب غير الناطق بالعربية من اكتساب اللغة والمفردات وإجادة استخدامها بشكل سليم وفقًا لسياقها المناسب، فمعرفة بناء التلازم اللفظي حسب معناه وسياقه المناسبين لا بدّ وأن يسهم في تنمية محصول الطالب اللغوي، وهو ما يعرف بالكفاية المعجمية التي عرّفها الشاوي (2021: 166) بأنها "ذخيرة المتعلّم المعجميّة المُخزّنة في عقله على هيئة وحدات معجمية مركّبة، لا على هيئة قواعد ولا كلمات منفردة"، وقد رأى كل من شحاتة والطيب في دراستهما (2015: 173) "أن تعليم المفردات هو الأساس في تعليم اللغة ككل، وهو لا يقوم على تحديد كلمات وعرضها على المتعلم عرضًا مجرّدًا؛ بل لا بد من استخدام استراتيجيات في تعليمها لتحقيق الفهم القرائي وزيادة التحصيل الدراسي"، وأضاف (الشاوي، 2021: 150) " إن التقدم في اكتساب التعابير المقيدة يتناسب تناسبًا طرديًّا مع مستوى التقدم في المهارات اللغوية، بل وفي العناصر، وتحديدًا الجانب المعجمي الدلالي"، وهذا ما أكده بكير أيضًا (2016: 129) الذي أشار إلى أنّ " المفردات أساس الكلام، ومعرفتها ضرورة لتعلم اللغة الثانية، وثراء المفردات، وأنّ تعلّمها يوثّق مهارات بناء الجملة العربية، فهي تُثري قاموس الطلاب الشخصي، كما أن دراسة المفردات تشكّل جزءًا رئيسًا من تعليم اللغة بشكلٍ عامٍ، ولها أهمية خاصة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأحد أسس إتقانها."

كما عبّر رشدي طعيمة أيضًا، عرّاب ميدان اللغة العربية للناطقين بغيرها وأشهر منظريها من العرب المعاصرين، عن اهتمامه بقضية المتلازمات اللفظية وسياقاتها الدلالية وعلاقة الطالب غير الناطق بها، إضافة إلى أهميتها، فقال الشاوي مُلخصًا رأيه (2021: 2) إن طعيمة قد "أضاف بأن معيار الكفاءة في تعلم

المفردات لا يتوقف في أن يكون الطالب قادرًا على نطق الحروف وفهم معاني الكلمات فحسب؛ وإنما ينبغي أن يقدر على استخدام تلك الكلمات في مكان مناسب، (سياقها الدلالي) وهذا يعني أن تعلم المفردات لا يقتصر على معرفة الألفاظ المفردة فقط بل يشتمل على العبارات ""phrases التي تتكون من كلمتين أو أكثر وتستخدم ككلمة واحدة، وهذا ما نسميه في العربية بالمتلازمات اللفظية". غير أن لوليد العناتي رأيًا مختلفًا ومعقّدًا في هذا الأمر (2009: 507)، فهو "يستبعد قدرة الطالب على الوصول إلى كفاية عالية في تعلم اللغة الثانية خاصة العربية، سيما مع وجود تلك المتلازمات؛ إذ إنّ معرفته بمفردات اللغة الثانية كلّها ستظل منقوصةً وقاصرةً مهما تمكّن من هذه اللغة، ويزيد الأمر صعوبةً أن بعض هذه المعرفة النظرية بالمعنى لا يمكن استيعابها تعلّمًا أو تعليمًا، فكثيرًا ما يركّز المعلم في المرتبة الأولى على المعنى المعجمي ولا ينصرف إلى المعاني الأخرى إلّا في سياقاتٍ عرضيّةٍ، وهذه السياقات لا يمكن أن تستوعب جميع المعرفة النظرية المطلوبة، ولا يمكن له أن يجمع السياقات التي ترِد فيها المفردة جميعها، وهو ما لا يكتسب إلا بالممارسة الاجتماعية واللغوية المباشرة من خلال تعلم اللغة من أهلها وفي بلدهم"، وقال بكير (2016: 5) " إنّ الصعوبة التي تواجه دارسي اللغة العربية تكمن في العدد المتزايد من المفردات التي تتطوّر وتزيد مع تطور الحياة؛ كما أن كثرة مفردات العربية قد تكون إحدى الصعوبات التي يعاني منها دارس العربية كلغة ثانية، وأن البحث عن معاني هذه المفردات في المعاجم العربية يعدّ مشكلة أخرى. وهو ما يتسبب بطبيعة الحال بقدر كبير من التحديات التي تواجه متعلميها، وبالتالي يعزّز الحاجة إلى الالتفات إلى طرق تعليمها والإفادة منها، أو حتى التنظير لها، فمتى تقدَّم؟ وكيف؟ ولماذا؟"، وذكر (الشاوي، 2021: 151) أيضًا أنّ بعض الدراسات قد" أثبتت أن حسن استثمار ظاهرة التلازم اللفظي في ميدان تعليم العربية لغة ثانية سيحلّ كثيرًا من الأخطاء الصادرة عن المتعلمين؛ فأهمية تدريس الملازمات اللفظية تكمن في أنها تشكّل أحد أهمّ الاتجاهات الحديثة في صناعة المعاجم التي نوّه إليها هيربارت، والذي نادى بأن تحدَّد وحدات المعجم وفق احتياجات المُستعمِل للغة الاتّصالية، وأما بقية المعلومات المتشعبة فيحتاجها المتخصّص فقط."

ومما يؤكّد أهمية استثمار ظاهرة المتلازمات اللفظية في تعليم الناطقين بغير العربية أيضًا إقرار كثير من العلماء ومنهم حسين (2020: 39) على أن المتلازمات " تعدّ من الظواهر الكبرى في اللغة العربية التي لا يمكن إغفالها في التعلم؛ فقد أثبتت الدراسات المختلفة أن التعبيرات الاصطلاحية أو التراكيب المسكوكة تمثل 40% من النظام اللغوي، وأن لهذه المتلازمات اللفظية أهمية كبرى في إثراء اللغة والتعبير عن المعنى المقصود بتركيب محدد أو عبارة مركزة تحقق التواصل اللغوي"، وأضاف الرقب (2018: 3) بأن ظاهرة التلازم "تثري حصيلة المتعلمين اللغوية، وتنظّم بناء الجملة العربية لديهم، وتعالج أوجه القصور في الأغلاط الناتجة عنهم، وتسهم في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمي العربية لغة ثانية مما يوفّر فرصًا واعدة لتطوير كفايتهم المعجمية بحيث تنعكس على أدائهم، هذا في حال تمَّ استثمارها بشكل صحيح دون شك."

كما اتّجه عدد من الباحثين مثل أماني ناوي (2018: 2) إلى أن المتلازمات اللفظية "هي أفضل الأدوات أو الألفاظ التي يمكن أن يقدمها المعلم إلى المتعلمين لتطوير معرفتهم للمفردات اللغوية وتحسين أدائهم في اللغة المستهدفة، ومعرفة المتلازمات على مدى واسع لدى المتعلمين سوف تساعدهم على التعبير عما يريدونه من الأفكار بصورة طبيعية وفصيحة"، إذ إن الإضافة العلمية التي تثبت للمتلازمات الاصطلاحية كما ذكر شحادات تكمن في التطور النوعي والمميز للغة، وذلك حين استوعبت العربية هذا النمط الجديد من الألفاظ في بنية مستقلة تحمل معنى جديدًا فيه رصانة حتى يصبح متجذّر الأصل وكأنّه كان موجودًا في الوضع الأول، ومما تميزت به المتلازمات الاصطلاحية المكوّنة من عنصرين اعتمادها في دلالتها الجديدة على امتزاج طرفي التركيب، فلكل طرف من طرفي المتلازمات القيمة نفسها في تحقيق الدلالة الجديدة لهذه المتلازمات.

ورغم الأهمية البالغة للتراكيب المتنوعة والتي تقع تحت اسم المتلازمات التي أشار إليها عدد من العلماء واللغويين، ورغم كل هذه المحاولات والآراء حول إمكانية اكتساب تلك المتلازمات وتعلمها؛ نجد على أرض الواقع نقصًا شديدًا في المصادر التي تعين الطالب غير الناطق على فهم المتلازمات أو الاستزادة منها، لذلك

نادى أحمد مختار عمر بضرورة وجود معاجم للناطقين بغير اللغة العربية، تشمل على كثير من التعبيرات السياقية والمصاحبات اللفظية، ويختلف عن معاجم الناطقين باللغة العربية في اختيار المداخل المناسبة، وفي سهولة لغة الشرح وفي الإكثار من الأمثلة التوضيحية والتعبيرات السياقية والمصاحبات اللفظية (عمر، 2009)، سيما أنّ جلّ الأبحاث التي تناولت المصاحبات اللفظية قد تكلّمت عنها وكأنها إحدى مشاكل الترجمة فقط، ولم يكن لها حيز من الدارسة والتحليل بوصفها تحدّيًا مهمًا يواجه متعلم اللغات الأجنبية العربية للناطقين بغيرها، وقال هليل (1994: 50) "إنه ليس هناك أي بحوث أو دراسات ولو تمهيدية أو دراسات نصية لظاهرة التلازم في اللغة العربية، ولا محاولة واحدة لوضع معجم تجميعي للمتلازمات وترى أننا بحاجة ماسّة لهذه الدراسات"، وذكر (الطاهر، 2022: 97) أن استخدام المعجم في التعليم "يعد ذا كفاية عالية، إذ إنّه لا ينتمي إلى وسائل التعليم التقليدية، وبعد أن أثبتت الوسائل التقليدية عجزها في تعليم الطالب تعليما كاملاً ظهر ما يسمى بالمذهب المعجمي عند ميشيل لويس، وتحدث فيه عن أهمية المذهب المعجمي في تعليم اللغة الثانية، ويرى أن المذهب مجموعة من المبادئ والمفاهيم والاعتقادات حول طبيعة اللغة وتعلّمها وتعليمها والتي تنعكس على محتوى المنهج وتنظيمه وطريقة تدريسه، وحين ندمج تعريف المنهج مع الدّور الذي يؤدّيه المعجم ندرك أن المنهج المعجمي هو منهج أو أسلوب في تعليم اللغة يعتمد على الوحدات المعجمية بجميع أنواعها على أنها أساس للمواد اللغوية بدلاً من الاعتماد على المفردات المعجمية أساسًا لاختيار المادة اللغوية أو القواعد أساسًا للتنظيم والعرض وطريقة التدريس"، وقد أقرّت الباحثة زين أبو طالب في دراستها (2016: 5) "بأن ميدان المصاحبات اللفظية لم يدرس إلا لغويًا، في حين لم يحظ التأثير الذي تلقي بظلاله الاختلافات الثقافية بين اللغات على ترجمة المصاحبات اللفظية باهتمام يُذكر، فهي تدعو إلى ضرورة مراعاة السياق الدّلالي لتلك التراكيب بالتوازي مع معانيها المعجمية ."

ونتيجة لذلك كلّه برز ضعفٌ كبير في العناية بقضايا ترجمة وفهم المتلازمات اللفظية بين اللغات، وقد مثّلت المفردات العادية صعوبات جمّة في مجال الترجمة كما ذكر (ابن عمر، 2014)، وقال الشاوي (2021:

164) " إن بعض الدراسات التي حاولت البحث في نتائج هذا النقص الحاصل في التأصيل والتأليف لهذه الظاهرة على متعلمي اللغات الثانية أظهرت وأقرّت بوجود ضعف شديد في استخدامهم للمتلازمات اللفظية بشكل صحيح، حيث لم يحظ هذا النوع من التعابير المقيدة باهتمام مصممي مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، بحيث لا يدرس بشكل صريح في أغلب السلاسل العربية، كما أنّ الميدان اللغويّ التطبيقيّ العربي يُعاني من شحٍّ شديدٍ في الأبحاث والدراسات التي تناولت هذا الجانب المعجمي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية"، فالطلبة الأجانب وفق دراسة بدوي الطيب (2015: 496) " يعالجون المتلازمات اللفظية معالجة حرفية، وينظرون إلى الكلمات المكونة لها كلّ على حدةٍ، دون النظر للمعنى الإجمالي الذي تنطوي عليه الوحدة اللغوية ككل؛ وهو ما يسبب صعوبة في تعلمها، كما يواجهون صعوبة ترجمة مثل هذه المتلازمات اللفظية إلى لغتهم الأصلية، وصعوبة فهمها عند سماعها في نشرات الأخبار أو التقارير أو قراءتها في الكتب، فقد لا يراعي حتى المترجم لها تلك السياقات الاجتماعية التي تسهم في تغيير المعنى الخاص بالمفردة الملازمة لغيرها من المفردات، فتكثر أسئلة الطلبة حولها."

كما أشار العسيري أيضًا إلى وجود ضعف في الحصيلة اللغوية والمفردات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وضعف مهارات اكتسابها، وهو ما يؤثر سلبًا في تحصيلهم اللغوي، فبناء الثروة اللغوية عنده من أهم التحديات التي تواجههم (2010). وقد أكدّت دراسة الرقب (2018: 3) "اتساع نسبة الأخطاء في تعلم التلازم اللغوي لدى الناطقين بغير العربية، وضرورة استثمار تدريس التلازم اللغوي لتسهيل تنظيم الجملة العربية لديهم"، كما ذكر أحمد مختار عمر (2020: 233) "أن متعلم العربية من الأجانب قد يفشل في ترجمة مثل هذا التعبير: رد يديه إلى فيه، وهو يعني أنه مغتاظ. وهو تركيب مسكوك/ تعبير اصطلاحي قرآني، مأخوذ من قوله تعالى حكاية عن قوم نوح وعاد وثمود، والذين من بعدهم " فردّوا أيديهم إلى أفواههم" وحده دون مساعدة المعجم أو المعلم، أو إجراء بحث ودراسة علمية متخصصة"، لذلك شدد كحيل (2010: 38) على "أهمية تعليم مهارات بناء المتلازمات اللفظية في الدرس اللغوي؛ لما لها من أثر في بناء الجمل وإثراء

قاموس المتعلمين"؛ (صالح، 2017: 76) "بما أن المتلازمات اللفظية تتميز بميزات أسلوبية وتركيبية خاصة" كما ذكر .

وقد قال الدكتور وليد العناتي (2019، 522) "إنّ وجه الاستفادة من الذخيرة اللغوية على المفردات الشائعة لا يكون من حيث هي وحدات معجمية مستقلة؛ فهو يتجاوزها إلى تلمّس السلوك المعجمي والدلالي للمفردات؛ إذ نستطيع أن نقف على القيود التركيبية والدلالية المفروضة على هذه المفردة، حيث تدخل في تأليف وحدة معجمية كبرى كالمتلازمات اللفظية والتعابير المسكوكة والتراكيب المعجمية النحوية، كالأفعال المتعدية بحرف الجر ومشتقاتها"، وذكرت دراسة أبو طالب (2016: 171) " أنّ إتقان التراكيب اللغوية في اللغة الهدف يزداد صعوبة كلما تقدّم مستوى متعلّم اللغة الهدف، بحيث يصبح من العسير عليه حتى وإن كان على وعي تامّ بوجود خلل لغويّ تركيبيّ مثلًا فيما أنتج تحديد مواطن الخلل في استعمال التراكيب اللغوية التي يقولها أو يكتبها، ويقع بذلك في خطأ استخدام التراكيب أو إنشائها دون دراية بدلالتها"، ولذلك أوصت دراسة تهاني الشاوي (2021، 184) التي تناولت أثر تدريس المتلازمات في تنمية الكفاية المعجمية "بتطوير المحتوى المقدم لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية/ أجنبية بحيث تطور النصوص حسب مستجدات العصر وحاجات المتعلمين التواصلية، وتضمينها التعابير المقيدة في دروسها كجزءٍ أساسيٍّ من المقرّر، إضافة إلى العناية بمعاجم تعليم اللغة العربية وتطعيمها بملامح اجتماعية واقعية لأهميتها البالغة في اكتساب اللغة الثانية، وبضرورة اتخاذ خطوات جادة نحو تطبيق المذهب المعجمي في الجهات التي تعنى بتعليم العربية لغة ثانية/ أجنبية"، ورغم إدراك كثير من الباحثين أهميتها ودعوتهم إلى دراسة هذه الظاهرة اللغوية وتسليط الضوء عليها، لا نجد حتى اللحظة أي مشروع عمليّ يسعى لذلك في برامج تعليم اللغات الثانية.

٣.٣ متى تقدَّم المتلازمات اللفظية للناطق بغير العربية؟

اختلفت الدراسات في التوقيت المناسب لتقديم المتلازمات اللفظية أو المصاحبات إلى فئة المتعلمين من غير الناطقين، فمنهم من يرى أنها لا بدّ أن تُقدّم في بداية المشوار التعليمي وإن حملت صيغًا وتعبيرات معقّدة

قد لا تناسب المهمات المطلوبة منه في هذه المرحلة، ومنهم من طالب بتأخيرها إلى ما بعد المرحلة المتوسطة من تعلم اللغة، فقد دعا كثيرون لتقديم التعبيرات الاصطلاحية بالضرورة في مرحلة لاحقة لتعلم اللغة على مستوى الأصوات والصرف والنحو والمعجم بقدر ما تسمح به قدرة المتعلم، وبعد اكتساب قدر وافر من الرصيد اللغوي، ينتقل المتعلم أو مستعمل القاموس إلى الإفادة مما تقدمه المعاجم من تعبيرات اصطلاحية، كإضافة غير ملزمة في وقت مبكر، كما ذكر غزالة، وأضاف (2007: 143) " إن هذه المعارف اللغوية الدقيقة تسهّل على الناطق بغير العربية الاندماج في المجموعة اللغوية من وجهين: يتمثّل الأول في القدرة على التلقّي في ظروف طبيعية لا تفرض على ابن اللغة تبسيط مستوى لغته مراعاة للفارق المعرفي لدى السامع، فيكون الحوار سلسًا عفويًّا لا تكلّف فيه. أما الثاني فيتمثّل في قدرته على اكتساب طريقة في التعبير قريبة من طريقة أبناء اللغة في التعبير عن مختلف أغراضهم. وإن كان الهدفان عسيري التحقيق، بالنسبة إلى المتلقي المبتدئ أو حتى المتقدّم، فإن ذلك لا يعزل الناطق بغير العربية من دائرة مستعملي القاموس الثنائي اللغة"، كما ذكرت دراسة دحماني ما معناه أن وظيفة التعابير الاصطلاحية والمتلازمات تتمثل في تحقيق التلازم وربط الصلة بين المتكلم والمخاطب والكون وإثراء الرصيد اللغوي وإكساب الكلام طابعًا جماليًّا ورمزيًّا، فالمتلازمات هي نتاج الجماعات وتعبر عن تجاربهم، وباستخدامهم الدائم تصبح متداولة بينهم، فيتخلى فيها كل عنصر عن معناه الأصلي لحساب معنى كلي متكلس شكلا ومضمونا، والتعبيرات الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية هي وحدات تعبيرية على درجة من التركيز والاختزال في إصابة المعنى، ومع هذه الميزة يشكل استعمالها في قوالب جاهزة مكتملة البناء والدلالة تحدّيًا أمام المتكلّم المعاصر، فعدا عن جهله بها، يشدّه التعبير إلى التقاليد اللغوية والرغبة في مواكبة العصر من اللغة تنفّره من استعمالها (دحماني، 2006)، هذا بخصوص الناطق باللغة، فما بالكم بمن لا ينطق بهذه اللغة من المتعلمين؟ ورغم تلك الأهمية، نجد أن هذه التوجهات لا تراعي على أرض الواقع لوجود اعتراضات واختلافات في وجهات النظر حول وقت وكيفية تقديمها.

٣.٤ المبحث الثالث: كيفية استثمار المتلازمات اللفظية في الدّرس اللغوي

إنّ من أكثر المشاكل التي يواجهها الطلبة الأجانب أثناء تشكيل المتلازمات هي صياغتها من خلال نظام لغتهم المباشر أو فهمها حين يواجهونها في سياق مقروءٍ أو محكيّ؛ فهم يميلون إلى تحليل التعابير المقيّدة إلى مكوناتها الدّاخلية بحكم نظام اللغة العام أو الكونيّ الموجود عندهم كما ذكر تشومسكي، فنجدهم إذا أرادوا صناعتها يقومون بصناعة أزواجٍ من الكلمات أو التّعابير المقيّدة بكلماتٍ حرّة لا تقبل التقييد أو التلازم في المعنى من حيث المنطق، والتي قد تكون صحيحة لغويًا وقواعديًا ولكنها ليست صحيحة بمنطق اللغة العربية وثقافة أهلها وما تعارفوا عليه، كأن يقولوا: حرب قويّة بدلًا من حرب شعواء، ورحلة صعبة أو شديدة بدلًا من شاقّة ومطر كبير بدلًا من مطر غزير؛ إذ إنّ للوحدات المعجمية والتركيبية الأولى التي تشكّل أساس اللغة أثرًا بالغًا في ضبط الاستعمال اللغوي وتشكيله أثناء اكتساب اللغة الأولى والثانية. وانطلاقًا من كون الإثراء اللغوي والسياقي لتلك المفردات من أهم المُعينات التي تسهِم في تعزيز معجم الطالب، وبالتالي كفايته اللغوية؛ لا بدّ من الإشارة إلى ما جاء في دراسة زين أبو طالب (2016: 170) "بأن المهارات اللغوية الأربعة في منظومة تعليم اللغات الأجنبية تتّكئ على فهم المقروء والمسموع وإفهام المحكي والمكتوب في قالبٍ واحدٍ؛ ألا وهو بناء حصيلة لغوية ثرية، يرتكز عليها المتعلّم في تواصله مع أبناء اللغة المنشودة"؛ وقد قال المعتوق (1996: 66) في دراسته إنه "إذا أردنا تواصلًا سليمًا أقرب ما يكون إلى منطق أبناء اللغة يكمن أولهما في قواعد اللغة وقوانينها التي ترسم الطريق لانتظام ألفاظها وتحدد العلاقة فيما بينها، وهو ما يتحقّق في معظم مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وبرامجها، أما ثانيهما فيتلخّص في القدرة على تمييز ما يتناسب ذكره من الألفاظ معًا، أو تحقيق الكفاية في ميدان المصاحبات اللفظية، فلا تظهر أهمية الحصيلة من ألفاظ اللغة مهما بلغت من الثّراء ما لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وسبك وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحوٍ سليمٍ، وطبقًا للمقاييس والقواعد اللغوية المتفق عليها في اللغة الواحدة"، وهو قضية البحث الرئيسة، والتي انطلقت من وجود ضعفٍ شديدٍ في مراعاتها في جميع برامج تعليم العربية بوصفها

لغة ثانية، ولذلك نجد أنّ أسس تعليم اللغة تنصبّ على الكلمة المفردة، ثم تنتقل بالطالب إلى الخطوة الأعلى وهي إنشاء الجملة، دون مراعاة أنواع المفردة أو التراكيب التي قد تشكّلها فتغيّر معناها بناء على سياقات دلاليّة اجتماعيّة غائبة عن ذهن المتعلّم، إما عن طريق المعلّم أو أيّ طريقة أخرى، منها المعاجم أو الملاحق، وبذلك تنقص حصّة المتعلّم اللغويّة من الألفاظ اللازمة للوصول إلى الكفاية اللغوية المطلوبة.

ولذلك أكدت كثير من الدراسات إلى كون المتلازمات اللفظية هي مشكلة من بين الإشكالات اللغوية التي قد تتطلّب استراتيجيات تعلّم مناسبة وخاصّة، ومن أكبر المشاكل عند دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هي بناء المتلازمات اللفظية في اللغة العربية وتوظيفها (الرقب، 2018)، وقد ذكر العناتي (2019: 491) أنه "تمّ إنشاء عدد من الدراسات التي نادت بضرورة الاعتناء بهذه القضية وبكيفية معالجتها داخل الدّرس اللغوي، مثل توجيهات محمود صيني وزميلاه في مرشد المعلم، ودراسة النشوان اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، وملاحظات رشدي طعيمة في كتاب تعليم القراءة والأدب، التي تناولت هذه القضية وحاولت وضع بعض الأسس النافعة في كيفية تقديمها للمتعلم أو عرضها في المعاجم"، ونجد أن من أفضل الطرق أو النصائح التي تسهم في معالجة مشكلة المتلازمات اللفظية وأبعادها العميقة في الدرس اللغوي هي التي نادت بأن يتمّ تعلُّم المفردات في وحداتٍ دلاليةٍ لها معنى متكامل من خلال استراتيجيات واضحةٍ محدّدةٍ، وقد أكّدت دراسة العساف وعفانة (2017: 188) " على ضرورة استخدام استراتيجيات فاعلة لتعليم المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفق الاحتياجات الفعلية لهم من هذه المفردات، وهو ما يخدم فئة الأغراض الخاصّة من الأجانب تحديدًا، والتي تطلب تعلُّم أبعاد النصوص الإخبارية وتحليل مضمونها من خلال قوائم توضع فيها تبعًا لموضوعها، فكل مستوى لغوي ذو احتياجات متنوعة من اللغة وألفاظها، ولا يجب أن تُعالج جميعها بنفس الطريقة، أو أن يُعطى الطلبة القدر نفسه من تلك التراكيب التي قد لا تفيده ضمن نطاق مستواه اللغوي، والذي قد يكون محدودًا ومحصورًا في قضايا بسيطة لا يلزم معها هذا العمق المعجمي."

كما أكدت دراسات كثيرة مثل دراسة فايد (2003: 895) "أن وجود إشكال في تعلُّم المتلازمات اللفظية لدى الناطقين بغير العربية يعود إلى إهمال المعلمين لتناولها في سياق لغويٍّ متكاملٍ، فهناك فرق كامن ما بين التحليل الرّصفيّ والتحليل النحوي" وهو ما أشار إليه أحمد مختار عمر (1998: 77)، حين قال: "ففي حين يعالج النحوي مجموعات الكلمات (اسم-فعل-صفة) التي تحوي آلاف الكلمات التي ليس لها علاقة متبادلة ذات أهميّة دلاليّة، بينما يُعالج الرّصف الكلمات المفردة التي لها علاقة متبادلة ذات أهمية دلاليّة، وقد عدّ بعضهم التحليل الرصفيّ غاية في ذاته، وذكر فيرث أنّ قائمة الكلمات المتراصفة مع كلّ كلمة تعدّ جزءًا من معناها ."

ومع ذلك؛ تقوم جلّ مناهج تعليم اللغات المقدّمة لغير الناطقين باللغة، وحتى الناطقين، وبرامجها بمعالجة اللغة معالجة نحوية فحسب، ونظرة سريعة في جميع المناهج تثبت ذلك، رغم إشارتها إلى كثير من المتلازمات اللفظية خلال النصوص المقدّمة، إلا أنهم يفتقدون إلى الكفاية اللازمة لمعالجتها رصفيًا أو دلاليًا كما يشير أحمد مختار، ربما يعود ذلك أيضًا إلى ضعف المعلمين في هذا الجانب، إذ إنّ هذه المشكلة اللغوية قد تُشكِل حتى على المعلمين ممن لم يعتادوا النظر إلى هذه التفاصيل البلاغية والإشاريّة الدّقيقة، ومردُّه ضعفٌ عامٌ في تدريس العربية حتى للعرب أنفسهم.

ويساعد التحليل الرّصفي كما ذكر عمر (1998: 87) "في تحديد العباراتidiom ، فإذا كان لفظ يقع صحبة آخر دائمًا فمن الممكن أن يُستّخدَم هذا التّوافق في الوقوع كمعيار لاعتبار هذا التجمّع مفردة معجميّة واحدة (تعبيرًا)، إضافة إلى تحديدها مجالات الترابط والانتظام بالنسبة لكلّ كلمة، ممّا يعني تحديد استعمالات هذه الكلمة في اللغة، وهو ما يساعد على كشف الخلاف بين ما يعدّ ترادفًا في اللغات، لأنه من النادر أن تأخذ الكلمات التي تعدّ مترادفة في لغة أخرى نفس السياق أو التجمع اللغوي المماثل، وهو أمرٌ لازمٌ لمن يريد استخدام اللغة أو يريد تعلّمها أو يشتغل بالترجمة"، وتاريخيًا، ظهرت عددٌ من المحاولات الغربية من خلال عددٍ من المدارس التي عُنيت بتعليم المفردات والمتلازمات انطلاقًا من درجة شيوعها واستخدامها،

وهو مما يقترب من هذه الطريقة، وهي معنية بصورة أدق بتكثيف القراءة من خلال قوائم الاستعمال والشيوع، بحيث يتمّ تقديمها بشكلٍ كاملٍ ودفعة واحدة للمتعلم، ولكنّها لم تُعنَ تمامًا بتفاصيلها الرّصفية وأبعادها الدلالية. ومن أشهر هذه المحاولات كما ذكر العناتي (2019: 488) "الاتجاهان اللذان كانا يسيران معًا في أمريكا (مايكل ويست) وبريطانيا (بالمر وهوربناي) وقد تركّزت أفكار مايكل على تكثيف القراءة وتيسيرها لتطوير تعلّم المفردات وامتلاكها، وقد أوصى باستعمال قوائم شيوع المفردات لاختيار المفردات وترتيبها في المواد التعليمية، وفي الوقت نفسه كان البريطانيان (هارولد بالمر وهورنباي) يبدآن حركة تعليم اللغة موقفيًا، وهو المنهج الذي يقوم على تعليم اللغة باصطناع مواقف لغوية تُشبه المواقف الطبيعية، مثل إجراء حوار في مكتب البريد أو في السوق أو في الحافلة. فالتعليم الموقفيّ أو التواصليّ هو أوّل طريقة تقدِّر المفردات في تعليم اللغة الثانية وتقدمها على أسس عملية في المناهج التعليمية"، وهو ما بات يُعرف لاحقًا بتعليم اللغة التواصليّة، وصارت من أهم وظائف المناهج اللغوية، وفكرتها تدور حول تعليم التواصل الشفوي في مواقف من الحياة وليس عن طريق التّنظير فحسب، وهو ما يؤدّي بالتالي إلى تعلّم اللغة الهدف، خاصة المتلازمات التي يصعُب فهمها في دروس نظريةٍ تقليديةٍ دون تجربة وضعها في سياقٍ حقيقيّ.

وفي النهاية لا بدّ من الإشارة إلى النظرية التحليلية التي سعت إلى تقديم مقترحات مهمة في تناول النص اللغوي، سيما التراكيب المعقدة منها كالمتلازمات اللفظية، كما ذكر عمر في دراسته (1998، 114) والذي كان يأخذ في الحسبان أمورًا أسهمت في تقديم مقترحات نافعة في كيفية معالجة التراكيب، فقال: "ويأخذ هذا الاتجاه في عين الاهتمام دراسة معاني الكلمات في مستويات متدرجة على نحو معين، منه تحليل كلمات كل حقل دلالي وبيان العلاقات بين معانيها، ومنه تحليل كلمات المشترك اللفظي إلى مكوناتها أو معانيها المتعددة، ومنه تحليل المعنى الواحد إلى عناصره التكوينية المميزة"، وقد أكد الديبان (2015: 83) على أن "علم الدلالة كان صاحب النصيب الأوفر في تقديم نظريات ووسائل وأساليب وطرق متعددة لتعليم المفردات وشرحها للناطقين بغيرها، فقد استعان اللسانيون التطبيقيون بـ"العلاقات الدلالية" لتكون وسيلة لشرح معاني

الكلمات الجديدة في اللغة الأجنبية، وكان التّرادف والاشتراك والتّضاد من أهم الوسائل التي يستعين بها المعلم لتقديم مفردات اللغة الجديدة على تفاوت المراحل التعليمية، فالاستعانة بها والتمييز بينها أثناء الدّرس اللغوي يعدّ من أكثر الوسائل النّافعة وأكثرها شيوعًا وانتشارًا". فالملامح الدّلالية الواسمة للكلمات كما قال (العناتي، 2019: 490) "تمثّل ضابطًا ومعيارًا مهما لاستعمال الكلمات في سياقات مختلفة؛ إذ يستطيع المتعلم أن يحدِّد ما يصلُح من الاستعمالات لسياقٍ محدّدٍ وما لا يصلُح، حتّى صارت المُنطلقات الدلاليّة في تعليم المفردات تُعرف بالمنهج المعجميّ والمنهج الدلالي ."

ولكن يؤخذ على هذا المنهج أنه قد يتسبّب بزيادة نسبة التّرادفات والتّشعبات الناتجة عن كثيرة المفردات واختلاف معانيها تبعًا لاختلاف سياقها التداوليّ، وعدم تمكين الطالب من ضبط هذه العملية، إذ ينبغي أنّ يتمّ التّركيز على ما ينفَع المتعلّم مباشرةً، ولا حاجة له بكثير من التفاصيل المُرهِقة، فيكتفي المتعلّم مثلًا بدراسة كلمة "جاء" بدلًا من الخوض في تفاصيل تتعلّق بسياق ذكرها بالضبط، والفرق بينها وبين كلمة "أتى" أو "قدِم" أو "حضَر" مثلًا، والتي تتعلّق غالبًا بزمن الحضور ومكان وجود الشّخص القادم، فمن غير المنطق إدخال الطالب في متاهاتٍ سياقيّةٍ كثيرة مثل هذه، ويكفي في مستويات اللغة الدّنيا أن يعرِف كلمة "جاء" بدلًا من المرادفات الأخرى لشيوع استعمالها. ومع ذلك، يمكن الاستشفاف من هذه النّظرية بأنّ أهمّ ما ينبغي التّركيز عليه في النصّ المُقدَّم لغير النّاطقين من المتعلّمين هو الكلمة أو المفردة، منفردةً كانت أم متلازمةً، ولذلك ظهرت عددٌ من الاتّجاهات الدّاعية إلى زيادة الاهتمام بالمفردة وطرق تناوله.

٤. الخلاصة

وبناء على ما تمّ ذكرُه من أهمية المتلازمات اللفظية في تنمية كفاية الطالب وضرورة الاهتمام بالمصاحبة وبيان المعنى المعجميّ لها؛ فإنّ هذا كله يظهِر الحاجة الماسّة إلى الاهتمام بأولى الطّرق التي تسهم في ذلك، وهي المعاجم بأشكالها ومناهجها المختلفة، إضافة إلى أساليب تدريسها، وإلى النّظر فيما تحتاجه هذه المعاجم أو الذي يتولى مهمة الترجمة، وبنائها على أسس نظرية لسانية تراعي خصوصيتها، سيما النصوص

البلاغية الصعبة، رغم وجود عددٍ من المعاجم التي حاولت تقليص التحديات المتعلقة باللغة وتراكيبها، إلا أنّنا ما نزال نواجه تحدياتٍ كبيرةً متعلّقة فيها، فقد أقرّ (الحسيني، 2007: 152) " بأننا ما نزال نحتاج إلى وضع معجمٍ شكليّ أو قوائم للكلمات المتصاحبة تكون عونًا لمن يريد أن يعرِف ما يصاحِب كلمة معينة من كلمات عدّة، فعرض المعنى المعجمي دون الإشارة إلى ما يصاحب اللفظ من كلمات قد يؤدي إلى صعوبة في فهم المعنى الذي يبحث عنه الفرد في المعجم، وعدم الاعتناء بالمصاحبة قد ينتج عنه استعمالات لغوية غير صحيحة ومصاحبات لغوية غير سليمة، سيما إن أدركنا أن اللغة تزخر بالمتلازمات في كل أجناسها الكتابية والمحكية في الفصحى والدارجة، وهو ما يجعلها بمثابة عقبة للمترجم أو الناطق بلغة أخرى"، وهو ما يصعُب تطبيقُه دون اجتماع جهودٍ مؤسساتيّة وأكاديمية ضخمة على مستوى مجامع اللغة العربية والمعاهد المعنية باللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

قائمة المراجع

Mustafa, Cemiloglu. (2019). تصنيف المتلازمات اللفظية العربية المتداولة في وسائل الإعلام الإلكترونية التركية.

إبراهيم، مجدي وإبراهيم، أمينة. (2012). تطور مفهوم التلازم اللفظي بين الغرب والعرب. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد الخاص الثاني

إبراهيم، مجدي وإبراهيم، أمينة. (2012). تطور مفهوم التلازم اللفظي بين الغرب والعرب

ابن عمر، عبد الرزاق. (2006). توارد المتلازمات اللفظية في المعاجم اللغوية العربية، ع3

ابن عمر، عبد الرزاق. (2014). المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية. جمعية المعجمية العربية، ع30

ابن منظور. (1993). لسان العرب

أبو العزم، عبد الغني. (2006). مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المعجمي. مجلة الدراسات المعجمية، العدد 5.

أبو طالب، زين حسام. (2016). كفاية المصاحبات اللفظية لدى معلمي العربية من الناطقين بغيرها: دراسة تقابلية.

أدردور، أمينة. (2006). المتلازمات اللفظية في المعاجم الأحادية والثنائية اللغة. الجمعية المغربية للدراسات المعجمية.

إسماعيل، عبد الرحيم فتحي محمد. (2018). فاعلية الدمج بين استراتيجيتي شبكة المفردات والصفة المضافة في بناء المتلازمات اللفظية وإثراء المحصول اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أماني ناوي، نور حميمي زين الدين. (2018). اتجاهات المعلمين في تدريس المتلازمات اللفظية للمتعلمين غير الناطقين باللغة العربية في مرحلة الإعداد الجامعي، كلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

بكير، سعيد. (2016). تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها: قراءة في معايير الانتقاء لدى محمود الشافعي.

الحرزي، روضة. (2011). التعبيرات الاصطلاحية في قاموس المتلازمات اللفظية إنجليزي، عربي حسن غزالة.

حسين، إبراهيم عوض إبراهيم. (2020). التراكيب المسكوكة في اللغة العربية وعلاقتها بالمتلازمات اللفظية والتناص.

الحسيني، حمادة محمد عبد الفتاح. (2007)، المصاحبة وأثرها في تحديد الدلالة في القرآن الكريم: دراسة نظرية تطبيقية.

دحماني، زكية. (2006). علاقة المتلازمات اللفظية بالمجاز من خلال أساس البلاغة للزمخشري: دراسة دلالية معجمية.

الديبان، إبراهيم بن علي بن عبد الله. (2015). منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية.

الرقب، محمد حمدان. (2018). تدريس ظاهرة التلازم اللغوي للناطقين بغير العربية: دراسة وصفية تحليلية.

الشاوي، تهاني بنت عبد الرحمن بن محمد. (2021). أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجامعة الأميرة نورة - معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها، مج 3، ع6

شحاتة، حسن. (2012). الثروة اللغوية لتوسيع شرايين تعليم القراءة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. دار الضيافة، جامعة عين شمس، مصر، 11 - 12 يوليو.

شحادات، مجدي حسين. (2020) مفهوم المتلازمات الاصطلاحية دراسة تطبيقية في معجم المتقن.

صالح، محمد عبد الله. (2017). المتلازمات اللفظية.

الطاهر، عرين زهدي عاطف. (2022). نحو تصميم معجم حاسوبي للمترادفات والمشتركات والمتلازمات اللفظية للناطقين بغير العربية، دراسة معجمية حاسوبية.

الطيب، بدوي أحمد. (2015). فاعلية إستراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفسASEP ، العدد .(67)

عبد العزيز، محمد حسن. (1990). المصاحبة في التعبير اللغوي. القاهرة: دار الفكر العربي.

العساف، دلال محمد؛ وعفانة، نور محمود الحاج. (2017). توظيف الألعاب اللغوية في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية. مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر، العدد.(60)

العسيري، جابر بن زاهر. (2010). استراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

عمر، أحمد مختار. (1998). علم الدلالة.

عمر، أحمد مختار. (2009). صناعة المعجم (ط 2). القاهرة: عالم الكتب.

العناتي، وليد. (2019). مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها لغير الناطقين بها. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

غزالة، حسن. (2007). قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية، بيروت: دار العلم للملايين.

فايد، وفاء كامل. (2003). بعض صور التعبيرات الاصطلاحية في العربية المعاصرة، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، المجلد (8)، الجزء(4)

الفيروزآبادي. (ت817). القاموس المحيط. ط8

كامل فايد، وفاء. (2003). بحوث في العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

كحيل، سعيدة. (2010). ترجمة التلازم اللفظي في القرآن الكريم: تحليل مدونة وبناء تمارين. مجلة ترجمان، مدرسة الملك فهد العليا للترجمة بطنجة، ع 2، مج 19.

لحمامي، منية. (2016). تعريف المتلازمات اللفظية في القاموس العربي الحديث" المعجم الوسيط" أنموذجًا، مجلة الدراسات المعجمية، الجمعية المغربية للدراسات المعجمية، ع3.

محمد محمود، عماد. (2019). المظاهر النصية في المصاحبات اللفظية المعاصرة، مجلة آداب المستنصرية، ع 88

المعتوق، أحمد. (1996). الحصيلة اللغوية، أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

هليل، محمد حلمي. (2000). معجم جديد للترجمة من العربية إلى الإنجليزية، عالم الفكر، ع3، مج28

هليل، محمد محمد حلمي. (1994). معجم المتلازمات اللفظية: خطوة نحو النهوض بالترجمة، ع3.